

ŻYCIE NAUKI

ROK VII

Nr — 6

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

Treść numeru

Przemówienie Józefa Stalina na XIX Zjeździe KPZR	3
Od Redakcji	7
Nauka, Oświata i Szkolnictwo Wyższe na XIX Zjeździe KPZR	10
(Wybór fragmentów)	
Adam Rapacki — Nowy rok pracy	31

PROBLEMY I DOŚWIADCZENIA

*	41
Stefan Baley — Nauka Pawłowa a psychologia	43
Bronisław Biliński — O nową filologię klasyczną i nowe studia nad kulturą antyczną	65
Władysław Markiewicz — Z doświadczeń jednej katedry	82
Antoni Nikiel — Nauczanie języków obcych na II stopniu studiów wyższych	102
Marek Sobolewski — Niektóre problemy samokształcenia ideologicznego na wyższych uczelniach	112

NAUKA I SZKOŁY WYŻSZE ZA GRANICĄ

Z zagadnień XIX Zjazdu KPZR	125
O zajęcie pierwszego miejsca w nauce światowej	133

SPRAWOZDANIA — KRONIKA

Paweł Nowodworski — Struktura organizacyjna PAN	145
Kazimierz Kąkol — Sprawozdanie z ogólnokrajowej narady przodujących nauczycieli	149
Marian Jakóbiec — Kurs lektorów języka rosyjskiego	154
Walenty Kryczyński — Konferencja leśników w Rogowie	157
Kazimierz Sokołowski — Sekcja pracowników nauki ZZNP	163

RECENZJE

Piotr Kaltenberg — Burżuazyjna nauka i technika na służbie imperializmu amerykańskiego	169
--	-----

ZYCIE NAUKI

ROK VII

Nr — 6

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 4.000 egz.	Zamówienie nr 403
Arkuszy wyd. 12 ³ / ₄ ; druk. 11 ¹ / ₂	Druk ukończ. 10 grudnia 1952 r.
Papier druk. sat. kl. V 60 g 70 × 100	3-B-30017

WARSZAWSKA DRUKARNIA NAUKOWA — WARSZAWA, UL. ŚNIADECKICH 8

**PRZEMÓWIENIE JÓZEFA STALINA
NA XIX ZJEŹDZIE
KOMUNISTYCZNEJ PARTII ZWIĄZKU RADZIECKIEGO**

Towarzysze!

Niech mi wolno będzie wyrazić wdzięczność w imieniu naszego zjazdu wszystkim bratnim partiom i grupom, których przedstawiciele zaszczytili nasz zjazd swą obecnością lub które nadesłały zjazdowi orędzia powitalne — za przyjacielskie pozdrowienia, za życzenia sukcesów, za zaufanie. (Burzliwe, długotrwałe oklaski, przechodzące w owację).

Szczególnie cenne jest dla nas to zaufanie, które oznacza gotowość poparcia naszej partii w jej walce o promienną przyszłość narodów, w jej walce przeciwko wojnie, w jej walce o utrzymanie pokoju. (Burzliwe, długotrwałe oklaski).

Błędem byłoby sądzić, że partia nasza, która stała się potężną siłą, nie potrzebuje już poparcia. Tak nie jest. Nasza partia i nasz kraj zawsze potrzebowały i będą potrzebowały zaufania, sympatii i poparcia bratnich narodów za granicą.

Cecha szczególna tego poparcia polega na tym, że wszelkie poparcie pokojowych dążeń naszej partii przez jakąkolwiek bratnią partię oznacza zarazem poparcie jej własnego narodu w jego walce o utrzymanie pokoju. Gdy w latach 1918—1919, w czasie zbrojnej napaści burżuazji angielskiej na Związek Radziecki, robotnicy angielscy organizowali walkę przeciwko wojnie pod hasłem „ręce precz od Rosji“, było to poparcie, poparcie przede wszystkim walki własnego narodu o pokój, a następnie również poparcie Związku Radzieckiego. Gdy towarzysz Thorez lub towarzysz Togliatti oświadczają, że ich narody nie będą walczyły przeciwko narodom Związku Radzieckiego (burzliwe oklaski), to jest to poparcie, przede wszystkim poparcie walczących o pokój robotników i chłopów Francji i Włoch, a następnie również poparcie pokojowych dążeń Związku Radzieckiego. Ta szczególna cecha wzajemnego poparcia tłumaczy się tym, że interesy naszej partii nie tylko nie są sprzeczne, lecz przeciwnie, pokrywają się

całkowicie z interesami miłujących pokój narodów. (Burzliwe oklaski). Co się tyczy Związku Radzieckiego, to jego interesy są w ogóle nieodłączne od sprawy pokoju na całym świecie.

Rzecz zrozumiała, że nasza partia nie może pozostawać dłużna wobec bratnich partii i sama ona powinna ze swej strony udzielać im poparcia, a także popierać ich narody w ich walce o wyzwolenie, w ich walce o utrzymanie pokoju. Jak wiadomo, postępuje ona właśnie w ten sposób. (Burzliwe oklaski). Po wzięciu władzy przez naszą partię w 1917 roku i po tym, gdy partia podjęła realne kroki dla zlikwidowania kapitalistycznego i obszarniczego ucisku, przedstawiciele bratnich partii, pełni podziwu dla odwagi i sukcesów naszej partii, nadali jej miano „brygady szturmowej” światowego ruchu rewolucyjnego i robotniczego. Wyrażali oni przez to nadzieję, że sukcesy „brygady szturmowej” ulżą sytuacji narodów jęczących pod jarzmem kapitalizmu. Sądzę, że nasza partia nie zawiodła tych nadziei, zwłaszcza w okresie drugiej wojny światowej, kiedy Związek Radziecki rozgromił niemiecką i japońską tyranię faszystowską, wybawił narody Europy i Azji od groźby niewoli faszystowskiej. (Burzliwe oklaski).

Oczywiście bardzo trudno było spełniać tę zaszczytną rolę, dopóki istniała tylko jedna jedyna „brygada szturmowa” i dopóki musiała spełniać tę awangardową rolę nicmal w osamotnieniu. Ale tak było dawniej. Obecnie jest zupełnie inaczej.

Obecnie, gdy na obszarze od Chin i Korei do Czechosłowacji i Węgier powstały nowe „szturmowe brygady” w postaci krajów ludowo-demokratycznych — obecnie naszej partii łatwiej jest walczyć, a i praca też poszła rażniej. (Burzliwe, długotrwałe oklaski).

Na szczególną uwagę zasługują te partie komunistyczne, demokratyczne czy też robotniczo-chłopskie, które nie doszły jeszcze do władzy i które nadal pracują pod butem drakońskich ustaw burżuazyjnych. Im, oczywiście, trudniej jest pracować. Ale nie jest im tak trudno pracować, jak trudno było nam, komunistom rosyjskim, w okresie caratu, gdy najmniejszy ruch naprzód uznawano za najcięższą zbrodnię. Jednakże komuniści rosyjscy wytrwali, nie ułękli się trudności i wywalczyli zwycięstwo. To samo będzie z tymi partiami.

Dlaczego jednak partiom tym w porównaniu z komunistami rosyjskimi z okresu caratu nie będzie tak trudno pracować?

Dlatego, po pierwsze, że mają one przed oczyma takie przykłady walki i sukcesów, jakie istnieją w Związku Radzieckim i w krajach

ludowo-demokratycznych. Mogą one zatem uczyć się na błędach i sukcesach tych krajów i w ten sposób ułatwić sobie pracę.

Dlatego, po wtóre, że sama burżuazja — główny wróg ruchu wyzwolenczego — stała się inna, poważnie się zmieniła, stała się bardziej reakcyjna, straciła więź z ludem i przez to się osłabiła. Zrozumiałe, że okoliczność ta powinna również ułatwić pracę partii rewolucyjnych i demokratycznych. (Burzliwe oklaski).

Dawniej burżuazja pozwalała sobie na uprawianie liberalizmu, broniła swobód burżuazyjno-demokratycznych i przez to stwarzała sobie popularność wśród ludu. Obecnie z liberalizmu nie pozostało ani śladu. Nie ma już tak zwanej „wolności jednostki” — prawa jednostki przyznawane są obecnie tylko tym, którzy posiadają kapitał, a wszyscy pozostali obywatele uważani są za surowy materiał ludzki, zdalny jedynie do wyzysku. Zdeptana została zasada równości praw ludzi i narodów, zastąpiono ją zasadą pełni praw wyzyskującej mniejszości i pozbawienia wszelkich praw wyzyskiwanej większości obywateli. Sztandar swobód burżuazyjno-demokratycznych wyrzucony został za burtę. Sądzę, że sztandar ten wypadnie podnieść wam, przedstawicielom partii komunistycznych i demokratycznych, i ponieść go naprzód, jeżeli chcecie skupić wokół siebie większość narodu. Nie ma poza tym nikogo, kto mógłby go podnieść. (Burzliwe oklaski).

Dawniej burżuazja uchodziła za głowę narodu, broniła praw i niepodległości narodu, stawiając je „ponad wszystko”. Obecnie ani śladu nie pozostało po „zasadzie narodowej”. Obecnie burżuazja sprzedaje za dolary prawa i niepodległość narodu. Sztandar niepodległości narodowej i suwerenności narodowej wyrzucony został za burtę. Nie ulega wątpliwości, że sztandar ten wypadnie podnieść wam, przedstawicielom partii komunistycznych i demokratycznych, i ponieść go naprzód, jeżeli chcecie być patriotami swego kraju, jeżeli chcecie się stać kierowniczą siłą narodu. Nie ma poza tym nikogo, kto mógłby go podnieść. (Burzliwe oklaski).

Tak mają się sprawy w chwili obecnej.

Rzecz zrozumiała, że wszystkie te okoliczności powinny ułatwić pracę partii komunistycznych i demokratycznych, które nie doszły jeszcze do władzy.

A zatem istnieją wszelkie podstawy, by liczyć na sukcesy i zwycięstwo bratnich partii w krajach, w których panuje kapitał. (Burzliwe oklaski).

Niech żyją nasze bratnie partie! (Długotrwałe oklaski).

Niech żyją przywódcy bratnich partii! (Długotrwałe oklaski).

Niech żyje pokój między narodami! (Długotrwałe oklaski).

Precz z podżegaczami wojennymi! (Wszyscy powstają z miejsc. Burzliwe, długo nie milknące oklaski, przechodzące w owację. Okrzyki: „Niech żyje towarzysz Stalin!“, „Towarzyszowi Stalinowi — hura!“, „Niech żyje wielki wódz mas pracujących całego świata towarzysz Stalin!“, „Wielkiemu Stalinowi — hura!“, „Niech żyje pokój między narodami!“ Okrzyki: „Hura“).

OD REDAKCJI

Po historycznych dniach XIX Zjazdu Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, na który z uczuciem najgłębszej radości i nadziei patrzyła cała postępową ludzkość, czeka nas odpowiedzialny i poważny obowiązek dokonania analizy jego olbrzymiego dorobku ideologicznego i naukowego. „Prace XIX Zjazdu — mówił Prezydent Bolesław Bierut na naradzie aktywu PZPR w Warszawie dnia 4 listopada rb. — zawierają w sobie wielki i porywający program walki o świetlaną przyszłość narodów, budujących nowe życie. Zjazd potężnym reflektorem nauki marskistowsko-leninowskiej oświecił drogi dalszego rozwoju sił obozu socjalizmu i zadania w obronie pokoju, wolności i dobrobytu mas pracujących... Jednym z najważniejszych zadań jest twórcze wykorzystanie nauk XIX Zjazdu w zastosowaniu do konkretnych zadań budownictwa socjalistycznego w Polsce“.

XIX Zjazd był wielką, twórczą lekcją historii i dla pracowników nauki. Nie potrafimy jeszcze w pełni ogarnąć bogatego i różnorodnego dorobku Zjazdu. Aby jego wytyczne stały się przewodnią myślą naszej pracy badawczej i pedagogicznej, należy je skonkretyzować dla każdej specjalnej dziedziny. Trzeba, żeby zabrali tu głos przedstawiciele różnych dyscyplin. *Życie Nauki* otwiera łamy dla twórczej dyskusji na ten temat.

Wielkie dni XIX Zjazdu stały się żywym świadectwem prawdy, że — przypomnijmy tu słowa Prezydenta Bieruta z roku 1946 (wy powiedziane na posiedzeniu PAU) — „...r o l a n a u k i w okresie przełomowych przeobrażeń w życiu narodu wzrasta tysiąckrotnie w porównaniu z okresami normalnego biegu dziejów“. Dokumenty XIX Zjazdu ukazują z nową siłą rzeczywisty wkład twórczej myśli naukowej w budowanie sprawiedliwych i god-

nych wolnego człowieka form życia społecznego i kulturalnego. Opublikowana w przeddzień Zjazdu praca teoretyczna Józefa S t a l i n a pt. *Ekonomiczne problemy socjalizmu w ZSRR*, zawierająca naukowe uogólnienia doświadczeń budowania socjalizmu w Związku Radzieckim i wytyczne działania w okresie przechodzenia od ekonomiki socjalizmu do ekonomiki komunizmu, stała się podstawą ideologiczno-naukową obrad XIX Zjazdu. Problemy nauki, oświaty i sztuki były na Zjeździe szeroko analizowane w oparciu o konkretne przykłady. Powołajmy się na jeden z nich, ukazujący twórczą siłę socjalizmu w dziedzinie rozwoju szkolnictwa wyższego.

„W chwili powstania władzy radzieckiej było w naszym kraju 96 wyższych uczelni, które, poza nielicznymi wyjątkami znajdowały się w najważniejszych ośrodkach Rosji. Na uczelniach tych studiowało 117 tysięcy osób.

W chwili obecnej jest w ZSRR 887 wyższych uczelni, w których studiuje 1.400 tysięcy osób. Na Ukrainie kształci się 216 tysięcy studentów, w radzieckich republikach Azji Środkowej — 104 tysiące, w republikach zakaukaskich — 80 tysięcy, na Białorusi — 35 tysięcy, w nadbałtyckich republikach radzieckich — 37 tysięcy studentów.

Pod względem rozwoju szkolnictwa wyższego republiki radzieckie znacznie wyprzedziły nie tylko zagraniczne kraje Wschodu, lecz i kraje Europy zachodniej“.*

Genialna praca Stalina, przebieg i wyniki obrad XIX Zjazdu — to przykład nierozzerwalnej jedności teorii i praktyki rewolucyjnej, tej jedności, która była zawsze prawdą i siłą twórczego marksizmu. „Filozofowie — pisał M a r k s w słynnych тезах o Feuerbachu — rozmaicie tylko interpretowali świat, idzie jednak o to, aby go zmienić“. Olbrzymi dorobek ideologiczny i naukowy XIX Zjazdu jest wspaniałym, głęboko przekonywającym przykładem słuszności tej tezy, jest dowodem, że nie ma takiego odcinka działalności naukowej, gdzieby istotnie twórcze zadania naszej epoki mogły być spełnione bez stosowania teorii marksizmu-leninizmu i bez związku z rewolucyjną praktyką mas ludowych, budujących sprawiedliwy porządek społeczny.

„Czy istnieje — pisze Stalin w pracy o ekonomicznych problemach socjalizmu w ZSRR — podstawowe prawo ekonomiczne so-

* Z przemówienia Ł. Berii.

cializmu? Tak, istnieje. Na czym polegają istotne cechy i wymogi tego prawa? Istotne cechy i wymogi podstawowego i ekonomicznego prawa socjalizmu można byłoby sformułować mniej więcej w następujący sposób: zapewnienie maksymalnego zaspokojenia stale rosnących materialnych i kulturalnych potrzeb całego społeczeństwa w drodze nieprzerwanego wzrostu i doskonalenia produkcji socjalistycznej na bazie najwyższej techniki.

A zatem: zamiast zapewnienia maksymalnych zysków — zapewnienie maksymalnego zaspokojenia materialnych i kulturalnych potrzeb społeczeństwa; zamiast przerywanego rozwoju produkcji od koniunktury do kryzysu i od kryzysu do koniunktury — nieprzerwany wzrost produkcji; zamiast periodycznych przerw w rozwoju techniki, którym towarzyszy niszczenie sił wytwórczych społeczeństwa — nieprzerwane doskonalenie produkcji na bazie najwyższej techniki“.

Ta z genialną jasnością sformułowana definicja mobilizuje nas nie tylko intelektualnie, lecz budzi w nas najgłębsze i najlepsze — nie lękajmy się tego akcentu na łamach pisma naukowego — wzruszenia. Spoza imponujących liczb, jakie odczytywaliśmy w dyrektywach XIX Zjazdu i jakie padały w pełnych, porywających dynamiką dniach Zjazdu, liczb świadczących o nowym, potężnym rozwoju gospodarczym i kulturalnym narodów Związku Radzieckiego, spoza tych wszystkich liczb przebija najgłębsza troska o człowieka. XIX Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego ukazał z nową siłą, że socjalizm jest rzeczywistym spadkobiercą największych, humanistycznych idei, jakie towarzyszyły we wszystkich wiekach i u wszystkich narodów walce postępowych sił ludzkości z siłami wstecznictwa i zbrodni.

Wiemy, że walka ta trwa. Wiemy również, że polski pracownik naukowy, pragnący pokoju i konstruktywnej pracy, jest w obozie postępu, wolności i socjalizmu. XIX Zjazd potwierdził z ogromną siłą słuszność wybranej przez nas drogi. „Poniesmy wielki dorobek ideowy Zjazdu — mówił Prezydent Bierut w cytowanym przemówieniu — w najszersze masy, niech budzi w nich wiarę w przyszłość i wolę do dalszych wysiłków w budownictwie socjalistycznym“. Ten apel jest skierowany i do pracowników nauki. Dokładne rozważanie wielkich zdobyczy ideologicznych i naukowych Zjazdu, przeniesienie ich następnie w naszą codzienną praktykę badawczą i pedagogiczną — to twórcze i piękne zobowiązanie nauki polskiej.

NAUKA, OŚWIATA I SZKOLNICTWO WYŻSZE NA XIX ZJEŹDZIE KOMUNISTYCZNEJ PARTII ZWIĄZKU RADZIECKIEGO

(Wybór fragmentów)

Wiele, niezmiernie wiele mają do zawdzięczenia WKP(b), jej polityce, jej walce, jej zwycięstwom i osiągnięciom polskie masy pracujące. Mają jej do zawdzięczenia wszystko, co było i jest dla nich najdroższe: wyzwolenie z niewoli faszystowskiej, utrwalenie niepodległości narodowej, szybki rozkwit gospodarki, kultury i siły wewnętrznej swego państwa ludowego.

B. Bierut, przewodniczący KC PZPR
w przemówieniu na XIX Zjeździe KPZR

B. Bierut *

Związek Radziecki, jego partia, jej wódz, towarzysz S t a l i n — to potężna i niepokonana siła ideowa oddziaływująca na cały świat, pobudzająca świadomość setek milionów ludzi, porywająca narody uciskane do walki o wolność i pokój, rodząca wspaniały entuzjazm twórczy w budownictwie lepszego ustroju społecznego wśród narodów wyzwolonych z jarzma kapitalizmu. Dzieje ludzkie nie znają dotąd równie wielkiej, równie dynamicznej i twórczej potęgi ideowego oddziaływania na społeczeństwo ludzkie w skali światowej. Jest to siła przeobrażająca setki milionów ludzi, zmieniająca nawet dawniej zacofane narody w przodujące narody socjalistyczne. Jest to siła kształtująca nowe, odrodzone społeczeństwo ludzkie, potępiające wszelki ucisk i wyzysk człowieka przez człowieka, siła, której ostatecznym celem jest zniesienie wszelkiej tyranii, utrwalenie na zawsze pokoju i braterstwa między narodami. Jest to nowa i nie-zrównana, zwycięska i nieśmiertelna siła ideowa wielkiej epoki Stalinowskiej.

* Z przemówienia na XIX Zjeździe KPZR.

G. M. Malenkov *

Rysem charakterystycznym ubiegłego okresu był również dalszy techniczny postęp przemysłu. W odróżnieniu od krajów kapitalistycznych, gdzie zachodzą periodyczne przerwy w rozwoju techniki, związane z niszczeniem sił wytwórczych społeczeństwa na skutek kryzysów ekonomicznych, w ZSRR, gdzie takich kryzysów nie ma, odbywa się nieprzerwane doskonalenie produkcji na bazie najwyższej techniki, na podstawie osiągnięć przodującej nauki radzieckiej. W latach powojennych wszystkie gałęzie przemysłu wyposażono w nowe maszyny i mechanizmy, zastosowano doskonalsze procesy technologiczne, wprowadzono racjonalniejszą organizację produkcji. Park obrabiarek, dzięki uzupełnieniu nowymi, bardziej wydajnymi obrabiarkami, zwiększył się w tym okresie 2,2 raza. Krajowy przemysł budowy maszyn tylko w ciągu ostatnich trzech lat wyprodukował ok. 1.600 nowych typów maszyn i mechanizmów.

W walce o dalszy postęp techniczny wielka rola przypada naszej nauce, która przez swoje odkrycia pomaga narodowi radzieckiemu pełniej ujawniać i lepiej wykorzystywać bogactwa i siły przyrody. W okresie powojennym uczeni nasi pomyślnie rozwiązyali wiele problemów naukowych o wielkim znaczeniu dla gospodarki narodowej. Najważniejszym osiągnięciem nauki radzieckiej w tym okresie jest odkrycie metod produkcji energii atomowej. W ten sposób nasza nauka i technika zlikwidowała monopol USA w tej dziedzinie i zadała poważny cios podżegaczom wojennym, którzy usiłowali wykorzystać tajemnicę produkcji energii atomowej i posiadanie broni atomowej jako środek szantażu i zastraszenia innych narodów. Państwo radzieckie rozporządzające realnymi możliwościami produkcji energii atomowej jest głęboko zainteresowane w tym, aby ten nowy rodzaj energii wykorzystywano w celach pokojowych, dla dobra ludu, gdyż takie wykorzystanie energii atomowej rozszerza bezgranicznie władzę człowieka nad żywiołowymi siłami przyrody, otwiera przed ludzkością kolosalne możliwości wzrostu sił wytwórczych, technicznego i kulturalnego postępu, zwiększenia bogactwa społecznego.

O wielkich osiągnięciach radzieckiej nauki i techniki świadczy coroczne przyznawanie *Nagród Stalinowskich* za wybitne prace naukowe, wynalazki i gruntowne udoskonalenia metod pracy produkcyjnej. Zaszczytne miano laureata Nagrody Stalinowskiej nadano 8 470 pracownikom nauki, przemysłu, transportu i rolnictwa.

* Z referatu sprawozdawczego na XIX Zjeździe KPZR.

Należy wreszcie wspomnieć o istnieniu istotnych braków w dziedzinie zastosowania w rolnictwie osiągnięć nauki i przodującego doświadczenia. Mamy wiele przodujących kołchozów, MTS i sowchozów, tysiące przodowników rolnictwa, którzy twórczo stosując osiągnięcia nauki uzyskują poważne wyniki w podnoszeniu plonów i zwiększaniu produktywności hodowli. Jednak wciąż jeszcze nie zadowalająco przedstawia się sprawa popularyzacji i stosowania przodujących doświadczeń w produkcji kołchozowej i sowchozowej. Nasza nauka rolnicza wniosła wielki wkład do sprawy rozwoju gospodarki rolnej. Zdemaskowane zostały i rozgromione antynaukowe, reakcyjne teorie w nauce rolniczej i rozwija się ona obecnie na jedynie słusznej — materialistycznej, miczurinowskiej podstawie, uzbrajając naszych pracowników w ich działalności w dziedzinie rozwoju rolnictwa. Ale pomimo istniejących osiągnięć nauka rolnicza wciąż jeszcze nie nadąża za potrzebami produkcji kołchozowej i sowchozowej. Socjalistyczny system rolnictwa otwiera przed nauką szerokie pole działania, pozwala na szybką popularyzację osiągnięć nauki i przodującego doświadczenia, czyni je dorobkiem wszystkich kołchozów, MTS i sowchozów. Niezmiernie ważny obowiązek organów partyjnych, radzieckich i rolniczych polega na tym, by jak najusilniej rozwijać twórczą inicjatywę uczonych i praktyków, pomnażać szeregi mistrzów wysokich urodzajów i wysokiej produktywności hodowli, popierać wszystko, co przodujące, postępowe, szybciej stosować we wszystkich gałęziach produkcji kołchozowej i sowchozowej osiągnięcia nauki i przodującego doświadczenia w dziedzinie gospodarki rolnej.

Towarzysze! Cieszymy się wszyscy z ogromnego rozwoju naszego socjalistycznego rolnictwa. Nasza produkcja roślinna i hodowlana znajduje się obecnie w okresie nowego, potężnego rozkwitu. Nie ulega wątpliwości, że w najbliższych latach nasze kołchozy, ośrodki maszynowo-traktorowe, sowchozy, bogato wyposażone pod względem technicznym, osiągną jeszcze wspanialsze sukcesy w rozwoju gospodarki rolnej i kraj nasz będzie posiadał obfitość środków żywnościowych dla ludności i w pełni pod dostatkiem surowców dla szybko rosnącego przemysłu lekkiego.

*

Zadanie organizacji partyjnych, radzieckich, gospodarczych, związkowych i komsomolskich polega na tym, ażeby rozwinąć na szerszą skalę współzawodnictwo na wszystkich odcinkach budow-

nictwa socjalistycznego, popierać ze wszystkich sił pozytywne przykłady pracy i postępową inicjatywę przodowników i nowatorów, ze wszelkich miar popularyzować przodujące doświadczenie wśród wszystkich ludzi pracy, ażeby okazywać pomoc tym, którzy pozostają w tyle i umożliwić im osiągnięcie poziomu ludzi przodujących. Jest rzeczą ważną, aby w walce nowego ze starym, w walce tego, co przoduje, z tym, co jest zacofane, nie tylko dostrzegać siły, które są twórcami nowego ustroju społecznego, lecz także siły te pielęgnować, troszczyć się o ich wszechstronny rozwój, organizować je nieustannie i doskonalić je w interesie pomyślnego marszu naprzód.

*

Wydatki na oświatę wzrosły z 22,5 miliarda rubli w 1940 roku do 57,3 miliarda rubli w 1951 roku, czyli przeszło 2,5 raza. W samych tylko latach powojennych zbudowano 23 500 szkół. Liczba kształcących się w ZSRR wynosi obecnie 57 milionów osób, czyli prawie o 8 milionów osób więcej niż w 1940 roku. Rozbudowano znacznie szkolnictwo siedmioletnie i dziesięcioletnie. Liczba uczniów w klasach od piątej do dziesiątej wzrosła w okresie od 1940 do 1951 roku o 25 procent. Liczba uczniów w uczelniach technicznych i w innych średnich szkołach specjalnych wzrosła w tymże okresie o 40 procent, a liczba studentów na wyższych uczelniach — o 67 procent. W samym tylko 1952 roku wyższe uczelnie dały różnym gałęziom gospodarki narodowej 221 tysięcy młodych specjalistów, a w bieżącym roku akademickim przyjęły 375 tysięcy nowych studentów. Obecnie pracuje u nas około 5,5 miliona specjalistów z wyższym i średnim wykształceniem zawodowym, czyli 2,2 raza więcej niż przed wojną.

Uwzględniając wciąż bardziej wzrastające znaczenie nauki w życiu naszego społeczeństwa, partia przejawia nieustanną troskę o jej rozwój. Państwo radzieckie podjęło na szeroką skalę budownictwo i wyposażenie wielkiej sieci instytutów naukowo-badawczych, stworzyło najbardziej sprzyjające warunki dla rozkwitu nauki, nadało szeroki rozmach szkoleniu kadr naukowych. Liczba instytutów naukowo-badawczych, laboratoriów i innych instytucji naukowych w ZSRR wzrosła z 1 560 w roku 1939 do 2 900 na początku roku 1952. Liczba pracowników naukowych wzrosła w tym okresie prawie dwukrotnie. W latach 1946—1951 wydatki państwowe na rozwój nauki wyniosły 47,2 miliarda rubli.

W ciągu ubiegłych lat szeroko rozbudowana została sieć instytucji kulturalno-oświatowych w miastach i na wsi. W chwili obecnej mamy w kraju 368 tysięcy bibliotek wszelkich typów. W porównaniu z 1939 rokiem liczba bibliotek wzrosła o przeszło 120 tysięcy. Roczny nakład książek osiągnął liczbę 800 milionów egzemplarzy i wzrósł 1,8 raza w porównaniu z 1940 rokiem. Liczba stałych kin dźwiękowych w miastach i na wsi zwiększyła się w okresie od 1939 roku prawie trzykrotnie.

Niezwykle ważną, nieodłączną częścią kultury radzieckiej jest literatura i sztuka. Osiągnęliśmy wielkie sukcesy w rozwoju radzieckiej literatury, plastyki, teatru, filmu. Świadczy o tym dobitnie fakt, że wielu utalentowanym działaczom na polu kultury przyznaje się rokrocznie Nagrody Stalinowskie. 2 339 pracowników literatury i sztuki otrzymało zaszczytne miano laureatów Nagrody Stalinowskiej.

*

Zadania Partii w dziedzinie polityki wewnętrznej:...

Rozwijać nadal przodującą naukę radziecką, stawiając przed nią zadanie zajęcia pierwszego miejsca w nauce światowej. Koncentrować wysiłki uczonych w kierunku szybszego rozwiązywania naukowych problemów wykorzystania olbrzymich zasobów naturalnych naszego kraju. Wzmacniać twórczą współpracę nauki z produkcją mając na uwadze fakt, że współpraca ta wzbogaca naukę doświadczeniami praktyki oraz dopomaga działaczom-praktykom w szybszym rozstrzygnięciu stojących przed nimi zadań.

*

Z powodu niedostatecznego kierowania pracą ideologiczną i braku kontroli nad jej treścią, popełniane są nieraz poważne błędy i wypaczenia w książkach, dziennikach i czasopismach, w działalności instytucji naukowych i innych instytucji ideologicznych. Dzięki interwencji Komitetu Centralnego partii w wielu dziedzinach nauki wykryto obce ludziom radzieckim obyczaje i tradycje, ujawniono fakty zasklepienia kastowego i nietolerancyjnego stosunku do krytyki, zdemaskowano i rozgromiono rozmaite przejawy ideologii burżuazyjnej i wszelkiego rodzaju wulgaryzatorskie wypaczenia. Zna-

ne dyskusje poświęcone zagadnieniom filozofii, biologii, fizjologii, językoznawstwa, ekonomii politycznej ujawniły poważne luki ideologiczne w różnych dziedzinach nauki, stały się bodźcem do rozwijania krytyki i walki poglądów, odegrały doniosłą rolę w rozwoju nauki. Rozgromiony został reżim Arakczajewa, który istniał na wielu odcinkach frontu naukowego. Mimo to w szeregu gałęzi nauki nie zlikwidowano jeszcze w zupełności monopolu poszczególnych grup uczonych odsuwających rosnące świeże siły, odgradzających się od krytyki i usiłujących rozstrzygać kwestie naukowe w drodze administracyjnej. Żadna gałąź nauki nie może rozwijać się pomyślnie w zatęchłej atmosferze wzajemnych pochwał i przemilczania błędów; próby utrwalenia monopolu poszczególnych grup uczonych rodzą nieuchronnie zastój i gnicie w nauce.

Ideologiczna praca partii powinna odegrać doniosłą rolę w oczyszczeniu świadomości ludzi z przeżytków kapitalizmu, z przesądów i szkodliwych tradycji starego społeczeństwa. Trzeba nadal rozwijać w masach wysokie poczucie obowiązku wobec społeczeństwa, wychowywać ludzi pracy w duchu radzieckiego patriotyzmu i przyjaźni narodów, w duchu troski o interesy państwa, doskonalić najlepsze cechy ludzi radzieckich — wiarę w zwycięstwo naszej sprawy, gotowość i umiejętność pokonywania wszelkich trudności.

Zadanie organizacji partyjnych polega na tym, ażeby zdecydowanie położyć kres szkodliwemu niedocenianiu pracy ideologicznej, wzmoczyć tę pracę we wszystkich ogniwach partii i państwa, nieustannie demaskować wszelkie przejawy obcej marksizmowi ideologii. Należy rozwijać i doskonalić socjalistyczną kulturę, naukę, literaturę, sztukę, wykorzystywać wszystkie środki oddziaływania ideowopolitycznego, naszą propagandę, agitację, prasę, w celu lepszego ideologicznego przygotowania komunistów, w celu podniesienia czujności politycznej i świadomości robotników, chłopów i inteligencji. Wszystkie nasze kadry i wszyscy bez wyjątku obowiązani są pracować nad podniesieniem swego poziomu ideologicznego, przyswajając sobie bogate doświadczenie polityczne partii, ażeby nie pozostawać w tyle za życiem i ażeby stać na wysokości zadań partii. Trzeba, by organizacje partyjne prowadziły stałą pracę z członkami i kandydatami partii nad podniesieniem ich poziomu ideologicznego, by uczyły ich marksizmu-leninizmu, kształtowały z nich politycznie przygotowanych, świadomych komunistów.

*

Nasze zadania w dziedzinie dalszego umacniania partii są następujące:...

Położyć kres niedocenianiu pracy ideologicznej, prowadzić zdecydowaną walkę z liberalizmem i beztroską w stosunku do ideologicznych błędów i wypaczeń, systematycznie podnosić i doskonalić ideologiczne i polityczne przygotowanie naszych kadr; wykorzystywać wszystkie środki ideologicznego oddziaływania, naszą propagandę, agitację, prasę dla komunistycznego wychowania ludzi radzieckich; podnieść na wyższy poziom naukę radziecką, rozwijając krytykę i walkę poglądów w pracy naukowej, pamiętając, że tylko na tej drodze nauka radziecka może wykonać swoją misję — zająć pierwsze miejsce w nauce światowej.

M. Z. Saburow *

Konieczne jest zapewnienie dalszego rozwoju radzieckiej agrobiologii w oparciu o naukę M i c z u r i n a i szerokie stosowanie w kołchozach i sowchozach osiągnięć nauki i przodującej praktyki rolniczej.

*

Jednocześnie ze wzrostem dobrobytu materialnego ludzi pracy należy zapewnić dalszy rozwój kultury socjalistycznej. Stoi przed nami zadanie przejścia do końca pięciolatki od systemu nauczania siedmioletniego do powszechnego nauczania średniego (dziesięcioletka) w stolicach republik, w miastach wydzielonych, w miastach obwodowych i krajowych oraz w wielkich ośrodkach przemysłowych, jak również zadanie przygotowania warunków do pełnej realizacji w następnej pięcioletce powszechnego nauczania średniego (dziesięcioletka) w pozostałych miastach i miejscowościach wiejskich. W tym celu liczba uczących się w klasach 8 — 10 w szkołach miejskich powinna w porównaniu z rokiem 1950 wzrosnąć w roku 1955 czterokrotnie, w wiejskich szkołach średnich — 4,5 raza.

Ażeby wykonać pomyślnie wielkie i w znacznym stopniu nowe zadania w dziedzinie oświaty, trzeba będzie rozszerzyć sieć szkolenia nauczycieli i usprawnić pracę organów oświaty ludowej. Zakłada się zwiększenie budownictwa szkół miejskich i wiejskich w porównaniu z poprzednią pięcioletką w przybliżeniu o 70 procent.

* Z referatu w sprawie Dyrektyw Piątej Pięciolatki.

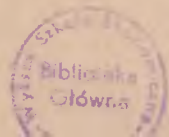
W celu dalszego podniesienia socjalistycznego, wychowawczego znaczenia szkoły ogólnokształcącej i zapewnienia uczniom kończącym szkołę średnią warunków swobodnego wyboru zawodu, przewiduje się przystąpienie do wprowadzenia nauczania politechnicznego w szkole średniej i podjęcia kroków niezbędnych do przejścia do powszechnego nauczania politechnicznego.

Odpowiednio do zadań dalszego rozwoju gospodarki narodowej i budownictwa kulturalnego należy zwiększyć w ciągu pięciu lat liczbę wszelkiego rodzaju specjalistów kończących wyższe i średnie specjalne zakłady naukowe o 30—35 procent, w tej liczbie specjalistów z wyższym wykształceniem o przeszło 50 procent. Ilość specjalistów — absolwentów wyższych zakładów naukowych — dla najważniejszych gałęzi przemysłu, budownictwa i rolnictwa wzrosnie w 1955 roku, w porównaniu z rokiem 1950, w przybliżeniu dwukrotnie.

Wielką pomoc ze strony państwa otrzyma w nowej pięciolatce nauka radziecka, odgrywająca ważną rolę w zapewnieniu postępu technicznego w ZSRR i w rozwoju kultury socjalistycznej. Kadry naukowe i naukowo-pedagogiczne, przygotowane przez aspiranturę wyższych zakładów naukowych i instytucji naukowych, wzrosną, w porównaniu z poprzednią pięciolatką, w przybliżeniu dwukrotnie. Przewidziane będą znaczne inwestycje na budowę instytutów naukowo-badawczych i wyższych zakładów naukowych. Dobiega końca budowa wspaniałego gmachu dla największego ośrodka naukowego i szkoleniowego — Moskiewskiego Uniwersytetu Państwowego.

Instytuty naukowo-badawcze i wyższe zakłady naukowe powinny podnieść na wyższy poziom pracę naukową oraz w większym stopniu wykorzystać siły naukowe w celu rozwiązania najważniejszych problemów rozwoju gospodarki narodowej i uogólnienia przodującego doświadczenia. Należy zapewnić szerokie stosowanie w praktyce odkryć naukowych, należy udzielać wszechstronnego poparcia uczonym w opracowywaniu problemów teoretycznych we wszystkich dziedzinach wiedzy i należy utrzymywać więź nauki z produkcją.

Biorąc pod uwagę wzrastające dążenie dorosłej ludności do podniesienia poziomu swego wykształcenia, przewiduje się dalszy rozwój korespondencyjnych i wieczorowych, wyższych i średnich specjalnych zakładów naukowych, jak również szkół ogólnokształcących dla nauczania pracujących obywateli bez odrywania ich od produkcji. Przewiduje się podjęcie w szerszym zakresie kroków dla dalszego podniesienia kwalifikacji robotników w przedsiębiorstwach.



W celu zaspokojenia wzrastających potrzeb gospodarki narodowej w dziedzinie wykwalifikowanych kadr, w szczególności w związku z dalszym wprowadzaniem przodującej techniki do produkcji, przewiduje się polepszenie jakości szkolenia młodych, wykwalifikowanych robotników w systemie państwowych rezerw pracy i szkolenie robotników w przedsiębiorstwach.

W celu lepszego zaspokojenia wzrastających potrzeb kulturalnych ludności należy zapewnić w piątej pięciolatce dalszy rozwój kinematografii i telewizji, bibliotek, klubów, prasy. Trzeba rozszerzyć sieć kin i zwiększyć w ciągu pięciu lat ilość urządzeń kinowych w przybliżeniu o 25 procent oraz zwiększyć produkcję filmów, zwłaszcza kolorowych. Sieć masowych bibliotek zwiększy się w ciągu pięciu lat co najmniej o 30 procent, a klubów o 15 procent, przy czym należy równocześnie usprawnić ich pracę w dziedzinie obsługi ludności. Przewiduje się znaczny wzrost nakładu literatury pięknej i naukowej, podręczników, czasopism i dzienników, rozszerzenie przemysłu poligraficznego i polepszenie jakości prasy oraz szaty graficznej książek.

Stosownie do planowanego rozwoju ochrony zdrowia, oświaty oraz instytucji naukowych i kulturalno-oświatowych, wysokość państwowych nakładów inwestycyjnych na te cele wzrośnie w ciągu pięciu lat w przybliżeniu o 50 procent w porównaniu z poprzednią pięciolatką.

Ł. Beria *

Aby stworzyć w radzieckich republikach narodowych rozwiniętą ekonomikę socjalistyczną, trzeba było położyć kres kulturalnemu zacofaniu większości republik, rozwinąć w całej pełni budownictwo kulturalne, stworzyć szeroką sieć szkół powszechnych i średnich w języku ojczystym, zorganizować od podstaw system szkolnictwa wyższego i zapewnić na wielką skalę przygotowanie wykwalifikowanych robotników, inżynierów i techników, agronomów i zootechników, nauczycieli i lekarzy spośród rdzennych narodowości.

* Z przemówienia w dyskusji.

Dzięki realizacji leninowsko-stalinowskiej polityki narodowościowej narody Związku Radzieckiego dokonały prawdziwej rewolucji kulturalnej.

W chwili obecnej w republikach radzieckich zatrudnionych jest w przemyśle, budownictwie i transporcie przeszło dwa miliony pracowników inżynieryjno-technicznych, w rolnictwie zatrudnionych jest około 400 tysięcy agronomów, zootechników, leśników i innych specjalistów; blisko 2 miliony nauczycieli i wykładowców pracuje w szkołach ogólnokształcących i technicznych oraz na wyższych uczelniach; blisko 300 tysięcy lekarzy i 900 tysięcy felczerów, pielęgniarek i innych osób należących do średniego personelu obsługi leczniczej, pracuje w zakładach leczniczych miast i wsi. Każda republika radziecka posiada teraz dziesiątki tysięcy specjalistów z wyższym wykształceniem.

Dla przygotowania kadr inteligencji radzieckiej spośród rdzennych narodowości utworzono w republikach radzieckich wielką sieć wyższych uczelni i szkół technicznych. W chwili powstania władzy radzieckiej było w naszym kraju 96 wyższych uczelni, które poza nielicznymi wyjątkami, znajdowały się w najważniejszych ośrodkach Rosji. Na uczelniach tych studiowało 117 tysięcy osób.

W chwili obecnej jest w ZSRR 887 wyższych uczelni, w których studiuje 1 400 tysięcy osób. Na Ukrainie kształcą się 216 tysięcy studentów, w radzieckich republikach Azji Środkowej — 104 tysięcy, w republikach zakaukaskich — 80 tysięcy, na Białorusi — 35 tysięcy, w nadbałtyckich republikach radzieckich — 37 tysięcy studentów.

Pod względem rozwoju szkolnictwa wyższego republiki radzieckie znacznie wyprzedziły nie tylko zagraniczne kraje Wschodu, lecz i kraje Europy zachodniej.

Tak np. w Tadżyckiej SRR na 10 tysięcy mieszkańców przypada 58 osób studiujących na wyższych uczelniach, w Turkmeńskiej — 60, w Kirgiskiej — 64, w Uzbekiej — 71, w Azerbejdżańskiej — 93 osoby. Tymczasem w Iranie na 10 tysięcy mieszkańców studiuje na wyższych uczelniach 3 osoby, w Indiach — 9, w Egipcie i Turcji — 12, w Szwecji — 21, we Włoszech — 32, w Danii — 34, we Francji — 36.

Za czasów władzy radzieckiej 48 narodowości stworzyło własne piśmiennictwo i wydaje w języku ojczystym podręczniki, książki, gazety. W ciągu ostatnich 30 lat zbudowano w republikach Związku Radzieckiego około 90 tysięcy wygodnie urządzonych i dobrze zaopatrzonych gmachów szkolnych, z tego prawie 2/3 w narodowych republikach związkowych i autonomicznych.

*

Sukcesy w rozwoju narodów socjalistycznych, osiągnięte w systemie jednolitego wielonarodowego państwa radzieckiego, mają ogromne znaczenie międzynarodowe.

Klasa robotnicza krajów kapitalistycznych widzi na naszym przykładzie drogę do wyzwolenia od wyzysku, od nędzy i bezrobocia, od rosnącej groźby ustanowienia faszyzmu.

Ludy kolonii i krajów zależnych widzą na naszym przykładzie drogę od ucisku i bezprawia do wolności i niepodległości, od wrogości między narodami do braterskiej przyjaźni między nimi, od głodu i nędzy do dostatku, od analfabetyzmu i zacofania kulturalnego do rozkwitu kultury, nauki i sztuki.

Cały bieg historii coraz bardziej potwierdza słowa wodza naszej partii, towarzysza S t a l i n a, że:

„...obecnie sprawa zmierza ku temu, że socjalizm służyć może (i już służyć zaczyna) dla wielomilionowych mas najrozleglejszych kolonialnych państw imperializmu, jako sztandar wyzwolenia“.

Idee wolności, niepodległości narodowej, idee socjalizmu dotarły do najdalszych zakątków ujarzmionych krajów.

N. Bułganin *

Ważne znaczenie państwowe mają nakreślone w dyrektywach zadania w dziedzinie oświaty: znaczne rozszerzenie powszechnego nauczania średniego i zapoczątkowanie nauczania politechnicznego w szkole średniej. Praktyczne wykonanie tych zadań podniesie jeszcze bardziej poziom kulturalny naszego narodu, da nowe kadry wykształconych i dobrze technicznie przygotowanych budowniczych komunizmu i obrońców ojczyzny. Powszechny obowiązek nauczania politechnicznego — jak uczy towarzysz Stalin — niezbędny jest po to, by członkowie społeczeństwa mieli możliwość swobodnego wyboru zawodu, a nie byli przykuci na całe życie do jakiegoś jednego zawodu.

A. Mikojan **

Na współczesnym etapie historii świata i historii naszej ojczyzny niepodobieństwem jest żyć, budować i walczyć bez głębokiego, wszechstronnego przyswojenia sobie tego nowego, co towarzysz

* Z przemówienia w dyskusji.

** Z przemówienia w dyskusji.

S t a l i n wniósł do marksistowsko-leninowskiej nauki o prawach i drogach rozwoju społecznego.

Towarzysz Stalin oświećła nasze życie promiennym światłem nauki, daje nam program działania i kieruje naszym zwycięskim marszem do komunizmu.

M. Susłow *

Budownictwo kultury socjalistycznej i komunistyczne wychowanie mas pracujących są ofensywą przeciwko reakcyjnej ideologii burżuazyjnej, przeciwko próżniakom i przywłaszczycielom własności społecznej, przeciwko biurokratom i naruszcicielom dyscypliny państwowej, przeciwko osobom płaszczącym się przed reakcyjną kulturą burżuazyjną oraz kapitalistycznym stylem życia, przeciwko nacjonalistycznym i kosmopolitycznym wypaczeniom, wrogim radzieckiej ideologii i przyjaźni między narodami, przeciwko apolityczności i bezideowości w literaturze, sztuce i nauce.

Potęzną dźwignią budownictwa kultury socjalistycznej i komunistycznego wychowania mas pracujących jest oświata.

Partia i Państwo Radzieckie nieustannie dbają o oświatę szerokich mas ludowych, o opanowanie przez nie wszystkich osiągnięć kultury. W tej ważnej sprawie osiągnięto sukcesy o historycznym znaczeniu. Już w okresie XVIII Zjazdu partii kraj nasz dokonał prawdziwej rewolucji kulturalnej. Towarzysz **S t a l i n** w swym referacie na XVIII Zjeździe WKP(b) nakreślił nowe, historyczne zadanie — uczynić wszystkich robotników i wszystkich chłopów ludźmi kulturalnymi i wykształconymi.

Zadanie to wciela się owocnie i wytrwale w życie. Wprowadzono i realizuje się powszechne siedmioklasowe nauczanie, znacznie rozszerzono ogólne i specjalne nauczanie średnie. Wielkie sukcesy osiągnięto w dziedzinie rozszerzenia i podniesienia poziomu studiów wyższych. Liczba studiujących na wyższych uczelniach osiągnęła w 1952 roku 1 mil. 400 tys. osób — o 73 procent więcej niż przed wojną.

Żadne państwo kapitalistyczne nie zna i nie może znać takiego rozmachu oświaty. Klasom panującym potrzebne są ciemnota i ignorancja ludzi pracy po to, ażeby utrzymywać ich w posłuszeństwie i wyciskać maksymalne zyski w drodze nieubłaganego wyzysku. Głęboki kryzys przeżywa szkoła powszechna w Stanach Zjednoczo-

* Z przemówienia w dyskusji.

nych Ameryki. W kraju tym jest przeszło 10 milionów analfabetów; około jedna trzecia część dzieci w wieku szkolnym nie uczy się. Co się tyczy średniego, a szczególnie wyższego wykształcenia, to jest ono monopolem klas rządzących i niedostępne jest dla dzieci ludzi pracy.

Podczas gdy Państwo Radzieckie rokrocznie asygnuje olbrzymie środki na rozwój oświaty ludowej, to rząd Stanów Zjednoczonych Ameryki przy katastrofalnym stanie oświaty asygnuje na te cele mniej niż 1 procent funduszy budżetowych. Równocześnie na wydatki wojskowe związane z przygotowaniem nowej wojny asygnuje się w roku bieżącym 74 procent budżetu. Jeden procent na oświatę, a 74 procent na wydatki wojskowe! Cyfry te dobitnie wskazują, dokąd zmierza antyludowa polityka kół rządzących USA.

W oparciu o osiągnięte sukcesy w rozwoju szkolnictwa powszechnego w naszym kraju oraz uwzględniając, że żywotną potrzebą społeczeństwa radzieckiego jest dalsze podniesienie poziomu kulturalno-technicznego ludzi pracy, dyrektywy XIX Zjazdu partii, w sprawie piątego planu pięcioletniego szkolnictwa powszechnego, stawiają nowe zadania o olbrzymim znaczeniu...

W ten sposób wysuwa się zadanie przejścia w ciągu bieżącej i następnej pięcioletki do powszechnego, obowiązkowego nauczania dziesięcioletniego.

Trudno przecenić znaczenie, wielkość tego zadania, któremu może sprostać tylko państwo socjalistyczne. Samo nakreślenie podobnego zadania możliwe jest tylko w społeczeństwie, w którym gospodarzem jest lud, gdzie troska o lud, o podniesienie jego poziomu kulturalnego i materialnego jest niezłomnym prawem. Zapewnienie całemu młodemu pokoleniu naszego kraju możliwości osiągnięcia wykształcenia średniego, oznacza doniosły etap w rozwiązywaniu nakreślonego przez towarzysza Stalina historycznego zadania — uczynić wszystkich ludzi pracy kulturalnymi i wykształconymi. Oznacza to również wielki krok w kierunku likwidacji istotnych różnic między pracą umysłową a fizyczną.

Realizacja powszechnego obowiązkowego nauczania dziesięcioletniego wywrze olbrzymi wpływ również na przyspieszenie rozwoju gospodarki narodowej, szeregi bowiem klasy robotniczej będą uzupełniane coraz bardziej kulturalnymi i wykształconymi ludźmi, zdolnymi szybko i najbardziej efektywnie wykorzystywać i rozwijać najnowszą technikę.

W nowej pięciolatce z inicjatywy towarzysza Stalina nakreślono również drugie wielkie zadanie w dziedzinie oświaty. Polega ono na tym, ażeby przystąpić do realizacji politechnicznego nauczania w szkole średniej i zrealizować poczynania niezbędne dla przejścia do powszechnego nauczania politechnicznego.

W nowej pięciolatce rozwinię się nadal wyższe i średnie szkolnictwo specjalne. Dla szkolenia mas pracujących bez przerywania ich działalności zawodowej rozszerza się sieć korespondencyjnych i wieczorowych, wyższych i średnich specjalnych uczelni oraz szkół ogólnokształcących.

Wykonanie olbrzymich zadań piątej pięciolatki w dziedzinie oświaty będzie wymagało znacznego polepszenia działalności Ministerstwa Oświaty, Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i poważnej pracy terenowych, partyjnych i radzieckich organów w zakresie budowy nowych gmachów szkolnych, przygotowania i przeszkolenia kadr nauczycielskich, podniesienia jakości nauczania i wychowywania uczących się oraz w zakresie wszechstronnego przygotowania i przeprowadzenia zarządzeń mających na celu wprowadzenie nauczania politechnicznego.

Nowy etap w rozwoju oświaty, jaki otwiera piąty plan pięcioletni, doprowadzi do dalszego, ogromnego wzrostu poziomu kulturalnego mas ludowych i będzie trwałą podstawą dla jeszcze potężniejszego rozkwitu nauki, techniki, literatury i sztuki w naszym kraju.

Towarzysze! W realizacji zadań postawionych przez naszą partię w dziedzinie budownictwa kulturalnego i wychowania komunistycznego ludzi radzieckich, w dziele organizowania i zmobilizowania ich do wykonania zadań gospodarczo-politycznych stojących przed krajem, wielkie znaczenie posiada prasa, gazety, czasopisma, książki.

Naród radziecki lubi swą prasę — istnieje u nas olbrzymi popyt na prasę. Nasza prasa wyrosła na potężną siłę, aktywnie pomagając budownictwu komunizmu. W olbrzymich nakładach, w dziesiątkach języków narodów naszego kraju wydaje się książki i czasopisma. Co się tyczy gazet, to nakład samej tylko *Prawdy* znacznie przekracza nakłady wszystkich gazet wydawanych w Rosji w 1913 r.

Piąta pięciolatka przewiduje wielki rozwój naszej prasy. Stawia ona nowe wymagania organizacjom wydawniczym oraz przemysłowi poligraficznemu i papierniczemu.

Od pracowników wydawnictw wymaga się znacznego polepszenia pracy wydawniczej, podniesienia odpowiedzialności za ideolo-

giczną treść i poligraficzne wykonanie wydawanych książek, uniemożliwienia wydawania ideowo błędnych i tandetnych książek, co niestety jest jeszcze zjawiskiem dość częstym.

Należy podjąć również kroki, aby bezwarunkowo zapewnić przewidziane w planie rozszerzenie poligraficznej bazy naszej prasy, wyposażenie jej w nowoczesne, wysoce wydajne urządzenia i zaspokojenie zapotrzebowania wydawnictw na papier.

*

Wychowanie komunistyczne ma na celu uczynić cały lud pracujący, a przede wszystkim młodzież naszego kraju, ludźmi głęboko kulturalnymi i wykształconymi, fizycznie zahartowanymi i wytrwałymi, nie obawiającymi się trudności i przeszkód, wychować ich w duchu socjalistycznego stosunku do pracy i własności społecznej, w duchu płomiennego patriotyzmu radzieckiego i proletariackiego internacjonalizmu, w duchu bezgranicznego oddania wielkiej sprawie komunizmu. Komunistyczne wychowanie mas pracujących stanowi doniosły środek w walce o wysoką wydajność pracy, o wzmocnienie socjalistycznej dyscypliny pracy, o umocnienie i rozwój własności społecznej, o dalszy wzrost potęgi państwa radzieckiego.

*

Ideowo-politycznej pracy partii oraz budownictwu kulturalnemu towarzysz Stalin osobiście poświęca wyjątkową uwagę. Trudno by wymienić taką dziedzinę nauki, kultury i sztuki, taki odcinek frontu ideologicznego, gdzie nie odczuwanoby inspirującej i kierowniczej roli naszego wielkiego wodza i nauczyciela oraz dobroczynnego wpływu jego genialnych idei.

To jest rękojmią, że nowe zadania w dziedzinie budownictwa kulturalnego, komunistycznego wychowania mas pracujących i propagandy nieśmiertelnych idei marksizmu-leninizmu zostaną pomyślnie rozwiązane.

N. Patoliczew (Białoruska SRR) *

Chciałbym także poruszyć pewne zagadnienia związane z rozwojem nauki i z usprawnieniem działalności instytucji naukowych Republiki. W Białorusi Radzieckiej odbudowane zostały i rozwijają się wyższe zakłady naukowe, Uniwersytet Państwowy, Akademia Nauk, instytucje kulturalne i artystyczne. Dokonuje się po-

* Z głosu w dyskusji.

ważnej pracy w dziedzinie politycznego i ideologicznego szkolenia ludności pracującej. Działalność wydawnicza została znacznie rozszerzona. W roku 1952 zakończono druk czwartego wydania Dzieł W. Lenina i trzynastu tomów Dzieł J. Stalina w języku białoruskim.

Osiągnięcia naszego kraju w dziedzinie nauki, kultury i sztuki są ogromne.

*

Białoruska Akademia Nauk ma 17 instytutów, lecz jeszcze w roku ubiegłym nie miała Instytutu Fizyczno-Matematycznego, Instytutu Fizjologii, Instytutu Językoznawstwa i Instytutu Energetyki. Instytut Ekonomiki nie miał do niedawna Wydziału Ekonomii Politycznej. Jest rzeczą jasną, że brak wymienionych instytutów zwężył działalność naukową Białoruskiej Akademii Nauk i naukowców.

Należy koniecznie poczynić dalsze kroki, ażeby instytucje naukowe i uczeni republik związkowych byli ściślej związani z ośrodkami naukowymi w całym kraju i brali czynniejszy udział w pracy naukowej, mającej na celu rozwiązywanie najważniejszych problemów nauki radzieckiej.

Ł. Mielnikow (Ukraińska SRR) *

Poważne sukcesy osiągnięto w rozwoju kultury ukraińskiej, narodowej w swej formie i socjalistycznej w swej treści. Republika Ukraińska liczy około 30 tysięcy szkół, do których uczęszcza obecnie około siedmiu milionów dzieci. Zadanie objęcia wszystkich dzieci na wsi programem siedmioletniego nauczania, a w miastach — nauczania dziesięcioletniego jest pomyślnie wykonywane. Mamy 158 wyższych zakładów naukowych, w których kształci się przeszło 165 tysięcy studentów, czyli o 28 procent więcej niż przed wojną. Co roku przeszło 40 tysięcy młodych specjalistów kończy wyższe zakłady naukowe Ukrainy. W chwili obecnej w wyższych zakładach naukowych i w szkołach technicznych Republiki Ukraińskiej studiuje przeszło 376 tysięcy młodzieży, tj. znacznie więcej niż przed wojną.

Republika Ukraińska ma Akademię Nauk, Akademię Architektury i 490 zakładów naukowo-badawczych z wielką armią pra-

* Z głosu w dyskusji.

cowników naukowych. Z inicjatywy tworzysza S t a l i n a utworzono we Lwowie filię Akademii Nauk Republiki Ukraińskiej. Uczelni rozwiązały szereg problemów mających doniosłe znaczenie dla nauki i gospodarki narodowej.

Ukraińscy pisarze i pracownicy sztuki stworzyli niemało wybitnych dzieł, które zostały wysoko ocenione przez naród radziecki i zdobyły szeroki rozgłos.

Wiemy dobrze, że podstawowym warunkiem dalszych naszych sukcesów w budownictwie gospodarczym i kulturalnym jest marksistowsko-leninowskie przygotowanie kadr, ich hart ideowy, komunistyczne wychowanie ludzi pracy, nieprzejednanie wobec wszelkiego rodzaju przejawów wrogiej ideologii, a w szczególności wobec przejawów ukraińskiego nacjonalizmu burżuazyjnego.

W organizacji partyjnej Republiki Ukraińskiej usprawniono organizację marksistowsko-leninowskiego szkolenia komunistów, wzrasta nieustannie dążenie członków i kandydatów partii oraz szerokich rzesz ludności pracującej do opanowania teorii marksistowsko-leninowskiej. W ubiegłym roku szkolnym liczba studiujących w sieci szkolenia partyjnego osiągnęła 1 400 tysięcy osób, w tym przeszło 700 tysięcy bezpartyjnych robotników, kołchoźników i inteligentów.

W roku bieżącym zakończono druk w języku ukraińskim czwartego wydania Dzieł W. Lenina. Wydano 13 tomów Dzieł J. Stalina. Wydaje się w języku ukraińskim *Kapitał* Karola M a r k s a i inne dzieła klasyków marksizmu-leninizmu.

Jednakowoż w naszej pracy ideologicznej są jeszcze poważne niedociągnięcia i błędy. Główne niedociągnięcie polega na tym, że na szeregu odcinków frontu ideologicznego pracują kadry niedostatecznie jeszcze przygotowane pod względem teoretycznym.

N. Michajłow (Moskwa) *

Jeden z warunków przygotowania przejścia do komunizmu — uczy towarzysz S t a l i n — polega na tym, by osiągnąć taki poziom kulturalny społeczeństwa, który zapewniłby wszystkim członkom społeczeństwa wszechstronny rozwój ich zdolności fizycznych i umysłowych.

* Z głosu w dyskusji.

W bezpośrednim związku z tym zagadnieniem pozostaje opracowany przez Komitet Centralny WKP(b) program dalszego rozwoju oświaty i politechnizacji szkół. Młodzież radziecka uświadomiła sobie głęboko, że bez wiedzy, bez nauki niesposób pomyślnie budować nowego społeczeństwa. Przeważająca większość młodzieży uczy się w szkołach, w uczelniach technicznych, w wyższych zakładach naukowych, na rozmaitych kursach wieczorowych i zaocznych. Wiadomo powszechnie, jakie olbrzymie sukcesy osiągnęła nasza szkoła. Ale w jej pracy są też i braki: jest wielu pozostających na drugi rok, znaczna liczba uczniów ma złe wyniki z tych lub innych przedmiotów, zła jest praca pedagogiczno-wychowawcza w niektórych szkołach, niedostateczna jest ilość gmachów szkolnych w szeregu miast i rejonów; wszystko to musi zaniepokoić kierownicze organa partyjne, radzieckie i komsomolskie.

Decydującą rolę odgrywa w szkole nauczyciel. Pewna liczba nauczycieli nie ma odpowiedniego wykształcenia. Jednakże praca nad podniesieniem ich kwalifikacji, organizacja nauki zaocznej i działalność zespołów metodycznych, wykazują niekiedy poważne niedociągnięcia. Wielkie są wymagania, jakie stawia się pedagogice radzieckiej. Widzimy jednak wyraźne nienadążanie za tymi wymaganiami. Brak dobrze opracowanych podręczników pedagogiki. Doświadczenia przodujących nauczycieli są źle studiowane i uogólniane. Akademia Nauk Pedagogicznych nie daje odpowiedzi na liczne ważne zagadnienia, nie wydaje wartościowych prac, wykazuje słabą działalność w dziedzinie ponownego opracowania pewnych podręczników. Jest rzeczą konieczną, ażeby organa partyjne i radzieckie poświęcały oświacie tyle sił, na ile zasługuje ta wyjątkowo doniosła sprawa.

W. Andrianow (Leningrad) *

W dziedzinie postępu technicznego wielką pomoc okazują uczeni. Twórcza współpraca działaczy nauki i pracowników przemysłu jest duszą postępu technicznego. Ta twórcza współpraca zmierza do tego, by jak najlepiej wykorzystać osiągnięcia nauki dla potrzeb produkcji i na tej podstawie, przy minimalnym wydatkowaniu pracy ludzkiej, zapewnić dalszy rozwój przemysłu i osiągać systematyczne podnoszenie poziomu materialnego i kulturalnego mas pracujących.

Twórcza współpraca uczonych i pracowników przemysłu jest jednym z najwymowniejszych przejawów twierdzenia nauki marksist-

* Z głosu w dyskusji.

stowskiej o łączności teorii z praktyką w ich dialektycznym oddziaływaniu wzajemnym.

W walce o postęp techniczny wielką rolę odegrać powinny Instytuty naukowo-badawcze. Nie trzeba dowodzić, że dokonują one dużej pracy, ale w ich działalności jest wiele poważnych niedociągnięć.

Instytuty naukowo-badawcze marnują częstokroć fundusze i siły na rozwiązywane już dawno problemy, odbywa się zbędne dublowanie pracy. Dzieje się to niekiedy nie tylko z winy samych instytutów, lecz również wskutek słabej informacji technicznej i braku właściwego kierownictwa. Działalność instytutów naukowo-badawczych nie jest należycie kierowana przez właściwe resorty, a poza resortami, można powiedzieć, kierowniczej ręki wcale się nie odczuwa. Państwowa Komisja Planowania nie dociera do instytutów naukowo-badawczych. Instytuty naukowo-badawcze potrzebują informacji technicznej i wykwalifikowanego kierownictwa.

Duże niedociągnięcia istnieją również w dziedzinie wprowadzania do produkcji wniosków racjonalizatorskich i wynalazków. W dyrektywach Zjazdu, w sprawie piątego planu pięcioletniego, należy wspomnieć szerzej o postępie technicznym, o udziale uczonych w walce o postęp techniczny i o zwiększeniu odpowiedzialności za wprowadzenie do produkcji wynalazków i wniosków racjonalizatorskich. Kierownicze kadry gospodarcze muszą być poinformowane o odkryciach naukowo-technicznych w tej dziedzinie, w której pracują.

Ł. Breżniew (Mołdawska SRR) *

Wielkie są również osiągnięcia narodu mołdawskiego w budownictwie kulturalnym. W tym okresie dzięki nieustannej trosce rządu radzieckiego i osobiście towarzysza Stalina zlikwidowano analfabetyzm wśród ludności mołdawskiej, wprowadzono powszechne 7-letnie nauczanie dzieci. Obecnie w Mołdawii czynne są 1 924 szkoły, w których kształcą się 425 tysięcy osób. Liczba szkół średnich w ciągu tych lat wzrosła 6 razy, a uczniów klas starszych — blisko 25 razy. W Mołdawskiej SRR czynnych jest 46 uczelni wyższych i technicznych, w których kształcą się 17 500 osób. Utworzono filię Akademii Nauk ZSRR, Uniwersytet Państwowy i 26 instytutów naukowo-badawczych. Wielką uwagę poświęca się ochronie zdrowia.

* Z głosu w dyskusji.

Rosną kadry inteligencji Mołdawskiej SRR. Naród, który przez stulecia pozbawiony był możliwości korzystania z dóbr kulturalnych, wykazuje w warunkach ustroju radzieckiego ogromny pęd do wiedzy, nauki, oświaty, wiąże się z kulturą wielkiego narodu rosyjskiego, z kulturą L e n i n a - S t a l i n a.

Dyrektywy XIX Zjazdu KPZR w sprawie piątego pięcioletniego planu rozwoju ZSRR na lata 1951—1955

Do końca pięcioletki zakończyć przechodzenie od systemu nauczania 7-letniego do powszechnego nauczania średniego (dziesięcioletka) w stolicach republik, w miastach wydzielonych, w miastach obwodowych, krajowych i w wielkich ośrodkach przemysłowych. Przygotować warunki do pełnej realizacji w następnej pięcioletce powszechnego nauczania średniego (dziesięcioletka) w pozostałych miastach i miejscowościach wiejskich.

W celu zapewnienia niezbędnej ilości nauczycieli dla wzrastającej sieci szkół, zwiększyć w latach 1951—1955 w porównaniu z latami 1946—1950 ilość nowych miejsc w instytutach pedagogicznych o 45 proc., uwzględnić zwiększenie liczby słuchaczy w instytutach pedagogicznych Litewskiej SRR 2,3 raza, Łotewskiej SRR — o 90 proc. i Estońskiej SRR — o 60 proc.

Zwiększyć budownictwo szkół miejskich i wiejskich w przybliżeniu o 70 proc. w porównaniu z poprzednim pięcioleciem.

W celu dalszego podniesienia socjalistycznego, wychowawczego znaczenia szkoły ogólnokształcącej i zapewnienia uczniom kończącym szkołę średnią warunków swobodnego wyboru zawodu, przystąpić do wprowadzenia nauczania politechnicznego w szkole średniej i podjąć niezbędne kroki w celu przejścia do powszechnego nauczania politechnicznego.

Odpowiednio do zadań dalszego rozwoju gospodarki narodowej i budownictwa kulturalnego zwiększyć w ciągu pięciu lat liczbę wszelkiego rodzaju specjalistów, kończących wyższe i średnie specjalne zakłady naukowe, w przybliżeniu o 30—35 procent.

Zwiększyć w 1955 r. w porównaniu z 1950 r. ilość absolwentów-specjalistów wyższych zakładów naukowych dla najważniejszych gałęzi przemysłu, budownictwa i rolnictwa w przybliżeniu dwukrotnie.

Rozszerzyć w ciągu 5 lat w porównaniu z poprzednią pięcioletką przygotowanie kadr naukowych i naukowo-pedagogicznych przez

aspiranturę wyższych zakładów naukowych i instytutów naukowo-badawczych w przybliżeniu dwukrotnie.

Polepszyć pracę instytutów naukowo-badawczych i pracę naukową wyższych zakładów naukowych, wykorzystać w większym stopniu siły naukowe w celu rozwiązania najważniejszych zagadnień rozwoju gospodarki narodowej, uogólnienia przodującego doświadczenia, zapewniając szerokie stosowanie w praktyce wynalazków naukowych. Popierać wszechstronnie uczonych w opracowywaniu problemów teoretycznych wszystkich dziedzin wiedzy i utrwaląć więź nauki z produkcją.

Biorąc pod uwagę wzrastające dążenie dorosłej ludności do podniesienia poziomu swego wykształcenia, zapewnić dalszy rozwój korespondencyjnych i wieczorowych, wyższych i średnich specjalnych zakładów naukowych, jak również szkół ogólnokształcących dla nauczania pracujących obywateli bez odrywania ich od produkcji.

W celu zaspokojenia wzrastających potrzeb gospodarki narodowej w dziedzinie wykwalifikowanych kadr, w szczególności w związku z dalszym zastosowaniem przodującej techniki w produkcji, polepszyć jakość przygotowania młodych, wykwalifikowanych robotników w systemie państwowych rezerw pracowniczych i zapewnić przygotowanie i podniesienie kwalifikacji robotników w drodze nauczania indywidualnego i zespołowego w brygadach oraz poprzez system kursów i szkół organizowanych przy przedsiębiorstwach.

Rozwijać w dalszym ciągu kinematografię i telewizję. Rozszerzyć sieć kin, zwiększając ilość urządzeń kinowych w ciągu pięciolecia w przybliżeniu o 25 procent oraz zwiększyć produkcję filmów.

Rozszerzyć w 1955 r. w porównaniu z 1950 rokiem sieć masowych bibliotek co najmniej o 30 procent oraz klubów o 15 procent, udoskonalać ich pracę w dziedzinie obsługi ludności.

W celu zapewnienia znacznego wzrostu nakładu literatury pięknej i naukowej, podręczników, czasopism i dzienników, rozwijać przemysł poligraficzny i polepszyć jakość prasy oraz szaty graficznej książek.

Stosownie do planowanego rozwoju ochrony zdrowia, oświaty oraz instytucji naukowych i kulturalno-oświatowych zwiększyć w ciągu pięciolecia w porównaniu z poprzednim pięcioleciem wysokość inwestycji na te cele mniej więcej o 50 procent.

ADAM RAPACKI

Minister Szkolnictwa Wyższego

NOWY ROK PRACY *

Obywatele Rektorzy, Dziekani i Profesorowie, młodzi pracownicy nauki, adiunkci i asystenci, pracownicy administracyjni szkolnictwa wyższego, młodzi przyjaciele, studenci i studentki Uczelni Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej!

Rozpoczęliśmy nowy rok pracy.

Będzie to dla Was rok poważnych i trudnych zadań. Rok niemałego, systematycznego, skupionego wysiłku. Ale przy tym na pewno — rok nowych postępów, zdobyczy i zwycięstw.

Siły — da Wam przekonanie, że każde Wasze zadanie jest Waszą częścią wielkiej, historycznej pracy i walki naszego narodu o przyszłość. Siły — da Wam przekonanie, że naród liczy na Was, ufa Wam i czeka na wyniki Waszej pracy.

Bliskie, swoje, ważne są dziś dla całego narodu sprawy szkół wyższych, Wasza praca, Wy sami.

W wyższych szkołach bowiem, Wy, młodzi przyjaciele, dzieci narodu, dzieci robotników, chłopów pracujących, inteligencji, pracujących rzemieślników, — a nie jak dawniej, dzieci kapitalistów i obszarników — stanowicie przytłaczającą większość młodzieży akademickiej. Lud pracujący wie, że wyższe wykształcenie stało się rzeczą normalną dla jego uzdolnionych i rozmiłowanych w nauce dzieci.

Przed wojną jeden student pochodzenia robotniczego przypadał na 3000 ludności robotniczej, teraz — jeden na 170. Przed wojną jeden student, syn chłopca i to przeważnie bogatego chłopca — na 5,5 tysiąca ludności chłopskiej; dziś jeden student, syn pracującego chłopca przypada na 330 osób ludności chłopskiej.

* Przemówienie na inaugurację roku akademickiego 1952/53, wygłoszone w Politechnice Warszawskiej dnia 1 października 1952 r.

W drugiej połowie Planu 6-letniego kończy studia i zdobywa wyższe wykształcenie 20 razy więcej dzieci robotniczych rocznie niż przed wojną; 16 razy więcej dzieci chłopskich; 3,5 raza więcej dzieci inteligencji.

Co mówią te liczby? Mówią one, że wyższe szkolnictwo Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej jest ważną zdobyczą ludu pracującego.

Jeśli przed wojną dziecko robotnika, chłopą pracującego, czy wiejskiego nauczyciela dostało się przypadkiem na uczelnię w Polsce kapitalistycznej, to ileż lat troski i najcięższych nieraz wyrzeczeń całej rodziny i samego dziecka — kosztowały jego studia?

Dziś nauka jest bezpłatna. Pomoc lekarska — bezpłatna. Stypendiów państwowych — 28 razy więcej niż przed wojną. Miejsc w domach akademickich — 5,5 raza więcej.

W Polsce przedwrześniowej, tak jak dziś w krajach kapitalistycznych, inauguracji roku akademickiego towarzyszyły pomruki prasy burżuazyjnej i sanacyjnych polityków — o „nadprodukcji inteligencji“, a po ulicach krążyli bezrobotni z dyplomem w kieszeni i z reklamą pasty do obuwia na plecach.

Z naszych wyższych uczelni wyjdzie w roku 1952 blisko 5 razy więcej absolwentów niż przed wojną — a cały kraj woła: mało — dawajcie więcej! Z radością więc i ze spokojem myślą dziś o Was Wasi rodzice, młodzi przyjaciele, i z radością myślą o szkołach wyższych w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej setki tysięcy rodzin robotniczych, chłopskich i inteligenckich, których dzieci zasiadają do nauki w tych samych salach w latach następnych.

Burżuazja żądała od szkół wyższych, aby szkoliły kierowników i urzędników do jej aparatu ucisku, organizatorów wyzysku do urzędów, fabryk i przedsiębiorstw, agitatorów kapitalizmu — do szkół, prasy i pracy kulturalnej. Jeżeli burżuazja potrzebowała pracy uczonego, to tylko takiej, która umacniała jej panowanie i wyzysk mas pracujących, która służyła celom nienawistnym dla ogromnej większości narodu i samych uczonych. Profesorów, którzy nie chcieli tym celom służyć ograniczano, prześladowano i rugowano. Studentów, którzy chcieli swej wiedzy użyć w obronie mas pracujących, a nie przeciwko nim, tłukły pałkami i wydawały policji — bojówki faszystowskie. Pomięta dobrze te sceny sala, w której odbywa się dzisiejsza inauguracja. Dziś szkoły wyższe kształcą młodzież po to, aby wraz z rodzicami i braćmi, wraz z całym narodem, jako kadra ofi-

cerska budownictwa socjalistycznego — budowała i wywalczała pokój, lepszą przyszłość Ojczyzny, dobrobyt dla wszystkich ludzi pracy.

Nauka coraz skuteczniej służy narodowi, jego pracy i walce, jego wielkim planom gospodarczym, wzbogaca świadomość, kulturę i wspomaga pracę milionów ludzi.

Szkolnictwo wyższe Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej służy więc dzisiaj narodowi i jego wielkiej walce o pokój i lepszą, socjalistyczną przyszłość.

Dlatego tyle uwagi, troski i pomocy poświęca rozwojowi szkół wyższych Partia i Władza Ludowa. Dlatego tyle myśli i wskazań poświęca Wam, młodzi przyjaciele i pracownicy nauki, Towarzysz Bierut. Dlatego klasa robotnicza i cały naród nie skąpi wysiłków, aby swą pracą stwarzać coraz lepsze warunki rozwoju wyższych szkół, pracy naukowców i młodzieży.

Wydatki Państwa na szkolnictwo wyższe są obecnie wielokrotnie większe niż przed wojną.

Wydatki Państwa burżuazyjnego na szkolnictwo wyższe miały tendencję spadkową — wydatki Państwa Ludowego na szkolnictwo wyższe wciąż rosną: na inwestycje w szkolnictwie wyższym i w nauce przeznaczaliśmy przeciętnie: w planie 3-letnim — 3,5 raza więcej rocznie niż w roku 1945/46, a w planie 6-letnim przeznaczamy 5 razy więcej rocznie niż w okresie planu 3-letniego.

Począwszy od daty założenia Uniwersytetu Jagiellońskiego — to znaczy przez ponad 450 lat — Polska magnatów i szlachty stworzyła 4 wyższe uczelnie.

Przez 120 lat, licząc w tym i okres międzywojenny, Polska kapitalistów i obszarników stworzyła 24 wyższe uczelnie.

A przez 8 lat — Polska Ludowa odbudowała ze zniszczeń wojennych poważną część starych uczelni i stworzyła 66 nowych. Na samych Ziemiach Odzyskanych stworzyliśmy 23 wyższe uczelnie, z liczbą studentów prawie 10 razy większą, niż za czasów panowania niemieckiego na tych ziemiach.

Przeciętna roczna liczba absolwentów opuszczających szkoły wyższe jest 4 razy większa niż w Polsce przedwrześniowej, a w wyższych szkołach technicznych stosunek ten jest znacznie wyższy. Sama Politechnika Gdańska w I półroczu 1952 roku wydała więcej dyplomów inżynierskich niż wszystkie wyższe szkoły techniczne Polski przedwrześniowej razem wzięte przez cały rok.

Rozwój szkolnictwa wyższego Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej jest więc dorobkiem, zdobyczą i chlubą narodu.

W trudnym i radosnym roku ubiegłym, w roku trudności, wysiłków i zwycięstw w walce o Plan 6-letni; w roku Konstytucji i Złotu młodych przodowników, czerpiąc siły i entuzjazm z pracy i walki klasy robotniczej i narodu, i oddając jej w coraz większym stopniu własną pracę i entuzjazm, młodzież i pracownicy nauki szkół wyższych wiele osiągnęli i zdobyli. Decydujące znaczenie miało zespolenie sił, inicjatywy i pracy wychowawczej młodzieży i kadry naukowej, organizacji partyjnych, związkowych, młodzieżowych i kierownictw szkół i wydziałów — w walce o wykonanie planu kształcenia kadr, o sprawność i wyniki nauczania.

Osiągnęliśmy poważny wzrost sprawności, ugruntowaliśmy dyscyplinę studiów, skończyliśmy ze zjawiskiem zaległości, kończymy z instytucją „wiecznego studenta“.

Najważniejsze jednak jest to nowe, które wyrosło lub rozrosło się w świadomości kadry naukowej i młodzieży: zrozumienie ścisłej łączności własnej pracy z wysiłkiem klasy robotniczej, z walką narodu o pokój i Plan 6-letni.

Dawniej było to dla wielu odświętnym hasłem, dziś, dla ogromnej większości, stało się kategorią myślenia i wytyczną praktycznego działania.

Wiele pracy, rzetelnego wysiłku patriotycznego i entuzjazmu włożyła młodzież w niełatwe zadania, które postawił przed nią Plan Szkolnictwa Wyższego, Partia, Związek Młodzieży Polskiej — w nauce i w pracy społecznej. Nieraz przyszło jej łamać trudności; nieraz starła się z wrogiem, demaskowała go i podejmowała z nim zwycięską walkę. Można powiedzieć, że młodzież studencka dojrzała, wyrosła i okrzepła w tym roku, że u boku młodzieży robotniczej — staje się przodującym oddziałem młodzieży polskiej. Coraz rzadziej spotyka się studentów, którzy sądzą, że państwo ma wobec nich wszystkich obowiązki, a oni wobec państwa żadnych.

Pracownicy nauki zerwali z resztkami pozostałości starej teoryjki, według której, sprawa nauczania miała być prywatną sprawą profesora, a sprawa wyników nauki — prywatną sprawą studenta. Rozwinęła się walka pracowników nauki o wyniki nauczania. Powstał i rozwija się w szeregu uczelni — ruch doskonalenia metod nauczania. Ofiarna, nie licząca się z czasem pomoc bardzo wielu profe-

sorów i asystentów, wysiłki organizacyjne wielu dziekanów i rektorów przyczyniły się w decydującym stopniu do tegorocznych osiągnięć w walce o sprawność i 6-letni plan szkolenia kadr.

Szczególnie wyraźnie wzmożła się aktywność młodej kadry w pracy pedagogicznej i naukowej, w masowym kształceniu ideologicznym, w dyskusjach i konferencjach naukowych.

Pracownicy nauki opracowali pierwszy w naszym szkolnictwie wyższym plan badań katedr, instytutów i zespołów, który pomimo wszystkich braków i błędów posłuży samym pracownikom nauki, Polskiej Akademii Nauk i Ministerstwu w pracy nad dalszym planowym rozwijaniem badań naukowych dla potrzeb rozwoju gospodarki i kultury narodowej. Plan badań naukowych wskazał, że dzięki patriotyzmowi naukowców, dzięki porywającemu przykładowi i teoretycznej pomocy nauki radzieckiej, praca naukowca staje się coraz bliższa istotnym potrzebom rozwoju we wszystkich dziedzinach życia narodu.

Dowodem osiągnięć pracowników nauki i dowodem uznania społeczeństwa i Rządu dla ich pracy jest 31 państwowych nagród naukowych. Ponad 300 profesorów i ponad 2000 asystentów otrzymało nagrody Ministra * i Rektorów.

Najwyższym dowodem zaufania i uznania mas pracujących dla obywatelskiej pracy i postawy pracowników nauki — są liczne kandydatury poselskie ludzi nauki — wysuwane przez zebrania i komitety Frontu Narodowego, w mieście i na wsi.

Jednakże mimo tych osiągnięć, trzeba powiedzieć sobie otwarcie, że wyniki naszej pracy nie odpowiadają ani naszym możliwościom ani przede wszystkim naszym niezmiennie odpowiedzialnym zadaniom. Jakie to są zadania? Program Frontu Narodowego mówi o historycznej walce naszego narodu, o przyszłości. Mówi o trudnościach, jakie trzeba nam łamać. Mówi o wrogu. Znamy tego wroga i wiemy, do czego jest zdolny imperializm amerykański i jego hitlerowscy przyjaciele, jego poplecznicy i agenci za granicą i w kraju. Grabieżcy, truciście, siewcy wojny i zarazy, sabotażyści.

Wiemy, że walka o pokój i bezpieczeństwo Ojczyzny jest i będzie twarda i długa. Trzeba Wam uczyć się hartu, młodzi towarzysze,

* Listę państwowych nagród naukowych i nagród Ministra Szkolnictwa Wyższego ogłaszamy w niniejszym numerze (przyp. red.).

więcej wymagać od siebie, nabrać jeszcze więcej poczucia odpowiedzialności za przyszłą pracę, tej odpowiedzialności, która już dziś na Was ciąży.

Program Frontu Narodowego wskazuje wielkie, porywające, przeobrażające całe życie kraju i narodu zadania nowego planu 5-letniego. To Wy będziecie oficerami tego ogromnego socjalistycznego budownictwa, młodzi towarzysze.

Od Was, od Waszej świadomości, Waszego uzbrojenia w naukę, Waszego hartu zależeć będzie w poważnej mierze przebieg walki naszego narodu o pokój i wspaniałą socjalistyczną przyszłość.

Trzeba wzmóc jeszcze bardziej, a przede wszystkim pogłębić walkę o ilość kadr, o sprawność szkoły. Trzeba poprowadzić szerokim frontem — walkę o dalsze podniesienie ideologicznej i naukowej jakości tych kadr. Oto pierwsze, podstawowe zadanie pracowników nauki i młodzieży. Walka o ilość kadr i ich jakość są ze sobą ściśle związane.

Bez wzmoczenia walki młodzieży i kadry naukowej o naukowy i ideologiczny poziom kadr, które przygotowujemy, dalsze możliwości podniesienia sprawności, a więc i ilości kształconych kadr, są ograniczone.

Przestrzegając surowo dyscypliny studiów i pogłębiając ją, rozwijając formy pomocy i samopomocy młodzieży w nauce, trzeba: Po pierwsze — przejść od kampanijnych bitew o wyniki poszczególnych sesyj do systematycznej od pierwszego dnia, codziennej, gruntownej walki o naukę. Po drugie — wypełnić dotychczasowe formy pracy nową, głęboką treścią, a pokutującą jeszcze metodę wbijania nauki do głowy zastąpić opanowaniem nauki — „opanowaniem sztuki posługiwania się orężem nauki w walce“, jak uczy Bolesław Bierut. Po trzecie — trzeba wzmocnić pracę wychowawczą, a w szczególności związać ją jak najściślej z procesem nauczania i zdobywania nauki.

Te trzy warunki są konieczne po to, abyśmy coraz lepiej spełniali nasze wspólne, podstawowe zadanie: kształcenie kadr fachowców nowego, socjalistycznego typu.

Jakie większe wysiłki winniśmy podjąć w tym kierunku? Możemy i powinniśmy wszyscy kształtować w szkole wyższej socjalistyczny stosunek młodzieży do pracy.

Trzeba skończyć do reszty z objawami konsumcyjnego stosunku do państwa i burżujsko — jaśnie-pańskiego, starego stosunku do nauki, okazywanego przez niektórych młodych ludzi, którym jeszcze uśmiecha się raczej wątpliwa kariera groszoroza, lub bumelanta, niż uczciwa, oddana praca dla narodu. Ugruntowanie wysokiego poziomu moralno-politycznego całej młodzieży, to podstawowy warunek wykonania wszystkich naszych zadań. Możemy i powinniśmy wszyscy kształtować w szkole, a zwłaszcza w domu akademickim, socjalistyczny stosunek młodzieży do mienia społecznego i do ciężkiej pracy, z której to mienie powstaje, a więc także nowy stosunek do pomocy Państwa dla młodzieży. Możemy i powinniśmy wszyscy wpajać młodym umysłom nawyk nieustannego konfrontowania nauki z życiem i życia z nauką. Winniśmy kształcić na każdym kroku ducha racjonalizatorstwa i nowatorstwa.

Można i trzeba nie tylko w pracy społecznej ale i w nauce rozwijać i doskonalić umiejętność krytyki i samokrytyki.

Trzeba pogłębiać stosunek młodzieży do nauki. Nauka nie jest po to, aby ją recytować, ale po to, żeby ją twórczo stosować. Trzeba stosować naukę w walce przeciwko przesadom i sztucznym mgłom idealizmu, które przesłaniają prawdę lub wypaczają jej obraz — we wrogim interesie. Trzeba stosować naukę w budowaniu nowego życia. Trzeba stosować naukę w walce o socjalizm.

Trzeba, młodzi przyjaciele, opanowywać i uczyć się twórczo stosować do pracy, do walki, do osobistego życia, do każdej poszczególnej nauki wskazania marksizmu-leninizmu.

Więcej aktywnego stosunku do nauki — w nauce, w pracy społecznej, w kołach naukowych, więcej głębszego, śmielszego myślenia, więcej dyskusji i więcej lektury książek i prasy.

Przed pracownikami nauki, na polu doskonalenia metod nauczania, staje zadanie wzmożenia wychowawczego wpływu nauki i nauczania na kształtowanie socjalistycznej świadomości młodzieży. Nie chodzi o wygłaszanie agitacyjnych przemówień na każdym wykładzie. Chodzi o przepojenie treści i metod nauczania myślą wychowawczą. Trzeba tak uczyć, aby kształtować człowieka zdolnego do pełnego wkładu w wielkie dzieło budowy socjalizmu.

W walce ze szkolarstwem i z resztkami pokutujących jeszcze teoryjek o „neutralności wychowawczej nauczania i profesora“ — trze-

ba zespolić naukę z nauczaniem, a naukę i nauczanie z myślą wychowawczą.

Tyle o pierwszym — głównym zadaniu.

Wielkie zadania Planu 5-letniego to nowe, olbrzymie zadania szkolnictwa w kształceniu kadr i pracy badawczej.

Aby podołać tym nowym, ogromnym zadaniom, muszą stanąć do samodzielnej pracy naukowej, u boku dotychczasowych profesorów i uczonych, liczne kadry nowych pracowników nauki. Są po temu wszelkie warunki i możliwości. Wśród aspirantów i tysięcy asystentów — wyrosły setki młodych, dzielnych, zdolnych pracowników nauki, którzy już się zdobywają na samodzielny dorobek, mają wyniki pracy naukowej i pedagogicznej.

Trzeba pogłębić pracę aspirantów i pracę z aspirantami. A przede wszystkim trzeba zorganizować i ująć w plan pracę i wyrastanie asystentów, trzeba znaleźć właściwe metody pomocy w stosunku do profesorów, katedr, instytutów — pomocy, mającej na celu ich rozwój.

A więc: indywidualne, długoterminowe plany pracy w ramach planów badań katedr i instytutów. Zainteresowanie planem pracy i mądra, krytyczna, surowa i przyjazna pomoc profesorów i zespołu. Bardziej samodzielne, kształcące zadania, szerszy udział we wszelkich dyskusjach i konferencjach naukowych.

Będziemy w miarę możliwości poprawiać warunki pracy naukowej i rozwoju młodej kadry. W wypadkach koniecznych — będziemy zwalniać, na podstawie planu pracy, przodujących asystentów z części innych obciążeń.

Celem poprawy warunków mieszkaniowych przewidujemy w następnych latach w niektórych miastach możliwość budowy domów młodego pracownika nauki. Ministerstwo uruchomi taki dom w Warszawie. Do budowy takiego domu w stolicy przystępuje też Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskiego.

Planowa, zorganizowana praca nad podnoszeniem kwalifikacji i rozwojem młodej kadry naukowej — oto drugie naczelne zadanie na okres najbliższy.

Trzecie czołowe zadanie polega na tym, aby lepiej zaplanować, lepiej zorganizować i znacznie spotęgować pracę naukowo-badawczą w katedrach, instytutach i zespołach katedr.

Tak jak o kadry, woła o pomoc nauki każde zadanie Planu 6-letniego i Planu 5-letniego.

Nigdy jeszcze w Polsce myśl uczonego nie wcielała się w życie tak szybko i na taką skalę. Nigdy jeszcze jego praca nie była powołana do współtworzenia rzeczy tak wielkich. W oparciu o prace PAN nad wytycznymi do planów badań szczególnie ważnych dla rozwoju gospodarki i kultury narodowej, w oparciu o dotychczasowe doświadczenia, pracownicy nauki, katedry i instytuty przystąpią do planowania swej pracy naukowej na następny okres.

Trzeba, żeby pracownicy nauki skupili swe wysiłki na zagadnieniach najważniejszych dla narodu i najbardziej żywotnych dla mas pracujących w przełamywaniu ich życiowych trudności.

Niech Wasza twórcza inwencja i inicjatywa zespoli się z pracą robotnika i inżyniera, chłopą pracującego i nauczyciela, z pracą i walką całego narodu, który jednoczy się w szeregach Narodowego Frontu walki o pokój i realizację wielkich planów dziesięciolecia.

Młodzi przyjaciele, studentki i studenci!

Przystępujecie do nauki otoczeni miłością i nadzieją narodu, któremu winniście wszystko.

Czeka Was praca, która w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, jest na każdym posterunku tworzeniem rzeczy tak wielkich i pożytecznych, jak nigdy dotychczas w naszym kraju. Jest to walka o najwznioślejszą, najważniejszą sprawę, o którą kiedykolwiek walczył człowiek — o socjalizm.

Wiem, że nie zawiedzie Wasza gorąca miłość do własnego narodu, Wasze przywiązanie do idei pokoju i braterstwa „wolnych, równych i wspierających się wzajemnie narodów“. Wiem, że nie zawiedzie Wasza nienawiść do wrogów ludzkości, narodu i człowieka.

Chodzi o to, abyście to uczucie zespolili z nauką, chodzi o to, żeby Wasza miłość i nienawiść była mądra, twórcza i skuteczna. Walcząc o naukę — nie odrywajcie się ani na chwilę od życia, od pracy i walki naszego narodu, od jego wielkich bitew o przyszłość.

Idźcie w życie i przez życie w walczących szeregach u boku przodujących sił narodu i ludzkości, u boku klasy robotniczej — pod kierownictwem jej Partii i Towarzysza B i e r u t a. W szeregach wyzwolonych narodów, w szeregach tych wszystkich, którzy walczą o pokój, demokrację i socjalizm, u boku Państwa Zwycięskiego So-

cjalizmu i jego wielkiego budowniczego, nauczyciela i wychowawcy milionów bojowników i budowniczych nowego życia na całym świecie.

Wcielając w życie cztery wskazania, które w pamiętnej chwili przysięgi przekazał Wam Wasz mądry, serdeczny i surowy przyjaciel i nauczyciel — Towarzysz Bierut.

Walczcie o wiedzę, o wydajną pracę, o prawdę, o pokój. Z tymi wskazaniem i w sercach i w myśli podejmujcie naukę.

Rok akademicki 1952/53 rozpoczął się.

Niech żyje Polska Rzeczpospolita Ludowa!

Adam Rapacki

PROBLEMY I DOŚWIADCZENIA*

*

Drukowany poniżej artykuł prof. Stefana B a l e y a jest ostatnią z Jego prac. Wkrótce po oddaniu jej do druku prof. Baley zmarł nagle po niedługiej chorobie, w pełni sił twórczych. Nauka polska traci w Nim nie tylko wybitnego psychologa, autora licznych prac z zakresu psychologii dziecka i psychologii wychowawczej, ale także zasłużonego pedagoga, który po 20-letniej pracy w szkolnictwie średnim, 25 lat pracował na stanowisku profesora Uniwersytetu Warszawskiego, wykładając jednocześnie w innych szkołach wyższych (Instytuty Pedagogiczne, AWF itp.).

Prof. Baley urodził się w 1885 r. w Borkach Wielkich pow. Tarnopolskiego. Po ukończeniu gimnazjum w Tarnopolu, odbywa studia psychologiczne na Uniwersytecie Lwowskim w latach 1903—1907, uzyskując tam stopień doktora filozofii. Studia psychologiczne pogłębia następnie na Uniwersytecie Berlińskim i w Sorbonie (1912—1914), a po powrocie do Lwowa — od 1917 r. studiuje dalej medycynę, uzyskując stopień doktora medycyny w 1923 r. Nie przerywając swej pracy nauczycielskiej w szkołach średnich (1908—1928), od 1923 r. pracuje jednocześnie jako lekarz na oddziale chorób nerwowych i umysłowych Szpitala Powszechnego we Lwowie. Powołany od 1 stycznia 1928 r. na katedrę psychologii wychowawczej Uniwersytetu Warszawskiego rozwija na tym stanowisku niezwykle ożywioną działalność naukową i pedagogiczną, sięgającą daleko poza mury uniwersytetu. Szukając stałego kontaktu nauki z życiem i realizując zasadę, której był zawsze gorącym wyznawcą, że nauka winna służyć życiu, prof. Baley jest inicjatorem i uczestnikiem licznych poczynąń naukowych z zakresu tzw. psychologii praktycznej: poradnictwo zawodowe dla młodzieży, psychotechnika, poradnictwo i opieka nad dziećmi trudnymi, badania nad nieletnimi przestępcami, ekspertyzy sądowe w sprawach nieletnich świadków, badania z zakresu sportu i wychowania fizycznego, wreszcie współpraca psychologa ze szkołą — oto pokrótce wyliczone najważniejsze dziedziny jego zainteresowań i pracy. Do wszystkich tych dziedzin wносił inicjatywę i zapał twórczy, oparte na gruntownej i wszechstronnej wiedzy oraz umiejętności wiązania teorii z praktyką. Umiał też zapalić do tych różnych prac liczne rzesze młodych psychologów i pedagogów, których kształcenie prowadził — oprócz Uniwersytetu — także w zakładach kształcenia nauczycieli (Instytuty Pedagogiczne, WKN, Instytut Pedagogiki Specjalnej i in.), i w placówkach pracy praktycznej. Jednocześnie placówki te,

* Artykuły tego działu mają charakter dyskusyjny. Redakcja.

podobnie jak szkoły, czynił terenem badań, stanowiących podstawę dla teorii naukowej.

Z większych prac prof. Baleya najbardziej znane są, wydane przed wojną: *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*, *Psychologia wieku dojrzewania* (II wyd. 1932 r.), *Psychologia wychowawcza w zarysie* oraz liczne artykuły w kwartalniku *Polskie Archiwum Psychologii*, później *Psychologia Wychowawcza*, który redagował od 1929 r., a z prac powojennych — *Drogi samopoznania* (1946), *Psychologiczna problematyka wieku dojrzewania* (*Myśl Współczesna*, nr 7 1950). W tym ostatnim artykule dokonał prof. Baley gruntownej krytyki i samokrytyki poglądów idealistycznej psychologii na zagadnienie „dojrzewania psychicznego“, stając na gruncie psychologii materialistycznej. Zdecydowane przejście na to stanowisko znalazło m.in. wyraz w gruntownych studiach prof. Baleya w ostatnich latach jego życia nad zagadnieniami nauki *P a w ł o w a* i konsekwencjami tej nauki dla psychologii. Drukowany poniżej artykuł jest jednym z wyników tej pracy.

Od Redakcji

STEFAN BALEY

NAUKA PAWŁOWA A PSYCHOLOGIA

Wspólna sesja radzieckiej Akademii Nauk i Akademii Nauk Lekarskich w roku 1950 w Moskwie, poświęcona nauce Pawłowa, miała dwojakie znaczenie. Była ona z jednej strony wyrazem pewnego nurtu naukowego, który parł do jej zwołania; zarazem jednak owej właśnie sesji zawdzięcza ten nurt swoje wzmocnienie, pogłębienie i ustalenie jego programu. Otóż cel tego nurtu a równocześnie zadanie sesji — to zdobycie dla nauki Pawłowa takiej pozycji w systemie nauk, jaka odpowiadałaby jej doniosłości a jakiej nie zdołali wyjednać dla niej ci, od których tego należało oczekiwać.

Nurt pawłowowski ogarnął także psychologię. Wymienił ją — obok innych nauk — prezes Akademii Wawilowa w toku zagajenia obrad a jest też o niej mowa w ramach uchwał powziętych na sesji.¹

W ten oto sposób psychologia znalazła się w nowej sytuacji. Stała wobec zagadnienia odpowiedzialnego i ciężkiego. W czasie sesji stwierdzono mianowicie, że niektórzy psychologowie radzieccy prowadzili nawet „walkę... przeciw nauce Pawłowa“. Trzeba było więc nie tylko zaniechać owej nierozsądnej walki, nie tylko nie wchodzić na przyszłość w kolizję z poglądami wielkiego uczonego, ale przeciwnie wcielić jego koncepcje jak najpełniej w naukowy system wiedzy psychologicznej.

Określiśmy to zadanie jako bardzo poważne i trudne. Kto nie zrozumie tej trudności, ten nie zdoła należycie ocenić wysiłków, które czynią dzisiejsi psychologowie radzieccy, by wywiązać się z włożonego na nich zadania; nie oceni też należycie perspektywy, przed którą stanęli dzisiejsi psychologowie polscy, dla których sprawa ta nie może być obojętna. Musimy więc nad nią się zatrzymać.

¹ *Materiały sesji... poświęconej nauce Pawłowa. Książka i Wiedza. Warszawa 1952 r. oraz Śladami Pawłowa. Materiały Sesji itd., Warszawa 1950.*

Sięgając nieco wstecz, musimy sobie uprzytomnić, że radziecka, marksistowska psychologia krystalizowała się zwolna w okresie międzywojennym czerpiąc żywotne soki z odpowiednich wątków filozofii marksistowsko-leninowskiej i z badań własnych a w ostrej walce z dominującymi wtedy na zachodzie kierunkami psychologii burżuazyjnej, które wypadło przewyciężyć, ażeby zdobyć wolny teren dla własnej budowy. Sprawa to była poważna, zwłaszcza gdy idzie o behavioryzm, zakorzeniony mocno w Ameryce, ale mający sympatyków także wśród europejskich psychologów. Behaviorizm watsonowski nęcił bowiem ku sobie mirażem ścisłej naukowości, której psychologii ciągle brakowało. Cena tej ścisłości, zalecanej przez behaviorystów, była bardzo wysoka: wyrzeczenie się świadomości jako przedmiotu badań a ograniczenie się do zewnętrznej formy ludzkiego postępowania. Rzecz prosta, zachowanie się człowieka, tak jak ono prezentuje się w swej cielesnej postaci, bez troski o jej świadomościowy korelat, nadaje się — na pozór przynajmniej — łatwo i dobrze do czysto obiektywnego, przyrodniczego traktowania. Może być oglądane i kontrolowane równocześnie przez wielu świadków, może być filmowane i rejestrowane przez fizjologiczne aparaty. Wysuwany tak często przeciw psychologii zarzut, iż odwołując się do świadomości ludzkiej wprowadza czynnik przeżyć jednostkowo tylko danych, niedostępnych kontroli bezstronnych świadków, traci grunt, skoro psycholog oświadczy, że eliminuje całkowicie wewnętrzne doznania człowieka z zakresu swoich zainteresowań naukowych.

Otóż po pewnych wahaniach, których wyrazem była próba zastąpienia psychologii „refleksologią“ B e c h t e r e w a, psychologia radziecka, mimo usilnego dążenia do ścisłości naukowej, nie poszła w kierunku tej postaci „obiektywizmu“, której najdosadniejszym wyrazem stał się amerykański behaviorizm. Przeciwnie, ugruntowując systematycznie fundamenty swojej własnej pozycji, radziecka psychologia ostro zaatakowała behaviorizm, a ponieważ w pewnej formie utrzymuje się on w ramach zachodniej psychologii jeszcze do dziś, walczy z nim w dalszym ciągu.

Stawiając wysoko świadomość człowieka, psychologia radziecka odrzuciła jednak, jak wiadomo, introspekcjonizm skazujący psychologa na wgłębianie się w przeżycia własne wyrwane z kontekstu pełnej, materialnej rzeczywistości. Psycholog radziecki ma przed sobą jako przedmiot badań działającego człowieka. Otóż: „wszelka działál-

ność człowieka — mówi T i e p ł o w — jest świadoma, chociaż stopień tej świadomości bywa różny”.² Bez powołania się na tę świadomość, bez pełnego jej uwzględnienia postępowanie ludzkie przestałoby być dla nas istotnie zrozumiałe. Nie możemy więc nie brać jej pod uwagę. Z drugiej jednak strony świadomość znajduje swoje realne zakotwiczenie właśnie w działaniu, którego realnymi momentami są organizm działającego człowieka i jego konkretna życiowa sytuacja. Bez tych ram świadomość przestaje być realnym elementem bytu i realnym przedmiotem badań naukowych.

Przeprowadziwszy w ten sposób zdecydowaną walkę na dwa fronty, sama w sobie doskonale zbalansowana, zaczęła psychologia radziecka wgłębiać się w poszczególne formy i rodzaje aktywności ludzkiej i ujawniać doniosłą rolę, jaką w ich należytym, prawidłowym przebiegu, jaki cechować powinien obywatela socjalistycznego ustroju, odgrywają różne ukształtowania świadomości, jej dążność do tworzenia celowych powiązań, do układania planów, do sensownego organizowania.

Typową pod tym względem jest niewątpliwie obszerna praca znanego psychologa radzieckiego S m i r n o w a, dotycząca pamięci, istniejąca również w polskim przekładzie.³ Autor przeciwstawia się tu w sposób zdecydowany „klasycznemu” kierunkowi badań nad pamięcią w ramach tradycyjnej psychologii, która idąc śladami E b b i n g h a u s a, usiłowała badać przede wszystkim pamięć „czystą”, doskonale mechaniczną, nie korzystającą z pomocy procesów myślowych. W tym celu kazano badanym uczyć się sztucznego, bezsensownego materiału, ułożonego z nic nie znaczących zgłosek. Im bardziej bezsensowny materiał, tym cenniejszym wydawał się on obiektem badań nad pamięcią zmuszoną do tego, by pracowała „sama”.

Smirnow stanął w swoich dociekaniach na przeciwnym stanowisku. Pamięć sensowna, zapamiętywanie i przypominanie ze zrozumieniem — oto to oblicze pamięci, które zdaniem Smirnowa powinno być obiektem badań psychologicznych. „Psychologia burżuazyjna — pisze autor — nie była w stanie dać poprawnego rozwiązania zagad-

² Kornilow, Smirnow, Tiepłow. *Psychologia* (wyd. III). 1948 (oryg. rosyjski) s. 343

³ A. Smirnow: *Psychologia zapamiętywania*. Przekład W. Ptaszyńskiej, Warszawa 1951

nienia pamięci sensownej". Dla autora: „...całkiem zrozumiała jest szczególna uwaga, którą należy poświęcić zapamiętywaniu i przypominaniu ze zrozumieniem“.

A jeżeli z terenu psychologii przejdziemy na sąsiedni teren pedagogiki, to stanie tu od razu przed nami analogiczne stanowisko Makarenki, tak ważne na tym terenie a tak zdecydowanie wysuwające sensowność, uświadomienie i celowość na czoło pedagogicznych rozważań i wskazań. Sprawa ta jest zbyt dobrze znana, ażeby było rzeczą potrzebną obszernie ją udokumentowywać. Ograniczymy się więc do jednego bardzo znamiennego wypowiedzenia o dwustronnym charakterze; dotyczy ono bowiem równocześnie i rodziców i dzieci a więc wychowawców i wychowanków. „Zarówno w waszych oczach — mówi Makarenko do rodziców — jak w oczach dzieci, system (wychowania) zawsze musi mieć charakter rozumnego przepisu“. A zatem: *r o z u m n o ś ć, s e n s o w n o ś ć* osiągnąca pełnię uświadomienia na obu biegunach procesu wychowawczego, występuje w systemie pedagogicznym wielkiego pedagoga jako naczelne hasło.

Otóż nauka Pawłowa wydawać się może i wydawała się istotnie wielu psychologom radzieckim trudną do pogodzenia z tą właśnie czołową cechą radzieckiej psychologii, jej bacznością na sensowne powiązanie procesów psychicznych u człowieka. Smirnow, podkreślając wagę sensu i zrozumienia, widział wrogów swego stanowiska w asocjacionistach. Podkreśla, że asocjacionizm nie widzi i nie docenia tej wagi. Nie zdaje on sobie sprawy z „swoistej jakości“ procesów sensownych i usiłuje zastąpić je „martwymi schematami“ związków czasowych. A właśnie Pawłow zdaje się być w świetle niektórych swoich wywodów bliskim asocjacionizmowi. Oświetlając istotę sporu między postaciowcami a asocjacionistami Pawłow staje raczej po stronie tych drugich.⁴ Asocjacioniści sprowadzają — jak wiadomo — życie psychiczne zwierzęcia i człowieka do gry skojarzeń. Ale kojarzenie i związek czasowy da „jedno i to samo“. Sam Pawłow traktuje przecież niejednokrotnie oba te terminy zamiennie. A skoro Pawłow opiera mechanizm życia psychicznego na związkach czasowych, to tym samym — jak się na pierwszy rzut oka wydaje — staje na stanowisku asocjacionizmu, a zarzuty wysunięte przez Smirnowa przeciw asocjacionizmowi godzą *implicite* w naukę Pawłowa.

⁴ Porównaj: Pawłow: *Wybór pism*. Artykuł pt. *Krytyka psychologii postaci*.

Wiemy, że cytowana książka Smirnowa spotkała się nie tak dawno z krytyką ze strony tych właśnie psychologów radzieckich, którzy jak o tym była już mowa, żądają pełnej przebudowy psychologii radzieckiej na zasadach nauki Pawłowa.⁵ Czy znaczy to, że ma tryumfować asocjacionizm, a tendencja podkreślania sensowności życia psychicznego człowieka w epoce socjalizmu zostaje w psychologii przekreślona? Czy taki jest sens oparcia psychologii na bazie pawłowowskiej? I czy Pawłow jest istotnie asocjacionistą?

Aby znaleźć odpowiedzi na te trudne pytania, musimy zboczyć nieco od poruszonych spraw i sięgnąć głębiej. Sprawy omówione wystarczą nam na razie jako wskaźnik, iż nie jest tak, jakoby wszelkie elementy pawłowizmu „wpraszały się same“ o wcielenie ich w psychologię, pozwalając przewidywać na poczekaniu duży zysk z ich zastosowania na nowym terenie. Jest raczej tak, że o pełne wcielenie nauki Pawłowa w psychologię musi być dopiero stoczona walka i to walka nie łatwa.

Jeżeli jednak próba takiej syntezy trafia na trudności a niekiedy nawet na wyraźny opór, to jak zrozumieć prężność wzrastającej na sile tendencji do realizacji owego wcielenia?

Otóż tendencja ta nie wywodzi się z rozpatrywania pojedynczych, szczegółowych faktów, lecz raczej z ogólnych zasad i założeń. Rzecz, której dotykamy, była już niejednokrotnie oświetlana, musimy jednak ze względu na jej ważność dla toku rozważań zatrzymać się krótko nad nią.

Pawłowizm wyrósł na gruncie materialistycznego światopoglądu, ale — początkowo przynajmniej — formował się o b o k marksizmu a nie w bezpośrednim z nim kontakcie. Od pewnego jednak momentu zaczęły ujawniać się coraz bardziej istotne zbieżności i rzeczowe powiązania, a w związku z tym pewnego rodzaju wzajemne przyciąganie.

Gdy idzie specjalnie o psychologię, stojącą na gruncie marksizmu, to zaważyła w tym względzie przede wszystkim podstawowa teza marksistowskiej psychologii, znana jako leninowska teoria odzwierciedlania (odbicia). Teoria ta głosi — jak wiadomo — że życie psychiczne odbija otaczającą rzeczywistość, która, gdy idzie specjalnie o świadomość ludzką (jedynie ludzka psychika podnosi się na stopień świadomości), jest przede wszystkim rzeczywistością społeczną.

⁵ Porównaj: D. N. Bogojawleńskij: *Nauka Pawłowa — Przyrodniczo-naukowa psychologia rozumienia*. Sowietskaja Pedagogika 1951 Nr 12

Nasuwa się tu oczywiście zaraz ważne pytanie, na której drodze, w jaki sposób to odbicie dochodzi do skutku. Otóż na pytanie to daje właśnie nauka Pawłowa odpowiedź, która z punktu widzenia marksizmu posiada dwie wielkie zalety.

Po pierwsze jest to odpowiedź, jeżeliby tak można powiedzieć „na wskroś“ materialistyczna, a taką właśnie postuluje marksizm. Jądrzem tej odpowiedzi jest mianowicie koncepcja odruchu warunkowego. Odruch warunkowy tworzy się wtedy, gdy damy na to u psa, jakiś bodziec obojętny (np. głos dzwonka) zbiega się czasowo wielokrotnie z jakimś bodźcem bezwarunkowym, np. podaniem pokarmu. Po pewnym czasie już sam ów głos staje się s y g n a ł e m zbliżającego się pokarmu i powoduje ślinienie, zanim jeszcze podany zostanie pokarm. Obojętny początkowo bodziec (głos, światło, dotknięcie itp.) staje się więc dzięki temu b o d ź c e m w a r u n k o w y m w stosunku do ślinienia.

Całe to zjawisko (wytworzenie się odruchu warunkowego) tłumaczy się — jak wykazuje Pawłow — w sposób przyrodniczo obiektywny. Podnieta (np. głos) powoduje przez podrażnienie organu zmysłowego proces nerwowy, który dociera do odpowiedniego ośrodka korowego, synchronicznie z pobudzeniem ośrodka pokarmowego, spowodowanego równoczesnym podawaniem pokarmu. Wskutek rozpostrzeniania się procesów pobudzania obu ośrodków w korze mózgowej zostaje utworzone między nimi połączenie, dzięki któremu późniejsze pobudzenie ośrodka pierwszego (głosem) prowadzi do pobudzenia ośrodka drugiego, pokarmowego. Odwoływanie tego procesu jest zbyteczne i tylko wikła sprawę.

To ściśle, obiektywne związanie odruchu warunkowego z procesami w korze mózgowej czyni go właśnie cennym narzędziem w rękach fizjologa materialisty, badającego dynamikę zachowania się zwierząt. A głębsze wniknięcie w rolę tego mechanizmu w życiu zwierzęcia ujawnia drugą jego odpowiedniość z punktu widzenia marksistowskiego ujmowania procesów życiowych. Ażeby zdać sobie z tego należycie sprawę, trzeba jeszcze wziąć pod uwagę okoliczność, że odruch warunkowy nie jest mechanizmem dającym się wytwarzać jedynie u zwierząt, lecz że możliwość jego uformowania jest przywilejem wszystkich organizmów, których system nerwowy rozwinął u siebie korę, jako składniki struktury mózgowej. Tworzy się on więc i u człowieka. A miejscem powstawania odruchów warunkowych nie są tylko laboratoria, które wywołują go w sposób sztuczny. Natu-

ralne warunki życia, do których u człowieka należą oczywiście przede wszystkim warunki bytu społecznego, są nieprzerwaną okazją do tworzenia się przeróżnych warunkowych odruchów. Warunki te produkują ciągle sygnały, zapowiadające ważne dla organizmu zjawiska i powodują jego antycypacyjne przygotowanie się do nich w drodze formowania się odpowiednich odruchów warunkowych, co jest dla niego rzeczą niezwykle cenną. I w ten oto sposób odruchy warunkowe stają się odbiciem rzeczywistości na użytek danego organizmu. A zachowuje przy tym organizm, dzięki swoistej strukturze kory mózgowej, w przeciwieństwie do struktury ośrodków podkorowych, kapitalną cechę plastyczności. Jeżeli mianowicie dany bodziec utraci wskutek zmiany warunków otoczenia wartość sygnalizacyjną, jeżeli zatem bodziec warunkowy przestanie być — jak się wyraża Pawłow — *w z m a c n i a n y* przez podniecie bezwarunkową (np. uzyskanie pokarmu), to jak wykazały badania Pawłowa, odnośny odruch warunkowy, już wytworzony, *g a ś n i e*, przestaje być czynny. Chwilowe, fałszywe odzwierciedlenie rzeczywistości ulega w ten sposób samoczynnie korekturze. Na tej oto drodze utrzymuje się stan równowagi między organizmem a jego otoczeniem.

Dając w ten sposób fizjologiczną podbudowę leninowskiej teorii odbicia, nauka Pawłowa rozwiązuje zarazem zagadnienie stosunku organizmu do otoczenia w sposób, który jest znakomitym poparciem marksistowskiego sposobu ujmowania stosunku jednostki do środowiska, jako stosunku dialektycznej jedności. Zachowując się tak czy inaczej organizm oddziałuje ze swej strony na otoczenie, (choćby gdy chodzi o zwierzęta, oddziaływania takie mogą nie przetwarzać otoczenia w sposób istotny) ale punktem wyjścia tych oddziaływań są wychodzące z otoczenia bodźce. Zachowanie się, działanie organizmu okazuje się w ten sposób jednoznacznie zdeterminowane czynnikami środowiska,⁶ a nie płynące z jego spontanicznie tryskającej „wolnej woli“. Pawłowowska teoria odruchów warunkowych, jako regulatora zachowania się zwierzęcego i postępowania ludzkiego okazuje się zatem znakomitym udokumentowaniem marksistowskiego determinizmu, jeżeli zostanie uznana za słuszną.

⁶ Oprócz środowiska zewnętrznego istnieje dla każdego organizmu także jego środowisko wewnętrzne: wewnętrzne organy. Dopiero te dwa środowiska razem wzięte determinują zachowanie się organizmu obdarzonego wyższym układem nerwowym.

Wobec tych faktów nie będzie rzeczą dziwną, że marksista, który zetknie się z nauką Pawłowa, od razu dostrzeże jej wielokrotną zbieżność z zasadniczymi tendencjami marksistowskiej teorii rzeczywistości. A z drugiej strony — jak to już niejednokrotnie wykazywano — pawłowizm, konsekwentnie rozwijany, wiedzie do bram marksizmu.⁷

Psychologia dzisiejsza (w krajach socjalizmu) jest ważnym terenem takiego właśnie zetknięcia się marksizmu z pawłowizmem. Z jednej bowiem strony marksistowskie podejście pod formą materializmu dialektycznego wniknęło tu głęboko — na bazie światopoglądowej — w problematykę przedmiotu. Z drugiej zaś strony, jak przed chwilą stwierdziliśmy, pawłowizm zaleca się psychologom jako ściśle naukowa, materialistyczna eksplikacja podstawowego założenia psychologii, leninowskiej zasady odbicia. Przed psychologią odsłania się więc doniosła możliwość, która nabiera równocześnie charakteru postulatu: stać się bardziej jeszcze dogłębnie marksistowską przez wchłonięcie w siebie wszystkich płodnych pierwiastków pawłowizmu.

Musimy dalej uprzytomnić sobie, że napór na psychologię w sensie jej „upawłowienia“ ma inne jeszcze poważne motywy. Psychologia dzisiejsza dba o ścisłą więź z fizjologią, a ta uważa dziś naukę Pawłowa jako wiążącą dla swojej orientacji naukowej. Wpływać to więc musi na orientację psychologii. Analogicznie przedstawia się rzecz z psychopatologią i psychiatrią, które graniczą i nawet spływają się w pewnych dziedzinach z psychologią, coraz bardziej dbają obecnie o pełne wykorzystanie w swoich ramach nauki Pawłowa.

Tak więc, rozumiemy to teraz dobrze, psycholog świadom sytuacji, w której ramach dane prądy i poczynania naukowe rodzą się, rozwijają się, nabierają prężności, zbiegają się i nakładają na siebie, musi podjąć się wszelkich rzetelnych wysiłków, ażeby z nauki Pawłowa przeszczepić na grunt własnej dyscypliny wszystko, co tylko z niej zaczerpnąć można, a idąc dalej i głębiej o p r z e ć ją w całości na tej nauce jako na fundamencie.

Czy psychologowie dojrzeli już — w obecnej chwili — do pełnego zrozumienia tej sytuacji, już po apelu wystosowanym do nich przez

⁷ Sprawa owej swoistej „zbieżności“ marksizmu i pawłowizmu była już niejednokrotnie obszernie komentowana. Przykładowo wymienimy tu jedną tylko odnośną pozycję z literatury naukowej: E. W. Szorochowa: *Nauka Pawłowa o systemach sygnalizacyjnych w świetle leninowskiej teorii odbicia*. *Woprosy Filozofii* nr 3, 1952

Sesję Pawłowowską w Moskwie, i czy czynią wszystko, czego można od nich oczekiwać? Odnosi się to przede wszystkim do radzieckich psychologów. Słowa prof. B y k o w a, najwybitniejszego ucznia Pawłowa, członka akademii, kazałyby powątpiewać, czy tak się już istotnie dzieje. Stwierdzając szereg postępów i osiągnięć w zakresie rozbudowy pawłowizmu już po owej sesji, Bykow pisze: „Nie-zrozumiałą bierność wykazują nasi psychologowie. Oni jeszcze nie przebudowali swojej działalności naukowej na podstawie nauki Pawłowa“.⁸

Nie mamy prawa zaprzeczać słuszności słowom prof. Bykova, gdy stwierdza powolność owego procesu. Ale nikt z nas nie będzie podejrzać dzisiejszych radzieckich psychologów o brak dobrej woli. Jeżeli nie posuwają sprawy rażno naprzód, to widocznie idzie o rzecz niełatwą. I tu mamy potwierdzenie słuszności naszego twierdzenia, że ważność i trudność zadania idą tu w parze.

Czas teraz, ażeby spróbowali wniknąć w owe trudności, których zresztą zaczęliśmy już dotykać.

Widzieliśmy już, że podstawowym odkryciem a zarazem głównym narzędziem badawczym nauki Pawłowa jest scharakteryzowany przez nas powyżej odruch warunkowy. Zrobienie z odruchu warunkowego, również podstawowego narzędzia metodologicznego psychologii, wysuwa się od razu jako najprostszy a zarazem najbardziej radykalny sposób postawienia psychologii na pawłowowskiej bazie. Czy jest to możliwe i czy podjęto w tym kierunku już jakieś kroki?

Otóż Pawłow sam robił psychologom rodzaj „oferty“ czy propozycji idącej w tym kierunku. Propozycja ta ma również warianty, z których główny przedstawia się w następujący sposób. Pawłow powołuje się na fakt, że psychologowie operują pojęciem kojarzenia jako mechanizmu tłumaczącego przebiegi zjawisk psychicznych; otóż odruch warunkowy jest w swej istocie zbieżny z kojarzeniem. Dla przykładu przytoczmy jedną z odnośnych wypowiedzi Pawłowa. Oto w referacie na kongresie fizjologów w Rzymie wyjaśnia on: „Centralnym zjawiskiem fizjologicznym w normalnej pracy półkul mózgowych jest to, co nazwaliśmy o d r u c h e m w a r u n k o w y m. Jest to czasowy związek nerwowy nielicznych bodźców środowiska otaczającego zwierzę, odbieranych za pomocą receptorów danego zwierzęcia, z określonymi czynnościami organizmu. Zjawisko to psy-

⁸ K. Bykow: *Na drogach pawłowowskiej psychologii. Fizjologiczeskij Żurnal* 1951 Nr 4

chologowie nazywają k o j a r z e n i e m (asocjacja)⁹. I to samo jeszcze przyrównanie wychodzące nie od odruchu lecz od kojarzenia: „Fakt kojarzenia, ustalony przez psychologów, nabiera jeszcze większego znaczenia wskutek tego, że jest w zupełnej zgodzie z fizjologicznym faktem związku czasowego, torowaniem dróg między rozmaitymi punktami kory półkul mózgowych, że stanowi przeto zasadniczą możliwość, moment zbliżenia, słuszniej będzie powiedzieć — syntezy, utożsamienia psychicznego i somatycznego, subiektywnego i obiektywnego“.¹⁰ Tu oto, zdaniem Pawłowa, w zbieżności odruchu warunkowego i kojarzenia, leży punkt istotnego zbliżenia psychologii i fizjologii, znalezienia dla psychologicznych badań obiektywnego, fizjologicznego punktu oparcia, ciasnego związania psychiki z somatyką.

Rzecz jasna, że jeżeli uznamy kojarzenie za istotny, podstawowy mechanizm procesów psychicznych i jeżeli wolno położyć znak równości między kojarzeniem a odruchem warunkowym, to kontakt psychologii z fizjologią jest realny, a odruch warunkowy wchodzi do arsenału pojęciowego i badawczego psychologii i psychologów.

Ale tu właśnie wysuwa się pytanie, czy rzeczywiście to, co stanowi istotę odruchu warunkowego w sensie Pawłowa i to, czym jest, a względnie było kojarzenie w ujęciu psychologów i to specjalnie psychologów asocjacionistów, — to jedno i to samo?

Jest rzeczą ciekawą i ważną, że pewne zastrzeżenia przeciwko takiemu zrównaniu padają z ust samego Pawłowa. Jak bowiem z jednej strony nie trudno jest cytować z pism Pawłowa miejsca, które zdają się aprobować taką identyfikację (przykładem posłużyć mogą cytaty właśnie podane), tak z drugiej strony tenże sam uczony w pewnych wypowiedziach, pochodzących z późniejszych lat jego działalności, odróżnia pojęcie odruchu warunkowego od potocznego pojęcia kojarzenia. Często cytowane w tym względzie bywa wypowiedzenie się Pawłowa w tej sprawie, zanotowane w III-cim tomie notatek z jego *Śród*.¹¹ Autor staje tam na stanowisku, że odruch warunkowy jest tylko jednym, specjalnym przypadkiem prawa kojarzenia pojętego najszerzej.

Nie wchodząc w drobne subtelności przyjrzyjmy się istotnym punktom, które mogą wchodzić w grę przy porównywaniu mechaniz-

⁹ Pawłow: *Dwadzieścia lat badań*, s. 502

¹⁰ Pawłow: *Wybór pism*, s. 517

¹¹ *Środy* (oryginał rosyjski) III, s. 262

mu kojarzenia z mechanizmem odruchu warunkowego. Kojarzenie, które ma na myśli Pawłow i które wchodzi tu w porównanie z odruchem warunkowym, to oczywiście tzw. kojarzenie przez styczność czasową, tak, jak je opisał jeszcze Arystoteles. Prawo kojarzenia przez styczność czasową — w ujęciu arystotelesowskim — orzeka, jak wiemy, iż dwa doznania psychiczne, które działy się (w psychice tej samej jednostki) w czasie zbieżnym (tj. równocześnie lub jeden zaraz po drugim) dają w rezultacie tego zetknięcia swoisty związek polegający na tym, iż wznowienie jednego z nich prowadzi do odnowienia się w psychice doznania drugiego. Jest rzeczą ważną, iż kojarzenie przez styczność łączy ze sobą według potocznego ujęcia przeżycia dowolne, takie, których poza (przypadkowym ewentualnie) zetknięciem w czasie nic więcej nie łączy.

Inaczej jest przy odruchu warunkowym. I tu mamy do czynienia z zetknięciem czasowym. Ale wchodzące w grę elementy nie są dowolnego rodzaju. Jednym z nich jest bodziec o b o j ę t n y (np. dzwonek), drugim jednak jest bodziec b e z w a r u n k o w y (np. podanie pokarmu), a więc nie obojętny. I to jest czynnik dla zachodzącego tu związania nie bez znaczenia.

Różnicę tę podkreśla szereg autorów (T h o r n d i k e, często wspominany w pismach Pawłowa) i zastrzega się z tej racji przeciw ich identyfikowaniu. (Wysuwane bywają jeszcze inne względy, które jednak tu możemy pominąć). W każdym razie i laik łatwo zorientuje się, iż o oczywistości identyczności odruchu warunkowego a kojarzenia się wzajemnego dowolnych elementów mówić nie można. Jest to problem, który dopiero po dyskusji można próbować tak czy inaczej rozwiązać.

Ale dyskusja taka komplikuje się okolicznością, że samo prawo kojarzenia — wzięte dla siebie — wymaga dyskusji. Wcielone w psychologię prawo to, na przestrzeni całych wieków, w jej rozwoju odgrywało niezwykle doniosłą rolę. Próby zrobienia z mechanizmu kojarzenia już nie tylko ważnego ale wprost jedyne go mechanizmu psychicznych procesów dawały to stanowisko, które określane bywa jako asocjacionizm. Nastąpił jednak w początkach XX wieku moment pewnego przesilenia. Zaczęto coraz bardziej powątpiewać w jego dominujące znaczenie dla zrozumienia życia psychicznego człowieka. Zaczęto też wątpić, czy mechanizm kojarzenia przez styczność, tak jak go opisuje prawo arystotelesowskie, istotnie w praktyce życia psychicznego realizuje się.

Te powątpiewania przeszły z czasem w zdecydowany atak, który dokonywał się w różnych formach i pochodził od różnych szkół i autorów. Nie możemy oczywiście i tu zapuszczać się w szczegóły. Zwrócimy uwagę tylko na pewne momenty, najbardziej istotne. Oto wysunięto tezę, iż sama styczność czasowa, nie podmurowana innym związkiem, nie wystarczy do istotnego skojarzenia stykających się ze sobą czasowo elementów. Przeprowadzono na oparciu tej tezy długie szeregi rozumowań i wymyślano różne pomysłowe eksperymenty. Oto przykład jednego z nich, bardzo prostego (eksperyment Lewina):¹² jeżeli polecimy komuś odczytywać dłuższy szereg słów, podanych w określonym porządku, tyle razy, ażeby osoba druga słuchająca nauczyła się go na pamięć (osoba ucząca się wie, że na niej ciąży obowiązek nauczania się), to okaże się w tych warunkach następujące ciekawe zjawisko. Kiedy zamiast osobie, która się uczyła, każemy powtórzyć ową listę wyrazów z pamięci osobie odczytującej, to okaże się z reguły, że nie potrafi ona wyrecytować poprawnie owej listy, jakkolwiek zdołała to zrobić osoba świadomie ucząca się (ze słuchu). A przecież przez świadomość obu osób lista ta przeszła jednakową ilość razy. „Uczący“ słyszał ją (odczytując) tę samą ilość razy, co „uczący się“. Otóż według brzmienia prawa kojarzenia mielibyśmy tu do czynienia z fenomenem paradoksalnym, skoro skojarzenie ma być prostym następstwem ilości czasowych zetknięć danych elementów w umyśle człowieka. „Nauczyciel“, który nie nauczył się dyktując, zapytany, jak się to stało, iż jest gorszy od swego „ucznia“, odpowiada z pewnym zdziwieniem, że przecież nie starał się zupełnie zapamiętać, bo tego od niego nie żądano. Tak więc samo zetknięcie się dwu elementów w świadomości nie wystarcza, aby one się skojarzyły, jeżeli brak i n t e n c j i pamięciowego ich związania.

Podczas gdy jedni wysuwali czynnik intencji jako niezbędny do datek do czasowego zetknięcia, ażeby stykające się elementy skojarzyły się istotnie ze sobą, drudzy psychologowie wysuwali inne momenty. Głośni są tutaj przedstawicielei tzw. szkoły postaciowców (K o e h l e r, K o f f k a i inni). Oni to wysunęli twierdzenie, że niezbędnym warunkiem związania pamięciowego dwu stykających się w czasie elementów psychicznych jest ujęcie ich w jedną całość (postać), której oba są częściami. Tak np. wyrazy „koło“ i „brzeg“ skojarzą się z sobą, jeżeli pojmę je jako składniki jednej geogra-

¹² Na eksperyment taki powołuje się między innymi Smirnow.

ficznej nazwy „Kołobrzeg“ (koło brzegu). Jeżeli natomiast słuchając rozmowy dwu osób posłyszę z ust jednej słowo „koło“ a z drugiej „brzeg“ i nie przyjdzie mi na myśl, iż słowa te mogą być złożone w jedną całość, to małe jest prawdopodobieństwo, ażeby w moim umyśle skojarzyły się one ze sobą. Parafrazując myśl postaciowców w sposób nieco uproszczony Thorndike twierdzi, że ażeby dwa stykające się czasowo elementy zostały ze sobą skojarzone, konieczne jest odczucie ich jako „przynależnych“.

I właśnie w chwili, kiedy obrońcy prawa kojarzenia w jego pierwotnym, arystotelesowskim brzmieniu, coraz bardziej byli przyciskani do muru tego rodzaju wywodami i argumentami, nauka Pawłowa o odruchach warunkowych wybrała się na podbój uczonego świata. Jaki był efekt tego wydarzenia? W pierwszym momencie zatriumfowali behawioryści, którzy stojąc w gruncie rzeczy na stanowisku asocjacionizmu, dostrzegli w nauce Pawłowa walne poparcie swego stanowiska. Wszak Pawłow twierdzi — na co oni zwracają uwagę — iż odruch warunkowy dochodzi do skutku przez czasowe zetknięcie d o w o l n e g o obojętnego bodźca z bodźcem bezwarunkowym. Jakieś postaciowe łączenie, jakieś poczucie przynależności nie jest wymagane. Decyduje goły fakt czasowego zetknięcia.

W ten sposób nauka Pawłowa przyszła — pozornie — na odsiecz asocjacionistom atakowanym przez postaciowców i Thorndike'a. A kiedy przeciwnicy asocjacionistów odwoływali się do omówionej już przez nas okoliczności, iż w pawłowowskim odruchu warunkowym „kojarzą się“ nie dwa dowolne elementy, lecz bodziec o b o j ę t n y z bodźcem b e z w a r u n k o w y m, to zwolennicy asocjacionizmu mogli odpierać ten zarzut powołaniem się na fakt, iż sam Pawłow uznał w pewnym momencie rozwoju swojej nauki za możliwe skojarzenie w ramach zwierzęcego zachowania się jednego bodźca o b o j ę t n e g o z drugim bodźcem tak samo o b o j ę t n y m. Łącząc wielokrotnie u psa „obojętny“ sygnał światła z „obojętnym“ sygnałem bulgotania otrzymywało się taki efekt, iż pies dostrzegłszy światło zaczynał oglądać się w kierunku, z którego zazwyczaj dochodziło do niego bulgotanie, chociaż już tego bulgotania nie było.¹³

A trzeba przyznać, że i sam Pawłow stwierdzając możliwość związania się bodźców obojętnych, miał intencję poprzeć od siebie tych

¹³ Pawłow: *Dwadzieścia lat badań*. s. 588. Rozsnuwany tu tok myślowy powtarza częściowo wątki myślowe zawarte w moim referacie o nauce Pawłowa wygłoszonym na Zjeździe psychologów w rb. w Krakowie.

psychologów, którzy do mechanizmu kojarzenia jego podstawy przebiegu różnych procesów psychicznych przywiązują dużą wagę. Wygląda to więc tak, iż Pawłow istotnie sprzymierzał się niejako z asocjacionistami i mógł być nawet przez nich pozornie słusznie do nich zaliczany.

Ale zbadajmy rzecz dokładnie. Jeżeli Pawłow stwierdza możliwość czasowego wiązania się bodźców „obojętnych“, to stąd nie wynika, jakoby takie połączenie uważał za równoznaczne z odruchem i na odwrót widział w odruchu jedynie przypadek zwykłego kojarzenia przez styczność czasową. Wszak stwierdziliśmy, iż Pawłow na dalszym etapie rozwoju swoich poglądów podkreślał wyraźnie, iż nie można stawiać znaku równości między kojarzeniem a odruchem warunkowym. Obstawanie przy tezie, iż odruch warunkowy to ostatecznie tylko kojarzenie przez styczność, jak to robią asocjacyjniści, jest niewątpliwie pomniejszaniem i zubożaniem naukowego osiagu szkoły pawłowowskiej.

Nowsza psychologia słusznie, wychodząc z różnych przesłanek, dochodziła do wniosku, że prawo kojarzenia przez styczność, w potocznym, dalszym jego sformułowaniu, jest narzędziem niewystarczającym, gdy idzie o pełne zrozumienie procesów psychicznych nie tylko człowieka, ale nawet zwierzęcia. Przytoczone poprzednio zarzuty Thorndike'a i postaciowców nie są z tego punktu widzenia pozbawione wszelkiej racji, chociaż ich treść nie pokrywa się dokładnie z faktami. I tutaj Pawłow słusznie ze swej strony uderza w postaciowców. Ich krytyka pojęcia kojarzenia poszła niewątpliwie zbyt daleko odmawiając mu realnego znaczenia. Dokonało się tu przysłowiowe, „wylanie dziecka razem z kąpielą“. Ale sama myśl podstawowa, samo poczucie niewystarczalności prawa kojarzenia w tradycyjnym ujęciu do wytłumaczenia bogactwa życia psychicznego było intuicją słuszną.

Nawiasem pozwolimy sobie stwierdzić, że istniały obok zasadniczych różnic pewne drobne nieporozumienia między Pawłowem a psychologami postaci. Wystarczy skonfrontować rosyjski tekst przekładu pewnego fragmentu książki *W o o d w o r t h a*, referującego poglądy postaciowców (przekład tego fragmentu z angielskiego na rosyjski został dokonany przez samego Pawłowa) z angielskim oryginałem, ażeby spostrzec, iż Pawłow odnosi do siebie pewne tezy autora, w których angielski autor ma na myśli nie jego, lecz

postaciowców.¹⁴ Pawłow nie miał dość czasu, ażeby wchodzić w niuanse poglądów i sformułowania różnych szkół psychologicznych, oceniał jednak ich zasadnicze stanowiska bardzo trafnie.

Tak więc ostatecznie możemy powiedzieć, iż Pawłow wzbogacił naszą wiedzę o mechanizmach nerwowych i psychicznych idąc nie śladami postaciowców, lecz wbrew nim, swoją własną drogą. Mimo to jednak pozostaje faktem, iż badania Pawłowa zbiegają się z usiłowaniami szeregu nowoczesnych psychologów usiłujących wyjść poza ciasne ramy asocjacionizmu i zaopatrzyć naukę w nowy oręż badawczy. Tym orężem badawczym jest właśnie odruch warunkowy.

Jeżeli więc stawiamy tezę: odruch warunkowy to nie to samo co pierwsze lepsze kojarzenie przez styczność czasową, to jaki tu zachodzi istotny stosunek? I tu znowu natrafimy na sprawę trudną, niezupełnie jeszcze rozwikłaną przez dzisiejszą psychologię. Co jest niejako pierwsze, a co wtórne? Co z czego się wywodzi? Czy genetycznym punktem wyjściowym był mechanizm kojarzenia przez styczność czasową, z którego uformował się w specyficznych warunkach mechanizm odruchu warunkowego, czy też przeciwnie — odruch warunkowy jest genetycznie mechanizmem pierwszym, z którego, jako jego pochodna, uformował się z czasem „czysty“ związek kojarzeniowy, łączący dowolne elementy, wydźwiewki nerwowe czy psychiczne dowolnych bodźców, byleby tylko docierające równocześnie do kory mózgowej? Czy może wreszcie są to dwa mechanizmy od siebie zupełnie niezależne?

Trzeba stwierdzić otwarcie, że stajemy tu wobec problematyki dotychczas jeszcze nierozwiązanej, jakkolwiek można zanotować pewne próby idące w tym kierunku. I tak psycholog radziecki Ł. W. Z a n k o w wyprowadza w pewien sposób mechanizm zwykłego kojarzenia z mechanizmem odruchu warunkowego jako pierwotnego.¹⁵ Nie możemy tu wdawać się w dokładniejszą analizę poglądów autora ciekawego artykułu. Stajemy jednak razem z nim na stanowisku, iż raczej w odruchu warunkowym należy dopatrywać się mechanizmu pierwotnego, bardziej podstawowego. Zauważono niejednokrotnie, iż, pomijając już poprzednio wymienione względy przemawiające przeciwko tworzeniu się powiązań kojarzeniowych

¹⁴ Porównaj: Pawłow: *Wybór pism*. s. 496

¹⁵ Zankow: *Zagadnienie pamięci w świetle nauki Pawłowa* (oryginał rosyjski). *Sowietskaja pedagogika* 1951 nr 6

na podstawie samej przypadkowej styczności, to gdyby taki mechanizm pierwotny istniał, byłby on raczej szkodliwy aniżeli pożyteczny. Wszak na organizm zwierzęcy czy ludzki napiera równocześnie czy w bezpośredniej kolejności niezmierna ilość bodźców, które nic życiowego ze sobą nie wiąże. I gdyby te wszystkie przypadkowe zetknięcia miały obarczać umysł powiązaniami kojarzeniowymi, to w umyśle takim powstałby beznadziejny chaos. Przypomnijmy sobie iż według Pawłowa zetknięcie się bodźca warunkowego z bezwarunkowym tylko wtedy da trwały związek, jeżeli zostanie w z m o c n i o n e, to znaczy, jeżeli odpowiada mu stałe połączenie zjawisk; inaczej mówiąc, jeżeli bodziec warunkowy nie okaże się sygnałem zawodnym. A przecież, gdyby prawo prostego kojarzenia przez styczność czasową istotnie kierowało przebiegiem nerwowych i psychicznych procesów człowieka, to odruch warunkowy raz powstały (a wiemy, że niekiedy do jego wytworzenia niezbędne jest wielokrotne powtórzenie) praktycznie nie mógłby być wykreślony w pamięci zwierzęcia czy człowieka.

Łatwo wyobrazić sobie kontrargument, który tu ktoś może wysunąć. Że przecież wystarczy powiedzieć jeden po drugim dwa jakieś dowolne wyrazy, w żadnym ze sobą nie pozostające związku, ażeby ten, który je usłyszy, związał je ze sobą i później, po usłyszeniu jednego, odtworzył „z pamięci” wyraz drugi. Otóż wiedział o tym dobrze i pamiętał sam Pawłow. W miejscu już cytowanym z III-go tomu *Śród*, gdzie wyróżnia on trzy rodzaje skojarzenia, wymienia na miejscu trzecim taki właśnie przypadek. Oto, jak brzmią jego słowa: „I wreszcie prosty przypadek (jakby go nazwać: sztucznym, przypadkowym, nieistotnym, nieważnym), kiedy na przykład psychologicznie wiążą się dwa dźwięki nie mające ze sobą nic wspólnego a wiążą się jedynie przez to, że jeden powtarza się za drugim, i wreszcie one, wiążą się, jeden przywołuje drugi.” (str. 262 oryginału ros.). Otóż kultura ludzka doprowadzona do wyrafinowania, zwłaszcza w ramach drugiego układu sygnalizacyjnego, kultura, która bezustannie ćwiczy nas i nastawia na łączenie różnych oderwanych treści, znaków i symbolów, robi człowieka zdolnym do formowania się w jego psychice — przy odpowiednim nastawieniu, — nawet takich pozbawionych sensu efemerydów. Ćwiczymy w tej sztuce już nawet małe dziecko zaprawiając je do uczenia się różnych zestawień słownych, które na razie właściwie nic mu nie mówią. Ale takie powiązanie to pewnego rodzaju *artefakt*, który umysł ze siebie

rychło zrzuca, a nie zasadniczy punkt wyjścia umysłowych powiązań człowieka, podstawowy mechanizm funkcjonowania kory mózgowej.

Więc jest dużym błędem psychologii asocjacyjnej, jeżeli z takiego pustego prawa chce tworzyć fundament psychiki ludzkiej. Właśnie tu leży olbrzymia zasługa Pawłowa iż mało znaczącym powierzchownym artefaktom zdołał przeciwstawić mechanizm żywy, fizjologicznie i psychologicznie istotnie doniosły.

Widzieliśmy, wprawdzie, iż Pawłow dopuszcza istnienie kojarzeń bodźców obojętnych i to nawet u zwierząt. Ale rozważmy, że podany przez niego konkretny, powyżej przytoczony przykład operuje mechanizmami nieobojętnymi, nieprzypadkowymi dla psa. Pies ogląda się za bulgoczącym przedmiotem, gdy zobaczy światło, które wielokrotnie było owego bulgotania sygnałem. Przecież bulgotanie to zjawisko dla psa nieobojętne; i brzmieniem swoim niezwykle, intrygujące, i swoim biologicznym wydźwiękiem znaczące; wszak bulgotanie — to sygnał jakiegoś płynu, wody, która w życiu psa odgrywa doniosłe znaczenie. Nie będzie więc dziwne dla bezstronnego obserwatora, a nawet zrozumiałe, że dla psa, który przeszedł podobne próby, ukazanie się światelka nie będzie obojętne, że „przypomni“ mu bulgoczącą wodę.

A łatwo przekonać się, że zasadniczo tak samo jest u człowieka. Trwale wiążą się ze sobą, kojarzą istotnie nie byle jakie, przypadkiem stykające się zjawiska, lecz fakty istotnie człowieka obchodzące, a powiązane ze sobą w jakiś sensowny sposób.

Zbierając więc to wszystko razem, możemy powiedzieć: Pawłow nie był asocjacionistą, jeżeli przez asocjacionizm rozumiemy tezę, iż istotnym, podstawowym mechanizmem życia zwierzęcego i ludzkiego jest wiązanie się dowolnych elementów na zasadzie samego przypadkowego zetknięcia się w czasie. Przeciwnie, nauka Pawłowa obala asocjacionizm tak pojęty. Zaliczenie Pawłowa do asocjacionistów polegać może z jednej strony na nie dość głębokim wnikięciu w osnowę jego teorii, a z drugiej strony na „przyczepianie się“ do pewnych oderwanych jego powiedzień. Pawłow był asocjacionistą chyba w tym znaczeniu, które właściwie jest zaprzeczeniem asocjacionizmu naiwnego, mechanicznego, iż odrzucał on wszelkie stanowiska, które nie doceniały znaczenia związków czasowych regulujące ewentualnie do fizjologii, a nie znajdując dla nich właściwego miejsca w ramach psychologii i psychopatologii; Pawłow bezustannie podkreśla doniosłość czasowych związków. Ale co innego jest

związek czasowy w postaci odruchu warunkowego, a co innego sztuczna chimera, którą chyba uparte, mechaniczne wkuwanie względnie chwilowy kaprys woli czy specjalne nastawienie zdoła zaszcześcić w psychice na krótki czas. Zaś związek czasowy w sensie Pawłowa, więc oczywiście w pierwszej linii odruch warunkowy — to coś, co organizm w kontakcie z otoczeniem wyrabia u siebie w sposób baczny, w stanie swoistego pobudzenia, napięcia i co ma dla organizmu wyraźny sens (jako czynnik antycypacyjno-mobilizujący).

Jest rzeczą bezsporną, iż Pawłow wychodzi od odruchu warunkowego jako kamienia węgielnego budowy swego gmachu naukowego. W trakcie rozwoju swoich poglądów widzi on potrzebę ustosunkowania koncepcji odruchu warunkowego do koncepcji kojarzenia przez styczność. Usiłuje on nawiązać nić pomiędzy odruchem warunkowym a kojarzeniem przez styczność. Idzie niejako na spotkanie tych psychologów, którzy operują w swoich badaniach pojęciem kojarzenia przez styczność, a którym obce jest jeszcze pojęcie odruchu warunkowego. I na tej drodze Pawłow salwuje w mądry sposób ziarno prawdy tkwiące w „asocjacionizmie“. I kto chce być sprawiedliwym w stosunku do Pawłowa, ten musi oceniając istotną wagę jego badań i jego osiągnięć mieć oczy zwrócone na środek ciężkości jego teorii, będącej zarazem jej istotnym punktem wyjścia, a nie na późniejsze rozwinięcia, szukające pewnego zbliżenia i pewnego kompromisu. Ujęcie związku czasowego, tak jak nim operuje Pawłow, jedynie jako mechanizm zlepiania się byle jakich spotykających się ze sobą przypadkowo elementów, a nie — przede wszystkim — jako odruchu warunkowego, zdradza nieumiejętność widzenia rzeczy w ich właściwej proporcji i perspektywie. Jest faktem, iż jak widzieliśmy, Pawłow dopuszcza formowanie się w psychice człowieka w pewnych wypadkach także takich efemerycznych powiązań, ale przypomnijmy sobie, jak ocenia ich walor. Wszak są one dla niego czymś „sztucznym, przypadkowym, nieistotnym, nieważnym“. A więc robi pewnego rodzaju krzywdę Pawłowowi ten, kto dopatruje się identyczności mechanizmu odruchu warunkowego, jako typowego przedstawiciela związku czasowego z mechanicznym zlepianiem byle jakich odruchów psychiki ludzkiej, czy zwierzęcej.

Spotkaliśmy poprzednio poważne względy, dla których, mimo wielu pozorów, nie mamy prawa zaliczyć Pawłowa do asocjacioni-

stów. Nie wymieniliśmy jednak dotychczas jeszcze jednego, najważniejszego. Względem tym jest wprowadzenie przez Pawłowa rozróżnienie dwóch systemów sygnałowych: systemu pierwszego i drugiego. Ogólna orientacja co do znaczenia obu tych terminów należy do potocznej elementarnej wiedzy o pawłowizmie i wobec tego nie jest naszym obowiązkiem wyjaśniać dokładniej, o co szło Pawłowowi, gdy to rozróżnienie wprowadził. W każdym razie trzeba stwierdzić, a jest to rzecz nie bez znaczenia, iż Pawłow nie wyszedł od razu od koncepcji obu tych systemów, lecz że koncepcja ta wyrosła w pewnym, późniejszym momencie rozwoju jego nauki z rozważań, do których skłaniała go sprawa myślenia ludzkiego w przeciwieństwie do orientacji zwierzęcej. Pawłow nie dostrzegał tu zdaje się z początku, podobnie jak wielu wcześniejszych i współczesnych mu fizjologów i psychologów, jakiejś różnicy podstawowej. Myślenie ludzkie i „myślenie“ zwierzęce wydawały się, choć różne stopniem, identyczne, gdy idzie o ich ostateczną podstawę. Nawet postaciowcy, przy całej swej krytyce asocjacionizmu, nie dostrzegali zasadniczej różnicy między zwierzęciem a człowiekiem. A zrobił to właśnie Pawłow, jakkolwiek stawał on poniekąd na stanowisku odmawiania psychice człowieka jakichś specjalnych przywilejów, uznając związek czasowy za podstawowy mechanizm zarówno działalności człowieka jak też zwierzęcego zachowania się. Nie zmniejszając nacisku na wagę związku czasowego jako mechanizmu podstawowego i zrównując niejako pod tym względem człowieka i zwierzę, Pawłow przecież odnalazł fundamentalną różnicę między zwierzęciem i człowiekiem tam, gdzie może ktoś najmniej by się tego spodziewał. I tu właśnie leży wielkość i oryginalność myśli pawłowowskiej. Człowiek rozporządza mową, która zwierzęciu jest obca. Wymawiać ludzkie wyrazy potrafi także papuga, ale one nie stanowią mowy. Na mowę składają się wyrazy będące s y g n a ł a m i s y g n a ł ó w, a więc pewnego rodzaju znaki o wysokim stopniu abstrakcji i uogólnienia, do których rozumienia nie mogą podnieść się nawet najwyżej stojące zwierzęta (szympanse).

Ale — i tu znowu dochodzi do głosu wielkość myśliciela — przyznanie człowiekowi wysokiego przywileju operowania drugim systemem sygnałów (mową), nie stanowi dla Pawłowa łatwej pokusy wyposażenia owego drugiego systemu w jakieś swoiste „wysokie“ mechanizmy jakościowo odmienne od mechanizmów i praw kierują-

cych systemem sygnałowym pierwszym. Pawłow podkreśla niedwuznacznie, iż pierwszy i drugi system sygnałowy opierając się na procesach nerwowych, przebiegających w tej samej korze mózgowej, nie mogą podlegać jakimś prawom całkowicie odmiennym. Prawa odruchów warunkowych rządzą tu i tam. I właśnie z tej racji nie ma przepaści pomiędzy procesami dokonującymi się w obu systemach u człowieka. Przeciwnie, procesy te przeplatają się nawzajem i zachodzą na siebie.

Ażeby nie było jakiegoś nieporozumienia: Pawłow nie twierdzi jakoby nie istniały jakieś powiązania swoiste dla jednego systemu, których nie odszukamy w systemie drugim. Ale mechanizm podstawowy, zasadniczy mechanizm odruchu warunkowego jest wspólny dla obu systemów.

Jak więc z tego punktu widzenia przedstawiać się będzie sprawa sporu między tymi, którzy zaliczają Pawłowa do asocjacionistów i tymi, którzy temu zaprzeczają. Wygląda jakoś dziwnie tak — na pierwszy rzut oka — jak gdyby troszkę mieli racji jedni i troszkę drudzy. Bo i drugi system sygnałowy, ten właśnie ludzki, Pawłow podporządkowuje prawom związków czasowych, a więc w pewnym sensie prawom kojarzenia. Z drugiej jednak strony owe związki czasowe chwytają i wiążą ze sobą u człowieka w pierwszej linii elementy, odmienne od elementów właściwych dla systemu pierwszego. Elementami tymi są przecież, jak wiemy, sygnały sygnałów, na abstrakcji oparte, którymi nie operuje system sygnałowy pierwszy. Ostatecznie więc mimo tego splątania przeciwnych poniekąd punktów widzenia nie mamy prawa zaliczyć Pawłowa do wulgarnych asocjacionistów, którzy zrównują człowieka ze zwierzęciem twierdząc, iż tu i tam są czynne te same prawa i zależności. Człowiek — u Pawłowa — obdarzony drugim układem sygnałowym staje „o całe niebo“ ponad możliwościami zwierzęcymi.

Jest teraz czas, abyśmy wrócili do toków myślowych, które zatrzymały nas u wstępu naszych rozważań. Widzieliśmy najprzód jakie doniosłe, decydujące względy każą oczekiwać od psychologii i psychologów jak najszybszego przedstawienia się na pawłowowskie tory. Nasze następne rozważania wprowadziły nas w problematykę szczegółową owego procesu wcielania. Przekonaliśmy się na zawiłym przykładzie stosunku odruchu warunkowego do prawa kojarze-

nia przez styczność, jak skomplikowane wchodzą tu w grę aspekty i toki myślowe. Weszliśmy w nie i nawet próbowaliśmy jakoś wybrnąć z nich i przez nie przejść. A przecież zdajemy sobie sprawę, że nasza argumentacja nie jest oczywista i że nie każdy czytelnik, ten właśnie, który zna dobrze literaturę pawłowską, zgodzi się z nami bez reszty. Więc nie należy niecierpliwić się. Nie ma wiele sensu „poganiać” psychologów, by się bardzo spieszyli. Albowiem, jak to widzieliśmy, sprawa nie przedstawia się tak, iż wystarczy tu po prostu chcieć, by móc. Sama dobra wola niczego tu nie wskóra. Niezbędne są dalsze badania, dalsze rozważania i wyniki. I tego tylko należy z naciskiem domagać się. A nie pochopnego wyrokowania i deklarowania.

Skoro wróciliśmy niejako do punktu wyjścia, musimy uprzytomnić sobie jeden jeszcze aspekt zagadnienia, który tam już poruszaliśmy. Chodzi mianowicie o sprawę sensu i zrozumienia, tak drogą współczesnym psychologom radzieckim. Psychologowie ci, słusznie, jak nam się wydaje, kładą nacisk na to, ażeby oparcie nowej przyszłej psychologii o związki czasowe Pawłowa nie przekreśliło wagi sensowności psychicznych procesów ludzkich. Bronią się oni i bronić powinni przed takim wcielaniem Pawłowa w naukę psychologii, które przekreślałoby ową sensowność. Nie chcieliby oni, ażeby wchodzenie na pawłowskie tory miało być jednoznaczne z powrotem do dawnego asocjacionizmu. Poprzednie nasze rozważania powinny były umocnić w nas przekonanie, iż nauka Pawłowa, należycie zrozumiana, takiego niebezpieczeństwa ze sobą nie wnosi, o ile oczywiście będzie interpretowana we właściwy sposób. Pawłowski odruch warunkowy — to nie prymitywne narzędzie czasowego kojarzenia w ujęciu asocjacionistów. Jest to mechanizm swoisty, w pewnym stopniu „wyższy”. Wprowadzenie do metodologicznego arsenału psychologicznego odruchu warunkowego należycie pojętego nie grozi na prawdę psychologii spłyceniem jej poczynąń do poziomu mechanicznych zlepeków oderwanych elementów życia psychicznego.

W tym jednak leży w tej chwili jeszcze dalsza duża trudność, iż jak to dobrze wiedzą pawłowowcy, nie potrafimy na razie w sposób należyty przystosować pojęcia odruchu warunkowego do drugiego systemu sygnalizacyjnego. Nie zdołał już nauczyć nas tego Pawłow. Jego kontynuatorom udało się dotychczas jedynie zbadać na pewnych punktach pogranicze obu układów. Ale na teren układu dru-

giego nie wkroczyliśmy dotychczas jeszcze jako ci, którzy potrafiliby tworzyć w sposób eksperymentalny z jego elementów odruchy warunkowe tak samo, jak to robimy w odniesieniu do układu pierwszego.¹⁶ A więc przed nami daleka jeszcze droga, którą trzeba iść wytrwale ale ostrożnie, tak, by posuwając się stale naprzód nie robić fałszywego kroku, który zamiast popchnąć nas istotnie dalej — sprowadziłby nas na manowce.

Stefan Baley

Uniwersytet Warszawski

¹⁶ Stwierdził to między innymi, w ramach ostatniej pawłowowskiej Konferencji w Krynicy, doc. A. J u s w swoim referacie zatytułowanym *Patofizjologia wyższych czynności nerwowych*. Oto jego słowa: „Jesteśmy dopiero u progu badań w tej dziedzinie” (Referent miał tu na myśli metodykę badania drugiego układu sygnałów).

BRONISŁAW BILIŃSKI

O NOWĄ FILOLOGIĘ KLASYCZNĄ I NOWE STUDIA NAD KULTURĄ ANTYCZNĄ

Wśród nauk humanistycznych filologia klasyczna¹ zajmuje specyficzne miejsce. Jedna z najstarszych w czasie, bo zaczęła swe życie razem ze starożytnością, i jedna z najszerzych w swym zasięgu, bo nieograniczona ramami poszczególnych kultur narodowych, jest ona dzięki trwałym wartościom kultury antycznej przedmiotem żywego zainteresowania w tych krajach, które weszły w orbitę wpływów tradycji grecko-rzymskich. Studium jednak filologii klasycznej od tylu wieków trwające i będące kiedyś królową nauk humanistycznych oraz macierzą wielu innych dyscyplin, od lat przeżywa kryzys. W walce z naporem innych nauk krytykujących jej metody i atakujących jej odległą czasowo treść, utraciła filologia klasyczna swą czołową pozycję w hierarchii nauk humanistycznych. Wielkie dziedzictwo antyczne straciło swą postępową i aktywną siłę i albo zepchnięte przez burżuazję wegetowało w gabinetach uniwersyteckich, albo służyło w fałszywym wyborze jakimś pseudonaukowym teoriom i obłędnym politycznym koncepcjom. Nauka burżuazyjna mimo wielu wysiłków nie potrafiła wskrzesić jego wartości, bo sama ograniczona i antyhumanistyczna zatraciła istotny sens rozwoju historycznego, który podważałby zasadnicze podstawy jej ideologii. Co najwyżej podawała zniekształcone i dla swych celów

¹ Por. B. Biliński: *O hezjodejski aspekt starożytności* (I. *Praca w starożytnej Grecji*). *Archeologia*. II 1948 s. 31—103. *Ze studiów nad starożytnością klasyczną za granicą*. *Zeszyty Wrocławskie* 1950. *Realizm w literaturze antycznej*. *Meander* 1951 s. 323—352. *Euripidesowy Alexander u Enniusza i niewolnictwo rzymskie w II w. przed n. e.* (Z prac nad ideologią tragedii antycznej). *Meander* 1952 s. 183—209. *Problemy pracy w starożytnym Rzymie* (Czasy królewskie i wczesna republika IV/III w. przed n. e.). *Archeologia* III 1949 (Wrocław 1952) s. 45—111. *Antyczne tradycje biegu maratońskiego* (Fragment z *Medytacji Olimpijskich*) 1952 s. 243—266. R. Matuszewski: *O pojmowaniu kultury klasycznej*. *Kuźnica* 1949 s. 2

uformowane ideały antyku, pozbawione historycznej prawdy społecznej.

A tymczasem dziedzictwo antyczne miało za sobą chlubną historię aktywności ideologicznej. Na całej bowiem przestrzeni dziejów tradycje antyczne pełniły wyraźnie określoną funkcję klasową. Jako awangarda służyły one natchnieniem nowym postępowym i rewolucyjnym warstwom społecznym lub jako element reakcji były wyzyskiwane w okresach schyłku i zacofania. Im zawdzięczała swój wzlot epoka Renesansu, do nich sięgali pionierzy i inspiratorzy Rewolucji Francuskiej. Ideał rzymskiej republiki i ateńskiej demokracji przyświecał postępowym elementom walczącym z feudalizmem, królami i tyranią. Dziś dziedzictwo antyczne jest nadużywane i spychane przez imperializm amerykański do roli pomocniczego arsenału propagandy polityki przemocy, wojny i kolonialnego wyzysku. Tym obłędnym „modernizacjom” świata antycznego przeciwstawia się nauka socjalistyczna, która w oparciu o metodę materializmu historycznego z należytą historyczną perspektywą poddaje nowej interpretacji cały dorobek kulturalny świata antycznego uznając wielkość i trwałość wielu osiągnięć literatury, sztuki i myśli antycznej.

Wielka rola tradycji antycznych w historii kultury nowożytnej i szeroki międzynarodowy zasięg tych tradycji, wyzyskiwanych w rękach burżuazji do propagandy kosmopolityzmu, każą otoczyć studia antyczne specjalną opieką. Miały one wielkie znaczenie w przeszłości naszej kultury narodowej i powinny znaleźć należyte miejsce w naszej tworzącej się kulturze socjalistycznej. Dlatego w ogólnej przebudowie ideologicznej nauki polskiej troska o losy filologii klasycznej i wszystkich badań odnoszących się do kultury antycznej należy do ważnych zadań nauki i kultury polskiej.

A ma polska filologia klasyczna i polskie studia nad antykiem wspaniałe tradycje, które wywodzą się z postępowych tradycji naszego Odrodzenia. Wielu polskich filologów weszło do światowego katalogu uczonych. Filologia klasyczna dzielnie, choć z wielkimi stratami, przetrwała noc okupacji niemieckiej i z zapalem przystąpiła do pracy w nowej Odrodzonej Ojczyźnie. Ilość wydanych prac świadczy o pracowitości i rozmachu naszych klasycznych filologów.

Wiekowe tradycje tej dyscypliny wykształciły wprawdzie jej metody badawcze, równocześnie jednak obarczyły ją balastem przesądów i ograniczeń. Filologia klasyczna w Polsce kapitalistycznej

stale traciła na swych wpływach. Z jednej strony bowiem kultura burżuazyjna nastawiona bezpośrednio na utylitaryzm lekceważyła nauki humanistyczne a wśród nich i filologię klasyczną, transmitującą wartości kulturalne odległych czasów, z drugiej zaś strony cała zawartość studiów antycznych przez swe feudalno-burżuazyjne dziedzictwo obca była masom ludowym. Tak filologia klasyczna pogardzona przez panującą ideologią i nieprzyjęta przez warstwy postępowe, pozostawała na uboczu od wielkich zmagających światopoglądowych. Przeminał bowiem już postępowy nurt filologii z XIX w., gdy śmiało i odważnie oceniano w historycznej perspektywie starożytność klasyczną. Minęły owe czasy, w których antyczni bohaterowie byli wzorami nowożytnych rewolucjonistów, a historycy i badacze świata starożytnego dostarczali Marksowi i Engelsowi materiałów do formowania praw rozwoju społeczeństwa. W początkach w. XX, w okresie narodzin imperializmu, gdy nauka kapitalistyczna zaczęła przemilczać historyczne kategorie rozwoju społecznego, filologia klasyczna przemieniła się w studium idealizujące przeszłość starożytną.

Filolog klasyczny zamykający się w swym gabinecie zaczynał się stawać synonimem anachorety, uczonego specjalisty, a czasem nawet dziwaka, tracącego zupełnie kontakt z rzeczywistością. Nieraz, zapożyczając od przedmiotu swych studiów prawdziwie antyczne poglądy i idealizując świat swych zainteresowań, był stracony dla twórczych idei. A z tym i studium pozbawione było nowych rewolucyjnych myśli i prób szukania nowych koncepcji. Wielka niegdyś treść skarłała do interpretacji słowa i została z niej wypruta postępową myśl ideologiczna. To co było, mówiąc słowami *S e n e k i*, filozofią stało się filologią (epist. 108, 23 *quae philosophia fuit, facta philologia est*).

Kryzys studiów antycznych jest dziś widoczny wszędzie i wiąże się z kryzysem nauk humanistycznych w świecie kapitalistycznym. Studia klasyczne utraciły bowiem swe posłannictwo, jakie miały w wielkich czasach humanizmu, Oświecenia i rewolucji francuskiej, a stały się polem erudycyjnej agonistyki ujawniającej się w fali przyczynkarstwa, nienagannego wprowadzicie filologicznie, lecz w rzeczywistości często społecznie bezużytecznego.

Jak każda epoka miała swe własne widzenie starożytności, tak i dziś w przełomowych czasach budownictwa socjalistycznego w Polsce wspaniałe dziedzictwo antyczne czeka na swoją nową, świadomą

i twórczą interpretację. Dokonać tego musi wielki kolektyw filologów klasycznych, historyków starożytnych, historyków kultury materialnej, archeologów, prawników antycznych, uzbrojonych w metodę materializmu dialektycznego i historycznego. W kolektywie tym przodować musi filologia klasyczna, która przy pomocy wydoskonalonego narzędzia badawczego i przy zastosowaniu marksistowskich metod badania winna przywrócić studiom nad antykiem właściwe im miejsce w naukach humanistycznych. Należy nasycić te studia pozornie odległe, a w rzeczywistości przez swe wartości i historyczne znaczenie wszystkim bliskie, nową postępową treścią ideologiczną i głęboką odpowiedzialnością społeczną.

Już mamy poza sobą przestarzały pogląd, że filologia klasyczna to język i gramatyka. Trzeba jeszcze zwalczać w społeczeństwie to przekonanie, które zaszczenia szkoła średnia przy elementarnym uczeniu łaciny. Trzeba przekonać młodzież zarówno szkół średnich jak i uniwersytetów, że filologia klasyczna to nie paradygmaty czasowników, kolumny słówek i rodzaje sufiksów. Formy gramatyczne nie śmiał przesłaniać wielkich wartości, na które należy wskazywać już przy pierwszym zetknięciu z kulturą antyczną. Język i gramatyka są częścią naszej dyscypliny i mimo swej doniosłości zawsze pozostają dla nas dyscypliną pomocniczą. Język jest dla nas po prostu narzędziem. Gramatycyzm już nieraz topił i zatracił żywsze i pełniejsze rozumienie starożytności klasycznej. Oddając mu jednak należyty trybut z naszego entuzjazmu dla kultury antycznej, chcemy wydobyć się z czcigodnych, ale już przestarzałych i tradycyjnych koligacji, aby uzyskać żywszy kontakt z innymi dyscyplinami, które służą interpretacji starożytnego społeczeństwa. Chcemy bowiem być wszechstronnymi tłumaczami tego wielkiego okresu kultury ludzkiej, który nazywamy kulturą antyczną.

Doceniając zaś istotne znaczenie studiów językowych należy wprowadzić do badań języków klasycznych problematykę wynikającą z ostatnich prac Józefa Stalina zatytułowanych *Marksizm a zagadnienia językoznawstwa*. Należy bowiem śledzić historię języka wraz z historią społeczeństw antycznych, badać semajologiczne przesunięcia w historii wyrazów rozszyfrowując terminologię, którą posługiwały się panujące klasy antycznych społeczeństw. Przez podobne studia gramatyka przestanie być tylko rejestrem morfologicznych schematów, lecz złączy się ściśle z życiem tego społeczeństwa, któremu służyła.

Przed filologami klasycznymi stoją zadania wielkiej wagi. Chodzi tu o istotę, sens i cel naszych studiów. Musimy zdać sobie sprawę z przemian naszych czasów i musimy określić rolę i pozycję studiów klasycznych w kulturze socjalistycznej. Jeśli kultura ta dziedziczy i rewolucyjnie przejmuje z przeszłości to, co było wielkie, heroiczne i związane z walką o postęp, to kultura antyczna nabiera specjalnego znaczenia. Wspaniałe osiągnięcia literatury i sztuki antycznej weszły do skarbcza trwałych wartości kultury ludzkiej, z którego każda epoka wydobywała argumenty odpowiadające jej ideologii i jej postulatom społecznym, filozoficznym i estetycznym. Dziś, gdy w oparciu o metodę materializmu dialektycznego i historycznego dokonujemy rewizji dziedzictwa przeszłości i dążymy do ideologicznej przebudowy nauki, nie możemy beztrwosko powtarzać dawnych tradycyjnych i stereotypowych sądów, lecz musimy na nowo odczytać wszystkie teksty, których często klasowo ograniczona interpretacja w pełni nie pozwala rozumieć. Musimy dokonać reinterpretacji antyku porzucając idealizowanie tego okresu historii. Wielka bowiem chwila dziejowa domaga się od nas nowego poznania starożytności, a nowe poznanie oznacza wydobywanie istotnych nurtów rozwoju społecznego i kulturalnego świata antycznego we wszystkich jego aspektach związanych z układem społeczeństwa formacji niewolniczej.

Filologia klasyczna, chcąc dać pełny obraz starożytności klasycznej, winna stopić w sobie i uogólnić wyniki wielu pozornie odrębnych dziś dyscyplin. Widzimy w niej prócz języka i literatury także konieczność intensywnego włączenia historii starożytnej, kultury materialnej, archeologii klasycznej nie mówiąc już o innych bardziej specjalnych dyscyplinach, które prowadzą dziś autonomiczny żywot. Niegdyś były one częścią jednego wielkiego studium antycznego, które swą encyklopedią wiedzy obejmowało całą starożytność. Rozrost poszczególnych badań spowodował wyodrębnianie się specjalności, które wypracowały swe metody badania i wyizolowały się w luźne studia i nauki. Powstali specjaliści od języka, a w nim od dialektów, fonetyki czy też składni, specjaliści od literatury, a w niej od poszczególnych jej okresów i nawet autorów, wykształcili się epigrafowie, znawcy starożytności państwowych lub prywatnych, eksperci religii, mitologii, sztuki wojennej i innych sfer myśli lub działalności starożytnego człowieka. Powstały czcigodne i szanowne grona uczonych specjalistów, którzy, wchodząc w głąb swych dyscyplin,

przypominają ludzi schodzących do głębokich studni, dla których zwięża się horyzont i wreszcie widoczny jest tylko mały skrawek nieba. Pograżeni w zakamarkach swych nauk rzadko i tylko z daleka kontaktują się ci specjaliści z innymi podobnymi sobie badaczami. Zasklepieni w swych problemach nie uświadamiają sobie potrzeb i celów całości i nie ogarniają całokształtu kluczowych zagadnień stojących wobec badaczy penetrujących wszechstronnie przeszłość kultury antycznej. Rozbicie jednej wielkiej epoki na oddzielne studia nie mogło dać właściwej syntezy i pełni rozumienia wszystkich problemów wzajemnie się przenikających i wzajemnie z siebie wynikających. Rozbici na izolowane grupy specjalistów pozbawieni byliśmy wielkiego oddechu kultury i wszechstronnych paralel kultury antycznej, a brak ten utrudniał równocześnie wszechstronne rozumienie tego okresu historii.

Starożytność musi być traktowana jako całość kultury materialnej i duchowej w ścisłym powiązaniu z ekonomicznym i społecznym rozwojem antycznej formacji społecznej. Nie może istnieć studium filologii klasycznej bez tak wszechstronnie pojętego studium kultury. Z tą też myślą powstał przy PAN Komitet Nauk o Kulturze Antycznej, w którym obok historyków literatury antycznej zasiadają językoznawcy, historycy starożytni, archeologowie, historycy kultury materialnej i prawnicy. W tym składzie powinniśmy przystąpić do nowych badań kompleksowych, aby w koncentrycznym oświetleniu wypracować nową interpretację kultury antycznej. Chcemy zespolić odizolowane dyscypliny przy pomocy wspólnego kierunku zarówno pod względem metody jak i pod względem problematyki. Chcemy, aby wszystkie te dyscypliny pracowały w konkretnym powiązaniu ze starożytną rzeczywistością społeczną. Zbliżając te rozstrzelone nauki w jeden nurt kultury antycznej uzyskamy wszechstronną interpretację wszystkich zjawisk starożytnej bazy i nadbudowy. Podejmując tę pracę przygotowujemy drogę do powstania Instytutu Kultury Antycznej Polskiej Akademii Nauk, który dopiero może zapewnić skuteczną realizację zamierzonych planów.

* Tendencje zapowiadające nową filologię klasyczną winny się ujawniać w nowej tematyce i nowej metodzie. Każda bowiem dyscyplina zaznacza swój przełom w stawianej problematyce, uznając pewne problemy za naczelne i zasadnicze, inne zaś za drugoplanowe i dalsze. Dlatego też i problematyka filologii klasycznej winna

być wykładnikiem przełomu ideologicznego, winna być nowatorska i awangardowa, winna starać się wydobyć ze starożytności to, co w niej było zaniedbane, przemilczane i zdeformowane. Nie wolno nam w czasach walki o nową naukę socjalistyczną uchodzić w tematykę zbyt specjalną, a pozostawiać niewypracowane zagadnienia centralne i podstawowe, które decydują o naszej ocenie starożytności w ogóle. Zadaniem filologii klasycznej są nie tylko nowe rozprawy, ale nowe rozprawy o nowej przełomowej tematyce i nowej metodzie.

Z dumą możemy stwierdzić, że powoli odnajdujemy drogę do nowego spojrzenia na starożytność klasyczną. Coraz częściej i odważniej podejmujemy tematykę poddającą rewizji dawne poglądy, przy czym nasi seniorowie, jak prof. S i n k o, czynią to nieraz lepiej niż nasza młoda gwardia. Daleko jednak jesteśmy od tego, abyśmy nasze zadanie spełnili choćby w części. Jesteśmy zaledwie u jego początków. Musimy nadać naszemu programowi pracy znamię epoki, w której żyjemy, nasza tematyka musi być wykładnikiem historycznych przemian, jakie się w naszym kraju dokonują. Nie znaczy to, byśmy pomijając wspaniałe osiągnięcia literatury, sztuki i myśli antycznej, stale pisali o niewolnictwie i pracy, byśmy stale mówili o walce klas, ale chodzi o to, abyśmy nigdy nie tracili z oczu perspektywy historycznej i klasowego układu społeczeństwa formacji niewolniczej. Chodzi o to, abyśmy potrafili wybrać i określić te trwałe wartości tradycji antycznych, które powinny wejść w budującą się świadomość narodu socjalistycznego i stać się integralną częścią kultury socjalistycznej. Każda nasza praca winna świadomie walczyć z idealistyczną deformacją starożytności klasycznej. W chwilach wielkich zmagañ ideologicznych nie możemy być papierowymi erudytami. Musimy związać nasze studium z życiem naszego narodu i walką wszystkich sił postępowych świata o wielką sprawę socjalizmu. Nasza tematyka nie może być ideowo pusta i jakby bezczasowa, musi ona zapowiadać tendencje do przełomowych spojrzeń i dynamicznych uogólnień, a o jej ważności winno w chwili obecnej decydować społecznie istotne kryterium, o ile przyczynia się ona do zmiany starych pojęć o antyku.

Nasz wysiłek nad nową interpretacją starożytności nie może być zwyczajną kontynuacją dawnych studiów, musi on być śmiałym i rewizjonistycznym spojrzeniem na historyczną przeszłość bez aureoli ideału i fałszywego uświęcania. Wobec szybkiego rozwoju nauki o literaturze i wobec nowych zagadnień historyczno-literackich hi-

istoria literatur antycznych domaga się nowych studiów interpretacyjnych. Jeżeli nawołujemy do nowych prac interpretacyjnych, to nie odrzucamy przez to wielkiej działalności edytorskiej filologów i pracy filologicznej nad tekstem. W niej bowiem filologowie osiągnęli trwałe rezultaty i stali się wzorem metody. Praca jednak nad tekstem nie może dziś wyczerpywać w całości działalności filologa klasycznego. W ogromnej większości już ukonstytuowane teksty klasyków czekają na nowe odczytanie i nową interpretację. Prace interpretacyjne są dziś nakazem chwili, bo od nich zależeć będzie jak i w czym imieniu teksty zaczną do nas przemawiać. Konstytucja tekstu autora nie ujawnia jeszcze ideologicznej aktywności. Zadaniem zaś filologa klasycznego jest rozszyfrować i wedle marksistowskiej nauki o literaturze wytłumaczyć formę artystyczną i ideologiczne tendencje poszczególnych utworów i gatunków literackich. Zadaniem filologa jest związać je z ówczesnym społeczeństwem i wskazać na walkę realistycznego nurtu z tendencjami antyrealistycznymi. Aby tego dokonać filologowie klasyczni winni jak najszybciej zbliżyć się do owych dyscyplin, które posiadały umiejętność posługiwania się metodologią marksistowską. Myślę tu w pierwszym rzędzie w ogóle o nauce radzieckiej i o historii literatury polskiej.

Na tym etapie pracy rewizjonistycznej, choć chcielibyśmy mieć ten okres już za sobą, stale jeszcze potrzebujemy studiów dotyczących pracy, niewolnictwa i walki klas w starożytności. Moje na wpół popularyzatorskie artykuły stanowiły raczej ekshortację niż naukowe i definitywne zgłębienie tych problemów. Do badań nad kulturą antyczną należy wprowadzić najnowsze osiągnięcia myśli marksistowskiej i zastosować do wszystkich interpretacji pojęcia bazy i nadbudowy. Wskazując na przynależność kultury do nadbudowy należy podkreślić i przekonywująco udokumentować klasowy charakter kultury antycznej, a w dalszej konsekwencji, opierając się na sformułowaniach Lenina o istnieniu dwóch kultur w społeczeństwach o klasach antagonistycznych, wskazać na istnienie tych klasowo różnych kultur w świecie antycznym. Podjąć należy badania nad doktrynami społecznymi starożytności i nad filozofią materialistyczną i jej walką z koncepcjami idealistycznymi. Nie można pominąć sztuki antycznej do dziś zadziwiającej swą doskonałością ani też prawa będącego wyrazem nadbudowy ideologicznej. W dzisiejszej epoce rewolucji proletariackich trzeba wydobyć wolnościowe ruchy niewolnicze, plebejskie i chłopskie. Poddając nowej ocenie wpływy

kultury antycznej trzeba zobrazować klasową funkcję tradycji antycznych i wskazać na antyczne dziedzictwo rewolucyjne i jego rolę w nowożytnych walkach o wyzwolenie narodowe i społeczne. Obok tradycyjnych postaci Homera, tragików i Cycerona na karty naszych studiów wejdzie postać *S p a r t a k u s a*, reprezentanta rewolucyjnych walk niewolniczych w starożytności. Ujrzymy tyranobójcę Brutusa i Grakchów opiekunów ludu. W najbliższym studium wskażę właśnie jak te postaci we wszystkich okresach nowożytnych walk rewolucyjnych jako symbole służyły natchnieniem artystom, poetom, narodom i klasom walczącym o postęp i sprawiedliwość społeczną.

W tak niesłychanie ważnej polityce przekładowej powinniśmy dbać o należycie zhierarchizowany wybór autorów, poprawne metodologiczne wstępy i artystyczny walor przekładów, by wspaniała forma poezji antycznej nie spłycała się w nieudolnym wierszorbstwie lub mało literackiej prozie. Praca to ogromna, wyrażająca się tak w masie materiału, jak i w wielkich trudnościach metodologicznych. Obok instytutów i kadr uniwersyteckich oraz Komitetu nauk o kulturze antycznej, ważną rolę w przebudowie filologii klasycznej winno spełniać również Polskie Towarzystwo Filologiczne, które jest jakby przedłużeniem naukowego ramienia Akademii i Uniwersytetów w społeczeństwo. Towarzystwo to jednoczy w sobie nie tylko pracowników naukowych, ale również i nauczycieli szkół średnich i wszystkich tych, którzy interesują się głębiej kulturą antyczną. Coroczne Walne Zgromadzenia tego Towarzystwa dokonują nie tylko podsumowania całorocznej pracy filologów klasycznych, ale mają również charakter mobilizacyjny. Przyczyniły się one do opracowania planu badań przedłożonego i zatwierdzonego przez *I Kongres Nauki*, one też pozwoliły na przedyskutowanie centralnych zagadnień filologii w Polsce. Na takim Zjeździe w Warszawie dyskutowano w r. 1951 o realizmie w literaturze i sztuce antycznej, a w Toruniu w roku bieżącym zastanawiano się nad problemami humanistycznej literatury w Polsce.

Przeszło półwieczna kronika spotkań tego Towarzystwa to nie mały szmat historii, w którym kształtowało się życie filologii klasycznej w Polsce. Jest to bowiem jedno z najstarszych Towarzystw w naszym kraju, o wielkiej tradycji i szerokim zasięgu. *Eos*, naukowy organ tego Towarzystwa, dumnie od r. 1894 wzbogaca biblioteki filo-

logiczne wielu krajów i wprowadza prace polskich filologów na międzynarodowe forum studiów klasycznych.

Wobec nowych warunków i nowych postulatów winien ulec zmianie dawny styl pracy Towarzystwa. Normalne jego cele winny raczej zawierać się w propagowaniu trwałych wartości kultury antycznej w nowobudującym się społeczeństwie socjalistycznym i w szerokiej akcji popularyzacyjnej. Walne Zgromadzenia tego Towarzystwa winny być miejscem wymiany poglądów i myśli na szerokiej płaszczyźnie społecznej, zarówno dla tych, którzy twórczo pracują w materii antycznej, jak i tych, którzy rezultaty tych badań przenoszą w społeczeństwo poprzez szkołę. Jednakże wymiana myśli może nastąpić tylko przy pomocy najszerszej dyskusji niezahamowanej przez fałszywie rozumianą rewerencję lub groźny indeferentyzm. Zjazd, zbliżając wszystkich, którzy kulturze antycznej chcą służyć, ma spełniać również ważną rolę polityczną. Winien on obalać sztuczne bariery dzielące szkoły średnie od Uniwersytetów. Zjazd powinien zbliżać profesorów Uniwersytetów ku nauczycielom gimnazjów i wzajemnie podnosić rzeszę nauczycielską ku nowym osiągnięciom nauki.

Ostatnie spotkanie toruńskie, poświęcone humanizmowi, wykazało wprawdzie rosnące zrozumienie dla ważnych problemów, ale ujawniło również w dużym stopniu jeszcze tradycyjne koncepcje w interpretacji zjawisk literackich i historycznych. Przez dyskusję nad literaturą humanistyczną włączyli się filologowie w nurt prac nad *Odrodzeniem*, do których przystępują obecnie polscy historycy literatury, sztuki i kultury. Referat prof. Sinki wydobył z ukrycia i zbliżył takich pisarzy jak Grzegorza C z u j a - V i g i l a n t i u s a , K l o n o w i c z a z jego *Victoria deorum*, S z y m o n o w i c z a z *Flagellum livoris*, Antoniego Ł o d z i a P o n i Ń s k i e g o z *Sarmatides seu Satyrae*, Franciszka Michała L e ś n i e w s k i e g o z jego *Lyrice, elegiae et epigrammata*. W ten sposób otworzył historykom kultury polskiej nowe karty z dziejów naszego społeczeństwa. Należy więc zapisać na dobro filologów, że wedle dawnego zwyczaju potrafili szczęśliwą ręką sięgnąć do naszego dorobku humanistycznego, ale trzeba też im życzyć, by nie byli tylko odkrywcami i edytorami materiałów, lecz stali się równocześnie twórczymi komentatorami tego okresu kultury polskiej.

Konstytucja tekstu nie powinna wyczerpywać inwencji filologicznej. Filologowie w pełnym rozumieniu swej dyscypliny powołani są nie tylko do formalnej edycji, lecz winni oni śledzić klasową funkcję

tradycji antycznych na całej przestrzeni dziejów naszej kultury w ścisłym powiązaniu z różnymi etapami i fazami rozwojowymi naszego narodu. Filologowie właśnie winni wskazywać na postępową czy też wsteczną rolę tych tradycji w nowożytnej kulturze. Zjazd Toruński zasadniczo interesował się pracami edytorskimi, ale dawał też pewne próby interpretacyjne. Słyszeć je można było w dużym stopniu w referacie prof. K u m a n i e c k i e g o, *O przygotowywanym wydaniu Modrzewskiego De republica emendanda*, prof. G a n s i Ń c a, *O twórczości Krzyckiego*, a już najpełniej i najszerzej w wielkim studium prof. N a d o l s k i e g o, *O poetyce dworskiej poezji nowołacińskiej w pierwszej połowie XVI wieku*. Podobne akcenty miał i interesujący referat prof. B i r k e n m a j e r a *O Koperniku*, chociaż, niestety, nie ukazał tego uczonego jako rewolucyjnej i przełomowej postaci i nie dawał oceny epoki wedle kryteriów materializmu historycznego.

Mimo swej niezwyklej doniosłości dla kultury narodowej studia nad humanizmem nie mogą stać się centralnym punktem prac filologów polskich, ponieważ sama starożytność potrzebuje dla swej nowej penetracji wielu pracowników. Filologia klasyczna nie może i nie powinna stać się tylko nauką pomocniczą historii literatury polskiej. Dlatego słusznie Zjazd Toruński obok rozważań nad tekstami humanistów na specjalnym posiedzeniu Sekcji dydaktycznej zajmował się dziełem L u k r e c j u s z a, który wszedł teraz do kanonu szkolnego. Referat miał dać do rąk profesorów szkół średnich najistotniejsze wiadomości, konieczne do interpretacji Lukrecjusza w nowej szkole. Referentem był prof. K r o k i e w i c z, bez wątpienia najwybitniejszy w Polsce znawca Lukrecjusza i długoletni badacz jego dzieła. Wszyscy chylimy czoła przed jego erudycją i wiedzą lukrecjańską i wszyscy wysłuchaliśmy tego referatu z dużym zainteresowaniem, ale też i wszyscy chyba musieliśmy przyznać, choć nikt poza autorem niniejszego artykułu oficjalnie tego nie oświadczył, że referat nie osiągnął swego celu. Nie osiągnął go po pierwsze dlatego, że nie dał nowej interpretacji autora i jego filozofii, a po drugie, że w ogromnej encyklopedii lukrecjańskiej, jaką prof. Krokiewicz przedstawił, nie znalazł nauczyciel tego, co byłoby mu, w jego krótkim kontakcie z tym filozofem, w szkole, najbardziej potrzebne.

Przystępując zaś do Lukrecjusza trzeba pamiętać, że Lukrecjusz nie jest tylko jednym z wielu autorów starożytności klasycznej. Przez swój bowiem ładunek ideologiczny, zawarty w filozofii materiali-

stycznej nie możemy go traktować na równi z Homerem, Wergilim czy też Horacym. Znajduje się on bowiem w rzędzie klasyków materialistycznego poglądu na świat i dzieło jego stoi w tej samej serii, do której dołączają się potem dzieła klasyków marksizmu i leninizmu. Ta właśnie specjalna pozycja Lukrecjusza zobowiązuje do jak najwnikliwszej marksistowskiej interpretacji jego filozofii, bez której nie uzyskuje on właściwego miejsca w historii materialistycznej myśli filozoficznej.

Ogromna wiedza lukrecjańska prof. Krokiewicza pokazała nam wprawdzie wiele z arsenału myśli tego starożytnego filozofa, ale byłibyśmy prof. Krokiewiczowi wdzięczni, gdyby z ostrzejszą wyrazistością wydobył materialistyczny światopogląd Lukrecjusza jako element postępu i wskazał na zwycięskie ścieranie się materializmu z idealistycznymi kierunkami filozoficznymi. Chcielibyśmy więcej i bardziej przekonująco słyszeć o ideologicznej funkcji dzieła lukrecjuszowego w społeczeństwie rzymskim. Głęboka dążność do prawdy, którą prof. Krokiewicz manifestował w swej pracy o Lukrecjuszu, pozwala spodziewać się, że z warsztatu warszawskiego uczonego wyjdzie monografia o Lukrecjuszu bliższa pozycji nauki marksistowskiej.

Mimo wspomnianych ograniczeń Zjazd Toruński był ważnym krokiem zbliżającym filologię klasyczną do pracy nad zagadnieniami centralnymi i wskazał na coraz większą, choć jeszcze daleko niewystarczającą aktywizację światopoglądową Polskiego Towarzystwa Filologicznego.

Filologia klasyczna bowiem i wszelkie studia nad starożytnością klasyczną przez swój wybitnie światopoglądowy charakter mogą i winny stać się, w dzisiejszej ogólnościowej walce o postęp i sprawiedliwość społeczną, ważnym ogniwem zespalałym wysiłki postępowych uczonych świata w przebudowie naszych pojęć o przeszłości. Studia bowiem nad kulturą antyczną są areną międzynarodowego agonu i wchodzi w naukę wielu krajów tak, jak wartości trwałe kultury antycznej weszły w skład wielu kultur narodowych. Szeroki międzynarodowy zasięg studiów filologicznych zawsze poszerzał znaczenie wyników przez nie osiągniętych. Dziś zaś laur zdobyty na polu studiów klasycznych nabiera podwójnego waloru: obok charakteru ściśle naukowego ma on niemałe znaczenie polityczne. Prace polskich filologów klasycznych posługujących się metodą materializmu dialektycznego i historycznego, i zdążających do uwolnienia starożyt-

ności klasycznej z idealistycznych interpretacji, przyczyniają się nie tylko do przebudowy ideologicznej filologii klasycznej, ale również stają się dzięki szerokiemu zasięgowi studiów klasycznych propagandą nauki marksistowskiej. W ten sposób włączają się nasze studia w nurt postępowej myśli internacjonalistycznej, walczącej od lat z kosmopolitycznymi tendencjami studiów klasycznych. Pojmując w ten sposób rolę i cele naszej nauki podajemy ręce postępowym uczonym krajów kapitalistycznych, by razem z nimi walczyć o renesans studiów nad antykiem wedle nowych metod postępowej nauki. Walka z idealistyczną deformacją starożytności klasycznej musi być prowadzona na szerokiej płaszczyźnie międzynarodowej, bo dotyczy ona wielu narodów i wielu kultur. Każdej pracy zdążającej do pozycji marksistowskich winniśmy poprzez twórczą krytykę okazać nasze poparcie. Winniśmy odpowiedzieć recenzentowi z *Classical Review*, który omawiając dzieło Thomsona, *Studies in Ancient Greek Society*, opierające się na założeniach materializmu historycznego, dał recenzji tytuł: *Marxius dixit, ita est*. Trzeba tylko powiedzenie to odwrócić, aby dać niefortunnemu krytykowi słuszną odpowiedź. Marks dlatego tak powiedział i za nim poszedł Thomson, ponieważ taka była prawdziwa starożytna rzeczywistość. Nie autorytet Marksa, lecz obiektywna obserwacja rzeczywistości historycznej zadecydowała o sądzie klasyków marksizmu i Thomsona.

Tenże Thomson, jak podaje J. Varloot w *Pensée* (40 1952 s. 59) proponuje zwołanie Międzynarodowego Kongresu poświęconego studiom nad starożytnością klasyczną. Kongres ten byłby zorganizowany przez filologów-marksistów, ale byłby dostępny dla wszystkich. Należy się spodziewać, że umożliwiłby on szeroką wymianę myśli i przyczyniłby się do propagandy marksistowskiej interpretacji starożytności klasycznej.

W nowej ofensywie filologicznej naładowanej postępową myślą naukową ważną rolę winny spełniać nasze czasopisma i publikacje filologiczne, a wśród nich *Eos*, naukowy organ Polskiego Towarzystwa Filologicznego, docierający do wielu bibliotek zagranicznych. Powinien on stać się wyrazicielem postępowej ideologii naukowej, a przez zaproszenie do współpracy uczonych radzieckich i postępowych uczonych innych krajów może być płaszczyzną międzynarodowej dyskusji nad nową interpretacją antyku. Język łaciński *Eosu* ułatwiał i ułatwia do pewnego stopnia komunikatywność, ale trzeba pamiętać, że wobec nowej problematyki i terminologii filozoficznej

i politycznej staje się on coraz bardziej niewystarczający. Uważam, że język francuski jako *latinitas recentissima* coraz odważniej powinien wchodzić na karty studiów filologicznych.

Język łaciński jest językiem zawodowym filologów klasycznych i wszyscy filologowie powinni umieć nim pisać, ale nie zawsze należy się nim posługiwać. Należy może porzucić przesąd, jakoby wartościowsze prace naukowe należało ogłaszać po łacinie. Nie sądźmy również, że każda praca czy artykuł napisane po łacinie od razu staje się pracami naukowymi. Nieraz forma bardziej jest uczona niż treść, której służy, a czasem gdybyśmy po polsku ujrzeni to, co podziwiamy po łacinie, dziwilibyśmy się nikłości problematyki ubranej w surową togę cycerońskiej syntaksy. Pisząc po łacinie zwięzamy krąg odbiorców w kraju, a poszerzamy go zagranicą, gdzie jednak i zawodowi filologowie przestali z małymi wyjątkami posługiwać się łaciną jako językiem swych odkryć naukowych. Korzystajmy z łaciny w pracach gramatycznych, stylistycznych i metrycznych, w komentarzach tekstów krytycznych i w edycjach autorów, lecz sięgajmy do innej bardziej komunikatywnej formy w pracach literackich i w tych wszystkich studiach, które przeznaczamy do manifestowania i propagowania problemów ideologicznych. Na naszym etapie walki o sens i propagandę studiów klasycznych nie należy sądzić, że jedynie ciężki kaliber erudycji, obarczonej notami i przypisaniami jest godny uczonego filologa. Wydaje mi się, że ważne odkrycie i nowe twórcze sformułowanie jest bardziej komunikatywne bez blasków erudycji, które nieraz zmuszone są świecić tylko pustce ideowej. Dlatego dużą wagę przykładalbym do prac podjętych przez redakcję *Meandra* z tym zastrzeżeniem, że będą one w swej dokładności naukowej i metodologii nienaganne, ponieważ im szerszy jest zasięg pracy tym większa jest odpowiedzialność społeczna. Bądźmy więc szeroko komunikatywni w naszym społeczeństwie, dla którego pracować chcemy i przekazujemy nasze osiągnięcia wszystkim tym postępowym uczonym innych krajów, którym renesans studiów klasycznych, tak ważny dla nowej kultury socjalistycznej, leży na sercu. Nie chcemy pisać dla paru kosmopolitycznych erudyków, a stwórzmy z naszego studium platformę walki o internacjonalizm wiedzy i kultury.

Pozostaje jeszcze jedna i może najważniejsza sprawa. Nauka nie może być oderwana od życia i praktyki. Uprawianie filologii klasycznej bez oglądania się na potrzeby społeczeństwa robi z nas młyny,

które pewnego dnia ujrzą brak wody. Nie możemy uprawiać nauki oderwanej od potrzeb społecznych, a pierwszą taką potrzebą jest nasze szkolnictwo średnie, które pierwsze przejmuje na siebie troskę formowania nowego człowieka. Nauka języków klasycznych w szkole ma złą sławę. Winę ponosi tu program, nauczyciel i zły sposób uczenia. Szkoły średnie, w których młodzież po raz pierwszy styka się z antykiem tak poprzez historię jak i lekcję łaciny są w dużym stopniu i dziś odpowiedzialne za stosunek społeczeństwa do studiów klasycznych. Uczenie się i znajomość łaciny przestały być wyrazem wyższej pozycji społecznej, charakterystycznym dla czasów szlacheckiej i mieszczańskiej kultury. Dawne słowa *disce puer latine ego te faciam mościpanem* są dziś tylko dokumentem kultury feudalnej, czyniącej ze znajomości łaciny formę bariery klasowej, jaką była ona bez wątpienia w kulturze feudalizmu i mieszczaństwa. Niegdyś, łacina obca była robotnikowi i chłopu wraz z całą ideologią szkoły i kultury burżuazyjnej, dziś szkoła socjalistyczna winna wraz z powszechnością kultury, likwidującą dawne różnicowania klasowe jak najszerzej łacinę udostępnić. Musimy walczyć o właściwe i racjonalne umiejscowienie łaciny w szkole średniej. Warunkiem tego jest wypracowanie rozsądnego programu łaciny i kultury klasycznej w szkołach. Program ten winny opracować właśnie Uniwersytety w ścisłej współpracy z praktykami pracy pedagogicznej.

Nie chodzi tu o mechaniczne przykrawanie autorów czy też nowy podział godzin, lecz chodzi właśnie o wskazanie na nową pozycję studiów klasycznych i łaciny w naszej nowobudującej się kulturze. W walce tej nie możemy zostawiać szkoły samej sobie. Uniwersytety przestały być zamkami na szklanych górach, lecz kontakt ze szkołą średnią stale jest jeszcze za mały. Jak matematyk i eksperymentalny fizyk wiąże swe prace z praktyką fabryk, hut, maszyn i budową mostów, tak humanista filolog winien wiązać swe prace z formowaniem nowego człowieka poprzez szkołę. Nauka bowiem i nauczanie to dopiero jedność, to teoria złączona z praktyką. Uniwersytety i Instytuty pracujące badawczo w filologii klasycznej muszą wypracować odpowiednie narzędzia pracy dla szkoły średniej, muszą dać nowy wybór tekstów z nowymi komentarzami, aby stać się przewodnikami w nowej interpretacji starożytności klasycznej. My

bowiem dajemy szkole nowe kadry nauczycieli, szkoła zaś dostarcza nowych adeptów naszego studium, którzy później przejmą na siebie pracę dla przyszłych pokoleń. Szkoła średnia i Uniwersytet wzajemnie się uzupełniają.

Od naszych filologów klasycznych zależy, czy wielkie tradycje kultury klasycznej staną na wysokości zadania i znajdą w kulturze socjalistycznej naszego narodu należne im miejsce. Nauczanie języków klasycznych w szkołach i wyższych uczelniach, a w szczególności nauka języka łacińskiego ma również poważne znaczenie dla przygotowania i wykształcenia przyszłych filologów, biologów, medyków, i uczonych szeregu innych specjalności. Dlatego wprowadzono naukę języka łacińskiego w szkołach radzieckich i cały szereg prac z historii starożytnej. Stąd wypowiedzi zawarte w ostatnich *Woprosach jazykoznanja*, stwierdzające, że znajomość języków klasycznych, a w szczególności znajomość łaciny, nieodzowna jest dla w pełni wykształconego człowieka radzieckiego. Bez łaciny bowiem niema pełnej historii kultury, historii nauk i w ogóle historii naszej przeszłości. A kwestia właściwego, pełnego wykształcenia humanistycznego, to rzecz wielkiej wagi. Najpełniejszy i najszerszy humanizm socjalistyczny domaga się od nas, filologów, abyśmy wyszli z naszych gabinetów, abyśmy nasłuchiwali głosów rzeczywistości i jej odpowiadali, abyśmy służyli życiu i naszemu narodowi i wszystkim siłom postępu. Jeśli nie potrafimy wzniecić nowych promieni, które oświecą przeszłość nowym światłem, wielki nurt czasów odepchnie nas i zamieni w muzea i katakumby, w których eksponaty nie żyją, a świętości są szkieletami.

Uczyńmy z naszego studium awangardę myśli postępowej, aby tak jak w wielkich dniach przeszłości nauka nasza kroczyła na czele postępowych idei i wiązała się z postępowymi warstwami społeczeństwa. Sprawmy, aby tak jak w czasach wielkich zmagañ klas postępowych i dziś wielkie antyczne dziedzictwo służyło robotnikowi i chłopu, dla których naprawdę wreszcie otwarły się szkoły i Uniwersytety. Walcząc o jak najszerzą propagandę studiów nad kulturą antyczną przeciwstawiamy się jej mdłym idealizatorom i fatalnym oskarżycielom. Podjęliśmy już i podejmujemy prace, które przywracają nasze studium rzeczywistości. Chcemy natchnąć je nowymi myślami i nową treścią. Nie chcemy być kustoszami nieodwiedzanych muzeów.

Zaludnimy karty naszych studiów prawdziwymi ludźmi, ukażemy starożytność w jej wszystkich walkach i zmaganiach, prawdziwą i żywą, niewolniczą i arystokratyczną, plebejską i chłopską. Przekażemy wielkie wartości kultury antycznej nowym twórcom budującej się kultury socjalistycznej.

Bronisław Biliński

Uniwersytet im. B. Bieruta we Wrocławiu

WŁADYSŁAW MARKIEWICZ

Z DOŚWIADCZEŃ JEDNEJ KATEDRY *

Utworzenie w roku akademickim 1950/51 katedr podstaw marksizmu-leninizmu zbiegło się nie przypadkowo z zasadniczą reformą struktury organizacyjnej wyższego szkolnictwa oraz z gruntowną przebudową programów nauczania, ustalanych odtąd pod kątem widzenia potrzeb budownictwa socjalistycznego w naszym kraju. Zrozumiałe zatem, że w tym zakresie, w jakim nadal toczy się walka o wyższą sprawność organizacyjną wyższych uczelni i o podniesienie jakości ich pracy naukowo-badawczej i ideowo-wychowawczej, postępować muszą także starania o wszechstronne ulepszenie metod pracy katedr podstaw marksizmu-leninizmu.

Punktem wyjścia naszych wysiłków w bieżącym roku akademickim winny być wskazania VII Plenum Komitetu Centralnego PZPR, które wymagają, aby w nowych warunkach walki o wykonanie przez uniwersytet zadań postawionych w Planie Sześcioletnim, przede wszystkim zaczęły **p r a c o w a ć p o n o w e m u** katedry podstaw marksizmu-leninizmu, jako najbardziej powołane do tego, aby swoim przykładem wskazywać innym katedrom, jak w praktyce należy wcielać w życie wytyczne polityki partii.

Katedra podstaw marksizmu-leninizmu na Uniwersytecie Poznańskim przystępuje do starań o urzeczywistnienie zadań, wynikających z nauk VII Plenum, uzbrojona w doświadczenia i osiągnięcia uzyskane w okresie całorocznej pracy. Można już dzisiaj stwierdzić, że trwałą zdobyczą katedry jest to, że w ubiegłym roku akademickim zdołała w zasadzie przezwyciężyć pokutujący jeszcze, nierzadko niewłaściwy stosunek do przedmiotu podstaw marksizmu-leninizmu, pewnej części studentów i części pracowników naukowych, którzy do niedawna chcieli traktować marksizm-leninizm jako przedmiot dodatkowy, nie związany organicznie z całokształtem procesu nau-

* Katedry podstaw marksizmu-leninizmu na Uniwersytecie Poznańskim.

czania i wychowania studenta. W początkowym okresie ciążyła też ujemnie na działalności katedry opinia, którą urobili sobie studenci na podstawie braków i niedomagań w pracy byłego Studium Nauki o Polsce i świecie współczesnym. Te niedomagania zwykła była młodzież, a nierzadko również pracownicy naukowci, automatycznie przypisywać katedrze podstaw marksizmu-leninizmu, kontynuującej do pewnego stopnia pracę Studium.

Z powodu braku odpowiedniej ilości kadr, wykłady z nauki o Polsce i świecie współczesnym obejmowały audytorium składające się ze studentów z różnych Wydziałów i lat studiów. Tego rodzaju „masówki“ wykluczały w praktyce możliwość systematycznej kontroli obecności, a co gorsza, przyczyniały się do wytworzenia wśród studentów przyzwyczajenia do traktowania wykładów z marksizmu-leninizmu jako nieobowiązkowych. Walka o wprowadzenie tutaj socjalistycznej dyscypliny wykładów została przeprowadzona pomysłnie.

Niemało wysiłku wymagało również obalenie niezwykle szkodliwego przekonania, jakie wytworzyło się swego czasu wśród studentów wokół sprawy egzaminów. Egzaminy z nauki o Polsce i świecie współczesnym odbywały się mianowicie w formie egzaminów pi-semnych, najczęściej w grupach liczących po paraset osób, co stwarzało niektórym studentom, w szczególności spośród resztek „złotej młodzieży“, dogodne warunki do popełniania pewnych nadużyć, zaś egzaminatorom w poważnym stopniu utrudniało obiektywną ocenę wiadomości słuchaczy. Ten stan rzeczy spowodował z kolei, iż pewna część studentów nie przywiązywała większej wagi do egzaminu „ideologicznego“, przygotowując się do egzaminu dosłownie w ostatniej chwili. Wyniki ostatniej sesji egzaminacyjnej, o której szczegółowiej będzie jeszcze mowa, świadczą o tym, że studenci nauczyli się poważnie traktować egzamin z marksizmu-leninizmu, jak i o tym, że wzrasta autorytet katedry.

Przystępując obecnie do bardziej szczegółowego omówienia pewnych odcinków pracy katedry podstaw marksizmu-leninizmu na UP czynimy to ze świadomością, że mimo pewnych, pierwszych osiągnięć jakie wykazuje nasza katedra, ocena nasza nie dotyczy bynajmniej katedry pracującej wzorowo. Pragniemy przede wszystkim skoncentrować się na analizie typowych, jak nam się wydaje, braków i niedociągnięć, aby umożliwić innym katedrom wyciągnięcie

wniosków krytycznych, mogących służyć za podstawę do wypracowania doskonalszych form pracy w rozpoczynającym się nowym roku akademickim.

Wykład — podstawowy element w procesie nauczania

Główne zadanie w realizacji programu kursu marksizmu-leninizmu na uniwersytecie spełnia wykład.

Wykład ma na celu zaznajomienie słuchaczy z podstawowymi wiadomościami z zakresu teorii marksizmu-leninizmu, w oparciu o fakty z historii światowego ruchu rewolucyjnego proletariatu; ma rozbudzić w nich zainteresowanie i zamiłowanie do studiowania marksizmu, uzbrajając ich jednocześnie w metodę samodzielnej pracy w tej dziedzinie; wykład ma wreszcie przyswoić młodzieży zasady naukowe światopoglądu i nauczyć ją nie tylko doceniać, lecz i stosować zasady nauki Marksa, Engelsa, Lenina i Stalina. Zadaniom tym sprostać może tylko wykład postawiony na odpowiednio wysokim poziomie ideowo-teoretycznym, właściwie pod względem metodologicznym opracowany i umiejętnie, jeśli idzie o formę, wygłoszony. Z kolei uczynienie zadość takim wymaganiom zależy od kadr pedagogicznych, od ich wiedzy i zdolności oraz od metod i organizacji pracy katedry.

W okresie ubiegłego roku wykładowcy marksizmu-leninizmu na UP systematycznie podnosili swoje kwalifikacje naukowe i pedagogiczne. Dobrze na ogół opanowany program, prawidłowa w zasadzie pod względem naukowym i metodycznym forma wykładu, umiejętne łączenie materiału wykładowego z problemami współczesnymi, nadawały prelekcjom z marksizmu-leninizmu charakter interesujący i, co bardzo ważne, do minimum ograniczały wypadki scholastycznych „zwichnięć” wykładu i politycznego doktrynerstwa.

Na lepsze, aniżeli w latach poprzednich, przygotowanie pedagogiczne wykładowców wpłynęło niewątpliwie i to, że, rekrutując się przeważnie z ludzi posiadających dłuższy staż w wykładaniu przedmiotu marksizmu-leninizmu, nabyli w toku pracy większego doświadczenia. W decydującym jednak stopniu na poprawę ich kwalifikacji wpłynęła wyteżona praca w łasna, oraz zajęcia szkoleniowe w postaci kursów i comiesięcznych konferencji teoretyczno-metodycznych, organizowanych przez Ministerstwo.

Natomiast kierownictwo katedry w za małym stopniu oddziaływało na stałe i systematyczne podnoszenie kwalifikacji wykładow-

ców, a tym samym na poziom ideowo-teoretyczny wykładów. Ono też w dużej mierze ponosi odpowiedzialność za to, że realizacja programu podstaw marksizmu-leninizmu nie odpowiada jeszcze wymaganiom wyższej uczelni.

W ramach katedry nie organizowano regularnie z wykładowcami ustalonych w planie pracy odpraw i narad roboczych, na których można by przedyskutować plany i konspekty przygotowanych wykładów, poddać krytycznej ocenie niektóre z wygłoszonych wykładów, dokonać wymiany doświadczeń itp. Posiedzenia wykładowców odbywały się sporadycznie, omawiano na nich przede wszystkim sprawy organizacyjne, rzadziej natomiast zagadnienia związane z treścią nauczania.

Nazbyt luźny związek wykładowców z katedrą wynikał, u samych już podstaw jej organizacji, z przyczyn obiektywnych; spośród ogólnej liczby 5 wykładowców tylko jeden był etatowym pracownikiem katedry, dla pozostałych zaś wykłady z podstaw marksizmu-leninizmu stanowiły zajęcie uboczne, podejmowane zresztą kosztem niemałych wysiłków. Byłoby jednakże zasadniczym błędem wnosić z powyższego faktu, że dopóki nie zostanie przeszkolona odpowiednia ilość etatowego personelu wykładającego, co — powiedzmy od razu, nie jest możliwe do osiągnięcia w przeciągu krótkiego czasu, należy w ogóle zrezygnować z prób tworzenia przy katedrze podstaw marksizmu-leninizmu zwartego i operatywnego kolektywu roboczego wykładowców. Możliwość utworzenia takiego kolektywu istnieje (niezależnie od tego, że jeszcze przez długi okres wypadnie posługiwać się wykładowcami nie specjalizującymi się w marksizmie-leninizmie). Trzeba tylko, aby sprawą pracy katedry i poszczególnych wykładowców, w większym stopniu aniżeli dotychczas, zajęły się władze uczelni. W ubiegłym roku nie przeprowadziły one ani jednej wizytacji zajęć i nie pomogły kierownictwu katedry do zorganizowania planowej, zespołowej pracy z wykładowcami (choćby przez uwolnienie niektórych wykładowców od nadmiaru innych funkcji).

*

Brak stałej koordynacji i kontroli pracy wykładowców był główną przyczyną niejednakowego, pod względem zakresu i poziomu teoretyczno-metodologicznego, stopnia realizacji programu kursu podstaw marksizmu-leninizmu na poszczególnych Wydziałach i latach studiów.

Nieumiejętność właściwego r o z p l a n o w a n i a w y k ł a d u w c z a s i e spowodowała, że pierwsze tematy zostały przez większość wykładowców potraktowane z reguły zbyt szeroko. W konsekwencji zmusiło to wykładowców, którzy rozpoczęli wykłady z opóźnieniem lub którym w ciągu roku z przyczyn od nich niezależnych wypadła większa ilość wykładów, do znacznego ograniczenia czasu przeznaczonego na ostatnie tematy. Pomijamy fakt, że nawet okrawanie czasu przewidzianego programem na tematy końcowe nie zapobiegało temu, że na niektórych Wydziałach program kursu nie został wyczerpany, co już oznacza niewykonanie rocznego planu dydaktycznego. Główne niedomaganie polegało na tym, że takie zabiegi bardzo często odbywały się kosztem metodologicznego i teoretycznego spłykania treści wykładów. Nie zawsze uwzględniano w wykładach zagadnienia najważniejsze i najistotniejsze, właściwe dla danego tematu. Faktem było nadmierne przeładowanie wykładów szczegółowymi danymi historycznymi, przy równoczesnym niedostatecznym uwzględnianiu uogólnień teoretycznych.

Tendencja do przekształcania wykładu podstaw marksizmu-leninizmu, w pozostawiający wiele do życzenia wykład historii ruchu robotniczego, była najczęściej występującym błędem popełnianym przez większość wykładowców, dla których fakty historyczne powinny być tylko p o d s t a w ą do wyciągania wniosków uogólniających. Niebezpieczeństwo kronikarskiego charakteru wykładów jest z tego względu szczególnie wielkie, że sprzyja ugruntowaniu się w świadomości słuchaczy nawyku do dogmatycznego pojmowania marksizmu. O takich wykładach, które były w gruncie rzeczy kronikarskim zestawieniem wydarzeń historycznych i na tle których tezy uogólniające występowały jako mimochodem rzucone dygresje, wyrażali się studenci, zresztą nie bez racji, że dotyczą spraw dobrze im już znanych i wymagających co najwyżej pamięciowego ugruntowania. Takie wykłady nie tylko nie pomagały studentom w zrozumieniu twórczego charakteru marksizmu, lecz, będąc mniej lub bardziej drobiazgowym powtórzeniem wiadomości historycznych, które młodzież wyniosła ze szkoły średniej, przyczyniały się mimo woli do utwierdzenia w niej przekonania, że można stać się marksistą-leninistą po opanowaniu określonej sumy faktów i formuł.

Na odwrót, nie mniej szkodliwym, jakkolwiek rzadziej występującym brakiem niektórych wykładów, zwłaszcza z zakresu materializmu dialektycznego i historycznego, było abstrakcyjne, nie pod-

budowane materiałem faktycznym i oderwane najczęściej od poprzednio wyłożonego materiału, objaśnianie zasad marksistowsko-leninowskiego światopoglądu. Wykłady, w których nie występował w sposób dostatecznie wyraźny praktyczno-polityczny sens i znaczenie walki dwóch obozów w filozofii, pobudzały studentów do bezpłodnych scholastycznych rozważań, nie uzmysławiały im natomiast hamującej i społecznie destrukcyjnej roli wstecznych idealistycznych teorii. Nie mobilizowały one młodzieży do walki z resztkami ideologii burżuazyjnych, pokutujących jeszcze na uczelni, a co najważniejsze, nie pomagały jej w ujawnieniu i w przewyciężeniu tych poglądów w jej własnej świadomości.

Największe trudności w opanowaniu dydaktyki przedmiotu sprawiała wykładowcom sprawa umiejętnego wiązania materiału kursowego z wydarzeniami współczesnymi, tj. przeprowadzenie dowodu niezmiernej ważności twierdzeń i tez klasyków marksizmu-leninizmu w obecnym, aktualnym układzie sił i stosunków na świecie. Wprawdzie wykładowcy starali się nawiązywać w wykładach do bieżących wydarzeń politycznych w kraju i na świecie i na ogół trafnie ilustrowali konkretnymi przykładami wyższość systemu socjalistycznego nad gnijącym, zwyrodniałym systemem kapitalistycznym, jednak w tym stopniu, w jakim niektórzy z nich nie wyzbyli się błędów sprowadzonego do jałowej faktografii „historycyzmu” lub, przeciwnie, abstrakcyjnego sposobu wykładania, wypaczali istotny sens aktualizowania wykładu.

Aktualizacji wykładu podstaw marksizmu-leninizmu nie można utożsamiać, jak to czynili niektórzy wykładowcy, z informacją lub nawet z komentarzem aktualnego wydarzenia politycznego, wplecionym w sposób mechaniczny do tematu wykładu. W ten sposób pojęta „aktualizacja” stosowana jako określona metoda, musi prowadzić do sztucznego naginania treści wykładów do potrzeb chwili bieżącej, do przerodzenia się wykładu w przemówienie agitacyjne.

Zadanie wykładowcy w zakresie dopełnienia obowiązku aktualizacji polega na tym, ażeby pokazać w wykładzie ogólne prawa widłowości występujące w procesie historycznego rozwoju życia społecznego, pokazać jak współczesne wydarzenia polityczne istnienie tych prawidłowości potwierdzają. O tym, czy wykład jest odpowiednio nasycony aktualizacją nie świadczy więc bynajmniej ilość zawartych w nim faktów z dziedziny zjawisk życia współ-

czesnego, lecz zdolność pobudzenia słuchaczy do s a m o d z i e l n y c h rozważań nad tym, jak aktualna rzeczywistość polityczna i społeczna, jak polityka partii komunistycznych potwierdza podstawowe tezy i wskazania zawarte w pracach klasyków marksizmu i przywódców naszego narodu.

Co prawda, aby móc w ten sposób realizować postulat aktualizacji, wykładowcy musieliby zakładać, iż słuchaczom znane są z prasy codziennej najważniejsze wydarzenia polityczne w kraju i na świecie.

Niestety, praktyka pokazuje, że jeszcze spora część studentów nie czyta systematycznie, a nawet nie przegląda gazet i że pewne powszechnie znane i utrzymujące przez dłuższy czas w napięciu całą postępową opinię publiczną świata wypadki — uchodzą całkowicie uwadze młodzieży.

Niewątpliwie też ze strony asystentów niedostateczna była kontrola czytelnictwa prasy wśród studentów, zarówno w trakcie ćwiczeń jak i konsultacji; przede wszystkim jednak zbyt słaba była jeszcze na tym odcinku działalność ZMP i ZSP.

*

Nawet najsumienniejsz opracowany wykład, nie nasuwający żadnych zastrzeżeń pod względem ideologicznym i politycznym może jednak nie spełniać właściwego zadania, jeżeli zostanie wygłoszony nieumiejętnie, jeśli jego f o r m a w jakikolwiek sposób utrudnia słuchaczom przyswojenie wykładanego materiału.

W zakresie doskonalenia formy wykładu i jego pogładowości, wykładowcy podstaw marksizmu-leninizmu na UP poczynili w ciągu ub. r. znaczne postępy. Nie zaobserwowaliśmy już, jak to się zdarzało w latach poprzednich, faktów odczytywania wykładów. Wykładowcy wystrzegali się również posługiwania się nadmierną ilością cytat, mówili językiem zrozumiałym dla studentów, częściej sięgali do przykładów z literatury pięknej, zręczniejsi niż do tej pory umieli atakować, — a także ośmieszyć teorie reakcyjne.

Przyznać jednak trzeba, że kierownictwo katedry zbyt mało uwagi poświęciło zarówno sprawie upowszechnienia tych z powodzeniem stosowanych sposobów urozmaicenia wykładu, jak i krytyce istniejących jeszcze w tym zakresie niedomagań. Niewątpliwie pozostało jeszcze wiele braków do usunięcia. Świadczą o tym głosy młodzieży, która pod adresem wykładowców wysuwała uzasadnione pretensje, że mówią głosem usypiającym, że nie zadają sobie trudu,

aby popracować nad dykcją, albo, że wykłady mają charakter nazbyt agitacyjny. Ten ostatni, najczęściej powtarzający się zarzut wymagałby szerszego, odrębnego omówienia.

Jest oczywiste, że wykładowca marksizmu-leninizmu w większym stopniu aniżeli wykładowca jakiegokolwiek innego przedmiotu musi stosować metodę przekonywania, stąd też nie sposób, aby wykład marksizmu-leninizmu miał być pozbawiony zacięcia agitacyjnego. Szczególnie w naszych warunkach ciągle zaostrzającej się walki klasowej, wykładowca obracając się w kręgu zagadnień z istoty swojej nacechowanych bezpośrednią, żywą aktualnością, powinien odwoływać się do własnego doświadczenia słuchaczy, którzy mniej lub bardziej świadomie współuczestniczą przecież w toczącej się walce klasowej w naszym kraju. Toteż nie powinno wykładowcy niepokoić, że pewne, istniejące jeszcze wśród młodzieży, na szczęście coraz mniej liczne, elementy drobno-mieszczańskie, albo wręcz wrogie, będą czynić próby dyskredytowania naukowego charakteru wykładu, określając go pogardliwym w ich pojęciu mianem „agitacji“, tylko dlatego, że wykład ten ujawnia ich oblicze moralne i postawę polityczną. Wykładowca musi w tym wypadku, podobnie zresztą jak w innym, gdy spotka go nieuzasadniony zarzut ze strony studentów, pamiętać o tym, że jedną z głównych metod oddziaływania wroga klasowego na młodzież akademicką jest usiłowanie dyskredytowania przedmiotu marksizmu-leninizmu i jego wykładowców. Wróg stara się w ten sposób osłabiać siłę oddziaływania niezwyciężonej idei marksizmu-leninizmu, pragnie opóźnić jej zwycięstwo w świadomości studentów.

Ale właśnie dlatego, że w trakcie wykładu podstaw marksizmu-leninizmu istnieje wyraźna potrzeba żywego oddziaływania na słuchaczy, do rozmiaru poważnego niebezpieczeństwa urasta wszelka tendencja przeładowywania wykładów momentami agitacyjnymi. Tendencję taką obserwowaliśmy u niektórych wykładowców, którzy do minimum ograniczali pozytywną część wykładu, poświęcając ją na rzecz polemiki z poglądami burżuazyjnymi, zwłaszcza w dziedzinie światopoglądowej. Szkodliwość takich wykładów polega na tym, że mogą one stworzyć pozory, jakoby audytorium składało się wyłącznie lub w większości z ludzi wyznających te poglądy, ludzi, których trzeba na gwałt „nawracać“.

Nie trzeba dowodzić, że wrogowi na niczym bardziej nie zależy jak właśnie na tym, aby w m ó w i ć młodzieży i aby ona sama w to uwierzyła, że jest reakcyjna.

Wykładowca winien znać swoich słuchaczy, powinien wiedzieć jakie ich nurtują wątpliwości, co budzi w nich niepokój i w jakich formach przejawia się nacisk wrogiej ideologii na młodzież. Wykładowca winien wychodzić naprzeciw przeżywanym przez młodzież trudnościom i starać się w wykładzie w sposób mądry i taktowny pomóc jej zrozumieć przyczyny wahań światopoglądowych i wskazać drogę do ich przezwyciężenia. Przede wszystkim zaś cechować musi wykładowcę głęboka wiara w naszą wspaniałą młodzież, która jeszcze dziś może n i e r o z u m i e ć szeregu skomplikowanych zjawisk społecznych i trudnych zagadnień teoretycznych, i dlatego trzeba ją uczyć, ale, która jednocześnie, wywodząc się w ogromnej większości ze środowiska robotniczo-chłopskiego, na śmierć i życie związana jest z ideą Polski Ludowej i gotowa jest wszystkie siły poświęcić sprawie jej rozkwitu i potęgi.

Podniesienie jakości ćwiczeń drugim ważnym zadaniem katedry

Niezmierznie ważnym elementem nauczania marksizmu-leninizmu, uzupełniającym i ugruntowującym wiadomości teoretyczne, nabyte przez studentów na wykładach, są ćwiczenia. Zostały one wprowadzone do programu po raz pierwszy w ub. roku akademickim, to też podsumowanie doświadczeń z zakresu metodyki prowadzenia ćwiczeń ma szczególne znaczenie dla pracy katedry w nadchodzącym roku akademickim.

Katedra podstaw marksizmu-leninizmu na Uniwersytecie Poznańskim dysponowała na ogół dobrze przygotowanymi pod względem ideowo-teoretycznym kadrami asystentów, zdolnych, a przy tym wyróżniających się pracowitością i ofiarnością w pracy. W ramach katedry stworzono dogodne w zasadzie warunki dla stałego doskonalenia i wzrostu poziomu teoretycznego oraz kwalifikacji pedagogicznych pomocniczych pracowników naukowych, toteż ogólnie biorąc, ćwiczenia prowadzone były na dobrym poziomie. Nie notowaliśmy na ogół, poza nielicznymi wyjątkami, drastycznych, teoretycznych potknięć asystentów, którzy dzięki rzetelnemu przygotowaniu się do zajęć, potrafili pozyskać sobie szacunek i autorytet wśród studentów.

Ćwiczenia odbywały się według opracowanego przez katedrę planu semestralnego, który w odniesieniu do każdego tematu ćwiczeń, ustalał podstawę zagadnienia do dyskusji, lekturę dla prowadzącego ćwiczenia oraz obowiązkową lekturę dla studenta. Zarówno projekt planu ćwiczeń jak i ogólne zasady prowadzenia ćwiczeń były przedmiotem szczegółowej dyskusji na zebraniu pracowników katedry i tutaj bywały ostatecznie zatwierdzane. W oparciu o plan, każdy z asystentów kolejno przygotował na zebranie szczegółowe tezy do następnego tematu ćwiczeń, które po przedyskutowaniu przez kolektyw stawały się obowiązujące dla wszystkich prowadzących zajęcia.

Ćwiczenia prowadzone były metodą na pół seminaryjną. Studenti nie wygłaszali na nich referatów, a zgodnie z przewidzianą w planie ćwiczeń tematyką zagadnień dawali mniej więcej dziesięciominutowe zagajenia dyskusji, co stopniowo wdrażało ich do samodzielnego opracowywania referatów. Opisana metoda nie była wolna od błędów, wynikających zresztą w dużej mierze z wadliwej organizacji pracy katedry. Przede wszystkim prowadzący ćwiczenia w wielu wypadkach nie dopełniali obowiązku przekonsultowania studentów przygotowujących zagajenie i nie zaznajamiali się przed ćwiczeniami z konspektem lub tekstem zagajenia. Na skutek braku kontroli przygotowania ćwiczeń owe „wprowadzenia do dyskusji“, przeradzały się zazwyczaj w rozwlekłe referaty i to najczęściej nie-najlepszej jakości. Nawiasem trzeba wspomnieć, że to zaniedbanie ze strony asystentów należy w dużej mierze złożyć na karb nadmiernego przeciążenia pracą. Na każdego z nich przypadło bowiem prowadzenie zajęć z dziewięcioma grupami ćwiczeniowymi, którymi mimo maksymalnego wysiłku nie mogli oczywiście zająć się tak, jakby tego wymagała troska o zabezpieczenie jak najwyższego poziomu ćwiczeń.

Przebieg dyskusji w decydującym stopniu zależał od tego, jak przygotowane było zagajenie ćwiczeń i jak ewentualne braki tego zagajenia potrafił uzupełnić prowadzący ćwiczenia asystent. Jeżeli na wstępie ćwiczeń wysuwano, jak to się często zdarzało, zbyt wiele szczegółowych zagadnień, pokrywających się w dodatku z tymi, na które w sposób wyczerpujący dał wypowiedź wykład, albo, jeżeli zagajenie r o z w i ą z y w a ł o problem zamiast go wysunąć, ćwiczenia zamieniały się w nużące odpytywanie i stawały się czymś w rodzaju repetytorium. Dopiero stopniowo, gdy asystenci nabierali większego doświadczenia i coraz lepiej opanowywali umiejęt-

ność kierowania ćwiczeniami, gdy potrafili skupić uwagę studentów wokół paru centralnych problemów, oraz w miarę, jak udawało się stworzyć na ćwiczeniach atmosferę wzajemnego zaufania, usposabiającą do szerszej i swobodnej wymiany poglądów, dopiero wtedy poziom dyskusji zaczął się podnosić. Mimo to powszechnym zjawiskiem, obserwowanym we wszystkich niemal grupach ćwiczeniowych był stosunkowo nieliczny udział studentów w dyskusji. Większość studentów zachowywała się biernie.

Główną przyczyną niedostatecznej „aktywności“ słuchaczy było nieprzygotowywanie się do ćwiczeń. Przejawiało się to w niedbalem przerabianiu obowiązkowej lektury i w braku konspektów, czemu sprzyjała niedostateczna kontrola ze strony asystentów. Nawiasem mówiąc, przeprowadzenie kontroli było niezwykle trudne, jeżeli się zważy, że grupy liczyły od 50 do 70 uczestników i że na jednego asystenta przypadało od 500 do 600 studentów. Wskutek tego szczególnie mocno ucierpiała sprawa rzetelnego opracowywania konspektów przez studentów. W sporadycznych wypadkach asystenci ujawniali wprawdzie i piętnowali fakty wzajemnego odpisywania konspektów, nie zdołali jednak przekonać młodzieży o potrzebie konspektowania, ani co gorsza, nauczyć słuchaczy techniki sporządzania konspektów i korzystania z nich jako z nieodzownej pomocy w samodzielnej pracy naukowej. Ogólne wytyczne udzielone w tym względzie słuchaczom na pierwszych, wstępnych zajęciach nie mogły stanowić wystarczającego instruktażu, toteż w praktyce konspekty okazywały się mniej lub bardziej dokładnymi streszczeniami odpowiednich rozdziałów względnie całych dzieł klasyków marksizmu.

Przebieg egzaminów uwidoczniał w pełni niebezpieczeństwo, jakie pociąga za sobą postawienie znaku równości między konspektem a streszczeniem. Okazało się, że studenci nabrali przeświadczenia, iż wystarczy tylko jeden raz przeczytać i streścić odpowiednie dzieło klasyka, aby w przyszłości nie wracać do ponownej lektury danej pracy. Niewystarczająca dla studentów była również pomoc asystentów w postaci konsultacji, z których w większym na ogół stopniu korzystali studenci lepiej teoretycznie przygotowani, aniżeli ci, dla których przede wszystkim konsultacje były przeznaczone, tj. studenci mający poważne trudności w przyswojeniu sobie teorii marksizmu-leninizmu. Kierownictwo katedry przewidywało wprawdzie organizowanie obowiązkowych konsultacji z najsłabiej przygo-

towanymi słuchaczami, jednakże nie potrafiło tej sprawy organizacyjnie rozwiązać tym bardziej, że sami wykładowcy nie interesowali się przebiegiem ćwiczeń. Pozbawiło to ich możliwości systematycznego sprawdzania wyników swojej pracy i korygowania metody dydaktycznej i pozostawiało asystentów bez pomocy i nadzoru pedagogicznego starszych i bardziej doświadczonych pracowników.

Najpoważniejszym niedomaganiem powodującym niejednokrotnie całkowite wypaczenie charakteru ćwiczeń, było zjawisko wyprzedzania tematu wykładu. Zdarzało się tak, że asystenci, pozostający w luźnym kontakcie z wykładowcami, przystępowali do przerabiania na ćwiczeniach tematów, które nie były jeszcze przedmiotem wykładów. Wytwarzała się w związku z tym anormalna sytuacja, i to zarówno na ćwiczeniach, gdzie trudno było mówić o pogłębieniu pewnych zagadnień, skoro słuchacze nie mieli możliwości zapoznać się z nimi i skoro asystent z konieczności musiał przekształcać ćwiczenia w wykład, jak również na wykładach, które poniekąd stawały się przysłowiową musztardą po obiedzie, jako że w międzyczasie asystent zdążył „wyręczyć“ wykładowcę. Zaradzić powyższym brakom będzie można jedynie pod warunkiem, że wykładowcy będą regularnie kontrolować i uzgadniać zajęcia prowadzone przez asystentów. Wykładowcy powinni odtąd więcej się troszczyć i więcej uwagi poświęcać sprawie dokształcania asystentów i podnoszenia ich kwalifikacji naukowych i pedagogicznych. Przez udział w ćwiczeniach winni zbliżyć się do słuchaczy, dokładniej śledzić ich rozwój i postępy w nauce, i bezpośrednio wpływać na podnoszenie dyscypliny w zakresie sumiennego przygotowywania się do zajęć.

W bieżącym roku akademickim kierownictwo katedry postanowiło wprowadzić szereg usprawnień organizacyjnych w celu ułatwienia pracy asystentów. Między innymi zmniejszona będzie liczebność grup ćwiczeniowych do 35 osób, tak, że na jednego asystenta przypadnie w br. tylko 5 grup. Ponadto przewiduje się dla asystentów wprowadzenie specjalizacji w zakresie poszczególnych kierunków studiów.

Zwiększenie oddziaływania katedry przez zajęcia pozaobowiązkowe

Wykłady i ćwiczenia nie wyczerpują jeszcze wszystkich środków, za pomocą których można rozbudować wśród najszerszych mas studentów zainteresowanie teorią marksizmu-leninizmu. Katedra

podstaw marksizmu-leninizmu na UP dysponuje dobrze urządzonym i wystarczająco obszernym zakładem, posiada dostatecznie zaopatrzoną w czasopisma czytelnię, bibliotekę liczącą ok. 6000 tomów oraz rozporządza odpowiednimi kredytami. Wszystko to razem wzięwszy, stwarza dogodne warunki dla szerszej pracy propagandowej wśród młodzieży akademickiej.

Mimo tych udogodnień katedra nie potrafiła w pełni wyzyskać stojących do jej dyspozycji środków i nie zdołała stworzyć z Zakładu promieniującego na całą uczelnię ośrodka wiedzy marksistowskiej.

Kierownictwo katedry popełniło niewątpliwie poważny błąd, nastawiając z góry działalność Zakładu jedynie na obsługiwanie słuchaczy I i II roku studiów, zapominając o tym, że studenci starszych lat studiów w większym jeszcze stopniu wymagają opieki i stałego oddziaływania ideowo-politycznego katedry podstaw marksizmu-leninizmu. Toteż do rzadkich wypadków należały konsultacje ze słuchaczami, którzy by z własnej chęci pragnęli pogłębić swoją wiedzę i zasięgali w związku z tym rad i wskazówek u pracowników naukowych katedry.

W celu pogłębienia znajomości zasad marksizmu-leninizmu wśród studentów zostało wykorzystane istniejące przy katedrze Koło Naukowe, skupiające 32 członków. Już w trakcie werbunku kandydatów do Koła Naukowego popełniony został ten błąd, że oparto się na studentach II roku, nie starając się przyciągnąć do pracy w Kole przede wszystkim słuchaczy starszych lat studiów, którzy, mając już ukończony dwuletni kurs podstaw marksizmu-leninizmu, mogliby zagwarantować wyższy poziom pracy Koła Naukowego. Powyższy błąd miał jeszcze i te ujemne skutki, że stworzono mimo woli pozory, jakoby bezpośrednim zadaniem Koła Naukowego miała być pomoc studentom w przygotowywaniu się do egzaminów, a nie pogłębianie studiów w dziedzinie marksizmu-leninizmu. Odśunięcie się pewnej części członków Koła Naukowego w ciągu roku od aktywnego udziału w jego pracach, należy m.in. położyć na karb tego nieporozumienia.

Koło Naukowe, mając do zanotowania pewne osiągnięcia (m.in. 4 spośród jego członków zakwalifikowano na zastępców asystentów), nie wykonało całej przewidzianej planem pracy. Referaty wygłaszane na zebraniach Koła nie zostały przeniesione do szeregu ogółu

młodzieży, nie realizowano również wniosku wykorzystania przodujących członków Koła do przeprowadzenia repetytoriów przedegzaminacyjnych z najslabiej przygotowanymi studentami. Pozbywając się niedość aktywnych i częstokroć przypadkowych członków Koła Naukowego, a jednocześnie dokooptowując do niego nowych studentów, wybijających się i przejawiających rzetelne zainteresowanie nauką marksizmu, katedra winna stać się ośrodkiem kształcącym i wychowującym kadry przyszłych asystentów nie tylko dla własnej uczelni, ale również dla katedr podstaw marksizmu-leninizmu w pozostałych uczelniach, w szczególności technicznych, które natrafiają na poważne trudności w obsadzie pomocniczych pracowników naukowych.

O silniejsze powiązanie katedry z uczelnią i podstawową organizacją partyjną

Polepszenie wyników pracy i stały wzrost znaczenia i autorytetu na terenie uczelni w znacznym stopniu zawdzięcza katedra opiece i pomocy Podstawowej Organizacji Partyjnej. Egzekutywa Komitetu Uczelnianego PZPR poświęciła wiele uwagi działalności katedry, troszcząc się w szczególności o zapewnienie jej właściwej obsady personalnej oraz o odpowiedni stosunek do przedmiotu ze strony studentów — członków partii, na których nałożono obowiązek przodowania w nauce i udzielania pomocy pozostałym studentom. Praktyka pokazała, że w przeważającej większości studenci PZPR-owcy sprostali temu zadaniu.

Na naradach i zebraniach w sprawie nauki, organizowanych przez Podstawową Organizację Partyjną, postulaty katedry były stawiane na naczelnym miejscu, a egzekutywa Komitetu Uczelnianego parokrotnie oceniała działalność katedry na swoich posiedzeniach. Kierownictwo partyjne na uczelni darzyło dużym zaufaniem pracowników katedry, powierzając im wykonywanie najbardziej odpowiedzialnych zadań partyjnych. Nie dość efektywna była współpraca katedry z Zarządem Uczelnianym ZMP. Mimo wzajemnego kontaktu i podejmowania szeregu wniosków, zmierzających do pobudzenia członków ZMP i ogółu młodzieży do intensywnej pracy dla osiągnięcia jak najlepszych wyników w nauce marksizmu-leninizmu, sprawa ta nie została jeszcze całkowicie rozwiązana. Kierownicza rola ZMP w walce o przodowanie w nauce nie wystąpiła tu tak silnie

i tak wyraźnie, jak należało tego oczekiwać od organizacji młodzieży posiadającej wielki autorytet i pełne poparcie władz uczelni. Przypisać jednak trzeba, że w ogólnym bilansie wyników sesji organizacyjnej, młodzież ZMP-owska wykazała niewątpliwie lepsze przygotowanie i głębszą znajomość podstaw marksizmu-leninizmu niż młodzież niezorganizowana.

Zadanie katedry, jako najbardziej zainteresowanej w umocnieniu kierowniczej roli i przodownictwa ZMP wśród młodzieży studiującej, polega na tym, aby pomóc organizacji do usunięcia dotychczasowych braków i wyszukania nowych, doskonalszych form pracy z młodzieżą.

*

Stwierdzić wypada, że w ubiegłym roku akademickim znacznie wzrosło zainteresowanie władz uczelni katedrą podstaw marksizmu-leninizmu. Większość dziekanatów z należyтым zrozumieniem odnosiła się do potrzeb katedry i poświęcała wiele uwagi sprawie wyników nauczania podstaw marksizmu-leninizmu. Przedstawiciele katedry zapraszano na posiedzenia Rad Pedagogicznych, a na naradach podstaw marksizmu-leninizmu organizowanych przez kierownictwo katedry, delegaci dziekanatów żywo interesowali się przygotowaniem studentów do zajęć i egzaminów z tego przedmiotu.

W szczególności na podkreślenie zasługuje dobra współpraca katedry podstaw marksizmu-leninizmu z dziekanatem Wydziału Prawa, oraz z dziekanatem Wydziału Historyczno-Filozoficznego, któremu zresztą organizacyjnie katedra podlega. Nie dość ścisła natomiast była współpraca z dziekanatem Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii, który w pewnym okresie nie doceniał w pełni konieczności nauczania podstaw marksizmu-leninizmu obok innych dyscyplin naukowych.

W parze z organizacyjnym zespoleciem katedry podstaw marksizmu-leninizmu z uczelnią nie postępował dostatecznie szybko proces zacieśniania ideologicznej więzi pomiędzy działalnością katedry, a pracą innych zakładów naukowych. Wśród pewnej części pracowników naukowych utrzymuje się nadal fałszywy pogląd jakoby ideowo-polityczne wychowanie młodzieży studiującej było specyficznym zadaniem katedry podstaw marksizmu-leninizmu, ponieważ inne przedmioty nauczania w Uniwersytecie nie dają jakoby możliwości

kształtowania światopoglądu i oblicza moralno-politycznego studentów.

Niewątpliwie pod względem stopnia i zakresu ideologicznego oddziaływania na młodzież istnieją pewna różnica pomiędzy przedmiotem podstaw marksizmu-leninizmu, a innymi kierunkami studiów, różnica ta nie powinna jednak stanowić pretekstu do odżegnywania się niektórych naukowców od obowiązku *ś w i a d o m e g o* udziału w walce o wychowanie nowego, socjalistycznego inteligenta. Albowiem w tej mierze, w jakiej każda specjalna dziedzina nauki musi opierać się na materialistycznych podstawach światopoglądowych i w jakiej związana jest ona zawsze z określoną praktyką społeczno-polityczną, — istnieje nie tylko możliwość, ale obiektywna konieczność *o r g a n i c z n e g o* wiązania w wykładzie momentów ideologicznych z treścią wykładanego przedmiotu.

Zbyt luźny był kontakt katedry podstaw marksizmu-leninizmu z pracownikami poszczególnych zakładów i katedr, nie wyłączając m.in. katedry ekonomii politycznej z którą również nie nawiązano systematycznej współpracy. Wyjątek stanowi tu jedynie katedra historii socjologii, która do niedawna stanowiła niemal wyłączną bazę rekrutacyjną pomocniczych pracowników naukowych dla katedry marksizmu-leninizmu i która, dzięki zorganizowaniu seminarium z wybranych zagadnień, przyczyniła się do podniesienia poziomu naukowego asystentów. Dla nawiązania ściślejszej łączności z ogółem pracowników naukowych kierownictwo katedry nie wyzy-skało również masowych akcji polityczno-uświadamiających, a w szczególności akcji odczytowej związanej z ogólno-narodową dyskusją nad projektem Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Pracownicy katedry brali wprawdzie bardzo aktywny udział w pracy oświatowo-propagandowej na zewnątrz uczelni, m.in. wygłosili w okresie ubiegłego roku akademickiego dziesiątki referatów i prelekcji w Wojewódzkim Ośrodku Szkolenia Partyjnego, w Towarzystwie Przyjaźni Polsko Radzieckiej, w Wojewódzkiej Szkole ZMP i w innych instytucjach i zakładach pracy, równocześnie jednak zbyt mało udzielali się na terenie samej uczelni oraz w instytucjach z nią związanych, na przykład w Klubie Demokratycznej Profesury. Udział pracowników katedry w szkoleniu pomocniczych sił naukowych w ramach ZOZ oraz kilka referatów wygłoszonych w Klubie Demokratycznej Profesury i na zebraniach pracowników Uczelni

stanowi wysoce niewystarczający wkład w dzieło walki o podniesienie świadomości politycznej naukowców i dlatego w nowym roku akademickim staje przed katedrą zadanie poważnego zwiększenia wysiłku w tym kierunku.

Wykorzystanie doświadczeń i wniosków krytycznych w przebiegu letniej sesji egzaminacyjnej

Według zgodnej opinii wszystkich wykładowców wyniki tegorocznej sesji egzaminacyjnej świadczą o dalszym wzroście ideologicznego i teoretycznego przygotowania studentów. Młodzież przystępowała do egzaminów rzetelnie przygotowana, co znalazło wyraz w uzyskanych przez nią ocenach. Ilość ocen bardzo dobrych i dobrych wahała się na poszczególnych Wydziałach i latach studiów od 60% na II roku biologii, do 68% na II roku prawa; ilość stopni niedostatecznych od 1,8% na II roku prawa, do 8% na II roku Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii.

Pragniemy tu wskazać na dodatkowe okoliczności, które uwarunkowały uzyskanie dobrych wyników w sesji egzaminacyjnej. Zaliczyć do nich należy szeroką pracę propagandowo-uświadamiającą, prowadzoną przez kierownictwo uczelni, organizację partyjną i ZMP, poprawę składu klasowego słuchaczy I roku studiów i lepsze przygotowanie absolwentów szkół średnich z zakresu wiedzy o Polsce i świecie współczesnym. Jak dalece dobra praca studenckiej grupy nauczania wpływała na wyniki egzaminów świadczy fakt, że spośród 6-ciu członków grupy mineralogów, 5-ciu zdało egzamin z marksizmu-leninizmu z wynikiem bardzo dobrym, a jeden z wynikiem dobrym.

Już na początku roku szkolnego ogłoszony został spis obowiązkowej literatury, która w większej części została również uwzględniona w planie ćwiczeń. W ten sposób studenci zobowiązani byli do przerabiania podstawowych dzieł klasyków marksizmu równomiernie w ciągu całego roku, a nie, jak to najczęściej dawniej praktykowali, dopiero w okresie bezpośrednio poprzedzającym sesję. Opracowane przez katedrę w formie ogólnych tez pytania egzaminacyjne zostały podane do wiadomości słuchaczy już na początku II-go semestru, a następnie ponownie w okresie przedegzaminacyjnym.

Dla należytego przygotowania letniej sesji egzaminacyjnej katedra wyzyskała doświadczenia nabyte w toku przeprowadzanych w sesji zimowej kolokwii kontrolnych. Po podsumowaniu wyników

kolokwiów na specjalnej naradzie pracowników katedry, wnioski dotyczące sposobu przygotowywania się studentów do egzaminów i sposobu referowania przez nich określonych zagadnień — przekazano na wydziałowych zebraniach dyskusyjnych starostom studenckich grup nauczania i sekretarzom grup ZPM. Niestety, kierownictwo katedry nie kontrolowało następnie sposobu omawiania podjętych wniosków i uchwał na plenarnych zebraniach grup. W okresie przedegzaminacyjnym przedłużono dyżury w Zakładzie podstaw marksizmu-leninizmu do 10 godzin dziennie w celu jak najszerzego udostępnienia młodzieży czytelni i biblioteki. W czasie dyżurów asystenci udzielali konsultacji.

Zadowolające na ogół wyniki sesji egzaminacyjnej nie mogą zaciemniać faktu, że wypowiedzi znacznej części studentów ujawniały wiele z tych poważnych błędów i niedomagań, ciężących na pracy wykładowców i asystentów, które staraliśmy się omówić w niniejszym artykule. Stąd też uwaga wykładowców, pragnących wzbogacić wyniki nauczania teorii marksizmu-leninizmu, winna skoncentrować się przede wszystkim na ujawnionych w toku sesji brakach, w celu jak najszybszego ich usunięcia.

Egzaminy wykazały, że studenci nie opanowali dostatecznie umiejętności dialektycznego myślenia, że w toku wykładów i ćwiczeń nie zdołano usunąć nieraz tkwiących w ich świadomości nawyków i przyzwyczajęń do metafizycznego i ideologicznego ujmowania zagadnień. Zdarzały się na przykład wypadki, że ten sam student, który bardzo trafnie odpowiadał na pytania o roli mas ludowych w historii, gdy przystąpił z kolei do zreferowania przyczyn wybuchu II-giej wojny światowej, ograniczał się niemal wyłącznie do omówienia polityki rządów, pomijając konieczność analizy tej polityki na tle sytuacji i postawy mas ludowych.

Wiele do życzenia pozostawia również sprawa poprawnego sformułowania myśli. Studenci mają poważne trudności w ścisłym wysławianiu się, używając do określania różnych pojęć takich terminów, których nie rozumieją i nie potrafią zdefiniować i, co najbardziej musi niepokoić, nie czują potrzeby wyjaśniania sobie ich znaczenia. W trakcie egzaminów okazywało się na przykład, że używając wielokrotnie słowa „oportunizm“, nie rozumieli istoty tego pojęcia, piętnując tym mianem po prostu wszystkie bez wyjątku nie-marksistowskie kierunki polityczne i filozoficzne, od socjalizmu utopijnego poczynsz. Dość częstym, niestety, zjawiskiem, świadczącym

o niezbyt gruntownym przyswojeniu przez zespół pracowników naukowych katedry zasad dydaktyki wykładanego przedmiotu, były wypadki pustej frazeologii i czczego werbalizmu w wypowiedziach niektórych studentów. Wykorzenienie szkodliwego przyzwyczajenia, dość szeroko rozpowszechnionego w naszym życiu publicznym i praktyce zebraniowej, do beztroskiego szermowania hasłami politycznymi i wdrożenie młodzieży studiującej do intelektualnego wysiłku nad precyzją języka naukowego, jest podstawowym obowiązkiem wykładowcy teorii marksizmu-leninizmu. Nie jest oczywiście obojętne dla egzaminatora, czy student przyswoiwszy sobie podstawy teorii marksizmu-leninizmu jest skłonny j e d n o c z e ś n i e wcielać w życie zasady tej nauki, jednak podstawą do oceny nie może tu być nawet najbardziej szczerą deklaracją, a jedynie gruntowne poznanie przedmiotu. Pragniemy szczególnie silnie moment ten podkreślić, ponieważ w okresie sesji egzaminacyjnej zdarzały się wypadki na szczęście odosobnione, że studenci prosili o „zawieszenie” stopnia niedostatecznego lub o poprawienie oceny, tłumacząc się tym, że jako aktywistom „nie wypada” im rzekomo legitymować się stopniem mniej niż dobrym. Niesposób nie zgodzić się z taką konkluzją. Istotnie nie wypada, aby ktoś, uważający siebie za aktywistę nie potrafił zdać egzaminu z marksizmu-leninizmu z wynikiem co najmniej dobrym.

Bolesław B i e r u t niejednokrotnie przestrzegał przed niebezpieczeństwem, jakim grozi nawet uczciwemu rewolucjonście niedostateczna znajomość podstaw teorii marksizmu-leninizmu. Na podstawie historycznych doświadczeń polskiego rewolucyjnego ruchu robotniczego, wykazał on, że wszelkie, nieświadome nawet odstępstwa od marksizmu-leninizmu, obiektywnie stają się pomocą dla wroga klasowego.

Tępienie chwastu rewolucyjnego frazesu i wszelkich usiłowań werbalnego spłykania zagadnień z teorii marksizmu-leninizmu jest jeszcze dlatego tak ważne, ponieważ, jak tego dowiodła m.in. praktyka egzaminacyjna, istnieje na uczelni, nieliczna wprawdzie kategoria ludzi, którzy obłudnym frazesem usiłują pokryć swój niechętny, albo nawet wrogi stosunek do Polski Ludowej. Ta kategoria słuchaczy, w obawie przed niedostateczną oceną z przedmiotu podstaw marksizmu-leninizmu, którą utożsamia z dyskwalifikacją polityczną i obywatelską, nawet o powszechnie znanych trudnościach naszego budownictwa skłonna jest wyrażać się z zachwytem.

Dlatego trzeba wyjaśnić, że niedostateczna ocena egzaminacyjna z tego przedmiotu, podobnie zresztą jak niezłożenie egzaminu z innego przedmiotu, nie świadczy o braku patriotycznych uczuć i nieobywatelskiej postawie słuchacza i, odwrotnie, bardzo dobry wynik z egzaminu z podstaw marksizmu-leninizmu nie jest jeszcze wystarczającym warunkiem dla otrzymania wysokiej rangi wzorowego obywatela Polski Ludowej. Ale jest faktem bezspornym, że na dłuższą metę ignorancja w dziedzinie marksizmu-leninizmu prowadzi nieuchronnie do obozu wroga.

O tym ciągle powinni pamiętać wykładowcy i asystenci naszych katedr.

Władysław Markiewicz

Uniwersytet Poznański

ANTONI NIKIEL

NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH NA II STOPNIU STUDIÓW WYŻSZYCH

Gdy przed kilku laty objąłem lektorat ogólnowydziałowy języka niemieckiego na UJ w Krakowie, uważałem za stosowne tak nauczać, jak się naucza w szkole średniej. Stosowałem więc metodę *b e z p o ś r e d n i ą* — co prawda w formie złagodzonej. Ale już po paru tygodniach takiej pracy doszedłem do przekonania, że przy pomocy tych środków metodycznych, które stosowałem, nie osiągnę celu, jaki ma przed sobą nauczanie języków obcych na wyższych uczelniach, gdzie chodzi nie o czynne, lecz o bierne opanowanie języka. Wprawdzie łatwiej dochodzi się do biernego opanowania, niż do czynnego, ponieważ jednak nauczanie trwać ma tylko dwa lata po 2 godziny tygodniowo (razem więc w najlepszym razie 120 godzin lekcyjnych), osiągnięcie nawet i tego celu jest bardzo trudne. Stąd wypływa konieczność *s t o s o w a n i a j a k n a j r a c j o n a l n i e j s z y c h m e t o d p r a c y*, które by pozwoliły osiągnąć cel nawet w ciągu tak krótkiego czasu.

Uświadomiwszy sobie to wszystko, zacząłem szukać właściwej metody nauczania. Rozpoczęło się od drobnych na razie, z czasem coraz większych ustępstw na rzecz metody *g r a m a t y c z n e j i t ł u m a c z e n i o w e j*, oczywiście nie w tej formie, w jakiej znane są one z historii metod nauczania języków obcych, lecz w postaci zmienionej, dostosowanej do nowoczesnych poglądów na istotę języka. Że ta droga była właściwa, okazało się już wkrótce w toku nauczania, a jeszcze dobitniej podczas egzaminów po II roku studiów, na których studenci bez pomocy słownika dawali sobie radę z obcymi dla siebie średnio-trudnymi tekstami niemieckimi i można było z nimi omawiać w języku obcym treść tekstów, będących przedmiotem egzaminu.

Tę samą ewolucję przeszło nauczanie języków obcych również i u innych lektorów, z którymi na ten temat rozmawiałem. Wszyscy

zdawaliśmy sobie sprawę z tego, że metody nauczania języków obcych na wyższych uczelniach, w ramach lektoratów ogólnowydziałowych nikt jeszcze nie stworzył, że stworzyć ją musimy sami.

W chwili obecnej, jak się wydaje, metoda ta już istnieje, chociaż nie jest jeszcze jednolita, gdyż różni lektorzy w zależności od swej indywidualności i innych czynników, posługują się różnymi środkami metodycznymi. Dlatego dziś chodziłoby raczej o dalsze doskonalenie odkrytych w trudzie pracy codziennej sposobów nauczania.

Obecnie, po znalezieniu, jak się zdaje, właściwej metody pracy na niższym stopniu studiów, stoimy przed nowym, trudnym zadaniem: p r z e d n a u c z a n i e m j ę z y k ó w o b c y c h n a s t o p n i u w y ż s z y m. Trudności tego zadania nie przerażają nas jednak, mamy już bowiem za sobą kilka lat pracy i doświadczeń na stopniu niższym i, opierając się o nie, potrafimy te trudności przezwyciężyć.

Poniższe uwagi o nauczaniu języków obcych na II stopniu studiów, oparte o doświadczenia poczynione podczas kilku lat nauczania na stopniu niższym, mają na celu wywołanie d y s k u s j i na temat nauczania języków obcych na obu stopniach studiów wyższych, co przyczyni się niewątpliwie do udoskonalenia metod i, co za tym idzie, do podniesienia poziomu nauczania i osiągania coraz to lepszych wyników.

*

Aby ustalić metodę nauczania i dobrać odpowiednie środki metodyczne, trzeba znać cele nauczania. O metodzie pracy i doborze środków metodycznych w nauczaniu języków obcych decyduje przede wszystkim cel praktyczny nauczania, z tego powodu tylko o nim będzie poniżej mowa. Bardzo ważne są nadto cele wychowawcze i kształcące nauczania języków obcych, nie wpływają one jednak na rodzaj metody nauczania. Dlatego celami tymi nie będę się zajmował w niniejszych rozważaniach, tym więcej, że ze względu na ich ważność należałoby im poświęcić osobny, wyczerpujący artykuł. Celem praktycznego nauczania języków obcych na wyższych uczelniach w ramach tzw. lektoratów wydziałowych jest u m o ż l i w i e n i e s t u d e n t o w i s w o b o d n e g o k o r z y s t a n i a z f a c h o w e j l i t e r a t u r y o b c e j w z a k r e s i e s t u d i o w a n e j s p e c j a l n o ś c i. Cel ten obowiązuje zarówno na niższym jak i na wyższym stopniu studiów akademickich.

Różnica polegać będzie jedynie na stopniu zdobycia przez studenta tej umiejętności. Na niższym szczeblu studiów należy doprowadzić do tego, aby student korzystać mógł z łatwych i średniotrudnych tekstów, na wyższym natomiast, chodzi o zdobycie przez niego tej umiejętności w takim stopniu, aby mógł korzystać z obcej literatury naukowej swojej specjalności bez ograniczeń, a b y u m i a ł s o b i e r a d z i ć n a w e t z n a j t r u d n i e j s z y m i p o d w z g l ę d e m j ę z y k o w y m t e k s t a m i z t e g o z a k r e s u (przy ew. umiarkowanym użyciu słownika).

Skoro zatem celem nauczania jest b i e r n e opanowanie języka w zakresie danej specjalności, to podstawowym środkiem metodycznym do osiągnięcia tego celu musi być l e k t u r a t e k s t ó w n a u k o w y c h z zakresu tej specjalności. Jeśli w zespole studenckim reprezentowanych będzie kilka specjalności (np. matematyka, fizyka i chemia), wtenczas należy w zespołowym nauczaniu uwzględniać na przemian wszystkie specjalności. Wynikną stąd straty w czasie i nauczanie nie będzie w każdej chwili dla wszystkich kierunków studiów celowe. Pewne złagodzenie tej bezsprzecznie słabej strony będzie ta okoliczność, że ilość specjalności połączonych w jednym zespole nie będzie nigdy duża i że będą to zazwyczaj specjalności pokrewne.

Ponieważ całego materiału nauczania dostarczać będą teksty naukowe, nie od rzeczy będzie zdać sobie sprawę z tego, jakim warunkom mają one odpowiadać.

Warunki te są następujące:

1. Teksty powinny być wartościowe pod względem naukowym, wychowawczym i kształcącym.

2. Powinny uwzględniać wszystkie działy danej specjalności, np.: w dziedzinie filologii polskiej — historię literatury, językoznawstwo, poetykę; w dziedzinie historii sztuki — architekturę, rzeźbę, malarstwo.

3. O kolejności czytania tekstów decydować powinno stopniowanie trudności: naprzód teksty łatwiejsze, potem stopniowo coraz trudniejsze.

4. Uwzględniać należy większą ilość autorów, aby studenci mogli się zapoznać z różnymi sposobami pisania, z różnym stylem.

W związku z lekturą uwzględniać należy również inne działy nauczania: słownictwo wraz z ćwiczeniami; gramatykę wraz z ćwiczeniami; ćwiczenia w mówieniu i ćwiczenia w pisaniu — ale tylko w takim

zakresie, w jakim to jest konieczne do zdobycia przez studentów umiejętności rozumienia tekstów (ograniczenie to odnosi się do gramatyki), względnie do utrwalenia i zabezpieczenia biernego opanowania języka (przez ćwiczenia w mówieniu i pisanu oraz przez ćwiczenia leksykalne i gramatyczne).

*

Do osiągnięcia celu nauczania języków obcych na wyższym stopniu studiów służyć będą następujące środki metodyczne:

1. lektura szkolna,
2. lektura domowa,
3. konsultacje w związku z lekturą domową.

1

Przy uprawianiu lektury szkolnej stosować można i należy różne sposoby. Omówię tylko dwie rzadko stosowane i dlatego mniej znane formy lekcyjne, które nadają się szczególnie dobrze dla wyższego stopnia studiów. Formy te są: tzw. czytanie ciche i forma apercpcji słuchowej (syntetyczna).

Przy czytaniu cichym stosować można następujące czynności:

1. wprowadzenie do czytania,
2. czytanie ciche,
3. czytanie głośne,
4. tłumaczenie,
5. analizę treści,
6. syntetyczne ujęcie treści,
7. wypisanie potrzebniejszych słówek i zwrotów,
8. objaśnienia gramatyczne,
9. ćwiczenia gramatyczne.

Wprowadzenie do czytania obejmuje:

a. Wskazówki metodyczne dotyczące tego sposobu czytania, potrzebne tylko przy pierwszym zastosowaniu tej formy. Studentom trzeba więc powiedzieć, że przeznaczony na tę lekcję tekst każdy z nich przeczytać powinien po cichu dwukrotnie, że celem pierwszego czytania jest zrozumienie tekstu pod względem językowym, celem zaś drugiego, zrozumienie związków myślowych. Znaczenia nieznanych słówek i zwrotów domyślić się trzeba z kontekstu, względnie należy skorzystać z pomocy sąsiadów lub, gdyby to zawiodło, z pomocy lektora.

b. Podanie słownictwa kluczowego, tj. takich słówek i zwrotów bez zrozumienia których niemożliwe jest zrozumienie związków myślowych tekstu.

c. Krótkie wprowadzenie przez lektora, w języku obcym, do treści tekstu.

W czasie czytania cichego studenci postępują w myśl otrzymanych wskazówek. W razie potrzeby zwracają się o pomoc do lektora, który udziela jej indywidualnie przyciszonym głosem lub szeptem, aby nie przeszkadzać czytającym. Czytanie ciche uważać należy za zakończone, gdy wszyscy studenci przeczytają tekst przynajmniej raz.

Czytanie głośnie odbywać się może ustępami lub w całości, zależnie od charakteru i stopnia trudności tekstu.

Celem tłumaczenia jest porównywanie języka obcego z językiem ojczystym. Dlatego lektor w czasie tej czynności zwracać powinien uwagę studentów na wyrażenia, zwroty i konstrukcje gramatyczne języka obcego, odbiegające od ducha języka ojczystego. Tłumaczenie nadto powinno przyzwyczaić studentów do rzetelnej pracy nad książką obcojęzyczną. Ma ona na celu dokładne i ścisłe zrozumienie tekstu. W pewnych wypadkach (tekst łatwy i nie zawierający rozbieżności językowych) tłumaczenie odpaść może całkowicie lub częściowo.

Analiza treści ma na tym stopniu nauczania charakter swobodnej rozmowy lektora ze studentami. Unikać należy zbyt drobiazgowych pytań. Syntetycznego ujęcia treści dokonują sami studenci przy ewentualnej pomocy lektora. Analiza i synteza są ćwiczeniami w mówieniu. Celem ich jest zapamiętanie i utrwalenie w pamięci nowego słownictwa.

Wypisywanie potrzebniejszych słówek (także terminów naukowych, o ile nie są to wyrazy używane w tym samym brzmieniu lub w nieco odmiennej formie w języku polskim) i zwrotów ma na celu ich utrwalenie w pamięci.

Objaśnienia gramatyczne w pierwszych tygodniach nauki dotyczyć powinny wiadomości podstawowych. W razie zauważenia braków należy odnośne partie powtórzyć i przeciwiczyć. To powtórzenie gramatyki odbywać się winno według z góry przewidzianego planu, zawsze w związku z tekstami. Sposób postępowania: dedukcja, cel: wyrównanie poziomu. W dalszym ciągu nauczania (po kilku tygodniach) należy objaśnić występujące w tekstach rzadziej spotykane zjawiska gramatyczne nieznanne jeszcze studentom, ale tylko takie,

które odbiegają od ducha języka polskiego. Sposób postępowania: indukcja. Nauczanie gramatyki winno mieć charakter praktyczny (bez zbytniego teoretyzowania). Cel: umożliwienie czytania tekstów naukowych ze zrozumieniem.

Ćwiczenia gramatyczne winny się odbywać w związku z objaśnieniami gramatycznymi. Cel: utrwalenie w pamięci zjawisk gramatycznych odbiegających od ducha języka ojczystego.

Korzyści czytania cichego są duże. Ująć je można w następujące punkty:

1. W czasie czytania cichego pracują bez wyjątku wszyscy studenci.
2. Praca ich jest samodzielna.
3. Każdy student w każdej chwili cofnąć się może podczas czytania wzrokiem do zdań poprzednich i odczytać je po raz drugi i trzeci w celu zrozumienia zdań następnych i uchwycenia związków myślowych.
4. Wszyscy uczestnicy zespołu zapewnioną mają w czasie czytania cichego fachową pomoc lektora.

Po kilku lekcjach przeprowadzonych w ten sposób przerzucić można czynność cichego czytania do pracy domowej studenta. W tym wypadku na końcu lekcji należy studentom zadać tekst do przeczytania w domu. W związku z tym należy ich pouczyć, że podczas czytania w domu postępować powinni tak samo, jak postępowali dotychczas przy czytaniu cichym na lekcji — z tą tylko różnicą, że w razie niemożności zrozumienia znaczenia jakiegoś wyrazu czy zwrotu na podstawie kontekstu, powinni się uciec do pomocy słownika. Prócz pouczenia, które jest potrzebne tylko przy pierwszym zastosowaniu tej formy nauczania, do czynności zadawania należy jeszcze podanie słownictwa kluczowego i krótkie wprowadzenie w języku obcym do treści danego tekstu.

Na następnej lekcji odbywa się przerobienie tekstu. Rozpocząć je należy od skontrolowania, czy studenci zadany tekst istotnie w należyty sposób przeczytali. W tym celu lektor wzywa jednego, a najlepiej kilku studentów po kolei do zreferowania głównych myśli zadanego tekstu. Dobrze jest dorzucić kilka szczegółowych pytań. Dalejszy ciąg lekcji obejmować może takie same czynności jak przy czytaniu cichym, a więc: czytanie głośne, tłumaczenie, analizę treści, syntezę, wypisanie słówek i zwrotów, objaśnienia gramatyczne i ćwiczenia gramatyczne.

Przy stosowaniu tej formy lekcyjnej oprócz korzyści wymienionych powyżej (z wyjątkiem pomocy lektora) występują jeszcze dalsze korzyści: zyskanie na czasie i możliwości czytania dłuższych tekstów na jednej lekcji szkolnej.

Stosując formę a p e r c e p c j i s ł u c h o w e j, lekcję należy rozpocząć od wykładu, ujmującego obszernie w formie przystępnej pod względem językowym myśli tekstu, który ma być przerobiony na danej lekcji. Wykład powinien być wygłoszony przy zamkniętych tekstach swobodnie, bez posługiwania się tekstem, w odpowiednim tempie, z gestykulacją. Najkonieczniejsze objaśnienia językowe należy wpleść zręcznie w wykład lub też podać je przed wykładem, wypisując słownictwo kluczowe na tablicy. Po wykładzie następują dalsze czynności: powtórzenie wykładu przez studentów przy ewentualnej pomocy lektora, odczytanie tekstu (w całości), tłumaczenie, wypisanie słówek i zwrotów, objaśnienia i ćwiczenia gramatyczne.

Po pewnym czasie stosowania tej formy nauczania można lekcję zakończyć powtórzeniem wykładu przez studentów, przerzucając czytanie tekstu i dokładniejsze przygotowanie streszczenia do pracy domowej. W tym wypadku wypisanie słownictwa oraz objaśnienia i ćwiczenia gramatyczne nastąpiłyby na następnej lekcji po wyegzekwowaniu przygotowania domowego studentów.

Forma apercpcji słuchowej umożliwia studentom osłuchanie się w języku obcym i jest głównym środkiem do wyrobienia w nich umiejętności rozumienia także ż y w e g o s ł o w a.

Na zakończenie rozważań o lekturze szkolnej pragnąłbym podkreślić z całym naciskiem, iż omówione powyżej formy lekcyjne nie są bynajmniej jedynymi formami, które powinny być stosowane we wszystkich warunkach przy opracowaniu wszelkiego rodzaju tekstów przez wszystkich lektorów. Są to tylko przykłady jak w pewnych warunkach można uprawiać lekturę szkolną. Formy te zatem m o g ą, lecz nie m u s z ą być stosowane. Istnieje jeszcze wiele innych form lekcyjnych, spośród których lektor powinien wybrać te, które uważa za najodpowiedniejsze w danych warunkach. Jednakże swoboda wyboru środków metodycznych i form nauczania nie jest nieograniczona, gdyż powinny one być zawsze zgodne z celami nauczania i z nowoczesnymi poglądami na istotę języka. Wachlarz środków metodycznych i form nauczania stosowanych przez lek-

tora powinien być jak najobszerniejszy. Konieczne jest to zarówno ze względu na studentów, aby im przez jednostajność i monotonię nie obrzydzić nauczania, jak i ze względu na samego lektora, aby nie popadł w skostniałą rutynę.

Lekturę szkolną, będącą podstawą nauczania, traktować należy jako lekturę s t a t a r y c z n ą. Od czasu do czasu jednak byłoby rzeczą pożądaną, aby potraktować ją k u r s o r y c z n i e. Przyczyni się to z jednej strony do urozmaicenia nauki, z drugiej zaś pozwoli na rozwinięcie szybszego tempa pracy, przyspieszając proces biernego opanowania języka przez studentów.

2

Obok lektury szkolnej uprawiać należy na wyższym stopniu studiów także l e k t u r ę d o m o w ą, studenci bowiem, aby dojść do umiejętności swobodnego czytania tekstów naukowych, muszą znacznie więcej czytać, niż to jest możliwe podczas lekcji szkolnych. Zdobycie potrzebnego im, biernego opanowania języka, zmusi ich do łamania się z trudnościami także w ramach samodzielnej pracy domowej. Jeśli prowadzenie nauki języka na uczelni będzie racjonalne, wówczas studenci nauczą się w wystarczającym stopniu tego, jak mają pracować w domu nad rozwojem umiejętności swobodnego czytania tekstów naukowych.

To więc, że lektura domowa jest konieczna, zdaje się nie ulegać wątpliwości. Mimo to uprawiać ją można i należy tylko pod jednym warunkiem: n i e m o ż e o n a o b c i ą ż a ć s t u d e n t a d o d a t k o w ą p r a c ą d o m o w ą. Warunek ten będzie spełniony tylko wówczas, jeśli jej materiał pokrywać się będzie z materiałem obcojęzycznym, potrzebnym studentowi do pracy naukowej w zakresie jego specjalności, jeśli to, co mu jest potrzebne do pracy naukowej, przynajmniej częściowo stanowić będzie równocześnie materiał lektury domowej w ramach lektoratu. Praktycznie jest to możliwe, jeśli studenci zgłaszać się będą do lektora o wyznaczenie im domowej lektury z dzieł naukowych, potrzebnych im do ich zasadniczych studiów, przynosząc te dzieła z sobą po wypożyczeniu ich z biblioteki uczelni lub seminaryjnej. Wówczas lektor wyznaczy każdemu indywidualnie odpowiednie pensum (10—12 stron), uwzględniając przede wszystkim te miejsca, względnie te rozdziały, których dokładne zrozumienie potrzebne mu jest do pracy naukowej.

W ten sposób odbywać się będzie równocześnie współpraca lektorów z katedrami.

W konsekwencji nasuwa się pytanie, jak i kiedy egzekwować wykonanie zadanej z tego zakresu pracy. Odpowiedź jest tylko jedna: po II semestrze podczas egzaminu oraz pod koniec III semestru podczas kolokwium, od którego zależeć będzie zaliczenie półroczu.

Ponadto należy roztoczyć nad studentami opiekę i zapewnić im pomoc przez cały czas wykonywania tej pracy. Może się to odbywać podczas konsultacji, które stanowić winny integralną część zajęć lektorskich na wyższym stopniu studiów.

3

Konsultacje odbywać się powinny w razie potrzeby na każdej dwugodzinnej lekcji lektorskiej, zajmując na I roku ostatnie 10—15 minut, na II roku zaś, w związku ze wzmożoną pracą naukową studentów, zajmując znacznie więcej czasu. Dlatego lektor na początku lekcji powinien się zapytać, kto w danym dniu potrzebuje pomocy przy rozwiązywaniu trudności językowych związanych z wyznaczonym mu tekstem lub z innymi miejscami czytanej przez niego książki naukowej, i stosownie do ilości zgłoszeń i rozmiarów trudnych miejsc zarezerwować odpowiednio długi czas na końcu lekcji. Nie jest wykluczone, że praktyka nakaże odbywać konsultacje nie na końcu, lecz na początku lekcji. W każdym razie już obecnie zdaje się nie ulegać wątpliwości, że na II roku praktyczniej będzie rozpoczynać lekcje od konsultacji i poświęcać resztę czasu na zajęcia zaplanowane.

Na części lekcji przeznaczonych na konsultacje, pomimo indywidualnego charakteru zajęć, obecni powinni być wszyscy członkowie zespołu, lektor bowiem zawsze będzie mógł trudne zjawiska językowe uczynić przedmiotem ogólnego zainteresowania i omówić je z całym zespołem. W ten sposób niejedno rzadkie zjawisko, z którym by się studenci nie spotkali w zwykłych warunkach, będzie można wyjaśnić całemu zespołowi i utrwalić je przez odpowiednie ćwiczenia.

Tak pojęte konsultacje będą formą opieki lektora nad samodzielną pracą studenta nie tylko w zakresie lektoratu, ale także w pewnej mierze w zakresie przedmiotu zasadniczego. Równocześnie dadzą one sposobność do kontroli pracy domowej, zgłaszanie się bowiem studentów z trudnościami je-

zykowymi będzie najlepszym sprawdzianem ich pracy w domu, niezgłaszanie się zaś niektórych studentów będzie znaczyło, że nie pracują. W tym wypadku lektor znajdzie na pewno środki, aby opieszałych pobudzić do aktywności. Konsultacje przyczynią się niewątpliwie do lepszych wyników nie tylko pracy lektora, ale także i pracy wykładowców i pracowników prowadzących ćwiczenia w zakresie przedmiotów zasadniczych.

Antoni Nikiel

Uniwersytet Jagielloński

MAREK SOBOLEWSKI

NIEKTÓRE PROBLEMY SAMOKSZTAŁCENIA IDEOLOGICZNEGO NA WYŻSZYCH UCZELNIACH

Początek nowego roku akademickiego wydaje się chwilą najbardziej właściwą do wyciągnięcia pewnych wniosków z akcji samokształcenia ideologicznego, zapoczątkowanej przed 10 miesiącami. Związek Nauczycielstwa Polskiego rozpoczynając samokształcenie podjął niezwykle doniosłą akcję pogłębienia przeobrażeń ideologicznych, które zachodzą na wyższych uczelniach od szeregu lat. Podniesienie świadomości politycznej pracowników naukowych jest szczególnie istotne w obecnym okresie, gdyż wymagania Planu Sześcioletniego stawiają przed nimi coraz to nowe i trudniejsze zadania, od których wypełnienia zależy praca naszego przemysłu, rolnictwa, transportu itd. Podnoszenie stopnia dojrzałości świadomości politycznej — to wkład pracowników naukowych do Frontu Narodowego, do spraw obrony pokoju i budowy socjalizmu. Podstawą podnoszenia poziomu ideologicznego, pogłębienia świadomości politycznej jest nauka zasad marksizmu-leninizmu. Analizując sukcesy naszego budownictwa socjalistycznego i sukcesy Partii, kierowniczej siły mas pracujących, przewodniczący KC PZPR. B. B i e r u t, podkreślił, że „w żadnym razie nie moglibyśmy tego uczynić bez ofiarnych i wielkich wysiłków, bez opanowywania wielkich wskazań i wytycznych nauki marksistowsko-leninowskiej”.¹

Już I Kongres Nauki Polskiej wskazał, że wytyczną naszej pracy dla dobra narodu jest rozwinięcie nauki opartej na zasadach marksizmu-leninizmu. Samokształcenie ideologiczne na wyższych uczelniach, rozpoczęte przez ZZNP, stanowi początek realizacji tych wytycznych i zadań. Dlatego jest ono niewątpliwie jedną z najdonio-

¹ Przemówienie na VII Plenum KC PZPR. *Nowe Drogi* nr 6 s. 74

ślejszych akcji związkowych i wymaga szczególnie wielkiej uwagi i opieki. Podsumowanie dotychczasowych wyników i wyciągnięcie pewnych wniosków powinno zapoczątkować szerszą dyskusję. Takie właśnie zadanie stawia sobie niniejszy artykuł.

I Polityczne znaczenie samokształcenia

Oddzielanie politycznego i zawodowego znaczenia samokształcenia może budzić pewne wątpliwości, polityczna jest bowiem każda praca, którą podejmujemy. Mając jednak na uwadze zasadniczy fakt upolitycznienia całej działalności związkowej, wprowadzić należy pewne dodatkowe, bardziej szczegółowe rozróżnienia, zwłaszcza na wyższych uczelniach, gdzie przełamywanie starych tradycji i mieszczańskiej postawy życiowej naukowca dokonuje się wolniej i z większym oporem niż przewyżczanie wrogich poglądów politycznych. Obserwujemy jeszcze często fakt, że pracownicy naukowci, deklarując się zdecydowanie i szczerze po stronie ustroju ludowego, przyjmując zasadniczą linię rozwoju naszego kraju prowadzącą do socjalizmu, często nie potrafią zerwać z burżuazyjnym światopoglądem pseudonaukowym, a jeszcze częściej z pseudonaukową metodologią burżuazyjną. Podobnie młode siły naukowe wykazują znacznie większą dojrzałość polityczną niż dojrzałość w metodach pracy wychowawczej i badawczej. Wynika stąd konieczność odrębnego potraktowania zagadnień o charakterze politycznym. Zadanie to spełnia właśnie na uczelniach akcja samokształcenia, mająca olbrzymie znaczenie dla pracy zawodowej naukowców, dla wychowania pełnowartościowych, młodych kadr naukowych.

Pierwszą sprawą, o której trzeba powiedzieć odnośnie roli politycznej samokształcenia, to ustosunkowanie się pomocniczych sił naukowych do tej akcji — tę bowiem grupę naukowców zasadniczo obejmujemy samokształceniem. Zasygnalizowanie tej akcji w grudniu ub. roku nie spotkało się z jednolitym przyjęciem. Wyrobin politycznie i społecznie trzon asystentury odniósł się do niej z pełnym zrozumieniem i przychylnością. Ale w pewnych kołach asystentów słyszało się głosy, że jest to druga z kolei, po reformie asystentury, selekcja pomocniczych pracowników nauki. Szkolenie, mówiono, ma wykazać polityczną przydatność członków kadry, ma na celu usunięcie tych wszystkich, którzy nie zechcą przyjąć bez dyskusji te-

orii marksizmu-leninizmu, teorii, która jest fundamentem naszego ustroju politycznego.

Czy można wskazać źródło tych wiadomości? Niewątpliwie szeryli je ludzie nieuświadomieni, nie zdający sobie sprawy z założeń i celów całej akcji, ale nie odbyło się bez oddziaływania elementów świadomie wrogich. Szerzenie tych plotek było bez wątpienia objawem szkodliwym, stwarzało niewłaściwy nastrój wokół sprawy samokształcenia. Miało dać ono niewątpliwie także obraz politycznej dojrzałości asystentury (o tym jeszcze poniżej), nie było jednak formą selekcji członków kadry, a tym bardziej selekcji dokonywanej rzekomo pod kątem podziału na „marksistów“ i „niemarksistów“.

Szkolenie ideologiczne jest jedną z podstawowych form wychowania politycznego. Ma ono ułatwić ludziom nauki porzucenie fałszywej, burżuazyjnej podstawy, oderwania się od życia swego kraju, zerwania z rzekomą, kryjącą w sobie afirmację kapitalizmu, „apolitycznością“ uczonych mieszczańskich. Jakże głęboko ujął ten aspekt samokształcenia ideologicznego J. S t a l i n w referacie na XVIII Zjeździe WKP(b), mówiąc: „...istnieje jednak gałąź wiedzy, której poznanie winno być obowiązujące dla bolszewików wszystkich gałęzi nauki — jest nią marksistowsko-leninowska nauka o społeczeństwie, o prawach rozwoju społeczeństwa, o prawach rozwoju rewolucji proletariackiej, o prawach rozwoju budownictwa socjalistycznego, o zwycięstwie komunizmu. 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 gałęzi nauki — musi być jednocześnie politykiem-społecznikiem, żywo interesującym się losem swego kraju, obznajmionym z prawami społeczeństwa, umiejącym posługiwać się tymi prawami i dążącym do tego, by aktywnie brać udział w politycznym kierowaniu krajem“.²

W pracy agitacyjnej, zmierzającej do wyjaśnienia zasad samokształcenia i jego celów, należało zdemaskować wrogą plotkę właśnie w ścisłym oparciu o cytowane powyżej słowa J. Stalina. Jedno-

² J. Stalin: *Zagadnienia leninizmu*. 1951 s. 746-7

częściej zaś trzeba było podkreślić zasadę dobrowolności udziału w samokształceniu. Jak praktycznie zostało to rozwiązane?

W związku z zasadą dobrowolności istniały od początku nieporozumienia wynikające z pewnej niejasności instrukcji i wytycznych ZG ZZNP. Nic dziwnego, że wiele uczelni potraktowało samokształcenie jako obowiązkowe zajęcie zawodowe i z tego tytułu domagało się nawet zaliczenia go na poczet pensum asystenckiego. Inne zaś — jak Uniwersytet Jagielloński uważały, że samokształcenie stanowi obowiązek związkowy. Szereg ogniw potraktował ten „obowiązek“ administracyjnie, bez przekonywania i agitacji, grożąc nawet sankcjami władz uczelni czy ministerstwa. Był to błąd, który odbił się na późniejszym przebiegu akcji. Niektórzy uczestnicy traktowali samokształcenie w pewnych wypadkach jako narzucone im odgórnie *malum necessarium*, starając się zbyć ten „obowiązek“ minimalnym wysiłkiem. Wywołało to w konsekwencji nieaktywność zespołu i konieczność przejścia do niewłaściwej „szkolarskiej“ metody prowadzenia zajęć, wywołanej brakiem należytego przygotowania politycznego akcji, błędami jej organizacji. Co więcej, nieusunięcie tych błędów w czasie akcji samokształcenia groziło dalszym niepowodzeniem, chybieniem celu samokształcenia przynajmniej w stosunku do części asystentury.

W tych początkowych etapach organizacji samokształcenia szczególne znaczenie miała pomoc organizacji partyjnej i ZMP oraz władz uczelni. Zagadnienie to, jako ściśle terenowe, pomijam, chociaż i tutaj można było w niejednym wypadku zanotować niedociągnięcia.

Mimo tych początkowych błędów akcja samokształcenia odniosła właściwy skutek polityczny. Dowodzi to, że nasze organizacje związkowe umiały przezwyciężyć trudności pierwszego etapu i ustawić zagadnienie we właściwy sposób. Dzisiaj już możemy stwierdzić z całą pewnością, że samokształcenie było poważną pomocą, w szeregu wypadków bodźcem do zmiany politycznego nastawienia asystentów, wyrobienia się u nich właściwej świadomości politycznej. Przykładem mogą być asystenci jednego z zakładów naukowych UJ, którzy przyznali w rozmowie ze swym profesorem, że dopiero samokształcenie pozwoliło im zrozumieć w pełni linię polityczną naszej Partii i Rządu oraz ocenić we właściwy sposób przeżywany obecnie okres trudności gospodarczych, związanych z nierównomiernym rozwojem przemysłu i rolnictwa.

Przykładem szczególnie jaskrawym i istotnym była udana akcja podejmowania zobowiązań dla uczczenia 60 rocznicy urodzin Prezydenta B. Bieruta i Święta 1 Maja, która wykazała ogromny wzrost uświadamienia i aktywności pracowników naukowych. W ten sposób samokształcenie spełniło jedno ze swych naczelnych zadań — zadanie politycznego wychowania młodych kadr naukowych.

Nie wyczerpuje to jednak politycznej roli samokształcenia. Niewątpliwie, nie będąc nigdy środkiem selekcji asystentów, umożliwiło ono poznanie właściwego oblicza politycznego asystentów. Wykrywalismy polityczną niedojrzałość wielu naszych kolegów nie po to, aby ich usuwać z uczelni, ale w tym celu, aby móc nad nimi bardziej intensywnie popracować. Stąd wniosek, że rada miejscowa, organizacja partyjna i ZMP muszą stale interesować się samokształceniem i jego wynikami, muszą z niego czerpać materiał do swojej pracy polityczno-wychowawczej. Jednocześnie okazało się, że zespół samokształceniowy jest terenem, na którym łatwo daje się zdemaskować nasz wróg ideologiczny, jak to miało np. miejsce na UJ, gdzie pewien pomocniczy pracownik naukowy sprecyzował swoje zdecydowanie i świadomie rasistowskie poglądy.

Podsumowując te uwagi chciałbym podkreślić, że pracy samokształceniowej towarzyszyć musi stale i na każdym etapie praca agitacyjna naszego aktywu. Przygotowanie poszczególnych faz samokształcenia powinno być długotrwałe i odpowiednio przemyślane: jest to niezmiernie ważne obecnie, w przededniu egzaminów.

II Znaczenie samokształcenia dla pracy zawodowej

Przygotowując od strony politycznej akcję samokształcenia zwracaliśmy uwagę asystentów, że bez opanowania teorii marksizmu-leninizmu nie może być mowy o prawidłowym ustawieniu pracy naukowej w żadnej gałęzi wiedzy, że samokształcenie daje im podstawę do samodzielnej pracy badawczej. W zasadzie założenia te zostały przez wszystkich zrozumiane. Pewne trudności wyłoniły się dopiero po zapoznaniu się z programem samokształcenia.

Powstało zagadnienie czy istotnie celowe jest szkolenie się asystentów różnych dyscyplin na bazie jednego programu i to programu o przewadze zagadnień historycznych. Poczęto wysuwać postulaty dostosowania programu do zawodowych zainteresowań szkolą-

cych się, zaprojektowano przede wszystkim zróżnicowanie programu dla humanistów i niehumanistów, z tym, że dla pierwszych program miał pozostać bez zmiany, dla drugich — zagadnienia historyczne miały być ograniczone do jakiegoś „minimum“, natomiast miano rozbudować dział materializmu dialektycznego. Postulat odgórnej zmiany programu nie został przyjęty. Jednakże błędne tendencje różnicowania i nicowania problematyki nie tylko nie zostały poniechane, lecz przeniosły się na poszczególne zespoły. Wyrażało się to w postaci przeznaczania więcej czasu na zagadnienia zawodowe interesujące i związane z pracą danej katedry, a pomijaniu lub zbywaniu innych tematów. Stałym argumentem z jakim się można było spotkać w takich wypadkach było właśnie znaczenie samokształcenia dla pracy zawodowej.

Tendencje te wywodziły się z dwóch błędnych założeń. Nie rozumiano po pierwsze, że głównym zadaniem obecnie prowadzonej akcji samokształceniowej jest danie kadrze asystenckiej p o d s t a w teorii marksizmu-leninizmu. Akcja ta nie jest ostatnia, przeciwnie, stanowi ona początek stałej i systematycznej pracy asystenta nad zgłębieniem zasad marksizmu-leninizmu. Nie jest to zadanie łatwe, tym bardziej, że poważna część naszej asystentury posiada w tej dziedzinie jeszcze spore niedociągnięcia, często nawet można stwierdzić całkowity brak wiadomości i zainteresowań. W takich warunkach nie można wymagać, aby jednoroczny kurs samokształcenia dał pełne i wystarczające podstawy dla pracy zawodowej w poszczególnych specjalnościach, a nawet dostateczne podstawy dla dalszej, już samodzielnej pracy samokształceniowej. Przy ustalaniu programu nie chodziło o związanie go ze specjalnym kierunkiem studiów, lecz o stworzenie podstaw, które są potrzebne wszystkim. Wprawdzie podstawy te nie dają możliwości pełnego oparcia na nich pracy w jakiejś jednej, konkretnie wybranej dziedzinie wiedzy, tym niemniej warunkują dalsze szkolenie układane już pod kątem widzenia specjalności. Tak bowiem jak poznanie (nie mówię już o zgłębieniu) teorii marksizmu-leninizmu nie jest możliwe w ciągu jednego roku, lecz wymaga wielu lat pracy, tak też nie można rozpoczynać pracy tego rodzaju od razu od drugiego stopnia.

Tak więc próby przedwczesnego specjalizowania tematyki samokształceniowej były niewątpliwie błędem.

Nie był to zresztą błąd jedyny. Drugą fałszywą przesłanką reformowania programu było przyjęcie, że nawet w ramach szkolenia podstawowego przewaga zagadnień historycznych jest nieodpowiednia dla niehumanistów. Nie rozumiano tutaj dwóch rzeczy. Program samokształcenia obejmuje tematy, które dają wprowadzenie do teorii marksizmu-leninizmu i podaje je w jedynie właściwy sposób — w procesie historycznego kształtowania się teorii. Nie wolno nikomu, nawet jeśli jest przyrodnikiem, odrywać się od społecznej genezy teorii, przeczy to podstawowym założeniom filozofii materializmu dialektycznego i historycznego. Nie rozumiano też, iż nie wystarcza opanowanie zasad teoretycznych, nawet w oparciu o ich genezę, trzeba sobie w pełni uświadomić rewolucyjną rolę teorii marksizmu-leninizmu jako aktywnego czynnika w przeobrażeniu stosunków społecznych. Program ujęty pod tym kątem widzenia ma tę wartość, że z jednej strony — ukazuje drogę, która prowadziła do naszych dzisiejszych osiągnięć budownictwa socjalistycznego, i rolę teorii marksizmu-leninizmu jako podstawowego oręża mas ludowych, walczących o wyzwolenie społeczne, z drugiej — że na tych właśnie przykładach historycznych uczy młodego naukowca konieczności wiązania nauki z życiem, czynnego współdziałania w kształtowaniu nowej rzeczywistości. Jest to szczególnie ważne na obecnym etapie walki o Plan Sześcioletni i pokój, ważne w okresie kształtowania się młodej, ludowej kadry naukowej.

Obrana metoda samokształcenia miała jeszcze i tę zaletę, że podstawowe prawa rozwoju społecznego podawała nie w formie suchych i abstrakcyjnych formułek, ale ilustrowała je konkretnymi przykładami z życia. Była więc bardziej wskazana właśnie dla asystentów z dyscyplin niehumanistycznych, mniej obeznanych z zasadami materializmu historycznego.

Wydaje mi się, że w świetle powyższych uwag błędność podanego wyżej reformowania programu samokształcenia jest oczywista. Nie może być mowy o jakiegokolwiek wartości samokształcenia dla pracy zawodowej asystenta bez tego pierwszego etapu szkolenia podstawowego.

Obecnie czas zastanowić się nad zakresem tematyki dalszego samokształcenia obejmującego już zagadnienia bezpośrednio interesujące poszczególne dziedziny wiedzy. Wydaje się, że w tej kwestii najbardziej racjonalne byłoby zebranie wypowiedzi poszczególnych uczelni czy nawet wydziałów. Dopiero w oparciu o te materiały

z terenu, centralna komisja programowa mogłaby opracować program szczegółowy. Należałoby przeto rozpocząć te prace od razu, aby nie stwarzać niepożądaney przerwy w samokształceniu pomiędzy zakończeniem pierwszego a początkiem następnego kursu.

III Program samokształcenia

Już poprzednie uwagi wiązały się z zagadnieniem programu. Ale przyjmując jego podstawowe założenia można mieć wątpliwości co do pewnych kwestii bardziej szczegółowych. Wątpliwości takie były niejednokrotnie podnoszone i w wielu wypadkach słuszne.

Pierwszym zastrzeżeniem, które wysuwano, była obszerność programu. Uczelnie techniczne i wydziały przyrodnicze uniwersytetów wielokrotnie podkreślały, że jest rzeczą niemożliwą do grudnia br. w ich warunkach, opracowanie wiadomości przewidzianych programem. Asystenci dyscyplin humanistycznych znajdowali się o tyle w lepszym położeniu, że przeważnie tematyka samokształcenia była im znana z terenu pracy zawodowej. Chociaż zastrzeżenia te były zasadniczo słuszne, nie należałoby wiązać ich jednak z zakresem programu, lecz z niedopełnieniem przewidzianych terminów rozpoczęcia samokształcenia. Okres 12-to miesięczny jest najzupełniej wystarczający i decyzja przesunięcia egzaminów na luty 1953 r. usunęłaby wszelkie niedomagania.

Można było mieć pewne wątpliwości co do pierwszej redakcji programu — zostały one jednak później usunięte. Stąd nauka na przyszłość, że program powinien być od razu właściwie opracowany. Aby osiągnąć to, trzeba jednak zawczasu wciągnąć do tej pracy także aktyw terenowy.

Całkowicie nieuzasadniony był natomiast stawiany często zarzut, że program sztucznie oddziela historię ruchu robotniczego w Rosji i Polsce, skoro przesłany na uczelnie „wykaz zagadnień“ stanowił rzeczywiście wykaz, a nie sztywny program zajęć w ich chronologicznej kolejności. Właściwe rozplanowanie tematyki należało do komisji szkoleniowych i tej umiejętności trzeba było od nich wymagać. Inna rzecz, że bardziej celowe wydaje się przesyłanie nie tylko „wykazu zagadnień“, ale ramowo opracowanego programu zajęć, tak jak to miało miejsce w drugiej redakcji. Zasada ta jest bardziej celowa, rzecz jasna, w pierwszym etapie samokształcenia, natomiast w jego fazie drugiej, specjalizacyjnej, nie jest możliwa do przeprowadzenia.

Poważnym niedociągnięciem była sprawa tez. Na pierwszej krajowej naradzie aktywu w grudniu 1951 r. padł projekt, by tezy do każdego tematu były ustalane na miejscu przez komisje szkoleniowe. Miało to na celu dostosowanie samokształcenia do poziomu i potrzeb zespołu. Wniosek ten został zmodyfikowany w taki sposób, że centralnie ustalono tezy zasadnicze, natomiast szczegółowe rozpracowanie zagadnień powierzono komisji szkoleniowej. Pierwsza redakcja programu nie uwzględniła tej uchwały. Układanie tez pozostawiono czynnikom lokalnym. Widocznie nie wypadło to dobrze, skoro poprawiona edycja podaje także tezy szczegółowe.

Zapomiano jednak o dwóch sprawach. Tak więc na skutek braku instrukcji nie wiadomo, do czego tezy te mają służyć — jako podstawa czy też jako jedyne tezy? Dalej — formułowanie tez nie oznacza bynajmniej streszczenia tematu, podania nagłówków i podtytułów, lecz tylko syntetyczne ujęcie programu. Tezy programu zmuszały do streszczenia zadanej lektury i recytowania „lekcji“ nie dając żadnej podstawy do dyskusji i omówienia wątpliwości. Stąd też wartość tych tez była problematyczna. Analizując tego rodzaju metodę prowadzenia zajęć, do jakiej prowadziły tezy (vide p. IV) można się było obawiać czy przyniesie to pożytek czy szkodę. Formułowanie tez jest niezwykle ważne zarówno w samokształceniu, w pracy zespołowej jak i indywidualnym przygotowywaniu lektury.

W wielu wypadkach dopiero tezy umożliwiają słabszym kolegom pracę nad tekstem. Powinny one jednak umożliwiać dyskusję i umożliwić takie omówienie zagadnienia, aby konkluzja była istotnie przekonywająca i miała poważną wartość wychowawczą. Dlatego też problem tez jest podstawowy także dla zagadnienia właściwej metody samokształcenia.

IV Metoda samokształcenia

Na krajowych naradach aktywu toczyły się na temat metody samokształcenia ideologicznego długie dyskusje. Również w *Środowiskach* sprawiała ona dużo kłopotu komisjom szkoleniowym. W związku z tym wyłania się kilka zagadnień.

Pierwsze zagadnienie — to rozplanowanie tematyki na poszczególne zebrania zespołów. Albowiem po zaniechaniu myśli o specjalizacji programu wystąpiła tendencja zespołowego przerabiania wszystkich tematów. Ponieważ zebrania odbywają się tylko dwa razy w miesiącu, a w całej akcji jest 7 miesięcy efektywnej pracy zespo-

łu — dlatego na 14 zebraniach skoncentrowano całą tematykę programu. Pociągnęło to za sobą konieczność przygotowania po kilka tematów na jedno zebranie. Rzecz jasna, że musiało to doprowadzić do spłylenia samokształcenia, do zupełnego niemal wyeliminowania dyskusji i mechanicznego odrabiania „lekcji“.

Sam zakres programu wykluczał już zastosowanie właściwej metody. Wykluczał ją także charakter akcji — chodziło bowiem o samokształcenie, a nie o szkolenie ideologiczne. Ciężar pracy samokształceniowej spoczywa na pracy domowej każdego uczestnika, który sam przerabia lekturę, analizuje ją i wyciąga wnioski. Zebrania zespołu mają trzy zadania do spełnienia.

1. W wypadku niejasności czy trudności w opanowaniu konkretnego zagadnienia, wypowiedzi wszystkich uczestników, a w ostateczności wyjaśnienia kierownika zespołu, powinny doprowadzić do rozwiązania problemu. W samokształceniu kadra asystencka zetknęła się z szeregiem zagadnień nie tylko nowych dla siebie, ale sprzecznych z jej dotychczasowymi poglądami i opiniami. Trudno przypuścić, aby brakło tutaj tematu do dyskusji.

2. Dyskusja i dochodzenie do wspólnych wniosków, przekonywanie wzajemne jest podstawowym i bodajże najważniejszym celem pracy zespołowej.

3. W końcu — zebrania zespołowe stanowią w pewnym stopniu kontrolę zdobytych wiadomości, ugruntowują je oraz stanowią także pewną presję zbiorową na uczestników zbyt opieszających w pracy. Tego momentu nie powinniśmy lekceważyć.

Jak wobec tego należało zorganizować pracę zespołów?

Należało, moim zdaniem, w zależności od zaawansowania i przygotowania zespołu wybrać kilka czy kilkanaście, jednakże nie więcej niż wynosi liczba zebrań, tematów, w stosunku do których można było przypuszczać, że albo będą nastroczać większości uczestników trudności w opanowaniu, albo będą bardziej pobudzać do dyskusji. Wybrana tematyka powinna być opracowana przez kierownika zespołu w formie tez. Dostosowanie tematyki do zespołu wyklucza centralne formułowanie tez. Do komisji szkoleniowej i konsultantów powinna należeć tylko kontrola tez i instruowanie kierownika zespołu.

Tam, gdzie tej metody nie zastosowano, gdzie na jedno zebranie przypadło do omówienia kilka obszernych tematów, tam rzecz oczywista, nie mogła rozwinąć się dyskusja, poszczególne twierdzenia

przyjmowano bez wnikliwszej analizy. Pogłębiało to istniejące nie-domagania wynikające z biernego nastawienia pewnej części asystentów do samokształcenia. Samokształcenie zamiast interesować, nudziło, gdyż ograniczało się do streszczenia lektury, którą w zasadzie każdy miał obowiązek przeczytać. Tak prowadzona praca nie mogła przynieść zadowalających rezultatów.

Argumenty, jakoby dla uczelni technicznych czy wydziałów przyrodniczych wszystkie tematy były zbyt trudne do indywidualnego opracowania, są, oczywiście, bezpodstawne. Problemy trudne zawarte są w tematach filozoficznych, a więc przyrodnikom nieobcych. W zakresie historii, na którą się skarżyli, trudności powstają tylko przy pamięciowym opanowaniu materiału, ale w tym nie pomoże zbiorowe powtarzanie. Nie mogą także przyrodnicy powoływać się na brak znajomości szerszego tła historycznego, gdyż w zakresie lektury podstawowej mieli do tego niezbędne dane a sama historia ruchów robotniczych jako centralne zagadnienie historii nowożytnej obejmuje właściwie najistotniejszą część niezbędnego „tła historycznego“. Nic zatem nie stoi na przeszkodzie, aby na uczelniach wszystkich typów zerwać z tą szkodliwą metodą zespołowego przerabiania całego programu.

Należy jednak pamiętać, że także metoda właściwa kryje w sobie pewne niebezpieczeństwa, zwłaszcza jeśli łączy się z tendencją „specjalizacji“. Wiele zespołów bowiem popadło w drugą ostateczność i wybierało zaledwie kilka zawodowo interesujących tematów jako materiał na cały okres samokształcenia. W ten sposób jeden temat przerabiany był na kilku kolejnych zebraniach, a dyskusja wykraczała daleko poza ramy programu. Ta forma pracy była także szkodliwa, gdyż hamowała systematyczne i stałe przerabianie całej tematyki samokształcenia.

Obok zagadnienia głównego zakresu pracy w zespole wysunęły się jeszcze inne sprawy ściśle z nim związane. Powstało przede wszystkim pytanie, jak prowadzić zebranie zespołu: referat i dyskusja — czy tylko dyskusja, czy jeszcze inaczej: kilka wypowiedzi „zagajających“ poszczególne problemy tematu i dopiero dyskusja? Jaka powinna być rola kierownika zespołu?

Nie są to zagadnienia, które dałyby się jednolicie rozwiązać. Forma pracy musi być dostosowana do zespołu i odpowiadać jego możli-

wościom, chociaż może się z biegiem czasu zmienić, podobnie jak rola kierownika zespołu. Najbardziej jednak słuszna jest, zdaje się, forma krótkiego referowania poszczególnych problemów, tez, przez poszczególnych uczestników i dyskusja nad nimi podsumowywana na końcu przez prowadzącego. Referowanie tez jest konieczne nawet w zespołach bardzo aktywnych zarówno dla przypomnienia jak i przedyskutowania materiału. Podsumowania należy dokonywać zawsze, nawet w sprawach jasnych, jako zwieżłego ujęcia i przypomnienia wniosków.

Czy metoda ta może być stosowana w grupach słabszych?

Wydaje się, że tak, nawet wtedy, gdy większość uczestników nie przygotowuje się, trzeba ją jednak odpowiednio zmodyfikować. Referenci powinni być wyznaczeni uprzednio, a tezy podane w sposób zachęcający do dyskusji. Kiedy nikt nie chce zabrać głosu, kierownik zespołu może i powinien wywoływać do odpowiedzi. Jest to metoda szkolarska, ale na skutek tego, że nikt nie lubi być „pytany“, uczy ona dobrowolnie zabierać głos w dyskusji. Należy pamiętać, że brak aktywności zespołu ma swoje źródła głębsze, o których pisałem uprzednio. Zasadniczym środkiem do likwidacji tego jest odpowiednia praca polityczna.

Uwagi powyższe podkreślają wagę tez jako środka kierowania dyskusją. Przygotowanie tez jest jednym z głównych zadań kierownictwa samokształcenia i od ich wartości zależy w dużym stopniu powodzenie samokształcenia. Skoro tezy projektuje kierownik zespołu, wymaga to odpowiedniego poziomu przygotowania kierownika. Tam gdzie dostateczna ilość kadr aktywistów gwarantuje odpowiednie kierownictwo, opieka nad prowadzącymi może się ograniczać do indywidualnych konsultacji przez profesorów podstaw marksizmu-leninizmu czy historii — gdy uczestnicy samokształcenia zgłoszą się na taką konsultację. Zbiorowe seminaria nie są w takich wypadkach konieczne. Natomiast będą one potrzebne w razie nierównego poziomu przygotowania kierowników zespołów. Powinno się na nich omówić tezy, sposób prowadzenia dyskusji i podsumowania. Dużą pomocą służyć tutaj ośrodki szkolenia partyjnego.

Na tym pragnę zakończyć przegląd niektórych problemów samokształcenia ideologicznego. Praca w tej dziedzinie dopiero została rozpoczęta, dlatego popełniamy jeszcze wiele błędów i brak nam wypracowanych form pracy. Tym większą wagę ma więc przedyskutowa-

nie tych zagadnień i wyciągnięcie wniosków z naszych dotychczasowych doświadczeń. Jest to potrzebne zwłaszcza obecnie, gdy zbliżamy się do końca pierwszego etapu akcji samokształcenia i czeka nas daleko trudniejszy etap drugi — szkolenie specjalizacyjne.

Pragnąłbym, aby uwagi moje wywołały szerszą dyskusję i przyczyniły się w pewnej mierze do przygotowania tego drugiego etapu samokształcenia.

Marek Sobolewski

Uniwersytet Jagielloński

NAUKA I SZKOŁY WYŻSZE ZA GRANICĄ

Z ZAGADNIEŃ XIX ZJAZDU KOMUNISTYCZNEJ PARTII ZWIĄZKU RADZIECKIEGO

Z całego bogactwa zagadnień poruszonych na XIX Zjeździe KPZR szczególnie bliskie naszemu piśmiu jest zagadnienie wszechstronnego rozwoju kulturalnego społeczeństwa radzieckiego w okresie przejścia od socjalizmu do komunizmu.

Przypominając jak wielką wagę ma dla tego okresu rewolucyjna teoria marksistowsko-leninowska, postaramy się w krótkich słowach zreferować jaką drogą rozwoju i rozkwitu powszechnego szkolnictwa średniego, rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki, w okresie przejścia do społeczeństwa komunistycznego, nakreślił XIX Zjazd KPZR.

*

Józef S t a l i n niejednokrotnie wypowiadał się w sprawie wielkiego znaczenia prawidłowej teorii dla życia praktycznego i konieczności należytego wiązania teorii z praktyką. Te wypowiedzi znalazły dalsze swoje rozwinięcie i podkreślenie w przebiegu XIX Zjazdu KPZR. Sekretarz KC KPZR, G. M a l e n k o w, podkreślił z naciskiem w swym referacie politycznym jak wielkie znaczenie dla narodów radzieckich i całej postępowej ludzkości mają teoretyczne prace Stalina.

„Prace towarzysza Stalina — mówił na XIX Zjeździe G. Malenkov — są dobitnym świadectwem tego, jak doniosłe znaczenie przywiązuje nasza partia do teorii. Teoria rewolucyjna była, jest i będzie niegasnącym światłem (podkreślenie nasze, red.), które rozjaśnia drogę posuwania się naszej partii i naszego narodu naprzód do całkowitego triumfu komunizmu“.

Malenkov podkreślił, że „Teoria marksistowsko-leninowska stanowi przedmiot nieustannej troski towarzysza Stalina (podkreślenie nasze, red.). Opracowanie problemów o światowym, historycznym znaczeniu, problemów rozwoju ekonomiki socjalistycznej, stopniowego przechodzenia do komunizmu, znajduje się w centrum działalności teoretycznej towarzysza Stalina w ciągu całego ostatniego okresu. Twórczo wzbogacając i rozwijając naukę marksistowsko-leninowską, towarzysze Stalina uzbraja ideowo partię i naród radziecki w walce o triumf naszej sprawy“.

Malenkow zwrócił również uwagę i na dalsze, inne aspekty teoretyczne epokowej pracy Józefa Stalina:

„Prace towarzysza Stalina dotyczące zagadnień ekonomicznych i zagadnień językoznawstwa oznaczają nowy etap w rozwoju marksizmu, są znakiem przykładowym twórczego podejścia do nauki. Marks - Engels - Lenin. Towarzysz Stalin uczy, że wszelkie dogmatyczne podejście do teorii jest niedopuszczalne i może wyrządzić wielką szkodę sprawie politycznego wychowania mas. Teoretyczne odkrycia towarzysza Stalina mają znaczenie historyczne na miarę światową, uzbrajają wszystkie narody w znajomość dróg rewolucyjnej przebudowy społeczeństwa i w nadzwyczaj bogate doświadczenie walki naszej partii o komunizm.

Ogromne znaczenie teoretycznych prac towarzysza Stalina polega na tym, że ostrzegają one przed ślizganiem się po powierzchni, sięgają do głębi zjawisk, do samej istoty procesów rozwoju społeczeństwa, uczą widzieć w zarysku te zjawiska, które będą określały bieg wydarzeń, co daje możliwość marksistowskiego przewidywania“.

Malenkow wskazuje jakie konkretne znaczenie teoretyczne i praktyczne posiadają teoretyczne prace Józefa Stalina. Znaczenie teoretyczne przebija jasno z wielu dyskusyj poświęconych najistotniejszym zagadnieniom rozwoju poszczególnych nauk i całej nauki w ogóle. Dyskusje w filozofii, biologii, fizjologii, językoznawstwie, ekonomii politycznej były tego bezpośrednim świadectwem.

Znaczenie prac Stalina wielokrotnie podkreślali w swych wypowiedziach najwybitniejsi przedstawiciele zarówno KPZR jak i PZPR.

Tak np. A. M i k o j a n w swym znakomitym przemówieniu podkreślił że:

„Na współczesnym etapie historii świata i historii naszej ojczyzny niepodobniestwem jest żyć, budować i walczyć bez głębokiego, wszechstronnego przyswojenia sobie tego nowego, co towarzysz Stalin wniósł do marksistowsko-leninowskiej nauki o prawach i drogach rozwoju społecznego“.

Inny z bliższych współpracowników J. Stalina, A. S u s ł o w, przypomniał o wyjątkowej uwadze jaką J. Stalin poświęca zagadnieniom teorii, zagadnieniom ideowo-politycznym, budownictwu kulturalnemu. A. Susłow mówił, że: „Trudno by wymienić taką dziedzinę nauki, kultury i sztuki, taki odcinek frontu ideologicznego, gdzie nie odczuwanoby inspirującej i kierowniczej roli naszego wielkiego wodza i nauczyciela oraz dobroczynnego wpływu jego genialnych idei“.

Tę historyczną wagę ostatniej pracy J. Stalina dla wielu poszczególnych nauk i ich rozwoju podkreślił również Bolesław B i e r u t. W przemówieniu po powrocie z XIX Zjazdu KPZR z Moskwy B. Bierut stwierdził o ostatniej pracy teoretycznej J. Stalina:

„Doniosłe znaczenie tej epokowej pracy nie tylko dla narodów radzieckich, ale i dla wszystkich krajów, budujących socjalizm, przełomowe jej znaczenie dla nauki ekonomicznej, dla nauk społecznych, dla marksizmu - leninizmu odczuwane zostało przez całą przodującą część ludzkości. XIX Zjazd przyjął tę pracę za podstawę programowych wytycznych i zadań Partii“.

Dnia 4.X.1952 r. na naradzie aktywu partyjnego B. Bierut raz jeszcze przypomniał, że twórcze zastosowanie pracy Stalina i nauk XIX Zjazdu KPZR jest

jednym z najważniejszych zadań budownictwa socjalistycznego w Polsce. B. Bierut mówił wówczas, że: „Winniśmy, wykorzystując dorobek ideowy Zjazdu, jeszcze bardziej wzmóc naszą pracę propagandową i wychowawczą, uczynić z nowych zdobyczy nauki stalinowskiej poważny oręż w walce z przeżytkami ideologii burżuazyjnej...“.

Na tej samej naradzie aktyw sekretarz KC PZPR, E. Ochab, tak scharakteryzował znaczenie genialnej pracy Józefa Stalina o *Problemach Ekonomicznych socjalizmu w ZSRR*:

„Praca ta stanowi największej doniosłości rozwinięcie zasad marksizmu-leninizmu, jest szczytowym dziś osiągnięciem ducha ludzkiego, jasno oświeśla narodom radzieckim i całej ludzkości drogę ku słonecznemu jutru, ku komunizmowi“.

Również sekretarz KC PZPR, Fr. Mazur, podkreślił w swym przemówieniu na naradzie, że w swej ostatniej pracy teoretycznej Stalin opracował i rozwinął marksistowską naukę o drogach budownictwa komunizmu.

Nauka radziecka z dnia na dzień robi olbrzymie postępy, pozostawiając w wielu dziedzinach daleko w tyle naukę burżuazyjną. Stalin jeszcze w 1946 r. sformułował pod adresem uczonych radzieckich takie podstawowe zadanie: „Nie wątpię, że jeżeli udzielimy należytej pomocy naszym uczonym, potrafią oni w najbliższym czasie nie tylko dorównać naukowym osiągnięciom poza granicami naszego kraju, ale i prześcignąć je“. W tej samej kwestii G. Malenkov mówił na XIX Zjeździe KPZR, co następuje: „Rozwijać nadal przodującą naukę radziecką, stawiając przed nią zadanie zajęcia pierwszego miejsca w nauce światowej. Nastawiać wysiłki uczonych w kierunku szybszego rozstrzygnięcia naukowych problemów wykorzystania olbrzymich zasobów naturalnych naszego kraju. Wzmocnić twórczą współpracę nauki z produkcją mając na uwadze fakt, że współpraca ta wzbogaca naukę doświadczeniami praktyki i że dopomaga działaczom-praktykom w szybszym rozstrzygnięciu stojących przed nimi zadań“.

O tym podstawowym zadaniu nauki radzieckiej postawionym przed sześciu laty przez Józefa Stalina i przypomnianym, i na nowo postawionym na XIX Zjeździe KPZR przez G. Malenkowa pisał w *Prawdzie* z dnia 23 października 1952 r. prezydent Akademii Nauk ZSRR, A. Niesmiejanow, co następuje:

„Uczeni radzieccy dołożą wszystkich sił, aby z honorem wykonać to zadanie. Już dziś można wymienić wiele dziedzin nauki, w których badacze radzieccy prześcignęli osiągnięcia uczonych krajów kapitalistycznych i zajęli pierwsze miejsce w nauce światowej“.

Prezydent radzieckiej Akademii Nauk, rozwijając dalej wskazania Stalina i Malenkowa, sprecyzował o jakie prześcignięcie chodzi nauce radzieckiej.

„Jakakolwiek wielką wagę miałyby poszczególne wybitne osiągnięcia — mówił A. Niesmiejanow — to jednak nie tylko one określają ogólny stan frontu naukowego. I w Rosji przedrewolucyjnej miały miejsce poszczególne, najwyższe osiągnięcia nauki, związane z nazwiskami Łomonosowa, Mendelejewa i Butlerowa, Łobaczewskiego i Czebyszewa, Sieczenowa i Timiriazewa, Popowa i in-

nych wybitnych uczonych, których osiągnięcia stanowią chlubę nauki rosyjskiej. Jednakże ogólny poziom frontu naukowego był w Rosji carskiej skrajnie niski. Podobna sytuacja w żaden sposób nie mogłaby zadowolić wymagań nauki radzieckiej. Nam również są potrzebne najwyższe szczyty nauki, lecz są nam potrzebne, jako uwieńczenie jednolitego, wysokiego poziomu całego frontu nauki.

Bardzo ważnym jest to, że już obecnie istnieją u nas większe odcinki takiego jednolitego, wysokiego frontu nauki, odcinki stojące wyżej niż odpowiednie odcinki nauki krajów kapitalistycznych. Jest to określone po pierwsze tym, że nauka zbudowana jest u nas na jednolitym i niewruszonym fundamencie marksizmu-leninizmu. Dlatego też nasze nauki społeczne zajęły na tyle odrębne i tak przodujące miejsce, że w stosunku do nich nie wytrzymują żadnego porównania nauki humanistyczne krajów kapitalistycznych“.

Prezydent radzieckiej Akademii Nauk nie tylko stwierdził, że radzieckie nauki humanistyczne daleko prześcignęły odpowiedni odcinek frontu nauki w krajach kapitalistycznych. Przypomniawszy również, że daleko w tyle pozostała osiągnięcia nauki zagranicznej biologia miczurinowska, stanowiąca podstawę radzieckiego rolnictwa, że to samo jest z fizjologią pawłowowską, która stworzyła nowe podstawy dla medycyny, pedagogiki i psychologii, że kosmologia radziecka postawiła na naukowej podstawie zagadnienia pochodzenia gwiazd i planet, że podobnie wielkie, przodujące osiągnięcia i wysoki poziom reprezentują radzieckie nauki techniczne.

„Możemy stwierdzić — pisał prezydent radzieckiej Akademii Nauk A. Niesmiejjanow, — że dla nas nie ma obecnie takich nierozwiązalnych zadań technicznych dowolnej skali, jakie byłyby dostępne technice krajów kapitalistycznych. Natomiast kapitalizm nie jest w stanie rozwiązać szeregu zadań technicznych, które pomyślnie rozwiązuje się w naszym kraju. Jaskrawym przykładem tego mogą być wielkie stalinowskie budowle komunizmu, olbrzymie konstrukcje hydrotechniczne, których skala i tempo budowy przewyższają wszystko to, co kiedykolwiek budowano w krajach kapitalistycznych“.

W związku z zadaniem postawionym przez Stalina i przypomnianym ostatnio przez Malenkowa, prezydent radzieckiej Akademii Nauk w następujący sposób postawił zagadnienie dalszego rozwoju nauki radzieckiej:

„Dalszy rozwój tych dziedzin nauki, które już osiągnęły wyższy poziom i podciąganie tych odcinków frontu naukowego, które nie zadowalają wymagań narodu radzieckiego, stworzy jednolity, wysoki front naszej nauki, który na całej swej długości pozostawi daleko w tyle naukę krajów kapitalistycznych. Tak powinno być i tak będzie. Gwarancją tego jest socjalistyczny ustroj naszego społeczeństwa i jego szybki rozwój w kierunku komunizmu. Gwarancją tego są niewzruszone podstawy naszej nauki — marksizm-leninizm“.

Doświadczenie uczy, że każda nowa zdobycz teoretyczna marksizmu-leninizmu staje się dla całej nauki radzieckiej wielkim bodźcem do wielkich, nie-raz przełomowych osiągnięć i odkryć. Tak było z genialną pracą Józefa Stalina o językoznawstwie z roku 1950. Wielki wkład teoretyczny tej pracy wywarł kolosalny wpływ na całą naukę radziecką i postępową naukę światową. Do-

świadczenie każe oczekiwać, że epokowa, historyczna praca Józefa Stalina o ekonomicznych zagadnieniach socjalizmu wpłynie w sposób zasadniczy na dalszy rozwój nauki radzieckiej i światowej. Wpływ ten może być tak skuteczny i jest tak skuteczny dlatego, że teoretyczne prace Stalina są dalszym mistrzowskim rozwinięciem jedynie słusznej i płodnej filozofii współczesnej: materializmu dialektycznego i historycznego, że prace te w genialny sposób rozwijają dalej podstawy materialistycznej teorii poznania.

Tak więc w związku z nowymi pracami teoretycznymi Józefa Stalina i praktycznymi poczynaniami społeczeństwa radzieckiego w ramach piątej pięciolatki należy się spodziewać szybszego, jeszcze bardziej zdumiewającego i jednolitego rozwoju całego frontu nauki radzieckiej.

Nowe zdobycze teoretyczne marksizmu-leninizmu mają ponadto duże znaczenie praktyczne dla budownictwa komunizmu. Podnoszą one bowiem ideologicznie świadomość polityczną pracowników radzieckich, usprawniając ich praktykę realizacyjną i kierowniczą i dając im wyraźną i jasną perspektywę budownictwa komunistycznego.

G. Malenkov podkreślił w swym referacie w sposób dobitny p r a k t y c z n e k o n s e k w e n c j e nowych teoretycznych prac Józefa Stalina, mówiąc na XIX Zjeździe co następuje:

„Ten, kto pozostaje w tyle pod względem ideologiczno-politycznym, kto żyje wyuczonymi formułkami i nie widzi tego, co nowe, ten nie potrafi orientować się dobrze w sytuacji wewnętrznej i zewnętrznej, nie może i nie jest godzien stać na czele ruchu, ten prędzej czy później zostanie przez samo życie wyrzucony poza nawias“.

Nowe wskazania Stalina otwierają przed szerokimi kadrami marksistowskimi możliwość i konieczność twórczego przyswojenia i opanowania całego bogactwa nowych idei stalinowskich, otwierających nowy doniosły etap w dziejach marksizmu-leninizmu, etap budownictwa komunistycznego.

*

Trzeci stalinowski podstawowy warunek przejścia od socjalizmu do komunizmu stwierdza, że dopiero taki poziom kulturalny społeczeństwa, który zapewni wszystkim członkom tego społeczeństwa wszechstronny rozwój fizyczny i umysłowy oraz zapewni możliwość takiego wykształcenia, aby każdy z nich mógł stać się aktywnym działaczem rozwoju społecznego, i mógł swobodnie wybierać przynajmniej między kilkoma zawodami — umożliwiał dokonanie przejścia od socjalizmu do komunizmu. Tak więc na etapie marszu do komunizmu niesłychanie wzrasta rola szkolnictwa średniego i wyższego oraz nauki w ogóle.

Rozpatrzmy, co mówią o rozwoju szkolnictwa średniego, szkolnictwa wyższego i nauki, dyrektywy piątej pięciolatki stalinowskiej, pięciolatki otwierającej okres budownictwa komunizmu.

Mimo wspaniałych osiągnięć na polu szkolnictwa średniego, wyższego i na polu nauki, dyrektywy piątej pięciolatki stawiają przed narodem radzieckim gigantyczne, jeszcze wspanialsze zadania, jakich w dotychczasowej historii świata nie stawiało sobie ani nigdy nie realizowało żadne społeczeństwo. Mianowicie w piątej pięciolatce rozpocznie się, a w szóstej pięciolatce zakończy

się wprowadzanie w Związku Radzieckim powszechnego nauczania średniego dla całej ludności bez wyjątku. Dyrektywy mówią lapidarnie:

„Do końca pięciolatki zakończyć przechodzenie od systemu nauczania 7-letniego do powszechnego nauczania średniego (dziecięciolatka) w stolicach republik, w miastach wydzielonych, w miastach odbudowanych, krajowych, wielkich ośrodkach przemysłowych. Przygotować warunki do pełnej realizacji w następnej pięciolatce powszechnego nauczania średniego (dziesięciolatka) w pozostałych miastach i miejscowościach wiejskich“.

Aby przygotować wykonanie tego gigantycznego zadania dyrektywy piątej pięciolatki przewidują zwiększenie ilości nowych miejsc w instytucjach pedagogicznych o 45%, oraz zwiększenie budownictwa szkół o 70% w stosunku do poprzedniej pięciolatki.

Mając na względzie wymienione w trzecim, podstawowym warunku Stalina zadanie wszechstronnego wykształcenia i swobodnego wyboru zawodu dyrektywy piątej pięciolatki postulują, aby:

„W celu dalszego podniesienia socjalistycznego, wychowawczego znaczenia szkoły ogólnokształcącej i zapewnienia uczniom kończącym szkołę warunków swobodnego wyboru zawodu, przystąpić do wprowadzenia nauczania politechnicznego w szkole średniej i podjąć kroki niezbędne w celu przejścia do powszechnego nauczania politechnicznego“.

Musimy wziąć pod uwagę, że za tymi tezami kryją się procesy o gigantycznych rozmiarach. Trzeba bowiem zdawać sobie sprawę jaki jest punkt wyjściowy tych procesów.

Na początku pierwszej pięciolatki liczba uczniów w szkołach 7-mio klasowych i średnich wynosiła około 12,07 milionów. W dwa lata później specjalnym postanowieniem KC WKP(b) wprowadzono obowiązkowe powszechne nauczanie czteroletnie na wsi, a w miastach i osadach robotniczych nauczanie siedmioletnie. W następne dwa lata (u końca pierwszej pięciolatki) 98% dzieci w wieku szkolnym od 8 do 11 lat było objętych szkoleniem powszechnym. Ogólna liczba uczniów szkół podstawowych i średnich prawie podwoiła się i wyniosła wówczas 21,04 milionów uczniów.

W roku 1938-39 liczba uczniów szkół podstawowych i średnich osiągnęła 33,04 miliona, a liczba ludzi kształcących się w ogóle w Związku Radzieckim wyniosła w tym samym czasie 47,4 miliona.

Ta ostatnia, sumaryczna liczba ludzi kształcących się wyniosła w roku 1952 w Związku Radzieckim 57 milionów osób, (w tym szkoły wyższe 1.416 tysięcy).

Trzeba sobie uzmysłowić, że w ciągu piątej i szóstej pięciolatki kilkadziesiąt milionów ludzi radzieckich otrzyma obowiązkowe wykształcenie średnie. Chodzi tu o szkolnictwo w tak gigantycznych rozmiarach jakich nie znała dotychczas ludzkość.

*

Nowe, znacznie zwiększone zadania stawia okres przejścia do komunizmu i przed szkolnictwem wyższym. A trzeba pamiętać, że tak rozbudowanego szkolnictwa jakim jest wyższe szkolnictwo radzieckie nie ma żaden kraj świata.

U progu pierwszej pięciolatki ogólna liczba studentów szkół wyższych wyniosła w ZSRR 168 tysięcy i daleko przewyższyła odpowiednie liczby dla Anglii, Francji, Niemiec. Na początku drugiej pięciolatki (rok 1933-34) liczba ta wynosiła 458 tysięcy, na początku trzeciej pięciolatki 601 tysięcy, a obecnie w roku 1952 na uczelniach radzieckich studiuje 1 milion 416 tysięcy studentów.

Jak wielkie były sukcesy wyższego szkolnictwa radzieckiego świadczy wzrost liczby specjalistów z wyższym wykształceniem w każdej z pięciolatek. W pierwszej pięciolatce ZSRR otrzymał 170 tysięcy specjalistów z wyższym wykształceniem, w drugiej pięciolatce 370 tysięcy, w trzeciej 410 tysięcy (tylko za cztery lata: 1938—1941), w czwartej pięciolatce (1946—1950) 652 tysiące. W ramach piątej pięciolatki liczba nowych, młodych specjalistów z wyższym wykształceniem, wychowanych przez wyższe uczelnie radzieckie, wyniesie około 1.400 tysięcy.

O sukcesach i niesłychanie szybkim rozwoju wyższego szkolnictwa radzieckiego mogą świadczyć następujące zestawienia. W roku 1952 opuściło uczelnie radzieckie 221 tysięcy młodych specjalistów z wyższym wykształceniem. Była to liczba o 30% większa niż za cały okres pierwszej pięciolatki. Podobnie liczba nowo-wyszkolonych specjalistów z wyższym wykształceniem za okres piątej pięciolatki wyniesie około 80% wszystkich specjalistów z wyższym wykształceniem za okres pierwszych czterech pięciolatek łącznie.

O skoku jaki uczynił Związek Radziecki w tej dziedzinie może świadczyć poglądowo następujące porównanie: w Rosji przedrewolucyjnej było 117 tysięcy ludzi z wyższym wykształceniem. Obecnie armia specjalistów z wyższym wykształceniem wynosi w Związku Radzieckim 5.500 tysięcy osób.

*

Ten niesłyszany wzrost i rozwój szkolnictwa wyższego nie jest w Związku Radzieckim zjawiskiem odosobnionym, lecz powiązaniem i równoległym do całego procesu rozwoju gospodarczego i kulturalnego. Widzimy to na przykładzie rozwoju masowej sieci bibliotecznej, nakładów książek, gazet itd. Przypomnijmy więc, że na początku drugiej pięciolatki było w ZSRR 41 tysięcy bibliotek masowych o 86 milionach książek, a w roku 1952 jest już 368 tysięcy bibliotek masowych o 700 milionach książek. W stosunku do Rosji przedrewolucyjnej liczba bibliotek wzrosła przeszło 20-krotnie, a liczba książek w tych bibliotekach 70-krotnie.

Podobnie było i jest z nakładami książek. W roku 1913 ogólny roczny nakład książek w Rosji wynosił około 87 milionów egzemplarzy. Obecny roczny nakład książek wynosi 800 milionów egzemplarzy.

Nie będziemy mnożyć przykładów, przypomnimy tylko, co przewidują dyrektywy piątej pięciolatki na tym polu. Tak więc liczba wszelkiego rodzaju specjalistów kończących wyższe i średnie specjalne zakłady naukowe wzrośnie w przybliżeniu o 30—35%. Jeżeli chodzi o najważniejsze gałęzie przemysłu budownictwa i rolnictwa to ilość absolwentów-specjalistów, kończących wyższe

zakłady naukowe wzrosnąć w roku 1955 dwukrotnie w stosunku do roku 1950. Sieć bibliotek masowych wzrosnąć co najmniej o 30%. Ma również znacznie wzrosnąć nakład literatury pięknej i naukowej, polepszyć się jakość prasy i szata graficzna książek.

Piąta pięciolatka stalinowska w dziedzinie szkolnictwa średniego i wyższego i ogólnego poziomu kulturalnego narodu radzieckiego oznaczać będzie dalszy, wielki krok naprzód w kierunku komunizmu.

Również poważne zadanie stoi w ramach piątej pięciolatki przed nauką radziecką i jej najwyższym organem, Akademią Nauk ZSRR. Już obecnie nauka radziecka jest najlepiej zorganizowaną nauką na świecie.

Oprócz Akademii Nauk ZSRR, pracuje 12 Akademii poszczególnych republik związkowych oraz 7 akademii branżowych jak: Akademia Medyczna, Pedagogiczna, Sztuki itd.

Bujny wzrost nauki radzieckiej znamionuje bardzo szybkie zwiększenie się liczby instytutów naukowo-badawczych, laboratoriów i innych instytutów naukowych. Instytucji takich było w Związku Radzieckim 1560 w roku 1939, a w początku roku 1952 było ich już 2900.

Dyrektywy Piątej Pięciolatki stalinowskiej stawiają przed armią uczonych radzieckich nowe, poważne zadanie. Ma wzrosnąć w przybliżeniu dwukrotnie liczba aspirantów, polepszyć się praca instytutów naukowo-badawczych i praca naukowa wyższych zakładów naukowych. Dyrektywy kładą nacisk na lepsze wykorzystanie sił naukowych do rozwiązywania najważniejszych zagadnień rozwoju gospodarki narodowej. Stawia się zadanie upowszechnienia przodującego doświadczenia naukowego i szerokiego stosowania w praktyce dokonanych wynalazków naukowych. Dyrektywy podkreślają dobitnie, że należy: „Popierać wszechstronnie uczonych w opracowywaniu problemów teoretycznych wszystkich dziedzin wiedzy i utrzymywać więź nauki z praktyką“.

W dziedzinie oświaty, szkolnictwa wyższego i nauki dostrzegamy wspa-
niałe potwierdzenie lapidarnego, stalinowskiego ujęcia kwestii budownictwa komunizmu w ogóle i kwestii budownictwa kultury komunizmu w szczególności. Sprecyzował to w swym referacie sprawozdawczym G. Malenkow następującymi słowy:

„Komunizm powstaje jako rezultat świadomego, twórczego wysiłku milionowych rzesz ludu pracującego“.

O ZAJĘCIE PIERWSZEGO MIEJSCA W NAUCE ŚWIATOWEJ

Zagadnieniu zajęcia pierwszego miejsca w nauce światowej i dalszego bujnego rozwoju nauki radzieckiej poświęcił G. Małenkov na XIX Zjeździe Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego kilka ważkich sformułowań. Zagadnienie rozwoju nauki radzieckiej, zdobycie pierwszego miejsca i najwyższego poziomu już nie na poszczególnych odcinkach, lecz na całym froncie nauki w skali światowej, było także przedmiotem dyrektyw Piątej Pięciolatki, a następnie tematem szeregu specjalnych artykułów pozjazdowych, ogłoszonych w czołowych dziennikach radzieckich *Prawda* i *Izwestia*.

Ze względu na wagę poruszonych zagadnień zreferujemy tutaj treść kilku czołowych artykułów. Oprzemy się przytem na artykule prezesa Akademii Nauk ZSRR, A. N i e s m i e j a n o w a *O zajęcie pierwszego miejsca w nauce światowej* (*Prawda* 23.10.51), artykule głównego sekretarza naukowego Akademii Nauk, A. T o p c z i e w a (*Izwestia* 2.11.52), pod tytułem *Wielka misja nauki radzieckiej* i wstępnym artykule *O rozwijanie krytyki i walki poglądów w nauce* (*Prawda* 17.11.52).

Artykuły te poruszają szereg interesujących zagadnień. Wymienimy kilka spośród nich:

1. Charakter nauki radzieckiej.
2. Jednolity wysoki Front Nauki Radzieckiej.
3. Organizacja i praca Akademii Nauk ZSRR.
4. Stan techniki, nauk technicznych i przyrodniczych.
5. Rozwój nauk w dawniej zacofanych krajach Azji Środkowej.
6. Zadania polityczno-ekonomiczne i dalszy rozwój nauki radzieckiej.

Postaramy się po kolei omówić te zagadnienia.

1

O nauce radzieckiej i jej charakterze wypowiadali się nieraz L e n i n i S t a l i n. Poświęcając wiele uwagi zagadnieniom rozwoju nauki radzieckiej Prezes Akademii, A. Niesmiejanow, przypomina wypowiedzi Lenina na III Zjeździe Rad (w styczniu 1918 roku): „Dawniej cały umysł człowieka, cały jego geniusz tworzył tylko dla tego, aby dać jednym wszystkie korzyści techniki i kultury, a drugich pozbawić samego niezbędnego — oświaty i rozwoju. Teraz jednak wszystkie cuda techniki, wszystkie zdobycze kultury staną się dorobkiem ogólnonarodowym, i odtąd nigdy już umysł człowieka i jego geniusz nie będą zamieniane w narzędzie przemocy, w narzędzie wyzysku“.

Józef Stalin wielokrotnie w swych wypowiedziach wytyczał drogi rozwoju i kierunku rozwoju nauki radzieckiej. Przypomnimy tutaj wypowiedź

Stalina na przyjęciu w Kremlu pracowników wyższych uczelni, dnia 17 maja 1938 roku. Stalin mówił wówczas w swym toaście jakie cechy winna mieć nauka p r z o d u j ą c a :

„Za rozkwit nauki, tej nauki, która nie odgradza się od ludu, nie stroni od ludu, lecz gotowa jest mu służyć, gotowa przekazać ludowi wszystkie swoje zdobycze, która służy ludowi nie pod przymusem, lecz dobrowolnie, z ochotą“.

Stalin żądał od starych i uznanych kierowników nauki, aby nie zasklepiali się w skorupie monopolistów, kapłanów nauki, lecz, aby zrozumieli wszechpotęgę przymierza starych pracowników nauki z młodymi, aby chętnie otwarli przed młodzieżą w s z y s t k i e wrota nauki, dali tej młodzieży możność zdobycia szczytów nauki. Stalin podkreślał, że taka nauka przyznaje, że przyszłość należy do młodego pokolenia naukowców.

Stalin mówił wówczas o przykładach ludzi odważnych, którzy umieli łaćtać to, co stare, umieli tworzyć rzeczy nowe, nie bacząc na żadne przeszkody, tworząc nowe wbrew wszystkiemu. O takiej nauce, nie będącej niewolnikiem tradycji, lecz tworzącej nowe poglądy i tradycje, Stalin mówił, w swym toaście co następuje:

„Za rozkwit nauki, tej nauki, której ludzie, jakkolwiek rozumieją potęgę i znaczenie ustalonych w nauce tradycji i wykorzystują je umiejętnie w interesach nauki, nie chcą jednak być niewolnikami tych tradycji, tej nauki, która posiada odwagę i zdecydowana jest łaćtać tradycje, normy, poglądy, gdy stają się przestarzałe, gdy przekształcają się w hamulec dla ruchu naprzód, tej nauki, która umie stwarzać nowe tradycje, nowe normy, nowe poglądy“.

Stalin wskazywał, że Lenin był takim właśnie uczonym, tworzącym nowe tradycje. Stalin na przykładzie Stachanowa i Papanina uczył, że: „Zdarza się również tak, że nowe drogi nauki i techniki wytyczają niekiedy nie ludzie w nauce powszechnie znani, lecz ludzie nieznanı zupełnie w świecie naukowym, ludzie prości, praktycy, nowatorzy w swej dziedzinie“.

Na zakończenie swego znakomitego przemówienia Stalin powiedział wówczas: „Mówilem o nauce. Ale nauka bywa różna. Ta nauka, o której mówiłem nazywa się nauką p r z o d u j ą c ą “.

Stalin wskazywał nauce radzieckiej drogi stania się nauką przodującą. Jego własna twórczość jest właśnie znakomitą, podobnie do Lenina, przykładem twórczości p r z o d u j ą c e j, nauki przodującej, tworzącej nowe, wyższe tradycje.

Toteż, gdy prezes Akademii Nauk ZSRR, charakteryzując naukę radziecką, stwierdza, że: „Rozwój nauki radzieckiej idzie po drodze coraz większego zbliżenia jej do ludu“, — to słyszymy tutaj kontynuację zasadniczych wytycznych postawionych nauce radzieckiej przez Józefa Stalina. Gdy A. Niesmiejanow przypomina, że „...badaniami naukowymi nie zajmują się tylko w specjalnych instytutach, ale na fabrykach, na budowach. Nauka stała się obecnie udziałem nie wybranych jednostek, lecz szerokich mas pracujących“ — to widzimy tu ową charakterystyczną dla nauki radzieckiej cechę, podkreślaną przez Stalina, mianowicie że: nauka przodująca jest, po pierwsze, jednocześnie i nierozdzielnie z w i ą z a n a z l u d e m, jemu służy, i, po drugie, jest to nauka nierozdzielnie związana z praktyką, z przemysłem, rolnictwem, transportem, z fabrykami, polami i lasami, szlakami komunikacyjnymi.

Tą postawą, charakteryzującą przodującą naukę radziecką, nasycone były obrady całego XIX Zjazdu KPZR. G. Malenkov mówił w swym podstawowym referacie o zadaniach nauki: „Wzmacniać twórczą współpracę nauki z produkcją, mając na uwadze fakt, że współpraca ta wzbogaca naukę doświadczeniami oraz dopomaga działaczom-praktykom w szybkim rozstrzyganiu stojących przed nimi zadań“. O tej więzi z praktyką przodującą mówił również M. Saburow w referacie o Dyrektywach Piątej Pięciolatki: „Należy zapewnić szerokie stosowanie w praktyce odkryć naukowych... i należy utrwalić więź nauki z produkcją“.

A. Niesmiejjanow mówiąc o tej więzi, podkreślił, że należy wzmacniać już istniejące twórcze związki nauki z produkcją, i wiązać coraz ściślej śmiałe badania teoretyczne z rozwiązywaniem bieżących zadań gospodarki i kultury narodowej.

Prezes Akademii Nauk ZSRR przypomniał, że: „Twórczy, wzajemny związek nauki i praktyki — jest podstawą postępu naukowego i technicznego. Wpływa on korzystnie zarówno na rozwój nauki, jak i na osiąganie nowych sukcesów produkcyjnych we wszystkich gałęziach gospodarki narodowej“. „Badania naukowe, zwłaszcza za ostatnie dziesięć-piętnaście lat, stały się w wielu gałęziach gospodarki narodowej nieodłączną częścią pracy praktycznej“. „Działalność licznych instytutów wyposażonych w bardzo skomplikowane aparaty i wielkie urządzenia eksperymentalne stała się teraz taką samą codzienną potrzebą gospodarki narodowej jak praca biur konstrukcyjnych i fabryk“.

Sekretarz naukowy Akademii Nauk ZSRR, A. Topcziew, podkreślił w swym artykule prócz wymienionych wyżej cech jeszcze jedną, bardzo istotną: nauka radziecka jest nauką twórczą, budującą, w przeciwieństwie do nauki burżuazyjnej, która jest narzędziem zniszczenia i zagłady.

„Przodująca nauka radziecka — jest nauką twórczą, budującą. W praktyce budownictwa komunistycznego realizuje się w naszym kraju najśmielsze koncepcje uczonych.

W przeciwieństwie do tego w świecie drapieżców imperialistycznych nauka służy celom zniszczenia i zagłady, służy awanturniczym planom ujarznienia świata i przygotowania nowej wojny światowej“.

Gdy w Związku Radzieckim rozpoczęto cykl olbrzymich, wspaniałych budowli komunizmu, które mają przyczynić się do uzyskania cechującej ustrój komunistyczny obfitości wszelkich produktów, to w krajach imperializmu, masowym zawołaniem stają się ludobójcze hasła maltuzjanizmu. Nauka imperialistów zajmuje się z predylekcją takimi tematami jak możliwie najsprawniejsze użycie bomby atomowej w celach niszczycielskich. Pseudouczeni „atomowcy“ obliczają ile istnień może zgładzić jedna bomba atomowa. Inni obliczają, że obecnie przeciętnie uśmiercenie jednego człowieka na wojnie będzie kosztowało około 2.5 pensa itd. Szczytem obecnego rozkładu i upadku „nauki“ burżuazyjnej jest ludobójcza teoria imperialistów, głosząca, że ilość ludzi na globie „trzeba“ zmniejszyć z 2.2 miliardów do 700 milionów, gdyż rzekomo Ziemia nie może wykarmić większej ilości ludzi. Burżuazyjni fachowcy od „demografii“ rozważają na zimno jakimi metodami najtaniej da się dojść do tej zmniejszonej liczby ludzi na świecie.

Linia rozwoju nauki radzieckiej to linia przyszłości, linia życia, linia wspinania się wzwyż. Linia nauki burżuazyjnej to linia obskurantyzmu, linia śmierci, linia upadku i zagłady.

Te dwie linie rozwoju wyrażają podstawowe przeciwieństwo między dwoma przeciwstawnymi ustrojami społecznymi.

2

Z przoduującym charakterem nauki radzieckiej wiąże się nieodłącznie zadanie uzyskania jednolitego, wysokiego poziomu całego frontu nauki radzieckiej, uzyskanie pierwszeństwa w nauce światowej, już nie na poszczególnych odcinkach, lecz na całej linii frontu naukowego.

Zadanie zdobycia przez naukę radziecką pierwszego miejsca na świecie, postanowił w roku 1946 podczas przemówienia przedwyborczego Józef Stalin, formułując w tym samym przemówieniu podstawowe zadanie ekonomiczne ZSRR. Stalin, przewidując szeroko zakrojoną budowę wszelkiego rodzaju instytutów naukowo-badawczych, które by pozwoliły nauce radzieckiej na pełne rozwinięcie jej sił, powiedział wówczas: „Nie wątpię, że jeżeli udzielimy należytej pomocy naszym uczonym, potrafią oni w najbliższym czasie nie tylko dorównać naukowym osiągnięciom poza granicami naszego kraju, ale i prześcignąć je“.

Ostatnio na XIX Zjeździe KPZR zadanie to od nowa przypomniał i postawił jako jedno z głównych zadań partii w dziedzinie polityki wewnętrznej, sekretarz KC KPZR, G. Malenkov. Malenkov mówił na Zjeździe: „Nadal rozwijać przoduującą naukę radziecką, stawiając przed nią zadanie **z a j ę c i a** **p i e r w s z e g o m i e j s c a w n a u c e ś w i a t o w e j**. Koncentrować wysiłki uczonych w kierunku szybszego rozstrzygnięcia naukowego problemów dotyczących wykorzystania olbrzymich zasobów naturalnych naszego kraju“. W innym miejscu swego przemówienia Malenkov podkreślił, że: „Uwzględniając wciąż narastające znaczenie nauki w życiu naszego społeczeństwa partia przejawia nieustanną troskę o jej rozwój. Państwo radzieckie podjęło na szeroką skalę budownictwo i wyposażenie wielkiej sieci instytutów naukowo-badawczych, stworzyło najbardziej sprzyjające warunki dla rozkwitu nauki, nadało szeroki rozmach szkoleniu kadr naukowych“.

Ze względu na to, że zagadnienie powyższe było przedmiotem rozważań poprzedniego artykułu, poprzestaniemy tutaj na ogólnym przypomnieniu ważnych wypowiedzi w tej kwestii.

Prezes Akademii Nauk ZSRR, A. Niesmiejjanow rozwija i konkretyzuje w swym artykule te wskazania Partii Lenina-Stalina. Przypomina, że nie chodzi tu o poszczególne, największe nawet osiągnięcia. Przytacza jako przykład naukę z czasów Rosji carskiej. W owym czasie nauka rosyjska osiągnęła szczególnie szczytowe osiągnięcia nauki światowej, zdobyte przez Łomonosowa, Mendelejewa, Butlerowa, Łobaczewskiego, Czebyszewa, Sieczenowa, Timiriaziowa, Popowa i innych. Tymi nazwiskami chlubi się dziś nauka radziecka. Ale ogólny poziom nauki, ogólny stan i poziom frontu naukowego, był w Rosji carskiej bardzo niski. Otóż nauka radziecka pragnie osiągnąć i wieńczyć swe usiłowania zdobywaniem najwyższych szczytów nauki, ale chce tego nie

w charakterze oddzielnych wzniesień, lecz jako k o n s e k w e n t n e u w i e n c z e n i e o g ó l n e g o , j e d n o l i t e g o , w y s o k i e g o p o z i o m u c a ł e g o f r o n t u n a u k i r a d z i e c k i e j .

Prezes Akademii Nauk ZSRR stwierdził z naciskiem, że „Duże znaczenie ma to, że już obecnie istnieją u nas większe odcinki takiego jednolitego, wysokiego frontu nauki, odcinki stojące wyżej niż odpowiednie odcinki nauki krajów kapitalistycznych“.

Takie odcinki nauki radzieckiej jak biologia miczurinowska, wpływająca twórczo na przebudowę socjalistycznego rolnictwa, jak fizjologia pawłowska, dająca nowe podstawy naukowe medycynie, pedagogice, psychologii, zostały za sobą daleko w tyle osiągnięcia nauki zagranicą.

Wielkie osiągnięcia posiada również kosmogonia radziecka, która pierwsza dała trwałe podstawy naukowe do rozwiązywania zagadnień pochodzenia gwiazd i planet. Wielkie osiągnięcia na najwyższym poziomie nauki i techniki współczesnej ma fizyka i technika radziecka. Fizycy radzieccy i inni uczeni szeregu specjalności rozwiązali w znacznie krótszym czasie niż uczeni USA zagadnienie wyzwolenia energii atomowej. Do podobnych szczytowych osiągnięć nauki radzieckiej należy metoda I. Gubkina, pozwalająca określić kierunek poszukiwań nowych złóż naftowych; prace N. Zielińskiego i chemików z jego szkoły nad przekształcaniem węglowodorów nafty, co umożliwia najbardziej celową przeróbkę ropy; prace szkoły N. Kurnakowa nad otrzymaniem stopów z zadanymi właściwościami, badania aerodynamików radzieckich, otwierające nowe horyzonty w lotnictwie itp.

Ale nie w tym pierwszeństwie poszczególnych odcinków frontu naukowego tkwi cel obecnego etapu rozwoju nauki radzieckiej. Zadanie nauki radzieckiej idzie znacznie dalej, jest ambitniejsze, stawia większe wymagania:

„Dalszy rozwój tych dziedzin nauki — pisze A. Niesmiejjanow — które już osiągnęły wyższy poziom i podciąganie tych odcinków frontu naukowego, które nie zadowolają wymagań narodu radzieckiego, stworzy j e d n o l i t y w y s o k i f r o n t n a u k i , k t ó r y n a c a ł e j s w e j d ł u g o ś c i p o z o s t a w i d a l e k o w t y l e n a u k ę k r a j ó w k a p i t a l i s t y c z n y c h . T a k p o w i n n o b y ć i t a k b ę d z i e“ .
(Podkreślenie nasze, Red.).

A więc pierwszeństwo nie na poszczególnych odcinkach, lecz p i e r w s z e ń s t w o n a c a ł e j d ł u g o ś c i f r o n t u n a u k i , o t o c o z n a c z y j e d n o l i t y , n a j w y ż s z y n a ś w i e c i e f r o n t n a u k i , j a k o c e l n a j b l i ż s z y p r z o d u j ą c e j n a u k i r a d z i e c k i e j .

Prezes Akademii, A. Niesmiejjanow i sekretarz naukowy Akademii, A. Topcziew dali w swych artykułach interesujące informacje o obecnym stanie prac kierowniczej, centralnej instytucji naukowej ZSRR, Akademii Nauk. W ZSRR stworzono takie warunki rozwoju nauki, jakich nauka nie ma w żadnym z krajów kapitalistycznych. Toteż tempo rozwoju nauki radzieckiej nie ma sobie równych w żadnym z krajów kapitalizmu.

Dzisiaj prócz Akademii Nauk ZSRR działa w ZSRR jeszcze 12 akademii republik związkowych i 7 akademii branżowych, jak Akademia Medyczna, Akademia Nauk Pedagogicznych, Akademia Architektury, Akademia Sztuki i inne. Ponadto w ZSRR działa obecnie 2900 instytutów naukowo-badawczych, wielkich laboratoriów i innych instytucji naukowych, a ponadto aktywnie pracuje naukowo również około 900 (ściśle 888) wyższych uczelni radzieckich.

W ciągu ostatnich 13 lat jakie nas dzielią od poprzedniego Zjazdu WKP(b) powstało 10 Akademii nauk republik związkowych (Gruzji, Armenii, Uzbekistanu, Azerbejdżanu, Kazachstanu, Litwy, Łotwy, Estonii, Tadżykistanu i Turkmenistanu) 11 nowych filii Akademii Nauk ZSRR, około 1340 nowych instytutów naukowo-badawczych, laboratoriów itp. oraz 150 wyższych uczelni.

O wielkich, historycznych przeobrażeniach jakie dokonały się w dziedzinie nauki w ciągu 35 lat władzy radzieckiej świadczy dowodnie porównanie z czasami przedrewolucyjnymi. Ilość pracowników naukowych Akademii zwiększyła się około 60 razy w stosunku do czasów przedrewolucyjnych, budżet wzrósł około 700 razy, ilość książek naukowych, wydawanych przez Akademię wzrosła 25 razy itp. Sekretarz Akademii Nauk, A. Topcziew podaje konkretne liczby. Książki naukowe wydane przez Akademię obejmowały w roku 1917 — 627 arkuszy, gdy w roku 1951 wydrukowane pozycje naukowe Akademii liczyły łącznie 14 tys. arkuszy wydawniczych. A trzeba pamiętać, że mówi się tu tylko o wydawnictwach samej Akademii Nauk ZSRR. A są jeszcze wydawnictwa poszczególnych akademii związkowych i dziesiątki innych wydawnictw naukowych. Nawet poszczególne, większe uczelnie mają swoje wydawnictwa. Warto przy tym przypomnieć, że według statystyki amerykańskiej liczba książek naukowych wydanych w roku 1951 w USA była mniejsza niż liczba książek tego rodzaju wydanych w roku 1913, a więc, bagatelka, przed prawie 40 laty.

Akademia Nauk ZSRR jest dziś największym w świecie ośrodkiem naukowym. Na ogólną liczbę 25 tysięcy aspirantów w całym ZSRR przygotowujących się do pracy naukowej, sama Akademia Nauk ZSRR kształci 2 i pół tysiąca aspirantów i doktorantów, reprezentujących 58 różnych narodowości.

Jednakże mimo wielkich osiągnięć Akademii prezes Niesmiejjanow postawił przed kolektywem pracowników naukowych Akademii cały szereg postulatów mających na celu polepszenie dotychczasowego stylu pracy. Tak więc jednym z postulatów jest jeszcze szybsze niż dotychczas zbliżanie utalentowanej młodzieży naukowej do szczytowych osiągnięć nauki, jeszcze szybsze wysuwanie tej młodzieży na kierownicze stanowiska.

Prasa partyjna i kierownictwo Akademii Nauk ZSRR podkreślają, że mają jeszcze miejsce niedociągnięcia w planowaniu i koordynowaniu pracy Akademii. Trzeba wysuwać większe problemy naukowe do rozwiązywania, problemy bardziej uzasadnione, stawiane przez życie i trzeba koncentrować silniej na tych problemach dobrze zorganizowane grupy uczonych.

Prezes A. Niesmiejjanow ostro wystąpił przeciwko bardzo drobnym i całkiem rozdrobnionym badaniom. Jego zdaniem należy wyrzucić na śmietnik szereg sztucznych, wymyślonych, pseudonaukowych tematów, jakie jeszcze trafiają się czasami. Trzeba przyspieszyć wprowadzenie w życie, w praktykę,

rezultaty zakończonych prac naukowych. Pod tym względem szwankuje jeszcze praca szeregu instytutów Akademii i praca wielu ministerstw. Należy ten stan rzeczy zmienić.

Prezes A. Niesmiejajow przypomniał również postulat, który był z całą siłą postawiony pod adresem kierowników szeregu instytucji naukowych przez G. Malenkowa. Wiąże się to ściśle z postulatem szerszego i bardziej zasadniczego niż dotychczas stosowania krytyki oddolnej w ogóle. G. Malenkow stwierdził, że ujawniono szereg faktów zasklepienia kastowego i nietolerancyjnego stosunku do krytyki, co wiązało się z wszelkiego rodzaju wypaczeniami wulgaryzatorskimi. Malenkow stwierdził, że: „Znane dyskusje poświęcone zagadnieniom filozofii, biologii, fizjologii, językoznawstwa, ekonomii politycznej ujawniły poważne luki ideologiczne w różnych dziedzinach nauki, stały się bodźcem do rozwijania krytyki i walki poglądów, odegrały doniosłą rolę w rozwoju nauki. Rozgromiony został reżym Arakczejewa, który istniał na wielu odcinkach frontu naukowego. Mimo to w szeregu gałęzi nauki nie zlikwidowano jeszcze w zupełności monopolu poszczególnych grup uczonych, odsuwających rosnące świeże siły, odgradzających się od krytyki i usiłujących rozstrzygnąć kwestie naukowe w drodze administracyjnej. Żadna gałąź nauki nie może rozwijać się pomyślnie w zatęchłej atmosferze wzajemnych pochwał i przemilczania błędów; próby utrwalania monopolu poszczególnych grup uczonych rodzą nieuchronnie zastój i gnienie w nauce“.

W związku z tym prezes Akademii, A. Niesmiejajow, stawia zadanie, aby w zdecydowany i operatywny sposób wykorzenić próby monopolizowania nauki, atmosferę wzajemnych pochwał i przemilczania błędów. A. Niesmiejajow nawiązując do wypowiedzi J. Stalina stwierdzającej, że „Jest rzeczą powszechnie uznaną, że żadna nauka nie może rozwijać się i prosperować bez walki poglądów, bez wolności krytyki“, stwierdza również, że „tylko pod warunkiem rozwijania krytyki i walki poglądów nauka radziecka potrafi wykonać swoją misję — zająć pierwsze miejsce w nauce światowej“.

Bardzo dobitnie stalinowską zasadę walki poglądów i wolności krytyki w nauce podkreśla artykuł *Prawdy*, poświęcony nauce (17.11.1952). *Prawda* przypomina, że w wyniku ingerencji władz partyjnych ujawniono w wielu dziedzinach nauki obce ludziom radzieckim zwyczaje i „tradycje“ kastowej ekskluzywności poszczególnych grup uczonych, negatywny stosunek do krytyki, różne przejawy ideologii burżuazyjnej i wulgaryzowanie nauki. „W wyniku przeprowadzonej dyskusji — pisze *Prawda* — rozgromiono reżym arakczejewski jaki miał miejsce na wielu odcinkach frontu naukowego“.

Ale, zdaniem *Prawdy* to nie wystarcza. Krytyka powinna dotyczyć nie tylko reżymu arakczejewskiego, gdzie on rzeczywiście ma miejsce, nie tylko walki z „monopolem w nauce“, kastową odrębnością, duszeniem krytyki itp. Krytyka winna być skierowana przeciw źródłom tego zła. „Całym swoim ostrzem — pisze *Prawda* — krytyka w pracy naukowej winna być skierowana przeciwko wszelkim możliwym przejawom ideologii burżuazyjnej, przeciwko wszelkiego rodzaju wypaczeniom ideologicznym“.

4.

Wspominaliśmy już, że odkrycie sposobów wykorzystania energii atomowej, metoda racjonalnego odkrywania nowych złóż ropy, wielkie sukcesy w chemii związków pochodnych nafty, powstanie metalurgii stopów o zadanych z góry właściwościach, wielkie perspektywy w związku z odkrywaniem aerodynamików radzieckich — stawiają techniką radziecką i nauki techniczne na współcześnie najwyższym poziomie światowym.

Inżynierowie radzieccy zbudowali dla budowy komunizmu największe w świecie hydrogeneratory o mocy 100 tys. kilowatów, a buduje się już w ZSRR turbiny o mocy 150 tys. kilowatów; rozwiązano po raz pierwszy na świecie zagadnienie przekazywania energii elektrycznej na dalekie dystanse i to zarówno dla prądu zmiennego jak i dla prądu stałego o napięciu 400 000 wolt.

Specjaliści radzieccy rozwiązyali zagadnienie racjonalnego wykorzystania zasobów paliw — węgla, torfu, łupków. Najpierw wykorzystuje się je jako surowce, otrzymując z nich gaz, smołę i inne produkty, i dopiero po tym wykorzystaniu pali się je jako paliwo.

Zrealizowano ideę Mendełejewa w postaci pełnego chemicznego wykorzystania ropy naftowej. Prócz paliwa otrzymuje się w danym wypadku spirytus, kauczuk, smary, masy plastyczne, barwniki, sztuczne włókna itp.

Wielką rolę w procesie postępu technicznego odgrywa elektrotechnika. W oparciu o zdobycze elektroniki i radiotechniki buduje się systemy automatyki i telemechaniki potrzebne do kierowania najbardziej skomplikowanymi procesami technologicznymi i maszynami. Urządzenia automatyczne i telemechaniczne zastępować mogą człowieka, jeśli chodzi o regulowanie procesów produkcyjnych i sterowanie skomplikowanymi mechanizmami. Mimo dużych postępów pragnie się jeszcze bardziej rozwinąć tę pionierską gałąź techniki radzieckiej.

W związku z postępami automatyki i telemechaniki duże sukcesy osiągnął przemysł radziecki, automatyzując i mechanizując szereg procesów produkcyjnych. Aby jeszcze bardziej pchnąć naprzód ten proces trzeba rozpocząć masową produkcję znormalizowanych technicznych urządzeń automatyki.

Według prof. Topcziewa, charakterystyczną cechą automatyki radzieckiej jest jej kompleksowość. Kompleksowość oznacza, że jednym zespołem urządzeń automatycznych obejmuje się wszystkie operacje produkcyjne i pomocnicze jakiegokolwiek konkretnego procesu produkcyjnego. Taki kompleks automatów stanowi ściśle i organicznie powiązaną ze sobą całość.

Prof. Topcziew podkreśla, że uczeni i inżynierowie radzieccy p i e r w s i n a s w i e c i e zbudowali już szereg całkowicie zautomatyzowanych zakładów produkcyjnych. W zakładach tych cały proces produkcyjny dokonywa się bez bezpośredniej interwencji człowieka. Zakładem takim jest np. Fabryka-automat, produkująca tłoki do samochodów i fabryka-automat produkująca beton.

Technika radziecka opiera się na najnowszych osiągnięciach nauk technicznych i przyrodniczych, biorąc pod uwagę zarówno najnowsze zdobycze nauk teoretycznych jak i ich zastosowania. Technika radziecka nastawiona jest na intensyfikację, skrócenie cyklu obróbki, osiągnięcie większej

dokładności obróbki. Intensyfikację tę charakteryzują duże szybkości, wysokie ciśnienia, wysokie lub bardzo niskie temperatury itp.

Podsumowując dzisiejszy stan i dorobek radzieckiej techniki i radzieckich nauk technicznych prezes Akademii A. Niesmiejanow postawił następującą ważką tezę: „Możemy stwierdzić, że nie ma dla nas obecnie takich nierozwiązalnych zadań technicznych o dowolnej skali, jakie by były dostępne technice krajów kapitalistycznych. Natomiast kapitalizm nie jest w stanie rozwiązać szeregu zagadnień technicznych, które pomyślnie rozwiązujemy w naszym kraju“. Jako przykład A. Niesmiejanow wymienia wielkie budowle komunizmu bijące wszystko to, co kiedykolwiek zbudowano w krajach kapitalistycznych.

Teza A. Niesmiejanowa znajduje swoje uzasadnienie i potwierdzenie w dorobku poszczególnych nauk radzieckich.

Radzieckie nauki techniczne i przyrodnicze odniosły w ciągu ostatnich lat wiele sukcesów na najwyższą miarę światową. Jednym z takich osiągnięć było np. odkrycie sposobu produkcji energii atomowej i wykorzystanie jej, oczywiście, w warunkach budownictwa radzieckiego, do twórczej i pokojowej pracy.

Wspomniane trzy artykuły nie rozważały specjalnie szeroko zagadnień z dziedziny nauk społecznych. Poprzestaniemy więc na kilku tezach w sprawie ogólnego stanu nauk humanistycznych w ZSRR, jakie postawił A. Niesmiejanow. Mianowicie, nauka radziecka zbudowana została na fundamencie teoretycznym marksizmu-leninizmu. „Dlatego, pisze A. Niesmiejanow — nasze nauki społeczne zajęły tak odrębne i na tyle przodujące miejsce, że nie wyrzymują z nimi żadnego porównania nauki humanistyczne krajów kapitalistycznych“. Ostatnio na wzmógłony rozwój radzieckich nauk humanistycznych wpłynęła bardzo praca Józefa Stalina *Marksizm a zagadnienia językoznawstwa*. Najnowsza praca Stalina *Ekonomiczne problemy socjalizmu w ZSRR* odegra zapewne w dalszym rozwoju nauk humanistycznych wyjątkową rolę. Te wielkie osiągnięcia teoretyczne myśli marksistowskiej posłużą jako podstawa do dalszego, jeszcze bardziej bujnego rozwoju nauki radzieckiej, a zwłaszcza nauk społecznych.

5

Prezes Akademii Nauk, nawiązując do znakomitego przemówienia zjazdowego Ł. Berii, dorzucił kilka uwag w sprawie rozwoju nauki w republikach radzieckich Azji Środkowej. Podamy je razem z uwagami Ł. Berii.

Otóż łącznie pięć republik radzieckich Azji Środkowej (Uzbekistan, Kazachstan, Tadżykistan, Turkmenistan, Kirgizja) licząc obecnie około 17 mil. mieszkańców. Przemysł tych krajów wzrasta milowymi krokami, znacznie szybciej niż całego Związku. W ten sposób, dzięki stalinowskiej polityce narodowościowej kraje te już dziś, pod względem rozwoju przemysłowego i rolniczego, prześcignęły wiele krajów kapitalistycznych, daleko zostawiając za sobą kraje mniej rozwinięte. Pod względem wyposażenia technicznego rolnictwa

kraje te stoją obecnie znacznie wyżej niż najbardziej rozwinięte kraje kapitalistyczne. Gdy w Uzbekistanie na 100 ha zasiewów wypada 14 traktorów to we Włoszech wypada ich 4, a we Francji zaledwie 7. Zbiory bawełny z hektara biją na głowę Egipt i USA (bez mała są trzy razy wyższe z 1 ha niż w USA, a dwa razy wyższe niż w Egipcie).

Lepiej niż w wielu rozwiniętych krajach kapitalistycznych wygląda w radzieckich republikach środkowo-azjatyckich sprawa zdrowotności i służby zdrowia. Gdy za caratu był np. w Uzbekistanie 1 lekarz na 31 tys. mieszkańców, to obecnie w roku 1952 jest tu 1 lekarz na 895 mieszkańców. Tymczasem we Francji jest 1 lekarz w przybliżeniu na 1000 mieszkańców, a w Holandii 1 lekarz na 1160 mieszkańców.

Podobnie wygląda sprawa wyższego szkolnictwa. Na 17 milionów mieszkańców — pięć republik radzieckiej Azji Środkowej posiada 80 wyższych uczelni o 104 tys. studentów, czyli około 6 studentów na 1000 mieszkańców. Tymczasem w Indiach wypada w przybliżeniu 1 student na 1000 mieszkańców, w Szwecji nieco więcej od 2, we Francji mniej od 4. (Przypomnijmy, że przed wojną w Polsce wypadało mniej niż 2 studentów na 1000 mieszkańców, w liczbach absolutnych: 28 szkół wyższych o 50 tys. studentów na 35 mil. ludności, a dziś po bardzo intensywnym rozwoju szkolnictwa wyższego mamy na 25 mil. ludności 82 szkoły wyższe o kilkakrotnie większej ilości studentów).

Trzeba zaś pamiętać od czego w tych krajach zaczęła władza radziecka. We wszystkich pięciu republikach było zaledwie średnio 2% ludzi umięjących czytać i pisać. W Uzbekistanie była np. jedna jedyna szkoła średnia, w Kazachstanie kilka szkół średnich, w Tadżykistanie, Turkmenistanie i Kirgizji nie było w ogóle szkół średnich. Co więcej, nie uczono się w swoim języku. Ani Turkmeni, ani Kirgizi nie mieli jeszcze wówczas swoich alfabetów. A dzisiaj, po trzydziestu pięciu latach władzy radzieckiej kraje te biją swym wyższym szkolnictwem Francję.

Dzisiaj prócz gęstej sieci instytutów naukowo-badawczych w tych pięciu republikach środkowo-azjatyckich istnieją 4 akademie nauk i jedna filia Akademii Nauk (w Kirgizji). Dobitym wskaźnikiem rewolucji kulturalnej jest chyba fakt, że dzisiaj pracownicy naukowi tylko tych czterech Akademii są dwa razy liczniejsi niż pracownicy naukowcy całej Rosji carskiej. Oto właściwy wyraz narodowościowej polityki stalinowskiej.

6

Wśród zadań, jakie stoją przed nauką radziecką, A. Niesmiejjanow podkreślił, że wielkie znaczenie ma szybkie rozwiązanie sprawy lepszego i szerszego wykorzystywania zasobów naturalnych Związku Radzieckiego. W tym celu należy rozszerzyć jeszcze bardziej badania geologiczne. Chodzi o obfitość surowców niezbędnych dla gospodarki narodowej. Otóż, gdy mówi się o dalszym rozwoju trzeba pamiętać jak jest rozwinięta dzisiaj geologia radziecka. Dziś w Związku Radzieckim wydobywa się i wykorzystuje się prawie 90 pierwiastków chemicznych, gdy w czasach przedrewolucyjnych wydobywano i wykorzystywano tylko około 20 pierwiastków.

W piątej pięciolatce specjalnie chodzi o rozszerzenie badań geologicznych we wschodnich rejonach ZSRR. Pragnie się bowiem lepiej geograficznie rozmieścić obiekty przemysłowe.

Specjalną uwagę zwraca się na zagadnienia związane z poznaniem i przyswojeniem, i zagospodarowaniem Północy radzieckiej i terenów wielkich budowni komunizmu. Przeprowadzenie badań kompleksowych pozwoli w piątej i następnych pięciolatkach zorganizować nowe centra przemysłowe na Syberii i na Dalekim Wschodzie, a także zwiększyć tereny uprawy.

Aby dalej rozwinąć siły produkcyjne trzeba rozszerzyć badania geologiczne, lepiej zbadać bogactwa naturalne kraju. W tym celu będzie się szerzej niż dotychczas stosować metody geofizyczne do badań geologicznych, rozwinię się dotychczasowe grawimetryczne, elektryczne i sejsmologiczne sposoby badania wnętrza ziemi.

W tym samym celu stawia się nowe, wyższe wymagania w stosunku do tworzyw technicznych. Potrzebne są nowe materiały ognioodporne, nadtwarde, w znacznie mniejszym stopniu niż materiały dotychczasowe poddające się oddziaływaniu chemicznemu, materiały o zadanych z góry właściwościach elektrycznych, magnetycznych, optycznych. Potrzebne są np. nadwytrzymałe masy plastyczne zdolne do zastąpienia metali, paliwa o z góry określonych właściwościach itp.

A. Niesmiejanow zgodnie z dyrektywami Piątej Pięciolatki podkreśla, że przy nieustannym związku z praktyką, (kiedy wzajemny związek nauki i praktyki wzbogaca naukę doświadczeniami praktyki, a pracownikom praktykom pomaga rozwiązywać stojące przed nimi zadania) trzeba równie troskliwie rozwijać teoretyczne perspektywy wszystkich dziedzin nauki. Prezes Akademii Nauk ZSRR stwierdza, że rozwój nauk teoretycznych ciągle pozostaje w tyle za potrzebami tych nauk.

„Normalna droga rozwoju nauki — mówił A. Niesmiejanow — jest to droga od praktyki do uogólnienia naukowego i od nauki teoretycznej z powrotem do stokrotnie płodniejszego rozwoju praktyki. W działalności instytucji naukowych jest niedopuszczalne ciasno-praktyczne podejście do nauki teoretycznej, nie odróżniające oderwanej od życia i praktyki, pustej i bezpłodnej scholastyki, od życiowo niezbędnej, szeroko uogólniającej swe zdobycze nauki teoretycznej, nauki, która jest po dwakroć związana z praktyką — swoimi źródłami i swymi rezultatami“.

Olbrzymią pomoc w rozwoju poszczególnych nauk radzieckich daje konsekwentne stosowanie zasady rozwijania krytyki i walki poglądów w nauce, zasady postawionej przez J. Stalina. Każda większa dyskusja naukowa staje się bodźcem do wzmocnienia twórczości naukowej i stawia przed daną nauką nowe, wyższe wymagania.

Sekretarz Akademii, A. Topcziew podkreśla, że jednym z zasadniczych zadań owych twórczych dyskusji naukowych jest rozbitcie przeżytych i reakcyjnych teorii, które hamują dalszy rozwój nauki. Dyskusje naukowe mają pomóc w powstawaniu nowych, doskonalszych teorii odpowiadających dzisiejszemu stanowi doświadczenia.

A Topcziew podkreśla, że: „Dojrzała już konieczność przeprowadzenia nowych szerokich dyskusji nad szeregiem ważnych problemów: w biologii —

nad gatunkiem, w chemii — nad kinetyką reakcji chemicznych, w geologii — nad tektoniką i litologią, mineralogią, geochemią, złożami rud i petrografią, a także w geografii. Wiele zagadnień powinni przedyskutować fizycy, a także i uczeni z innych dziedzin nauki“.

Jeszcze silniej tę konieczność przeprowadzenia szeregu twórczych dyskusji naukowych akcentuje artykuł *Prawdy*, która bardzo ostro ocenia np. sytuację dotyczącą niektórych grup fizyków. *Prawda* pisze: „Nie wolno np. uważać za normalną tej sytuacji, jaka powstała w fizyce. Istnieją tu grupy uczonych uchylające się od dyskusji i ignorujące każdą próbę poddania krytyce idealistycznych tendencji w fizyce współczesnej“.

Prawda stawia zadanie rozwinięcia zasadniczej krytyki w gleboznawstwie, stawia zwiększone i odpowiedzialne zadania przed naukami społecznymi. Podkreśla „poważne niedociągnięcia“ na terenie nauk prawnych i nieścisłości i błędy na łamach *Woprosów Istorii*. *Prawda* stwierdza, że: „Krytyka i walka poglądów w nauce odzwierciedlają wzrastającą aktywność naszych kadr naukowych, zainteresowanych istotnie w rozwoju i rozkwicie przodującej nauki radzieckiej. Należy wszelkimi sposobami wspierać tę aktywność uczonych zmierzającą do rozwijania krytyki i walki poglądów w nauce, walczyć z próbami uznania monopoli poszczególnych grup uczonych, zabezpieczających się przed krytyką. Jest to aktualne zadanie organizacji partyjnych“.

Marksistowsko-leninowska teoria pobudza uczonych do coraz to nowych sukcesów i odkryć. Nauka radziecka jest nauką twórczą, nauką budowania, nauką tworzenia nowego. Przecistawiając się reakcyjnemu, nienawistnemu wobec ludzi tendencjom nauki burżuazyjnej, nauki, która znajduje się w służbie przemocy, wyzysku, wojny — nauka radziecka oświeca i pomaga wielkiemu narodowi radzieckiemu budować najwyższy, współczesny ustrój społeczny — komunizm.

Wielką rolę w tym nadzwyczaj szybkim procesie rozwoju i rozkwitu nauki radzieckiej odgrywały, odgrywają i będą odgrywać genialne prace teoretyczne Stalina. W tym samym kierunku wywrą swój zasadniczy wpływ ważne decyzje XIX Zjazdu Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego. Jak słusznie pisze *Prawda* (17.XI.1952 r.) w artykule wstępnym: „Uczeni nasi razem z całym narodem radzieckim oddadzą wszystkie swoje siły sprawie budownictwa komunizmu, z honorem wypełnią postawione przed nimi zadania — zajęcia pierwszego miejsca w nauce światowej“.

Roman Żuliński

STRUKTURA ORGANIZACYJNA POLSKIEJ AKADEMII NAUK

Polska Akademia Nauk jest najwyższą w kraju instytucją naukową nowego typu zarówno ze względu na treść i charakter działalności, jak i zasady strukturalno-organizacyjne.

Ustawa o PAN z dnia 30.X.1951 r. w art. 4 stwierdza, że:

„Zadaniem Akademii jest wszechstronne rozwijanie nauki polskiej i pogłębianie jej dorobku, współdziałanie w planowym wykorzystaniu osiągnięć naukowych dla dalszego rozwoju gospodarki i kultury narodowej oraz przyczynianie się do rozwoju postępowej myśli naukowej w świecie“.

Jak widzimy u podstaw działalności Akademii leży głęboki patriotyzm, nie-rozerwalnie związany z socjalistycznym internacjonalizmem. Naczelnym bowiem zadaniem Akademii jest powiązanie nauki z życiem i potrzebami narodu, nadanie pracom naukowo-badawczym planowego kierunku rozwojowego, i aktywne włączenie uczonych polskich w historyczne dzieło budowy socjalistycznej gospodarki i kultury narodowej. Równocześnie w oparciu o doświadczenia i osiągnięcia przodującej nauki radzieckiej oraz w drodze wymiany naukowej z krajami demokracji ludowej i postępowymi uczonymi na świecie, Polska Akademia Nauk ma przyczynić się do rozwoju postępowej myśli naukowej w służbie mas pracujących na świecie.

Prezes PAN, prof. Jan D e m b o w s k i w przemówieniu wygłoszonym na Zgromadzeniu Ogólnym Polskiej Akademii Nauk w dniu 5 lipca br. m.in. podkreślił, że:

„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, rozszerzyć 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 zrealizować. Polska Akademia Nauk powołana jest właśnie do spełnienia tych zaszczytnych zadań, jakie stawia przed nauką polską rozwój naszego społeczeństwa, nasz narodowy plan 6-letni oraz dalsze plany rozwojowe gospodarki i kultury narodowej“.

W celu wypełnienia tych doniosłych zadań, Akademia organizuje i prowadzi prace badawcze we wszystkich gałęziach nauki ze szczególnym uwzględnieniem problemów, które mają doniosłe znaczenie dla rozwoju nauki, gospodarki i kultury w Polsce. Organizuje ogólnokrajowe kongresy, zjazdy, konferencje i dyskusje naukowe, które wytyczają kierunek rozwoju nauki w Polsce. Organizuje międzynarodowe zjazdy naukowe i bierze udział w zjazdach,

organizowanych w innych państwach. Kształci kadry pracowników nauki w placówkach naukowo-badawczych, współdziała z innymi instytucjami w zakresie kształcenia kadr pracowników nauki. Prowadzi działalność wydawniczą, a w szczególności publikuje wyniki badań naukowych oraz nadaje kierunek upowszechnieniu wiedzy w społeczeństwie (art. 5 ust. o PAN).

Polska Akademia Nauk jest zatem centralną instytucją naukową typu roboczego, która mogła powstać i może się rozwijać jedynie w warunkach władzy ludowej, w systemie gospodarki planowej narodu budującego socjalizm.

Szczególna tematyka prac Akademii oraz jej wszechstronny i odmienny od innych resortów zasięg oddziaływania na rozwój gospodarki i kultury narodowej zdecydowały o specyfice strukturalnej Akademii.

Organizację wewnętrzną Akademii reguluje ramowo ustawa o PAN, która w dziale III (art. 23—44) ustala zasady i zakres działania organów Akademii.

Podstawową tezę przyjętą w systemie prac wszystkich organów Akademii jest zasada kolegialności, która zabezpiecza dogłębną analizę i prawidłowe wnioski w głównych kierunkach prac Akademii.

Organami Akademii są:

a) Zgromadzenie Ogólne członków Akademii, których pierwszy skład powołał Prezydent RP spośród wybitnych uczonych, reprezentujących wszystkie dziedziny nauki.

b) Prezydium Akademii.

c) Wydziały Akademii.

d) Komitety naukowe i Komisje.

e) Sekretariat Akademii.

f) Placówki naukowo-badawcze.

Zgromadzenie Ogólne jest naczelnym organem Akademii, powołanym m.in. do ustalania wytycznych dla planu badań szczególnie ważnych dla rozwoju gospodarki i kultury narodowej; ustalania wytycznych dla planu prac Akademii; rozpatrywania szczególnie doniosłych zagadnień naukowych oraz sprawozdań z działalności Akademii. Sesje Zgromadzenia Ogólnego zwołuje Prezydium Akademii przynajmniej raz do roku.

Prezydium Akademii kieruje kolegialnie całokształtem prac Akademii i podległych jej placówek naukowych. W skład Prezydium wchodzi: Prezes Akademii, Wice-Prezesi, Sekretarz Naukowy i jego zastępcy oraz inni członkowie. Pierwszy skład Prezydium Akademii został powołany przez Prezydenta RP w łącznej ilości 26 członków.

Celem zabezpieczenia bieżącego kierownictwa pracami Akademii powołano Sekretariat Naukowy Prezydium, w skład którego wchodzi członkowie Prezydium stale urzędujący, a mianowicie: Prezes, Sekretarz Naukowy, zastępcy Sekretarza Naukowego i Sekretarze Wydziałów. W razie potrzeby Prezydium może wyznaczyć również innych członków Prezydium, jako stale urzędujących. Posiedzenia Prezydium odbywają się co najmniej raz na kwartał. Posiedzenia Sekretariatu Naukowego Prezydium odbywają się w miarę potrzeby. Na posiedzeniach Prezydium i Sekretariatu Naukowego przewodniczy Prezes Akademii, a w jego nieobecności na zebraniach Prezydium — jeden z Wi-

ceprezesów, zaś na zebraniach Sekretariatu Naukowego — Sekretarz Naukowy lub jego zastępca.

Podstawową jednostką organizacyjną Akademii powołaną do kierowania rozwojem grupy nauk, powiązanych ze sobą tematycznie — jest Wydział Akademii. W skład Wydziału Akademii wchodzi członkowie Akademii w zależności od ich specjalności naukowej.

Powołano następujące cztery Wydziały Naukowe:

Wydział I — N a u k S p o ł e c z n y c h, obejmujący filozofię, historię, filologię, literaturę, sztukę, ekonomię i prawo.

Wydział II — N a u k B i o l o g i c z n y c h, obejmujący biologię, nauki rolnicze i leśne, lekarskie i weterynaryjne.

Wydział III — N a u k M a t e m a t y c z n o - F i z y c z n y c h, C h e m i c z n y c h i G e o l o g o - G e o g r a f i c z n y c h, obejmujących matematykę, fizykę, astronomię, chemię i nauki o ziemi.

Wydział IV — N a u k T e c h n i c z n y c h.

Wydziały mogą dzielić się na Sekcje, obejmujące poszczególne grupy nauk w ramach Wydziału. Sekcje są pomocniczymi jednostkami Wydziałów.

Zadaniem Wydziału jest ogólne kierownictwo naukowe i nadzór nad placówkami w powierzonej grupie nauki. Na naukowych sesjach wydziałowych dyskutowane są szczególnie ważne zagadnienia naukowe, a wyniki dyskusji przedstawiane są Prezydium Akademii. Poza tym Wydział organizuje zjazdy, konferencje naukowe, z udziałem wybitnych przedstawicieli nauki polskiej i uczonych zagranicznych, na których dyskutowane są problemy naukowe. Do zadań Wydziału należy ponadto współdziałanie w praktycznym stosowaniu wyników badań naukowych i upowszechnianiu wiedzy.

Bieżącymi pracami Wydziału kieruje Sekretarz Wydziału, który zwołuje sesje plenarne Wydziału, przewodniczy na sesjach, przygotowuje materiały obrad i wykonuje uchwały sesji plenarnych.

Organizacyjnym wyrazem ścisłego powiązania prac Akademii z potrzebami życia gospodarczego i społecznego w kraju są Komitety Naukowe Akademii, powołane przy Wydziałach.

Zadaniem Komitetu Naukowego jest współdziałanie z Wydziałem przy opracowywaniu planu badań naukowych, prowadzonych przez placówki naukowe zarówno objęte organizacją Akademii, jak i podległe poszczególnym resortom; współdziałanie w koordynacji działalności naukowej placówek; współdziałanie przy opracowywaniu ogólnych planów wydawnictw naukowych z dziedzin objętych właściwością Komitetu oraz inicjowanie sieci nowych placówek naukowych zgodnie z potrzebami gospodarczymi i kulturalnymi kraju.

W skład Komitetów naukowych Akademii wchodzi członkowie Akademii, inni pracownicy nauki, przedstawiciele zainteresowanych resortów oraz organizacji gospodarczych i społecznych. Komitety stanowią stałe fachowe ciała doradcze Wydziałów. Komisje natomiast powoływane są do rozstrzygnięcia określonych zadań programowych czy organizacyjnych, w miarę zaś potrzeby mogą przekształcać się w Komitety.

Dotychczas powołano łącznie ponad 30 Komitetów i szereg Komisji Akademii.

Ustawa o PAN w art. 41 przewiduje organizowanie i prowadzenie przez Akademię sieci placówek naukowo-badawczych, których zadaniem jest prowadzenie prac naukowych, upowszechnienie wiedzy, kształcenie kadr naukowych i nadawanie stopni naukowych.

Placówki naukowo-badawcze są dwojakiego rodzaju: samodzielne, które z reguły noszą nazwę Instytutów naukowo-badawczych i pomocnicze tj. zakłady naukowe, pracownie, laboratoria i stacje naukowe.

Instytuty naukowo-badawcze działają na zasadach organizacyjnej i finansowej samodzielności w ogólnych ramach organizacji Akademii. Natomiast pomocnicze placówki naukowe działają bezpośrednio przy Wydziałach i w obrębie ich organizacji.

W obecnym, początkowym okresie swego istnienia Akademia przejęła szereg Instytutów, jak:

Państwowy Instytut Matematyczny, Państwowy Instytut Biologii Doświadczalnej im. Nenckiego, Instytut Badań Literackich, Zakład Dendrologii i Pomologii w Kórniku.

W stadium organizacji jest szereg nowych placówek naukowych samodzielnych i pomocniczych.

Należy zwrócić uwagę, że wszystkie placówki naukowe uczestniczące w wykonaniu planu badań szczególnie ważnych dla rozwoju gospodarki i kultury narodowej, niezależnie od ich podporządkowania organizacyjnego, mają ustawowy obowiązek przysyłania Akademii sprawozdań rocznych z wykonania planu.

W strukturze Akademii, jako instytucji centralnej, znajdują również rozwiązania i zadania usługowo-administracyjne i techniczno-wykonawcze, niezbędne dla sprawnego wykonania zadań naukowych Akademii.

W myśl art. 31 ustawy o PAN, Prezydium Akademii wykonuje swoje zadania przy pomocy Sekretariatu Akademii, którym kieruje Sekretarz Naukowy, a w skład którego wchodzi pracownicy naukowcy i administracyjni.

Sekretariat Akademii obejmuje jednostki organizacyjne na prawach departamentów resortowych, których zadaniem jest: centralne opracowywanie materiałów, projektów planów i uchwał dla Sekretariatu Naukowego Prezydium w następujących dziedzinach prac Akademii, a mianowicie: w zakresie planowania badań naukowych, szkolenia kadr, wydawnictw naukowych i bibliotek oraz popularyzacji wiedzy. Poza tym występują typowe jednostki administracyjne, załatwiające sprawy prezydalne, personalne, inwestycyjne, finansowe i administracyjno-gospodarcze.

Tak w ogólnych zarysach przedstawia się struktura organizacyjna Polskiej Akademii Nauk, ujęta ramowo w ustawie o PAN z dnia 30.X.1951 r.

Władze Akademii w oparciu o zasady ustawowe i praktyczne doświadczenia, ustalają szereg regulaminów organizacyjnych, precyzujących szczegółowy zakres działania organów Akademii.

Regulaminy te, uzupełniając ustalenia organizacyjne, zawarte w ustawie, stworzą pełny system strukturalny Polskiej Akademii Nauk dla sprawnego wykonania doniosłych zadań, stojących przed PAN, jako najwyższą instytucją naukową Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Paweł Nowodworski

SPRAWOZDANIE Z OGÓLNOKRAJOWEJ NARADY PRZODUJĄCYCH NAUCZYCIELI

W dniach 13 i 14 września rb. odbyła się w Warszawie, w sali Rady Państwa *Ogólnokrajowa Narada Przodujących Nauczycieli*.

Celem narady było sprecyzowanie zadań nauczycielstwa na obecnym etapie budownictwa socjalistycznego w oparciu o bogate i konkretne doświadczenia dotychczasowe, a zwłaszcza o dorobek nauczycieli przodujących.

Organizatorem Narady był Zarząd Główny Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego. Uczestniczyło w niej 698 delegatów — każdy z nich został wybrany przez ogół nauczycieli, zgromadzonych na powiatowych konferencjach roboczych, tzw. konferencjach sierpniowych. Konferencje te stanowią swoistą formę przygotowania nauczycieli do pracy w nadchodzącym roku szkolnym. Na podstawie referatów kierowników wydziałów oświaty, przeprowadza się dyskusje nad formami realizacji zadań stojących aktualnie przed szkołą. Uczestnicy konferencji sierpniowych delegowali spośród siebie przedstawicieli na Naradę. W sumie szkolnictwo ogólnokształcące było reprezentowane przez 500 delegatów; — 150 reprezentowało szkolnictwo zawodowe; 48 — szkoły wyższe. Spośród ogółu delegatów — 360 to nauczyciele pracujący w środowisku wiejskim, a 338 — to nauczyciele pracujący w miastach. Charakterystyczne jest, że niemal połowę uczestników narady stanowili młodzi nauczyciele, którzy w krótkim okresie pracy zawodowej już zdołali zdobyć sobie miano przodujących.

Szkolnictwo wyższe reprezentowali na Naradzie m.in. następujący pracownicy nauki, prof. prof.: Leśnodorski, Manteuffel, Suchodolski (Uniwersytet Warszawski), Kietlińska, Olszewski (Politechnika Warszawska) Romaniuk (SGPiS), Ajdukiewicz (Uniwersytet Poznański), Szewalski (Politechnika Gdańska), Gąsiorowska, Szczepański (Uniwersytet Łódzki), Galon, Zacharewicz (Uniwersytet M. Kopernika w Toruniu), Bigo, Mydlarski (Uniwersytet Wrocławski im. B. Bieruta), Bielecki, Dobrzański (UMCS Lublin), Starkiewicz (SGGW)), Pieniążek (Akademia Medyczna w Szczecinie).

Na Naradzie obecni byli przedstawiciele Rządu, Partii, organizacji zawodowych, społecznych, oświatowych, z Prezesem Rady Ministrów, J. C y r a n k i e w i c z e m i Sekretarzem KC PZPR, E. O c h a b e m, na czele.

W pierwszym dniu Narady delegaci wysłuchali zasadniczego referatu Przewodniczącego ZG ZZNP, E. K u r o c z k i.

Powstanie Frontu Narodowego, zespalającego wszystkich uczciwych Polaków, bez względu na dzielące ich różnice światopoglądowe, do walki o postęp i szczęście narodu, stawia przed nauczycielstwem szczególne wymagania. Wyni-

kają one z przebiegu naszego rozwoju społeczno-gospodarczego. Rozwijanie i pogłębianie spójni między miastem a wsią i ściśle z tym związana problematyka rekrutacji, rozmieszczenia i szkolenia kadr — winny znaleźć należyte miejsce w pracy nauczyciela przede wszystkim na terenie szkoły, a także poza szkołą.

Nasi przodujący nauczyciele mają już poważne osiągnięcia pod względem umacniania sojuszu robotniczo-chłopskiego. Wytrwała praca uświadamiająca, upowszechnianie wiedzy rolniczej, pomoc w walce z kułackim wyzyskiem, aktywny udział w pracy, zmierzającej do bezpośredniego podniesienia produkcji rolniczej, udział w walce o przebudowę wsi, o wzrost spółdzielczości produkcyjnej, likwidowanie wiekowego upośledzenia kulturalnego wsi polskiej — oto rzetelny wkład nauczycielstwa w dzieło walki o Polskę socjalistyczną.

Nauczycielstwo szkół ogólnokształcących, podstawowych i średnich, w niedostatecznej jeszcze mierze dostrzegło powiązanie pomiędzy planami gospodarczymi a pracą szkoły — pierwszej kuźni kadr. Znajdowało to wyraz m.in. w ustosunkowaniu się do problemu wyboru zawodu; niejednokrotnie ulegając sugestiom przedwojennych teorii pedagogicznych, rozpatrywało się to zagadnienie tylko od strony uczenia, jego powierzchownych i bardzo zmiennych zainteresowań, a nie od strony potrzeb Państwa Ludowego i jego planów gospodarczych.

Problem szkolenia kadr — to sprawa wszystkich nauczycieli. Będzie on we właściwy sposób rozwiązany wówczas, gdy nauczycielstwo szkół ogólnokształcących, zawodowych i szkół wyższych, w swej pracy dydaktycznej i wychowawczej, w całej ostrości widzieć będzie potrzeby naszego budownictwa, wynikające z realizacji planu 6-letniego, potrzebę stałej walki o lepsze wyniki nauczania i wychowania.

Zagadnienie jakości pracy szkoły zajęło wiele miejsca w referacie E. Kuroczki. Jakość pracy szkoły zależy głównie od wartości i wkładu pracy nauczyciela, który wychowuje i uczy. Wzór przodującego nauczyciela, łączącego wyteżoną i owocną pracę dydaktyczno-wychowawczą w swej szkole z działalnością społeczną — zasługuje na upowszechnienie.

„My, wychowawcy młodego pokolenia, którego udziałem będzie wykonywanie coraz ambitniejszych planów narodowego rozrostu, będziemy nadal rozwijać twórczą inicjatywę pedagogiczną, zwłaszcza w dziedzinie wychowania patriotycznego, ale równocześnie z niemniejszą siłą pomagać będziemy, by to, co nowe, doskonalsze, szerzyło się z szybkością płomienia, by obejmowało wielotysięczne rzesze kolegów, by ogół nauczycielstwa przejął się wielkością swego zadania, by entuzjazm i aktywność twórcza stały się dlań chlebem powszednim“ — mówił E. Kuroczko.

„Będziemy pokazywać naszej młodzieży nasze osiągnięcia i nowe, realne perspektywy. Budzić w niej będziemy podczas codziennych naszych lekcji obraz wspaniałej Polski, budzić w niej będziemy zapał i bezgraniczną ufność w twórcze siły naszego narodu. Wychowywać ją będziemy na najlepszych wzorach naszych bohaterów i przodowników pracy, których szeregi rosną z każdym dniem. Wychowywać w niej będziemy poczucie świadomej dyscypliny i hartu w dokładnym wykonywaniu swych obowiązków. Musimy dlatego sami stać się

dla niej przykładem, a dokonamy tego naszą postawą moralną i ideową, jednością myśli i czynu, walką ze wszelką dwulicowością, naszym autorytetem“.

W dyskusji nad referatem przytaczano wiele przykładów osiągnięć szkoły i nauczyciela, zastanawiając się nad drogami, którymi winna iść dalsza praca nauczyciela.

Wyniki pracy poszczególnych uczestników Narady, które zdecydowały o przyznaniu im tytułu nauczycieli przodujących, kształtowały się na gruncie ich własnej twórczej inicjatywy. Dbałość o należyte przygotowanie lekcji, systematyczny wysiłek w zakresie podnoszenia własnego poziomu ideologicznego i zawodowego — stanowiły podstawę dobrych wyników. Istotnym czynnikiem, decydującym o osiągnięciu dobrych wyników w pracy — było zaktywizowanie młodzieży. Treść nauczania i jego poziom spełniały tu decydującą rolę. Dzielnych pomocników znajdował nauczyciel w organizacjach młodzieży. ZMP i organizacje harcerskie zespalały kolektyw uczniowski, dając możliwość skuteczniejszego oddziaływania na poszczególne jednostki.

Dyskusja wykazała, że zerwanie z rutyną i szablonem, stała troska o poziom szkoły — to cechy, charakteryzujące postawę coraz liczniejszych nauczycieli. Interesując się życiem młodzieży poza szkołą, biorąc udział w pracy społecznej, żyjąc problematyką swego środowiska, pociągając do współpracy rodziców — nauczyciel osiąga wielkie rezultaty.

Nauczyciel Babinicz, ze wsi Pawłowice, pow. Jędrzejów, opowiadał na Naradzie o przemianach, jakie się dokonały w jego wsi. Z gromady, w której przed wojną ani jeden mieszkaniec nie ukończył 7 klas szkoły podstawowej — wyszło już w okresie powojennym 2 inżynierów, 4 nauczycieli, 2 oficerów Wojska Polskiego, 17 dzieci uczy się w szkołach średnich i wyższych. Dla uczczenia I Kongresu Nauki Polskiej zobowiązano się w każdej chacie zaprenumerować 1 gazetę i 1 periodyk — a jeszcze 4 lata wstecz wieś liczyła 42 analfabetów.

Budownictwo socjalistyczne w Polsce daje tysiące przykładów, stanowiących bogaty arsenał środków wychowawczych, pozwalających realizować postulat pogłębienia nauczania. Powiązanie szkoły z życiem bliskiego i dalszego środowiska jest także drogą do sukcesów. Praca nauczycieli Woroszywskiego Siekierkowej (w pow. Stargard), Szybalskiej (w pow. Strzelin) i wielu innych spośród biorących udział w dyskusji — wykazują, jak dalece może szkoła oddziaływać na życie i jak wiele jego przejawów można skutecznie spożytkować w procesach nauczania i wychowania.

Narada miała wskazać ogółowi nauczycielstwa najbardziej właściwe metody pracy oraz wytyczyć jej zasadniczy kierunek. Najpełniejszy bodaj wyraz znalazło to w przemówieniu Przewodniczącego ZG ZMP, W. Matwina. Stwierdził on, że nie we wszystkich szkołach czuje się atmosferę gigantycznej walki między proletariatem a burżuazją, brak jest w nich żywej, zadzierzystej dyskusji, w zbyt małym stopniu budzone są umysły młodzieży. „Potrzebna nam jest szkoła walcząca, wojująca“ — mówił W. Matwin. Konieczne jest dokonanie przełomu, aby jak najszybciej zbliżyć się do szkoły wychowującej młodzież na bojowników Socjalizmu, będącej miejscem wielkiego ruchu umysłowego młodzieży, realizującej jednocześnie postulat żelaznej dyscypliny w dążeniu do jak najlepszych wyników.

W drugim dniu Narady odbyły się spotkania jej uczestników z przedstawicielami instytucji i organizacji, z których działalnością mają nauczyciele wiele do czynienia w swej codziennej pracy. Poszczególne grupy delegatów omawiały nurtujące ich zagadnienia z pracownikami nauki w Polskiej Akademii Nauk, z działaczami szkolnictwa zawodowego CUSZ, z działaczami oświatowymi. Szczególnie wiele korzyści wynieśli ze spotkań z działaczami TPPR, LK, TWP. Spotkania nie miały charakteru odświeżającej wymiany zdań — były naradami roboczymi, w czasie których zgłaszano konkretne dezyderaty, domagano się aktywności w wielu dziedzinach, oceniano krytycznie dotychczasowe poczynania.

*

W toku narady poruszone zostały zagadnienia współpracy szkoły wyższej ze szkołą średnią. Wyniki egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie wykazują, że niejednokrotnie przygotowanie absolwentów szkoły średniej do studiów wyższych nie jest zadowalające.

Brak odpowiedniego przygotowania studenta przez szkołę średnią, dotyczący zarówno zasobu wiadomości jak i umiejętności samodzielnej pracy — jest częściowo spowodowany przez szkolnictwo wyższe. Wspólne konferencje dydaktyczne z nauczycielstwem szkół średnich winny doprowadzić do sformułowania programu naprawy. Analiza trudności, jakie ujawnione zostały przy egzaminach wstępnych, ocena stopnia przyswajalności materiału wykładowego w wyższych zakładach naukowych, prowadząca do wskazania słabych ogniw w pracy szkół średnich, powinny spowodować akcję wzmocnienia tych ogniw przy czynnym udziale pracowników szkolnictwa wyższego.

Szczególnie cenny byłby stały kontakt z ośrodkami doskonalenia Kadr Oświatowych. Poszczególni specjaliści winni nawiązać tę łączność mając na uwadze jej przydatność dla przyszłych wyników ucznia i studenta.

W minimalnym stopniu wykorzystane zostało uprawnienie nauczycieli szkół średnich do brania udziału w egzaminach wstępnych w charakterze obserwatorów. W przyszłości należy dołożyć starań, aby z uprawnienia tego korzystano w szerokim zakresie. Ponadto nauczyciele szkół średnich winni stać się stałymi gośćmi na wykładach i ćwiczeniach w wyższych uczelniach, winni rozmawiać ze swymi wychowankami, słuchać ich opinii na temat przygotowania, jakie wynieśli ze szkoły średniej.

Stwierdzono, że podręczniki szkolne stanowią na ogół doskonałą pomoc dla nauczyciela, są metodycznie opracowane bez zarzutu, a wiadomości w nich zawarte są bardzo bogate. Pełne, racjonalne spożytkowanie podręczników winno być wspólną troską ogółu nauczycieli.

Rekrutacja na studia wyższe pozostawia jeszcze niejedno do życzenia. Akcja informacyjna nastawiona jest niemal wyłącznie na ukazywanie perspektyw zawodowych, w zbyt małym stopniu zajmuje się określeniem wymagań, jakie stawia przed kandydatem dana dyscyplina. Naprawienie tej usterki, to dalsze zmniejszenie groźby odpadu.

W dyskusji wskazywano na konieczność zachowania w szkole wyższej ciągłości procesów wychowawczych, zainicjowanych w szkole średniej i pod-

stawowej. Patronaty wyższych uczelni, ich organizacji młodzieżowych, studenckich kół naukowych nad szkołami średnimi, ogólnokształcącymi i zawodowymi, mogą stanowić jedną z pożytecznych form pracy w tej dziedzinie.

*

Uczestnicy Narady postanowili jednomyślnie wysłać list do Prezydenta RP B. Bieruta, wystosować uroczysty apel do nauczycieli Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, oraz wysłać specjalny list z pozdrowieniami do nauczycieli radzieckich.

„W obliczu wielkich wydarzeń, które w ostatnich miesiącach zachodzą w naszym kraju — w oparciu o wytyczne VII Plenum Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, w oparciu o ideowy dorobek Złotu Młodych Przodowników — Budowniczych Polski Ludowej, stają przed nami, nauczycielami i pracownikami oświatowymi zadania, które tak głęboko ujmuje program *Wielkiego Frontu Narodowego*.

W imię tych doniosłych zadań, w imię zaufania, które żywią do nas masy ludu pracującego miast i wsi, wzniesiemy na wyższy poziom naszą pracę w szkole!

Uzbrajając młodzież w jedynie słuszny, naukowy, marksistowski pogląd na świat, wychowujemy ją na obywateli głęboko przekonanych, że prawdziwe jest to, co żywe i postępowe, co zdobywa się w walce o budowę nowego świata. Wychowujemy naszą młodzież na ludzi wytrwałych, dzielnych, nie lękających się przeszkód, przeciwstawiających się trudnościom i umiejących je pokonywać w imię rozwoju i szczęścia Ojczyzny. Kształtujemy aktywnych budowniczych socjalizmu, entuzjastów postępu, bojowników o Pokój. Zgodnie z programem Frontu Narodowego wychowujemy naszą młodzież na żarliwych patriotów Ojczyzny, gotowych i sprawnych do Jej obrony przeciwko zakusom imperialistów. Pogłębiajmy w niej uczucia braterskiej przyjaźni z narodami Związku Radzieckiego oraz z całym Obozem Pokoju, któremu przewodzi Wielki Stalin“.

Kazimierz Kąkol

Uniwersytet Łódzki

KURS LEKTORÓW JĘZYKA ROSYJSKIEGO

W dniach od 11 do 23 sierpnia br. odbył się w Rogowie obok Skierniewic kurs lektorów języka rosyjskiego ze wszystkich typów uczelni, podległych Ministerstwu Szkolnictwa Wyższego. Celem kursu było metodyczne przygotowanie aktywu lektorów, którzy zdobyte na kursie doświadczenie i zasób wiedzy przeniosą do poszczególnych ośrodków i przyczynią się do podniesienia, usprawnienia i ujednolicenia form praktycznej nauki języka rosyjskiego w szkołach wyższych. W kursie wzięło udział 60 lektorów, w tym: ze szkół ekonomicznych 21, technicznych 20, z uniwersytetów 15 i wyższych szkół rolniczych 4. Program kursu objął 105 godzin zajęć, z czego 46 godz. wykładów, 27 godzin ćwiczeń seminaryjnych i dyskusji.

Wśród zagadnień kursu na pierwszym miejscu postawiono problematykę ideologiczną, zagadnienia treści ideowej i celu zagadnienia nauczania języka rosyjskiego w szkole wyższej. Z problematyką tą wiązały się pośrednio wykłady: *Wybrane zagadnienia materializmu dialektycznego i historycznego* (Prof. Adler i asystenci Poniałowski i Kubski), *Związek Radziecki w walce o pokój i realizację powojennych pięciolatek Stalinowskich, Wielkie budowle komunizmu* (prof. Fleszar), *Tradycje historyczne polsko-radzieckiej przyjaźni i współpracy* (prof. Kałuski) oraz odczyty z aktualnych zagadnień życia Polski Ludowej, organizowane przez zespół pomocniczych sił naukowych Katedry marksizmu-leninizmu Uniwersytetu Warszawskiego. Sami uczestnicy kursu przygotowali referat zasadniczy pt. *Rola ideologiczna nauczania języka rosyjskiego w szkole wyższej* stwierdzając w nim, że nauczyciel-lektor jest zobowiązany nie tylko przekazać młodzieży określony zakres znajomości języka rosyjskiego, ale też oddziaływać na nią w duchu zaufania do zdobyczy radzieckiej nauki, kultury i sztuki, oraz uświadamiać znaczenie Związku Radzieckiego w walce o postęp i pokój. Na temat zadań lektora języka rosyjskiego jako rzecznika polsko-radzieckiej przyjaźni i współpracy wypowiedziało się 25 uczestników kursu, podkreślając konieczność nasycenia pracy lektoratu treścią ideologiczną.

W związku z wykładami *O literaturze radzieckiej, jej motywach twórczych, źródłach i metodzie realizmu socjalistycznego* prof. Jakóbiec, W. Jakubowski, dr Białecki (uczestnicy kursu) poruszyli w dyskusji sprawę literatury pięknej jako środka pomocniczego w lektoracie. Zwrócili uwagę, że lektor winien orientować się w najważniejszych zagadnieniach literatury radzieckiej, a zwłaszcza w szkołach wyższego typu niehumanistycznego, winien być propagatorem i konsultantem w sprawach tej literatury.

Poważna część kursu (6 godzin wykładów prof. Mirowski i sześć godzin ćwiczeń seminaryjnych) poświęcono zagadnieniu nauczania języka ro-

syjskiego w szkole wyższej w świetle prac językoznawczych Józefa Stalina, mających bezpośredni i wszechstronny związek z przedmiotem i metodą nauki języków. Uczestnicy kursu poświęcili temu zagadnieniu 5 referatów i dyskusję z udziałem 28 uczestników. Rezultatem dyskusji był postulat zmiany samej koncepcji lektoratu. Zwrócono uwagę na konieczność szczególnej troski o zasób słownictwa, o system gramatyczny, o wprowadzanie do nauczania w celach pomocniczych elementu porównawczego i historycznego. Dyskusja na te tematy świadczyła o żywotności Stalinowskiego językoznawstwa nie tylko w szeregach filologów i teoretyków-lingwistów, lecz także wśród praktyków-nauczycieli.

Wśród zagadnień metodycznych wysunięto na jedno z pierwszych miejsc sprawę aktywizacji młodzieży na lektoracie. Uczestnicy kursu poświęcili tej sprawie 2 referaty i 26 głosów w dyskusji, stwierdzając, że czynnikiem tej aktywizacji winien być sam nauczyciel, jego stosunek do przekazywanego materiału, strona emocjonalna jego pracy. Lektorzy wskazali sami na niewłaściwą praktykę w szkołach technicznych, gdzie lektor stara się uczyć języka wyłącznie na podstawie tekstów technicznych, zapominając, że ze względu na ściśle fachową i międzynarodową terminologię są one dla studenta najłatwiejsze. Lektor, stawiając na pierwszym miejscu literaturę fachową, musi jednak wprowadzić w zakres swojej pracy tematy ogólne, dotyczące zagadnień politycznych, społecznych, ekonomicznych i kulturalnych, przy pomocy których zaciekawia młodzież, pobudza ją do współpracy, aktywizuje, przyspiesza i doskonalą proces nauczania.

Plany studiów uniwersyteckich i technicznych przewidują nauczanie języka rosyjskiego przez dwa lata w wymiarze 2 godzin tygodniowo, tj. łącznie ok. 120 godzin. Tak szczupły okres wymaga od lektora wielkiej umiejętności gospodarowania czasem i maksymalnej precyzji co do metody nauczania. Zagadnieniom metodycznym poświęcono na kursie 10 godzin wykładów (mgr. S k r u d o w a) i 12 godzin ćwiczeń. Sami uczestnicy opracowali i przedyskutowali tylko kilka ważniejszych tematów z tego wielkiego zagadnienia. Czas poświęcony na metodykę okazał się znikomo krótki. Jak uczyć, aby nauczyć dobrze, szybko, sprawnie i trwale — oto zagadnienie, którego na kursie, oczywiście, rozwiązać nie zdołano. Obecni lektorzy przeniosą tę problematykę do swoich ośrodków pracy, podzielą się nią z innymi wykładowcami języka rosyjskiego w szkołach wyższych, przedyskutują, ustalą najważniejsze normy metodyczne, które, być może, zostaną podsumowane na ogólnokrajowej konferencji lektorów.

Właściwością kursu była wielka aktywność uczestniczącego w nim zespołu. Każdy z jego członków opracował na piśmie w języku rosyjskim, referat lub przyczynek do referatu na tematy metodyczne. Na posiedzeniach seminaryjnych wypowiedziało się 51 członków kursu (na 60 członków w ogóle) łącznie zanotowano 179 głosów w dyskusji. Niektóre z tych głosów świadczyły o wysokim wyrobieniu językoznawczym i metodycznym naszego rusycystycznego zespołu lektorskiego. Kurs wywołał żywe poruszenie wśród uczestników i stanie się niewątpliwie zaczynem zdrowego fermentu, który przyczyni się do

podniesienia na wyższy poziom, usprawnienia i ujednolicenia form pracy lektoratów języka rosyjskiego w uczelniach wyższych.

Wadą kursu było to, że trwał zbyt krótko i to, że było brak mobilizujących wykładów na tematy życia politycznego i kulturalnego Związku Radzieckiego. Zagadnienie państwa radzieckiego, jego ustroju, przechodzenia od socjalizmu do komunizmu, polityki zagranicznej, walki o pokój, oświaty, kultury i sztuki, których propagatorem winien być lektor języka rosyjskiego, nie zostały na kursie omówione w należytej miarze.

Marian Jakóbiec

Uniwersytet Wrocławski im. Bolesława Bieruta

KONFERENCJA LEŚNIKÓW W ROGOWIE

W dniach 14 i 15 września br. w Zarządzie Lasów Doświadczalnych SGGW w Rogowie odbyła się konferencja metodologiczna, poświęcona zagadnieniu dydaktyki szkolnictwa wyższego w zakresie hodowli lasu. W konferencji wzięli udział samodzielni i pomocniczy pracownicy nauki katedr ogólnej i szczegółowej hodowli lasu, przedstawiciele innych katedr Wydziału Leśnego oraz zaproszeni goście z Zarządu Szkolenia Ministerstwa Leśnictwa w ogólnej liczbie 45 osób.

Konferencja została poprzedzona pięciodniową Konferencją Agrobiologiczną Leśników, w której wzięli udział wszyscy uczestnicy konferencji metodologicznej. Powiązanie obu konferencji pozwoliło uczestnikom konferencji metodologicznej na udział w dyskusji nad problemowymi referatami, wytyczającymi właściwe kierunki rozwoju nauk hodowlano-leśnych. W ramach Agrobiologicznej Konferencji Leśników pracownicy nauki zapoznali się ze swobodną krytyką naukową, która wskazała na istniejące jeszcze błędne teorie w nauce leśnictwa, podkreśliła słusznie założenia nowej biologii i wskazała na bezpośredni związek nauki z praktyką leśnictwa. Zadaniem konferencji było omówienie dotychczas stosowanych form i metod nauczania, oraz metodyki prac badawczych na bazie wymiany doświadczeń pomiędzy pracownikami katedr hodowli lasu z różnych uczelni.

Problematyka konferencji znalazła swój wyraz w tematach wygłoszonych referatów. Były to referaty następujące:

1. prof. dr Tadeusz Włoczewski *Metodyka prac badawczych w zakresie hodowli lasu.*
2. prof. dr Maciej Czarnowski *Dydaktyka prowadzenia wykładów i ćwiczeń.*
3. mgr Stanisław Bałut i mgr Jerzy Skrabek *Tematyka i metodyka prowadzenia konwersatoriów i ćwiczeń kameralnych z hodowli lasu.*
4. prof. dr Leon Mroczkiewicz *Tematyka i metodyka prowadzenia pokazów terenowych, wycieczek i ćwiczeń terenowych z hodowli lasu.*
5. prof. dr Tadeusz Puchalski *Rozpatrzenie powiązania nauczania ze szkoleniem praktycznym przez praktyki wakacyjne.*

Dyskusja nie ograniczyła się do omówienia zagadnień poruszonych w referatach, ale poruszyła szereg związanych z referatami problemów jak: zagadnienia czasu trwania studiów; planów i programów nauczania; wyposażenia katedr i zakładów, dając w ten sposób syntezę wyższego szkolnictwa leśnego (na tle jego braków i potrzeb).

Głosy szeregu dyskutantów wskazywały na głęboką troskę pracowników nauki o powierzoną ich kierownictwu młodzież, o pełne wykorzystanie czasu

przeznaczonego na realizację programu, o podniesienie poziomu naukowego przy stale rosnącej sprawności nauczania.

Systematyzując tematykę dyskusji wyodrębnić z niej można 3 główne, następujące nurty (kierunki):

1. metodyka prac badawczych,
2. dydaktyka wykładów,
3. tematyka i metodyka ćwiczeń.

Podstawą do dyskusji nad zagadnieniem metodyki prac badawczych był wnikliwie opracowany referat prof. dr W ł o c z e w s k i e g o. Dyskusja pogłębiła ujęcie zagadnienia badań naukowych i wskazała na szereg momentów, dotyczących planowania badań.

Zasada ustalenia tematu powinna opierać się na oddolnym wysunięciu tematyki (prof. K r z y s i k), powinna również uwzględniać hierarchię ważności tych badań (prof. C h o d z i c k i). Wszystkie badania muszą być objęte planem badań naukowych, który podany zostanie wszystkim zainteresowanym katedrom i zakładom (mgr. B r o n s a). Decydującym czynnikiem przy wyborze tematu jest zamówienie społeczne, stwierdził w dalszej dyskusji prof. Krzysik.

Mgr I l m a r z y ń s k i podkreślił, że wyjście z dotychczasowego stanu izolacji poszczególnych prac badawczych da się znaleźć, jeśli zostaną spełnione 2 następujące warunki: 1) wyniki prac muszą być porównywalne i 2) trzeba z pracy wyciągnąć słuszne wnioski dla stosowania w praktyce. Potwierdzając ten pogląd prof. N u n b e r g zwrócił uwagę na konieczność zespołowości przy wykonywaniu prac badawczych. Niezmiernie ważnym warunkiem jest zagadnienie właściwej dokumentacji pracy badawczej stwierdził dr K r ó l i k o w s k i, mówiąc jednocześnie o zaletach metody patrolowej w badaniach naukowych. W dalszym ciągu dyskusji zaznaczył się pogląd, że warunkiem dobrze postawionej dydaktyki jest trwałe wiązanie jej z badaniami naukowymi. Dyskusja wykazała, że pracownicy naukowcy w zakresie leśnictwa przeanalizowali (opanowali) zdobycze I Kongresu Nauki Polskiej, widzą sens kolektywnej pracy badawczej i społeczny cel badań naukowych.

Podstawą do dyskusji nad zagadnieniem wykładu był oparty na ogólnopedagogicznych zasadach referat prof. dr C z a r n o w s k i e g o. Dyskusja nad referatem zawierała szereg cennych wypowiedzi, spośród których należy wymienić słowa prof. K o b e n d z y: „Szkolnictwo wyższe powinno posiadać swoją własną dydaktykę, podobnie jak ma ją szkolnictwo średnie”. Prof. Kobendza wysunął zagadnienie kwalifikacji pedagogicznych personelu wykładającego w szkołach wyższych oraz zagadnienie uaktywnienia studenta w czasie wykładu, ilustrując przemówienie przykładami ze swojej długoletniej pracy.

Zasady metodyki wykładu w ujęciu prof. Włoczewskiego uwzględniają: wykład mówiony (nie czytany), poparty odpowiednią modulacją głosu, gestykulacją, umiejętnym wykorzystaniem tablicy (rysunek odręczny) i pomocy naukowych jak wykresy, ilustracje, przezrocza i filmy. Prof. Krzysik podkreślił słuszność ujęcia procesu nauczania w literaturze radzieckiej, która wyróżnia następujące elementy: wykład, ćwiczenia, samokształcenie (oparte na literaturze). Zdaniem prof. Krzysika w naszych warunkach najważniejszym jest wy-

kład, zwłaszcza przy dzisiejszym słabym jeszcze wyposażeniu w odpowiednie podręczniki. Wykład powinien zawierać elementy nauczania i kształcenia, stwierdził mgr Bałuta, powinien być upolityczniony, zdaniem ob. Szatkowskiego (Min. Leśnictwa), wreszcie powinien być jednakowo sumiennie traktowany przez wykładowcę i studenta stwierdził, zamykając dyskusję, prof. Czarnowski.

Dyskusja wykazała, że mimo różnych poglądów w szczegółach, pracownicy nauki stwierdzają konieczność opracowania dydaktyki wykładów, przez co uniknie się wielu błędów metodycznych dotychczas popełnianych przez prowadzących wykłady. Zarysowuje się pogląd, że dydaktyka wykładu w szkolnictwie wyższym musi znaleźć swoją własną koncepcję, jeśli chce realizować swoje zadania szkolenia specjalistów o najwyższych kwalifikacjach. W świetle wypowiedzi dyskusyjnych dydaktyka wykładu między innymi musi opierać się na następujących elementach:

1. Terminowe rozpoczynanie i zakończenie wykładu.
2. Konspekt (plan) wykładu.
3. Nawiązanie do poprzedniego wykładu.
4. Wykład mówiony, prosty, zwięzły, upolityczniony.
5. Uaktywnienie słuchaczy przez zainteresowanie ich.
6. Wykorzystanie tablicy i pomocy naukowych.
7. Sprawdzenie czy wykład jest rozumiany i ewentualne powtórzenie trudniejszych zagadnień.

Najobszerniejsza dyskusja dotyczyła referatów poświęconych prowadzeniu ćwiczeń. Referaty były starannie opracowane. Mamy tu na myśli referat prof. Mróczkiewicza, metodycznie ujmujący różne formy ćwiczeń i mgr Bałuta, który dokładnie zanalizował stosunkowo rzadko używaną w leśnictwie formę konwersatorium.

Dyskusja była wielotorowa, co wynikało z różnorodności form ćwiczeń i sposobów ich interpretacji w poszczególnych katedrach. Ponadto w dyskusji wyłoniły się zagadnienia organizacyjne, które przy ćwiczeniach z hodowli lasu są nierozzerwalnie związane z dydaktyką.

Poruszono zagadnienie wprowadzenia praktyki przedszkolnej (dr Królikowski), dostosowania ćwiczeń i praktyk do cyklu produkcyjnego gospodarki leśnej, praktyki 6 miesięcznej przeddyplomowej na wzór praktyk stosowanych na wydziale Rolnym oraz zagadnienie uprzątnięcia ćwiczeń przez prowadzenie ich we wzorcowych nadleśnictwach. Dyskusja wyodrębniła następujące formy ćwiczeń z hodowli lasu:

1. Konwersatorium i seminaria.
2. Ćwiczenia kameralne.
3. Ćwiczenia przyzakładowe.
4. Demonstracje (pokazy) terenowe.
5. Ćwiczenia terenowe.
6. Praktyki wakacyjne.

Ograniczenie czasu nie pozwoliło na głęboką analizę wszystkich form. Zwłaszcza zagadnienie konwersatorium potraktowane zostało fragmentarycznie, mimo iż forma ta spełnia poważne zadanie, pozwalając u ćwiczącego rozwi-

jać samodzielność rozumowania, ucząc wyciągać wnioski i formułować wypowiedzi, a przede wszystkim wdrażając do dyskusji i kształtując umiejętność krytycznej oceny w procesie poznawania. Zagadnienie seminarium wysuwane było jako jedna z koniecznych form na II stopniu nauczania a jedna z pożądanых form na I stopniu.

Z wypowiedzi dyskutantów wynika, że seminaria z hodowli lasu prowadzi się według ogólnie stosowanych (przyjętych) form, przewidzianych dla ćwiczeń typu audytoryjnego.

Ćwiczenia kameralne, stwierdzili dyskutanci, odpowiadają powszechnie stosowanym formom ćwiczeń typu laboratoryjnego i uwzględniają w swojej dydaktyce takie elementy jak:

1. **C e l ć w i c z e ń** — zawsze praktyczny, nawiązujący do konkretnej czynności gospodarczej w hodowli lasu.

2. **Ś r o d k i d z i a ł a n i a** — prawidłowo skonstruowany plan i program ćwiczeń, wyposażenie w pomoce naukowe, dobrze przygotowany personel prowadzący ćwiczenia.

3. **M e t o d y k a** — czynny, bezpośredni udział studenta, samodzielność pracy w zespole, sprawozdawczość.

4. **P r z y g o t o w a n i e ć w i c z e ń** — opracowanie planu, zabezpieczenie sprzętu, przygotowanie się prowadzącego i zaznajomienie studentów z tematem ćwiczenia i sposobami używania pomocy naukowych.

5. **T e m a t y k a ć w i c z e ń** — powinna obejmować tylko te zagadnienia, które nie dadzą się wykonać w terenie.

6. **K o n t r o l a ć w i c z e ń** — prowadzona przez kierownika zakładu.

Ćwiczenia przyzakładowe są formą przejściową do ćwiczeń terenowych i obejmują głównie zagadnienia szkółkarstwa.

Ćwiczenia terenowe specyfiką swoją różnią się od form stosowanych w szkolnictwie wyższym (na różnych wydziałach) i dydaktyka tego rodzaju ćwiczeń wymaga odrębnego opracowania. Dyskutanci w szczególności podkreślali konieczność wprowadzenia norm stosowanych w Lasach Państwowych, przy wykonaniu przez studentów w ramach ćwiczeń pewnych prac jak np. sadzenie. Przy mało skomplikowanych ćwiczeniach pozytywną rolę może dać wprowadzenie chronometrażu pracy. Konieczne jest wyposażenie uczelni w najnowsze zdobycze mechanizacji pracy jak: sadzonki mechaniczne, pługi pomysłu naszych racjonalizatorów (pług G e n d e r y), urządzenia transportowe. Pozwoli to studentowi na przyswojenie techniki pracy, która już dzisiaj znajduje zastosowanie w gospodarstwie leśnym, podkreślił prof. Krzysik.

Jednym z zasadniczych postulatów jest praca fizyczna studenta (mgr. Ilmurzyński) i ściśle powiązanie ćwiczeń z lasem i procesem produkcyjnym (prof. Włoczewski).

Niezależnie od tego, w stosunku do ćwiczeń terenowych obowiązują wszystkie zasady wymienione uprzednio w odniesieniu do ćwiczeń kameralnych.

Szeroka dyskusja toczyła się również wokół zagadnienia praktyk wakacyjnych. Na czoło zagadnień poruszonych w dyskusji wysunął się problem powiązania nauczania i wychowania w ramach praktyki.

Zetknięcie się ze środowiskiem i pracą fizyczną robotnika, pozwala studentowi właściwie ocenić pracę robotnika przez jej osobiste wykonywanie. Wzajemne oddziaływanie robotnika i studenta, pozwala na postawienie robotnika w rzędzie czynników współwychowujących na równi z uczelnią, co słusznie w dyskusji podkreślił ob. dyr. P u c h ł o p e k z Ministerstwa Leśnictwa. Prof. Mroczkiewicz i inni dyskutanci zwrócili uwagę na konieczność grupowania praktykantów w zespołach, co pozwala na wymianę spostrzeżeń, wzajemną pomoc, wyrabia poczucie kolektywu, a uczelni ułatwia powiązanie dydaktyki z praktyką i kontrolę przebiegu praktyki.

Prof. P u c h a l s k i zwrócił uwagę, że praktyka powinna dać studentom możliwość pogłębienia niektórych, najważniejszych zagadnień.

Prowadzący kontrolę praktyk wysunęli kwestię sprawozdania, przedyskutowanego z kierownikiem praktyki i uczelnią. Przygotowanie takiego sprawozdania wymaga dokładnego zapoznania się z pracami, będącymi tematem sprawozdania, a ewentualne omówienie (kolokwium) sprawozdania pozwoli przeanalizować celowość wykorzystania czasu przeznaczzonego na praktykę.

Ponadto wysunięto zagadnienie konferencji terenowych ze studentami, jako formy syntezy ćwiczeń terenowych na konkretnym obiekcie gospodarczym (prof. Mroczkiewicz).

Dodatkową formą nauczania, stosowaną na wszystkich uczelniach są tzw. „wycieczki wydziałowe“, urządzone zwykle dla studentów ostatniego roku, a obejmujące przegląd najważniejszych i najbardziej charakterystycznych gospodarstw leśnych naszego kraju.

Konferencja została zakończona referatem podsumowującym dyskusję, który wygłosił prof. dr Leon Mroczkiewicz.

Referat w końcowej swojej części zawierał szereg wniosków, obejmujących w skrócie następujące problemy:

1. Konferencje i zespołowość przy wykonywaniu prac badawczych oraz dokumentacja tych prac.
2. Konieczność opracowania podręczników i skryptów.
3. Urządzanie konferencji uczelnianych, poświęconych metodyce nauczania.
4. Zorganizowanie ćwiczeń w sposób umożliwiający studentowi wiązanie nauki z praktyką i samodzielne rozwiązywanie zagadnień gospodarczych i naukowych.
5. Wyposażenie zakładów w sprzęt do ćwiczeń ze szczególnym uwzględnieniem mechanizacji prac w leśnictwie.
6. Wzbogacenie wykładów w treść wychowawczą.

Z powyższych wniosków szczegółowych nasuwa się jeden wniosek ogólny, że zagadnienie dydaktyki wykładów i ćwiczeń z hodowli lasu to zagadnienie wymagające gruntownego opracowania. Konferencja przyniosła bogaty materiał, wywołała wielkie zainteresowanie, czego widowym znakiem jest ilość 76 głosów w dyskusji na ogólną ilość 45 uczestników, oraz domaganie się dalszych konferencji tego typu.

Konferencja spełniła swój cel. Należy tylko wnioski i postulaty wysunięte przez pracowników nauki w ramach dyskusji, przepracować w ramach

MSW, aby stały się one podstawą do wytycznych dydaktycznych. Wytyczne te przesłane do uczelni staną się bazą dalszej dyskusji, która w końcowym efekcie przyczyni się do stworzenia dydaktyki szkolnictwa wyższego.

W ten sposób uczelnie zostaną wyposażone w efektywne narzędzie pracy, które umożliwi osiągnięcie wysokiego poziomu produkcji i kadr fachowców-leśników o najwyższych kwalifikacjach, kadr świadomych budowniczych Polski Ludowej.

Walenty Kryczyński

SEKCJA PRACOWNIKÓW NAUKI ZZNP

Sekcja Pracowników Nauki ZZNP powstała na przełomie 1951 i 1952 r.

Już oddawna środowisko polskich naukowców nurtowała myśl połączenia w jedną formę organizacyjną wszystkich pracowników naukowych — samodzielnych (profesorów) i pomocniczych (adiunktów, asystentów, aspirantów). Wprawdzie nie ma chyba pracownika naukowego, który by nie należał do któregoś ze związków zawodowych, a więc przede wszystkim do Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego (uniwersytety, politechniki, wyższe szkoły ekonomiczne, wyższe szkoły rolnicze itd.), Związku Zawodowego Pracowników Służby Zdrowia (akademia medyczna) lub innych, ale każdy z takich związków reprezentuje tylko określony odłam pracowników, określoną „branżę”. Zachodzi zatem konieczność połączenia w jedną organizacyjną całość pracowników naukowych, zrzeszonych w różnych związkach, a posiadających jedną, wszystkim wspólną cechę — działalność naukową; ponadto, dla wielkiego odłamu pracowników naukowych, wspólną cechę stanowi działalność dydaktyczno-pedagogiczna w ramach wyższych uczelni.

Czy istnieje konieczność, by pracownicy naukowcy utworzyli swój własny, odrębny związek zawodowy? Nie, konieczności takiej nie ma. Nie w tej płaszczyźnie należy szukać rozwiązania. Przecież związki zawodowe skupiają wszystkich pracowników danego zawodu, a więc zakładowe organizacje związkowe wyższych uczelni zrzeszają również obok profesorów i asystentów personel administracyjny i techniczny, z którym profesorowie i asystenci stykają się w codziennej pracy zawodowej. I czy w najbliższej przyszłości nie zajdzie konieczność objęcia przez ZO studentów, z którymi cały czas współpracuje personel naukowy, administracyjny i techniczny?

Po co jednak jest potrzebna organizacja pracowników naukowych? Potrzebna jest ona po to, aby spośród mnóstwa zagadnień, którymi żyją wyższe szkoły oraz instytuty wszelkich typów, wyodrębnić, rozwijać i pogłębić zagadnienia, którymi specjalnie zajmuje się grono obecnych i przyszłych naukowców. A te specjalne zainteresowania łączą naukowców bez względu na rodzaj ich pracy.

Przecież profesor i asystent, dajmy na to, politechniki, i profesor i asystent instytutu badawczego jest głęboko zainteresowany w takim układzie warunków i organizacji nauki, aby mógł on dać maksimum swej pracy i aby ta praca przyniosła maksymalne rezultaty. Przecież i profesora i asystenta, dajmy na to, wyższej szkoły ekonomicznej, i profesora czy asystenta — powiedzmy — wyższej szkoły filmowej interesują żywo problemy nowoczesnego, postępowego nauczania, opartego na zasadach marksizmu-leninizmu, a między innymi sposoby prowadzenia wykładów i ćwiczeń oraz stosowanie tych lub

owych metod pedagogicznych. Bo pomimo różnorodności tematów (przedmiotów), pomimo coraz to dalej idącej specjalizacji, zachodzi coraz większa konieczność posiadania wspólnego języka wychowawczego, co się uzyskuje tym, łatwiej, im bardziej się bazuje na marksizmie-leninizmie, na filozofii materialistycznej, na materializmie dialektycznym i historycznym. Wobec tego byłoby chyba celowe, aby Sekcjom środowiskowym pracowników naukowych powierzyć kształcenie personelu naukowego w duchu materialistycznego poglądu na świat.

A ponadto jakże cenna jest wymiana doświadczeń różnych ośrodków i różnych dyscyplin. Pozwala ona umocnić naturalne więzy, łączące pracowników naukowych danego środowiska. A tak się dotychczas układało, że o ile koncentracja pionowa była u nas zrealizowana dość wyraźnie, o tyle koncentracji poziomej właściwie dotąd nie było. Łączyły się przeto ze sobą katedry i zakłady określonych dyscyplin lub określonych zawodów (np. inżynierów lub lekarzy), ale brak było łączności pomiędzy różnymi dyscyplinami i określonymi zawodami w jednym i tym samym środowisku (mieście). Tymczasem łączność taka była i jest niezbędna z całego szeregu powodów.

Po pierwsze, o czym już wspomniałem poprzednio, chodzi o wzajemną wymianę doświadczeń pedagogicznych, jako też o wspólne zapoznawanie się z ideologią i metodologią pedagogiki socjalistycznej. Po drugie, chodzi o wzajemne poznanie się różnych specjalistów i fachowców, którzy muszą pamiętać o tym, że jedne zjawiska współdziałają z drugimi i wzajemnie na siebie oddziałują, jako też o tym, że zdobycze wiedzy na przykład w medycynie nie mogą nie być uwzględnione przez, powiedzmy, nauki ekonomiczne lub techniczne, a nawet artystyczne. Po trzecie, pracownicy naukowci mają w danym środowisku wspólne potrzeby kulturalne, które mogą i powinny przybierać formę międzyuczelnianych klubów lub świetlic, czyli miejsc wspólnych spotkań, rozmów, konferencji, odczytów itp., jak również spotkań z nauczycielstwem szkół średnich i zawodowych, z przedstawicielami sztuki, z pracobnikami pracy itd. Po czwarte, pracownicy naukowci stanowią w danym środowisku kolektyw, który ma wobec społeczeństwa danego środowiska i jego zaplecza obowiązek upowszechniać najwyższe osiągnięcia kultury i nauki.

Stworzeniu organizacji pracowników naukowych sprzyja jeszcze jeden moment. Jest nim powołanie do życia Polskiej Akademii Nauk. Rozproszeni w poszczególnych zakładach, uczelniach i środowiskach pracownicy naukowci mają wprowadzić swoje własne pionory organizacyjne (wydziały, sekcje, instytuty), nie ma natomiast zrzeszenia, które mogłoby Polskiej Akademii Nauk służyć pomocą w przenoszeniu opracowanych przez nią zagadnień do ogółu pracowników naukowych.

Jeszcze na jeden moment należy zwrócić uwagę. Postępowi uczeni świata zrzeszeni są w Światowej Federacji Pracowników Naukowych. Jej pierwsze zgromadzenie ogólne odbyło się we wrześniu 1948 r. w Czechosłowacji, a obecnie liczy ona kilkanaście zrzeszeń narodowych (w tym ZSRR, kraje demokracji ludowej, Chiny ludowe itd.) skupiających około 100.000 członków. Federacja ta stanowi ważne ogniwo w łańcuchu międzynarodowego frontu pokoju i narządzie wykorzystania nauki nie dla celów wojennych, lecz dla celów pokojo-

wych. Na czele jej stoi prof. F. J o l i o t-C u r i e, wiceprzewodniczącym jest prof. B e r n a l. Przynależność polskich pracowników nauki do tego rodzaju światowej organizacji była koniecznością: ktoś musiał w niej reprezentować polskich pracowników nauki.

Te wszystkie naszkicowane wyżej założenia posłużyły do powołania — nie w postaci samodzielnego zrzeszenia (na obecnym etapie byłoby to jeszcze przedwczesne), lecz w formie sekcji przy Związku Zawodowym Nauczycielstwa Polskiego, (gdyż skupia on największą część pracowników naukowych), organizacji, której podstawowe zadania zostały przed chwilą wyłuszczone.

Stąd, jak wspomniano na wstępie, na przełomie 1951 i 1952 r. przy Zarządzie Głównym Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego powołano do życia Sekcję Pracowników Nauki. Na czele jej prezydium stanął prof. dr Leopold I n f e l d, wiceprzewodniczący Światowej Rady Pokoju.

W poszczególnych środowiskach powstały zarządy sekcji środowiskowych przy czym do chwili obecnej zorganizowano następujące ośrodki: Częstochowa, Gdańsk, Katowice, Kraków, Lublin, Łódź, Szczecin, Toruń, Warszawa i Wrocław. W stadium montowania znajduje się sekcja w Poznaniu, a w najbliższym czasie powstaną sekcje w dwóch pozostałych jeszcze do zorganizowania środowiskach, tj.: w Białymstoku i Olsztynie.

W czym się wyraża dotychczasowy z górą półroczny, okres działalności prezydium SPN i zarządów środowiskowych?

Prezydium SPN zgłosiło akces polskich pracowników naukowych do Światowej Federacji Pracowników Naukowych, po czym za pośrednictwem swych delegatów brało udział w posiedzeniu komitetu wykonawczego Federacji. Prezydium odbyło szereg posiedzeń organizacyjnych, zatwierdziło skład zarządów zorganizowanych sekcji środowiskowych, udzieliło tym sekcjom wielu wskazań, podjęło szereg uchwał odnośnie metod działalności sekcji etc. Nasza Sekcja Pracowników Nauki stała się członkiem SFPN, z końcem maja br.

Działalność poszczególnych sekcji środowiskowych potoczyła się w różnych kierunkach, jeżeli nie brać pod uwagę wspólnych wszystkim środowiskom czynności informacyjno-organizacyjnych (powołanie zarządów sekcji, ustalenie planu pracy itp.). Ponadto niemal wszędzie sekcje włączyły się czynnie do powszechnej dyskusji konstytucyjnej (luty-marzec 1952 r.); na podkreślenie zasługuje przy tym, że w Częstochowie, Krakowie, Szczecinie i Toruniu sekcje środowiskowe zorganizowały własne prelekcje i odczyty publiczne, ponadto zaś Częstochowa urządziła wystawę projektów ustaw konstytucyjnych i konstytucji ZSRR i krajów demokracji ludowej.

Szereg sekcji środowiskowych zmontował akcję odczytową bądź publiczną, bądź kameralną tzn. przeznaczoną tylko dla pracowników naukowych. W akcji tej wyróżniły się jak dotychczas sekcje: w Gdańsku, gdzie wygłoszono odczyty: pt. *Historia WKP(b) i Marksizm-leninizm w działaniu* tow. L. Krasuckiego, kierownika wydziału propagandy KW PZPR oraz *Metodyka wykładu* prof. E. Olszewskiego z Warszawy; w Krakowie: *Podstawy prawne formowania kadr naukowych* prof. W. Bagińskiego z Warszawy; w Szczecinie: *Służba zdrowia w Polsce przedwrześniowej a dziś* prof. dr J. Lutowieckiego, *Prawo do pracy — czy prawo do bezrobocia* prof. K. Sokołowskie-

go, Filatow przywraca wzrok prof. dr W. Starkiewicza, *Psychoprofilaktyka bezbolesnych porodów* dr J. Lesińskiego, *Problem żywej materii w ujęciu Lepieszyńskiej* prof. dr S. Zajączka, *Czynności centralnego układu nerwowego w świetle nauki Pawłowa* prof. dr E. Miętkiewskiego; w Toruniu: *Omówienie nowej ustawy o szkolnictwie wyższym* prof. dr W. Brzezińskiego, *Zagadnienie wykładu uniwersyteckiego* prof. dr Z. Czernego, *Z problematyki badań naukowych* — temat opracowany zbiorowo; w Warszawie: *Sprawozdanie z sesji Biura Światowej Rady Pokoju* prof. dr L. Infelda, *Międzynarodowa Konferencja Gospodarcza w Moskwie* prof. dr O. Langego, *Wojna bakteriologiczna w Korei* sędziego Z. Wasilkowskiej, *Z zagadnień dydaktyki szkolnictwa wyższego* prof. dr B. Suchodolskiego, *O uzyskanie stopni naukowych według obowiązującego prawa* prof. dr M. Jaroszyńskiego. Jak widać, wachlarz poruszanych tematów okazał się nader szeroki, obejmując obok zagadnień natury ogólnej, (zagadnień pokoju i wojny) sprawy ściśle związane z organizacją nauki, nauczaniem itp. oraz, jak w Szczecinie, popularyzacją osiągnięć radzieckich badaczy przyrody.

W środowiskach, które jeszcze nie podjęły akcji odczytowej, przygotowywano się do niej w sposób więcej lub mniej wyraźny. Zaczęła się również rozwijać działalność SPN na poszczególnych uczelniach. Gdzieś tam wszakże zwięźniono zagadnienie, utożsamiając działalność pracowników naukowych w ramach jednej uczelni, z działalnością pracowników naukowych całego środowiska.

Ponadto podejmowano pierwsze kroki w celu wspólnego omawiania przez przedstawicieli wszystkich uczelni w danym środowisku spraw zawodowych, zwłaszcza odnośnie obowiązujących ustaw, warunków nauki i nauczania.

Ostatnio — w okresie kampanii wyborczej — wszystkie sekcje środowiskowe włączyły się do akcji prowadzonej w ramach Frontu Narodowego. Pozwala to jeszcze silniej zespolić wyższe uczelnie z zasadniczą problematyką, którą żyje naród polski — i to nie tylko w okresie wyborów do Sejmu. Sekcje delegowały przeto swych przedstawicieli do wygłoszenia odczytów i przemówień, do zabierania głosu w dyskusjach, do wyjaśniania roli nauki i naukowców w Polsce Ludowej, która stworzyła i stwarza warunki, o jakich nauka i naukowcy doby kapitalizmu nawet myśleć nie mogli.

Sekcja Pracowników Naukowych nie posiada dotychczas okrzepłych form i metod działania. Formy te i metody są kształtowane w toku pracy, w toku walki o budowę podstaw socjalizmu w Polsce. Nie kierowane formalistycznymi przepisami, poszczególne sekcje środowiskowe mają wiele dróg do wyboru. Doświadczenia jednych środowisk przekazywane są — za pomocą Biuletynu Wydziału Szkół Wyższych ZZNP — pozostałym środowiskom. Dowiadują się one przeto, iż np. w Gdańsku sekcja środowiskowa zorganizowała, a w Szczecinie organizuje klub międzuczelniany; że Szczecin przygotowuje broszury o swych wyższych uczelniach (za czasów niemieckich nie było tam ani jednej szkoły wyższej) i o dorobku naukowym członków sekcji etc.

Kierownictwo prezydium SPN jest kierownictwem tymczasowym. W najbliższym czasie, zapewne jeszcze przed końcem br., będzie można dokonać wyboru stałych władz SPN. Na dalszym, ale niezbyt dalekim planie stoi, być

może, powołanie do życia stowarzyszenia pracowników naukowych o zadaniach i metodach, podobnych w zasadzie do tych, którym poświęcono pierwszą część niniejszych rozważań. Bogate doświadczenia radzieckie i krajów demokracji ludowej pozwolą nam na poszerzenie i pogłębienie dotychczas zarysowujących się sposobów, przy pomocy których polscy pracownicy naukowcy zrzeszają się celem realizowania wspólnie z całym narodem walki o pokój i socjalizm.

Kazimierz Sokołowski

Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskiego
Warszawa

BURŻUAZYJNA NAUKA I TECHNIKA W SŁUŻBIE AMERYKAŃSKIEGO IMPERIALIZMU *

„Wykształcenie — to broń, której efekt zależy od tego, kto ma ją w rękę“. Zacytowane wyżej słowa S t a l i n a, wypowiedziane przezeń w rozmowie z Wellsem w r. 1943 w Moskwie, nasuwają się nieodparcie przy czytaniu omawianej przez nas pracy Rubinszteina. Stanowią one do pewnego stopnia jej motyw przewodni.

Praca składa się z trzech części, z których pierwsza dotyczy nauki i techniki w warunkach ogólnego kryzysu kapitalizmu, druga — nauki burżuazyjnej w służbie imperializmu i trzecia — nauki i techniki w Związku Radzieckim. Niektóre jej rozdziały były uprzednio drukowane w nieco innej postaci w *Bolszewiku*, *Woprosach Ekonomiki*, *Nowom Wremieni* i innych. O ile wiadomo recenzja omawianej pracy w ZSRR dotychczas nie ukazała się.

Publikacja zawiera takie bogactwo materiału faktycznego, że należało zdecydować się na podanie jedynie najcelniejszych wypowiedzi autora, z ograniczeniem do minimum krytycznej analizy, m.in. także z braku możliwości wyjściowych. Stąd też recenzent uznał za najważniejsze swe zadanie wybór i przekazanie polskiemu czytelnikowi możliwie największej ilości najbardziej charakterystycznych informacji i zjawisk, typowych dla ustroju kapitalistycznego oraz przeciwstawienia im stosunków i faktów z rzeczywistości radzieckiej.

Wydaje się, iż należało ponadto ograniczyć się do spraw najbardziej odpowiadających charakterowi naszego pisma, tzn. zainteresowaniom jego czytelników. Każde z czasopism zwróci bowiem główną uwagę na problemy stanowiące jego tematykę. Skupimy więc naszą uwagę na zagadnieniach planowania i organizacji badań naukowych. Pominięte względnie krócej omówione będą zagadnienia składając wielkiej wagi, jak problemy ekonomiczne i techniczne — na ogół bliżej znane polskiemu czytelnikowi i bardziej tematycznie właściwe pismom innym niż *Życie Nauki*. Do takiego postawienia sprawy czujemy się tym więcej upoważnieni, że np. rozdział poświęcony militaryzacji nauki ekonomicznej w Stanach Zjednoczonych dotyczy właściwie militaryzacji ekonomiki, tzn. życia gospodarczego, nie zaś nauk ekonomicznych. Jeden z rozdziałów części pierwszej mówi zresztą w ogóle o militaryzacji nauki i techniki w krajach kapitalistycznych, a przede wszystkim w USA.

* M. J. Rubinstein. *Burżuazyczna nauka i technika na służbie amerykańskiego imperializmu*. Moskwa 1951 Akademia Nauk ZSRR, Instytut Ekonomiki s. 415

Aby wyczerpać w tym miejscu uwagi krytyczne na temat konstrukcji pracy — wydaje się celowe rozbić rozdziału, dotyczącego rozwoju nauki i techniki w warunkach ustroju socjalistycznego, na dwie części, z których pierwsza zaznajomiłaby nas z warunkami pracy w Rosji przedrewolucyjnej, na przykładzie trudności doznawanych przez postępowych przedstawicieli tej nauki. Dopiero na tle tej pierwszej części, druga część dałaby plastyczny obraz postępu naukowego i technicznego w Związku Radzieckim. Najbardziej widzialną ilustracją tego postępu są zadania stawiane nauce oraz przemiany, realizowane po dokonanej rewolucji w pięciu kolejnych pięciolatkach. W odniesieniu do omawianej tu wstępnie części trzeciej (dotyczącej, jak wiadomo, nauki i techniki w ZSRR) nasuwają się następujące uwagi o charakterze ogólnym. Autor zachował proporcje i l o ś c i o w e pomiędzy trzema częściami pracy. Stało się to z oczywistą szkodą dla nauki i techniki radzieckiej. Przez potraktowanie tematu zbyt pobieżnie stracił on wiele ze swego bogactwa. Niewątpliwie stało się to kosztem treści. Oprócz tego sam sposób podania materiału kwalifikuje się do dyskusji. W pierwszych dwu częściach omawiana jest nauka burżuazyjna w przeciwstawieniu do radzieckiej, w części zaś trzeciej — nauka radziecka w przeciwstawieniu do kapitalistycznej, tyle, że w pierwszej i drugiej części mówi się o nauce radzieckiej na tle nauki kapitalistycznej, natomiast w części trzeciej — o nauce kapitalistycznej na tle radzieckiej. Powstaje zatem pytanie, czy nie należało mocniej nasycić — dwu pierwszych rozdziałów treścią rozdziału trzeciego. W każdym bądź razie jest niewątpliwie, iż rozdział ten powinien być o wiele bogatszy. Zyskałaby na tym jego plastyczność, o którą zapewne autorowi chodziło skoro wyodrębnił tę część tematyki swej pracy.

Wracając jeszcze do metody recenzji — z tego jeszcze względu autor jej uważa za słuszne skoncentrowanie uwagi na wybranych zagadnieniach, że wiadomo mu o zamierzonym wydaniu pracy Rubinszteina przez *Państwowe Wydawnictwo Naukowe*. Będzie wówczas okazja do ponownego omówienia publikacji. Opracowana przez nas recenzja ma wypełnić w pewnej mierze lukę w czasie, do momentu ukazania się tłumaczenia. Wtedy też będzie pora na krytyczne uwagi nie tylko w stosunku do treści, ale i jej przekładu. Rzecz to bowiem nie błaża i wymaga szczególnie pieczołowitego i troskliwego potraktowania przy tak kapitalnej pracy, jak omawiana. Niech nam będzie wolno na tym miejscu obdarzyć PWN pełnym zaufaniem na kredyt — to zobowiązuje.

Jest jeszcze jeden wzgląd, który nakazuje nadanie tłumaczeniu starannej i nienagannej, a nawet wręcz literackiej, formy językowej — oryginał bowiem jest przykładem szczęśliwego połączenia ważkiej treści z pięknym i niepospolitym językiem. Doprawdy imponuje bogactwo zastosowanego słownictwa. Praca ta powinna być wzorem dla wielu naukowców, którzy częstokroć, z oczywistą szkodą dla sprawy, nie dbają o odpowiednie sformułowanie swych myśli.

Autor jest dobrym przykładem naukowca, umiającego w głęboki, a jednocześnie popularny sposób zreferować najistotniejsze sprawy wszystkich niemal bez wyjątku dziedzin nauki. Zaiste trzeba było nie byle jakiej erudycji i pracowitości, ażeby w zaprezentowany sposób podać tyle treści, w tak szeroko rozpiętym wachlarzu zagadnień.

W sumie otrzymujemy bardzo plastyczny obraz, szczególnie jeśli idzie o sytuację nauki w krajach kapitalistycznych. Obraz ten jest czasami wręcz wstrząsający, np. w medycynie czy w naukach biologicznych, wykorzystywanych w najbardziej nieczyny sposób przez imperialistów dla ich zbrodniczych celów.

Trzeba jednak stwierdzić, iż obraz ten jest pod pewnym względem jednostronny. Poznanie całokształtu opisanych zagadnień było możliwe w dużej mierze dzięki pracom i publikacjom postępowych naukowców i pisarzy w krajach kapitalistycznych. Sylwetki ich w jasny sposób odcinają się od ponurego tła typowych dla imperializmu stosunków. Wydaje się jednak, iż zbyt słabo zarysowuje się udział w walce o nowe stosunki w tych krajach, naszego naturalnego sprzymierzeńca i najpotężniejszej siły w walce z kapitalizmem — klasy robotniczej oraz postępowej inteligencji. Ich rola, rola i zadania ich organizacji — są zbyt słabo uwzględnione w pracy Rubinszteina. A wszak wiemy, i to zarówno z prac przez autora wykorzystanych, jak też z działalności sił, skupiających się wokół obozu walki o pokój, iż prócz Ameryki finansowych magnatów z Wall Street i będących narzędziem w ich rękę, pozostających na ich usługach rządach i naukowcach, jest druga Ameryka — walcząca o wolność i demokrację przeciwko imperialistycznemu barbarzyństwu. Głos tej drugiej Ameryki rozbrzmiewa nie tylko z książek takich autorów, jak Dreiser, Fast i inni, lecz przede wszystkim coraz potężniejszym pomrukiem idzie od dołu, od ciemionych i upośledzonych warstw społeczeństwa. Może dlatego autor czuł się zwolniony z tego obowiązku, że informacje na ten temat przynosi codzienna prasa. Zresztą także czasopisma społeczno-polityczne i naukowe zawierają bogaty pod tym względem materiał. Wystarczy wskazać chociażby na artykuły, drukowane w *Litieraturnoj Gazietie*, *Bolszewiku*, oraz w pismach instytutów i wydziałach Akademii Nauk. Jakże wymowny jest przez sam już tytuł chociażby, artykuł wydrukowany ostatnio w *Wiestniku Akademii Nauk* o mikrobiologii radzieckiej, która służy życiu — i mikrobiologii imperialistycznej, która sieje śmierć.¹

Z obowiązku recenzenta chciałbym jeszcze wspomnieć o dwu pracach, które się ostatnio ukazały w Związku Radzieckim na temat pokrewny omawianemu. Pierwsza jest pracą zbiorową, wydaną przez Instytut Filozofii Akademii Nauk ZSRR, pod tytułem: *Protiw filosofstwujuszczich orużenoscew amerykano-anglijskowo imperializma*,² a będącą zarysem krytyki współczesnej ame-

¹ A. A. Imszenieckij — *Mikrobiologia utwierdzajuszczaja żizn i mikrobiologia siejuszczaja smiert'* *Wiestnik Akademii Nauk*, nr 6, 1952

² Moskwa 1951 Akad. Nauk ZSRR s. 334. Praca zawiera następujące rozdziały:

Wmiesto predislowija.

P. S. Trofimow. *Protiw ideologii amierikano-anglijskich podżigatielej wojny*.

A. M. Dynnik. *Amierikanskije burżuaznyje filozofy — apologety impierialistycznej reakcji*.

O. W. Trachtenberg. *Anglijskaja burżuaznaja filosofija — ideologiczeskoje oruże podżigatielej wojny i duszitielej demokracji*.

rykańsko-angielskiej burżuazyjnej filozofii i socjologii. Należy przy tym wskazać, iż w odróżnieniu od omawianej tu pracy, doczekała się ona wielu recenzji w naukowym czasopiśmiennictwie radzieckim. Drugą w tej dziedzinie, napisaną jednak bardziej popularnie, jest praca A. P. Gagarina pt. *Amerikanskaja burżuaznaja filosofija i sociologija na służbie imperializma*.³ Należy zwrócić uwagę, iż wszystkie trzy prace ukazały się w roku 1951, zawierają zatem świeży i aktualny materiał, jednak nie bez usterek. Tak np. Rubinsztein omawiając rolę przodującej nauki radzieckiej w walce o pokój i pomoc nauki i techniki krajom demokracji ludowej i wskazując na związki i kontakty z nauką tych krajów, na udział naukowców radzieckich m.in. w pracach i sesjach naukowców polskich — pomija milczeniem nasze prace przedkongresowe. A przecież zagadnieniem tym żyła nauka polska przez okres blisko dwu lat poprzedzających Kongres, który się odbył — jak pamiętamy — w czerwcu 1951 r. Autor podaje wiele informacji, dotyczących życia naukowego Polski i Czechosłowacji z połowy 1951 roku, niesłusznie więc pomija tak wielkie i zasadnicze zdarzenie w naszym życiu kulturalnym jak I Kongres Nauki Polskiej, na którym m.in. uznano zasadę planowania badań naukowych i zdecydowano powołanie do życia Polskiej Akademii Nauk.

Przechodzimy z kolei od uwag ogólnych i krytycznych do zamierzonego zreferowania najistotniejszych momentów omawianej pracy.

Autor stawia sobie zadanie dokonania marksistowsko-leninowskiej analizy sprzeczności rozwoju nauki i techniki w warunkach ogólnego kryzysu kapitalizmu, zastrzegając się w wyniku drugiej wojny światowej. Demaskuje wykorzystywanie współczesnej nauki i techniki burżuazyjnej przez amerykański imperializm do celów ekspansji i walki o panowanie nad światem, do przygotowania nowej wojny, ideologicznego otumanienia i okłamania narodów, którym imperializm ten chce narzucić swe agresywne plany i wciągnąć je do nowej wojny. Cała treść książki, zarówno podawane cytaty jak referowane poglądy klasyków marksizmu oraz materiał faktyczny, zaczerpnięty ze stosun-

M. G. Jaroszewskij. *Semanticeskij idealizm — filosofija impierialistycznej reakcji*.

M. P. Baskin. *Apologia imperializma w sowremiennojj amierikanskojj sociologii*.

A. F. Sziszkin. *Kosmopolitizm — ideologija amierikano-anglijskowo impierializma*.

O. I. Sajapina. *Amerikano-anglijskie burżuaznyje socjologi w borbie protiv progressa*.

A. I. Demidenko. *Razizm — ideologia amierikano-anglijskojj impierialistycznej agressii*.

A. J. Popow i J. N. Semienow. *Maltuzjanskije bredni na służbie amierikano-anglijskowo impierializma*.

L. A. Szerszenko. *Borba kommunistow i pieriadowych uczenych SSZA protiv filosofii impierializma*.

E. F. Potogajew. *Razoblaczenije reakcionnojj ideologii lejboristow progressiwnymi siłami Anglii*.

³ Gospolitizdat 1951, s. 116

ków w krajach kapitalistycznych, są ciągłą ilustracją wypowiedzi Stalina podanej przez nas na wstępie.

Istotna nauka i technika zależą całkowicie od tego w czyich są rękach i jakim celom służą. O ile w pierwszym okresie rozwoju kapitalizmu służyły one rozwojowi gospodarki w rękach prężnej podówczas klasy burżuazyjnej, o tyle jednocześnie już wówczas, a szczególnie potem, służyły w okresie kapitalizmu przedmonopolistycznego i służą obecnie w okresie imperializmu coraz bardziej wzmacniającemu się wyzyskowi. W miarę następowania procesów rozkładowych, szczególnie w ostatniej, współczesnej fazie, nauka i technika są ponadto w coraz bardziej cynicznej formie wykorzystywane przez imperializm dla realizacji jego ludożerczych planów. Rozwój techniki w epoce imperialistycznej pozostaje całkowicie w rękach monopolistycznego kapitału. Podporządkowany mu aparat państwowy stawia do jego dyspozycji wszystkie osiągnięcia nauki i techniki, wszystkie wyniki prac naukowo-badawczych, finansowanych przez państwo, a zatem ze środków pochodzących od szerokich warstw płatników podatkowych.

Olbrzymie sumy przeznaczone na ten cel, w przeważającej mierze idą na badania o znaczeniu wojennym. Podobnie jak w życiu gospodarczym USA tak i w dziedzinie badań naukowo-technicznych nastąpiła tu daleko idąca koncentracja. Na początku wojny do monopolu należało przeszło 70% całej kadry naukowo-badawczej w kraju. Liczba zaś ich wzrosła do prawie 150 tys. Z liczby tej 68% zatrudniało 140 największych koncernów amerykańskich, 27% należało do „średnich“ kompanii o kapitale od 1 do 10 mln. dolarów i zaledwie 5% pracowników naukowych było zatrudnionych w pozostałych 150 tys. spółdz. akcyjnych. Ten stan rzeczy prowadził oczywiście do takiego „wykorzystania“ wynalazków, jakie było najbardziej dogodne, tzn. lukratywne dla monopolu, wbrew interesom ogółu, mimo iż wynalazczość i praca naukowa są także pracą ogółu. Marks sformułował tę prawdę w ten sposób w *Kapitale*: „Każda praca naukowa, każde odkrycie, każdy wynalazek jest pracą ogółu. Uwarunkowany jest bowiem współpracą współczesnych oraz wykorzystaniem pracy poprzedników“. W tym miejscu należałoby może przypomnieć, co o pierwszych, bezimiennych a najważniejszych dla późniejszego postępu ludzkości — wynalazkach, mówił w sejmie prof. Kulczyński w dyskusji nad projektem ustawy o Polskiej Akademii Nauk.

Monopole tymczasem wywłaszczają społeczeństwa gospodarczo, wywłaszczają je również ze zdobyczy naukowych i technicznych. Niezależnie od tego, jeśli to leży w ich interesie, hamują rozwój wynalazczości. Postępowy ekonomista amerykański, Bernhard Stern, w pracy zbiorowej o polityce w zakresie wynalazków, wskazuje na hamowanie przez monopole postępu technicznego. Skupują one masowo patenty na wynalazki, niewykorzystując ich. Istnieją tam nawet specjalne pojęcia „patentów parasolowych“ które chronią je jak gdyby przed deszczem wynalazków, a polegają na rejestrowaniu fikcyjnych wynalazków, uniemożliwiających zainteresowanym zarejestrowanie i wykorzystanie ich patentów. Pomysłowość zresztą w tym zakresie jest niewyczerpana. Prócz „parasolowych“ istnieją także patenty: „straszaki“, „papierowe“, „rewolwerowe“; istnieją tzw. czarne laboratoria, a wszystko wraz z in-

nymi środkami, służy zawsze temu samemu celowi — wyciskaniu maksymalnych zysków *per fas et nefas*.

Podczas gdy u nas zakłada się światło jarzeniowe jako najbardziej ekonomiczne i zdrowe zarazem — tam wynaleziono „żarówkę-rabusia“, której zadaniem jest spalenie możliwie największej ilości energii, co oczywiście przynosi zyski odpowiednim koncernom elektrycznym. Te oraz inne środki, jako też całe postępowanie patentowe pomyślane jest w ten sposób, ażeby człowiek z ulicy nie mógł dokonać i zarejestrować swego wynalazku. To są zresztą drobiazgi. Na wielką skalę zagadnienie staje w międzynarodowych umowach patentowych, zawieranych przez potentatów amerykańskich ze wszystkimi bez wyjątku kapitalistami świata. Autor przypomina znane skądinąd związki pomiędzy monopolami Ameryki, Niemiec, Japonii, Francji itd., które ze względu na specyficzną „etykę“ i solidarność, obowiązującą w świecie przestępczym, nie pozwoliły wydać na rzecz armii Narodów Zjednoczonych, niemieckich wynalazków, zdeponowanych przez Niemców w angielskich i amerykańskich monopolach. Skrupułów tych te same monopole nie miały jednak, gdy chodziło o zagarnięcie wszystkich patentów niemieckich po kapitulacji Niemiec w liczbie przeszło 200 000. Nie przeszkodziło to również „importować“ do USA blisko tysiąca hitlerowskich „uczonych“, których ludobójcze wynalazki tak bardzo przypadły do gustu amerykańskim duchowym przyjaciółom. Nie dość bowiem jest mieć wynalazek, trzeba wiedzieć jak go użyć. Na to, podobnie jak na patenty jest też swoja nazwa *know how* — wiedzieć jak. Dziennik Londyński *New Chronicle* ocenia tę zdobycz jako największe trofeum wojenne, jakie kiedykolwiek bądź dostało się w ręce zwycięzców: „pokryło ono z lichwą wszystkie amerykańskie wydatki wojenne“. Skoncentrowanie w ten sposób w rękach kapitalistycznych trustów setek tysięcy własnych i obcych patentów staje się najsilniejszym środkiem hamowania postępu technicznego, wyzysku użytkowników, szantażu i ekonomicznej agresji na całym świecie.

Jeśli idzie o rodzimą naukę amerykańską niezależnie od jej formalnej, organizacyjnej przynależności, jest ona całkowicie opanowana i podporządkowana kapitałowi finansowemu. Z grubsza dzieli się ona na następujące 4 grupy: naukowo-badawcze laboratoria trustów, pracownie uniwersyteckie, naukowe instytucje różnych fundacji oraz placówki naukowe finansowane przez państwo. Pierwszą grupę częściowo scharakteryzowaliśmy już wyżej. Bernal, omawiając je w swej pracy *Społeczne funkcje nauki* — stwierdza, iż ma ona olbrzymie możliwości — nie są one jednak ze względów społeczno-gospodarczych wykorzystane. Kryterium przydatności wynalazków stanowi bowiem to, czy przynoszą one zysk, czy też nie, — a nie to, że wynalazek mógłby przynieść większą wydajność pracy, względnie mógłby uczynić pracę lżejszą. Stąd też nawet w najbardziej zmechanizowanych przedsiębiorstwach, pozostawia się całe, najbardziej pracochłonne działy niezmechanizowanymi, przeznaczając je dla najbardziej eksploatowanego robotnika. — Działy te nazywa się „murzyńskimi“. Postępowi badacze spraw patentowych w Anglii doszli do wniosku, iż 95% nowozarejestrowanych patentów to są tak zwane patenty „blokujące“, tzn. uniemożliwiające wykorzystanie nowej techniki. Bernal zaś stwierdza, iż prawo patentowe jest najbardziej reakcyjne i umożli-

wia wszelkie matactwa. Procesowi takiego „wykorzystania“ patentów sprzyja postępująca coraz bardziej militaryzacja nauki oraz idąca w parze z tym poufność wynalazków.

Myliłby się ktoś, przypuszczając, iż inaczej jest w Ameryce z nauką uniwersytecką. Dość wspomnieć, że 200 największych zjednoczeń amerykańskich kontroluje rady naukowe prawie wszystkich amerykańskich uniwersytetów, podporządkowując je w ten sposób interesom kapitału. Przykładowo można by wymienić, iż uniwersytet harwardzki jest w rękach Morgana, kolumbijski — National City Bank, chicagowski — Rockefellera itd. Wśród opiekunów i kuratorów wyższych uczelni, prócz wzmiankowanych i niewymienionych przedstawicieli i kierowników największych trustów i monopoli figuruje na 695 osób: 254 bankierów, 141 wielkich kupców, 111 właścicieli przedsiębiorstw użyteczności publicznej, 63 właścicieli linii kolejowych, 22 sędziów i działaczy partyjnych, reszta zaś — na ośłodę — składa się z różnych kategorii, a m.in. przedstawicieli wolnych zawodów, nauki i sztuki. Pełny obraz otrzymuje się jednak dopiero wtedy, gdy się uwzględni, że z uniwersytetów są usuwani postępowi profesorzy i rektorzy, a na miejsce tych ostatnich daje się generałów, jak np. Eisenhowera do uniwersytetu kolumbijskiego. Są oni przez postępową opinię nazywani „generałami brygad reakcji“. W tych zaś wypadkach gdy nie udało się mianować tak dobranego rektora, przewidziano funkcje „kanclerzy“, których zadaniem jest koncentrowanie w swych rękach wszystkich środków i utrzymywanie kontaktu z władzami.

Lecz najbardziej plastyczny obraz daje nam autor przez analizę „filantropijnej“ działalności monopoli, która z jednej strony jest środkiem „strategicznego nadzoru“ nad uniwersytetami, z drugiej zaś jedną z dziedzin działalności finansowej, jak zobaczymy, bardzo subtelnej i perfidnej.

Okazuje się, iż w okresie degeneracji kapitalizmu uległy wraz z nim rozkładowi nawet skądinąd pożyteczne instytucje jak fundacje. Na ogół pożytywnie w swoim czasie oceniane, acz bardziej może w świecie reklamowane fundacje Rockefellera, Morgana, Carnegiego i in., służą obecnie za zasłonę dymną — stosowanego w ich normalnej działalności gospodarczej — wyzysku. Nawet liberalno-burżuazyjni krytycy wszelkich nadużyć i bezkompromisowego bogacenia się milionerów amerykańskich, byli skłonni wskazywać na ekspiację winy przez ofiarodawców funduszy na cele naukowe. Tymczasem jak wynika z analizy przeprowadzonej przez autora na podstawie materiałów zebranych z publikacji oficjalnych komisji oraz postępowych naukowców i publicystów burżuazyjnych, rzekomo dobroczynna działalność jest — w głęboko ukrytych konsekwencjach dalszym ciągiem łupieżczego procederu, uprawianego przez fundatorów wobec społeczeństwa. „Filantropia“ możnych tego świata daje im bowiem następujące pośrednie i bezpośrednie zyski:

— odpowiednio fachowo oraz ideologicznie przygotowane kadry, wychowane przez „strategicznie“ nadzorowane, lub „własne uczelnie“, stanowią oczywiście zysk gospodarczy, społeczny i polityczny,

— zysk zwiększony przez to, iż fundacje są zwolnione od podatków, dotowanie pozwala więc rozłożyć opiekę — czy też kontrolę — nad bardzo ważną, jak widać wyżej, dziedziną życia społecznego; zaokrągla to koncentrację dyspozycji w rękach monopolistów,

— dochody uzyskiwane przez uniwersytety — fundacje, lokowane są w „macierzystej“ tzn. finansującej firmie; wyzwolone w ten sposób od obciążeń podatkowych kapitały wracają „z prychówkiem“ do fundatora,

— ten zaś udziela dotacji — „daru“ pod warunkiem (metoda wprowadzona przez Rockefellera), że „obdarowany“ uniwersytet zbierze z innych źródeł kwotę dwu lub trzykrotnie wyższą; w ten wypróbowany przez spółki akcyjne sposób, gromadzi się kapitał od maluczkich, którym pozostawia się satysfakcję spełnienia dobrego uczynku społecznego; nie mają bowiem oni żadnego wpływu na losy uczelni, tak jak nie mają go drobni akcjonariusze w spółkach, kierowanych przez jednostki lub holdingi, koncentrujące w swych rękach, decydującą część kapitału,

— zarządzanie bowiem fundacją pod każdym względem należy niepodzielnie do ofiarodawcy, który gwarantuje sobie pełną gestię mianując swych najbliższych dobrze usytuowanymi członkami rad i kierownictwa fundacji,

— w ten sposób zapewniają sobie oni wysokie niekontrolowane i nieopodatkowane zyski, a że cele niektórych fundacji np. Forda są trzymane w tajemnicy i fundacje te nie ogłaszają sprawozdań — umożliwia to lokowanie pieniędzy na najbardziej dowolne cele np. faszystowską propagandę i wzniecanie wojennej hysterii,

— w ten, tak „okrągły“ sposób zamyka się cykl, którego istotną treścią jest przywłaszczenie dochodu społecznego — w okólny, perfidny i tym bardziej cyniczny, iż subtelny i zamaskowany dobroczynnością sposób; koszty bowiem tego skomplikowanego proceduru pokrywają w ostatecznej konsekwencji jak zwykle podatnicy czyli najszersze koła społeczeństwa.

Oczywiście nie należy zagadnienia upraszczać. W krzewieniu faktycznej wiedzy fachowej odegrały fundacje, szczególnie niektóre, bardzo pozytywną rolę. Wprawdzie stypendysta takiej fundacji otrzymywał określony bagaż światopoglądowy, lecz jeśli miał, a przeważnie miał, jeśli idzie np. o stypendystów wysyłanych z Polski — otwartą głowę, dzięki własnemu krytycyzmowi oraz wpływowi postępowych profesorów, uzyskiwał właściwy pogląd na rzeczy zarówno fachowe jak sprawy społeczno-polityczne.

Od owych czasów jednak i na tym polu nastąpił „postęp“, odkąd dyrektorzy fundacji skrupulatnie pilnują, ażeby do zakresu działania fundacji nie trafił żaden przodujący uczonej i żadna postępową idea.

Prócz działalności wewnątrz kraju, fundacje wysyłają również ekspedycje do krajów „zacofanych“. Cele poznawcze takich imprez nie budzą żadnych wątpliwości. Chodzi tu przede wszystkim o nowe źródła surowcowe, nowe rynki zbytu i nowe obszary eksploatacyjne. Nie ma co do tego wątpliwości nawet wówczas gdy np. w Małej Azji przedmiotem poszukiwań są... resztki arki Noego. Taka to jest amerykańska nauka i amerykańska „dobroczynność“ miliardarów.

Procesy i tendencje koncentracji w dziedzinie badań naukowych i technicznych w Ameryce, wzmogły się i pogłębiły w okresie drugiej wojny światowej. W latach 1940-1946 — jak to wynika z oficjalnych danych — naukowcy zajmowali się wyłącznie zastosowaniem wiadomości naukowych i technicznych do potrzeb wojennych. Dotyczy to wszystkich czterech kategorii pla-

cówek naukowo-badawczych o których była już mowa. Podporządkowany monopolom aparat państwowy staje się wykonawcą ich zleceń i posłusznie oraz za bezcen przekazuje monopolom wszystkie wynalazki techniczne czasów wojny i zainstalowane w związku z tym urządzenia. Kierowanie pracą naukowo-badawczą przez państwo sprowadza się do koncentrowania uwagi na zagadnieniach związanych z przygotowywaniem nowej wojny przez amerykański imperializm. Naukowcy, którzy się takim tendencjom przeciwstawiają są dla łada błahego powodu usuwani. Następuje dalsza militaryzacja nauki i techniki. Wyrazem tego jest:

- budowa nowych baz wojennych i strategicznych punktów wypadowych amerykańskich sił zbrojnych we wszystkich częściach świata;

- gromadzenie zapasów bomb atomowych oraz nawoływanie do wykorzystania broni atomowej przeciwko ZSRR i krajom demokracji ludowej;

- dążenie do maksymalnego wykorzystania rozbudowanego pod koniec drugiej wojny światowej aparatu wojenno-produkcyjnego dla zrealizowania strategicznych planów przyszłej agresji;

- narzucanie wielu krajom umów o standaryzacji uzbrojenia, której zadaniem jest rozszerzenie rynków zbytu dla amerykańskich monopolii wojenno-przemysłowych i stworzenie pełnej zależności wojennej tych krajów od USA;

- przekształcenie góry dowództwa armii amerykańskiej w aktywną, polityczną siłę, dostarczającą działaczy politycznych i dyplomatów, realizujących agresywny, militarystyczny kurs w całej polityce kraju; zrastanie się kierownictwa armii z kierowniczym aparatem amerykańskich monopolii;

- wreszcie jedną ze stron militaryzacji Stanów Zjednoczonych, która zyskała ostatnio szczególny rozmach i znaczenie, jest militaryzacja nauki, podporządkowanie całej organizacji prac naukowo-badawczych w najróżnorodniejszych dziedzinach wiedzy — imperialistycznym, wojennym celom, finansowaniu i kierownictwu przez organa wojskowe.

W związku z tym powstała specjalna organizacja prac naukowo-badawczych w ministerstwach sił zbrojnych. Zorganizowano tam specjalne zarządy badań naukowych i technicznych udoskonaleń z tym, iż gros uwagi poświęcono wykorzystaniu energii atomowej, radiolokacji, przygotowaniu wojny chemicznej i bakteriologicznej. Specjalny oddział prowadzenia i wcielania w życie wyników badań naukowych sztabu generalnego jest ośrodkiem kontrolującym i kierującym polityką techniczną armii. Ustala on podział środków i koordynuje zlecenia różnych rodzajów broni w zakresie prac badawczych pod adresem placówek naukowo-badawczych wszystkich typów, łącznie z uniwersyteckimi. Poza tym różne rodzaje broni zlecają tym placówkom prowadzenie badań w dziedzinach ich interesujących. Koordynacja zaś polega m.in. na tym, iż badaniom tym daje się z góry określone założenia prowadzenia wojny w danych środowiskach. np. w warunkach tropikalnych, arktycznych, międzykontynentalnych itp. Idzie o prowadzenie badań z uwzględnieniem wpływu i oddziaływania różnych parametrów na żoł-

nierza, broń, jego ubranie itd., rozpięcie zatem badań jest bardzo szerokie, obejmuje bowiem zakres zainteresowań wszystkich niemal bez wyjątku dziedzin wiedzy od techniki poprzez fizykę aż do psychologii i medycyny.

W związku z tymi badaniami są znowu uruchamiane „misje naukowe” we wszystkich możliwych zakątkach ziemi. Zadaniem ich jest, oprócz prób, także informowanie o dostrzeżonych tendencjach i zanotowanych wynikach nauki zagranicznej. Szczególne znaczenie jest przy tym przywiązywane do „poznania przeciwnika”, przez którego, bez żadnych obślonek, rozumie się Związek Radziecki i kraje demokracji ludowej jako też kraje kolonialne i uzależnione. Z całym cynizmem przy tym przygotowuje się i reklamuje środki masowej zagiady, broń atomową, bomby wodorowe i wojnę bakteriologiczną. Nic dziwnego tedy, iż konstatuując te rzeczy Bernal z goryczą powiada, że jeśli można obecnie mówić o technicznym postępie w krajach kapitalistycznych to tylko w dziedzinie produkcji środków zniszczenia; pokojowe badania naukowe kładzie się pod sukno i tłumi się każdą inną działalność. prócz tej, która służy wojennym celom. Stąd też Bernal przychodzi do następującego wniosku: „Jedynie walka narodów radzieckich o pokój, dokonywana pod kierownictwem wielkiego Stalina utwierdza w nas, pracownikach nauki, nadzieję, że przyjdzie czas, gdy ludzkie uzbrojenie w wiedzę naukową będą zmagać się jedynie z przyrodą nie zaś między sobą”.

W tych warunkach oczywiste jest, iż nie mogły także nie ulec militarystacji amerykańskie uniwersytety, czego zewnętrznym wyrazem, jak mówiliśmy, jest mianowanie generałów rektorami i nadawanie im stopni naukowych. Wiązkę takich nazwisk znajdzie czytelnik na 122 str. omawianej pracy.

Prowadzenie badań naukowych o takim przeznaczeniu i w takim zakresie pociąga oczywiście za sobą olbrzymie wydatki, toteż sięgają one astronomicznej liczby miliardów dolarów.

Kierująca się utylitarną filozofią nauka amerykańska i wychowane przez nią społeczeństwo musi oczywiście widzieć w tych wydatkach konkretny business. Ma on polegać wedle zapewnień usłużnych pismaków, na osiągnięciu nadzwyczajnych korzyści zarówno przez samo prowadzenie zbrojeń, jak przez „błyskawiczne” — doświadczenie Hitlera widocznie nie pomogło — przeprowadzenie samej wojny napastniczej oraz osiągnięcie w jej wyniku wysokich zysków. Szczególne nadzieje są pokładane pod tym względem w energii atomowej. Sprawy z nią związane są już bez reszty we władzy odpowiednich monopolu z tym, iż o zasięgu panowania świadczą nie tylko naukowe ekspedycje w poszukiwaniu nowych pokładów uranu, lecz usuwanie od zajmowania się tymi sprawami w innych krajach tego typu ludzi, jak Fryderyk Joliot-Curie, odwołany na żądanie Stanów Zjednoczonych ze stanowiska głównego komisarza od spraw energii atomowej we Francji. Podobnie poczyną sobie zresztą trust Dupont we wszystkich innych krajach świata, będących pod amerykańskim wpływem. Największym zmartwieniem jest przy tym „co z a j d z i e w u m y ś l a c h l u d z k i c h n a c a ł y m ś w i e c i e, jeśli Rosjanie zwyciężą w dziedzinie... pokojowego zastosowania energii atomowej”.

Temu zastosowaniu przeciwstawiają się zgodnie i bez wyjątku wszystkie amerykańskie monopole, tak dobrze General Electric, jak cytowany już Dupont i będący ich tubą senatorzy, dziennikarze, naukowcy itd. Doszło do tego, iż opracowano szczegółowy projekt ustawy o zakazie wykorzystania energii atomowej w celach pokojowych, przede wszystkim gospodarczych. Powstała już cała „ideologia“ tego atomowego imperializmu, której źródłem, jak źródłem zresztą całej pesymistycznej filozofii burżuazyjnej, jest rozkład tej klasy. Czujemy się zwolnieni ze szczegółowego omawiania tej sprawy, ze względu na przyjętą metodę recenzji i wskazanie publikacji specjalnych. Pozostaje nam w zakończeniu tej części recenzji wskazać jeszcze dla pełni obrazu jedynie na to, że ta „atomowa filozofia“ jest organiczną częścią składową awanturniczej walki o panowanie nad światem, tak samo jak jej dalszymi częściami składowymi są: atomowa polityka i atomowa dyplomacja, rozdymanie budżetu wojennego, organizowanie wojennych baz wypadowych w różnych częściach świata, „doktryna Trumana“ (filozofa w szelkach), „plan Marshalla“, „północno-atlantycki traktat“ oraz inne słynne pakti agresywne; „pomoc krajom zapóźnionym w rozwoju“, uzbrojenie zachodnich Niemiec, Japonii itp. Wszystko to są ogniwa awanturniczej walki o panowanie nad światem, groźby pokojowemu współżyciu między narodami.

Jednym z tych ogniw i to podstawowych jest burżuazyjna nauka i technika, której stosunkowo najwięcej miejsca poświęcił autor w poprzednio omówionej, pierwszej części swej pracy. Druga część z kolei poświęcona jest: ekonomii, filozofii i socjologii, biologii oraz medycynie i mikrobiologii. (Nawiasem mówiąc wyodrębnienie tych nauk w pierwszej części z pominięciem techniki oraz omówienie techniki, a także nauki w warunkach ogólnego kryzysu kapitalizmu, wzbudza również wątpliwość co do słuszności takiego podziału). Burżuazyjna ekonomia polityczna w epoce kapitalizmu przedmonopolistycznego, jej — jak to sformułował Marks — „uczenie sałatkowa i bezsystemowa klasyczna kompilacja“, były obok zakłamaney bezpartyjności, naturalnym wstępem do podjęcia służby na rzecz imperializmu. Ponieważ cechą charakterystyczną imperialistycznej burżuazji jest integralna reakcyjność, znalazło to również wyraz w ideologii, kulturze i nauce. Nauka ta płodzi bowiem nieskończoną ilość różnorodnych „teorii“ i „programów“, mających zagwarantować „pełne zatrudnienie“, „bezkryzysowy“, „regulowany“, „planowy“ itp., kapitalizm. Galwanizuje się w związku z tym różne przestarzałe teorie, np. „maltuzjanizm“, „teorię zmniejszającej się wydajności gleb“, itp. Rozpaczliwemu poszukiwaniu wszelkich możliwych sposobów uzasadnienia trwałości kapitalizmu nie przeszkadza kolejne kompromitowanie się owych teorii. Nawet tak drastyczne przykłady, jak krach harwardzkiej szkoły koniunkturalnej, która przewidywała jeszcze w dwa dni po słynnym krachu giełdowym („czarny piątek“ w październiku 1929 r.) rozwój koniunktury, nie otrzeźwiły poszukiwaczy środków zaradczych na nieunikniony upadek kapitalizmu. W ostatnim okresie mamy już wręcz faszystowskie teorie ekonomiczne i to nie tylko w państwach faszystowskich, lecz także w tzw. krajach demokratycznych. Keynes stwierdził wręcz, iż jego teoria „bardziej odpowiada ustrojowi państwa totalnego, niż ustrojowi wolnej konkurencji i nie ingerowania państwa w sprawy ekonomiczne“. Lecz chyba największej degeneracji uległa

sama gospodarka krajów kapitalistycznych, w których obok siebie występują nędza i bezrobocie, głód i poniżenie, masowe niszczenie środków spożywczych, miliony roboczo-lat bezpowrotnie straconej pracy wskutek kryzysów i miliardy dolarów oraz miliony istnień zmarnowanych w imperialistycznych wojnach. Wszystkie zaś wysiłki „uczonych” idą w tym kierunku, ażeby uzasadnić takie pomysły, jak wieloletnie moratorium na wszelkie wynalazki, zaniechanie użycia do celów pokojowych energii atomowej, szukanie bodźców konunkturalnych w szerzeniu nastrojów wojennych itp.

Podobne pomysły są następnie ideologicznie uzasadnione przez usługą wobec imperializmu filozofię i socjologię burżuazyjną. Pragmatyzm we wszystkich jego różnorodnych postaciach: instrumentalizmu, personalizmu semantycznego idealizmu, neo- i krytycznego realizmu oraz cały zespół apologetycznych teorii o „harmonii klas” — wszystko to, na zamówienie monopolistycznego kapitału, produkują burżuazyjni filozofowie, socjologowie, ekonomiści i historycy celem przytłumienia samowiedzy klasowej proletariatu, zatuszowania społecznych przeciwieństw, a w konsekwencji osłabienia i podporządkowania sobie ruchu robotniczego.

Nie lepiej rzecz przedstawia się z burżuazyjną filozofią w dziedzinie nauk przyrodniczych, gdzie wbrew wszelkiej logice, w naukach tak *par excellence* materialistycznych jak przyroda, fizyka, medycyna, biologia „znika materia” na jej miejsce zaś wkracza skrajny idealizm — fideizm. Autor wskazuje nawet na wypadki, gdy wpływom tym w pewnej, wprawdzie minimalnej mierze, ulegają nawet tacy wielcy i postępowi uczeni, jak Einstein (vide str. 225—226).

I tak jak przedtem z całą plastyką wynikała tendencja wskazania masom robotniczym na technikę, jako przyczynę bezrobocia i skierowania w ten sposób gniewu klasy robotniczej przeciwko maszynie i postępowi, tak tu usiłuje się odwieść ten gniew od imperializmu jako przyczyny nieszczęść i skierować go na naukę, rzekomo odpowiedzialną za wszystkie już popełnione i przygotowane przez imperialistów i militarystów zbrodnie masowej zagłady, przy pomocy energii atomowej oraz broni chemicznej i bakteriologicznej.

Nie ma chyba bardziej cynicznego spaczenia istoty nauk biologicznych jak wykorzystywanie ich dla celów śmiercionośnych. Bios i logos — życie i myśl, biologia — nauka życia, staje się w rękach imperialistów nauką śmierci. I znowu obrazowo wyprowadza autor to zjawisko od genezy reakcyjnych teorii weismannizmu-morganizmu, poprzez genetykę aż do rasowych teorii ludobójczych. W ten sposób burżuazyjna nauka biologiczna tak samo służy monopolistycznemu kapitałowi w uzasadnieniu jego celów i zamierzeń, jak czynią to nauki społeczne — filozofia, ekonomia polityczna, historia i socjologia. Od reakcyjnej genetyki i uzasadnienia sterylizacji umysłowo chorych, epileptyków, starców i nie w pełni zdolnych do pracy itp. był już tylko — jak się okazało — drobny krok zaledwie do masowej likwidacji: „rasowo niższych narodów”, przeciwników faszyzmu, bezrobotnych „nie w pełni cennych”, „zbędnych” itp. „balastu” ludzkiego, jednym słowem niewygodnych dla panującej burżuazji warstw społeczeństwa.

Usłudzy statystycy i demografowie uzasadniają z kolei, iż przyczyną zła jest przełudnienie i nadmierna rozrodczość niewygodnych warstw społecz-

nych i narodów. Stąd też mnoży się od rozmaitych rewelacyjnych programów, ogłaszanych pod reklamierskimi tytułami, jak „droga do zbawienia“, „plugi i miecze“, „światowy głód“ itp. — różnych autorów niezasługujących nawet na ich wymienienie.

Uzasadnieniu tezy, iż przeludnienie prowadzi nieuniknienie do wojny służą także burżuazyjne nauki agronomiczne. Jakże diametralnie różne od nich są teoria i praktyka nauk, opartych na materializmie dialektycznym i historycznym, które dowiodły i realizują nieograniczone możliwości coraz pełniejszego opanowywania sił przyrody i zaspokajania potrzeb ludzkich, i które — co najważniejsze — uczą i wychowują masy w przeświadczeniu o coraz bardziej rozwijających się możliwościach społeczeństw, kierujących się nauką marksizmu-leninizmu.

Jak to już na wstępie sygnalizowaliśmy, najbardziej wstrząsający obraz — niestety, obraz będący odbiciem realnej rzeczywistości — rozacza autor przy omawianiu burżuazyjnej medycyny i mikrobiologii w służbie imperializmu i militarizmu. Nie będziemy się na tym miejscu kusić, ażeby bodaj w części oddać plastykę tych makabrycznych obrazów. Przeżyliśmy okupację hitlerowską, zgrozę jej masowych egzekucji, obozów koncentracyjnych i nieludzkich doświadczeń dokonywanych przeważnie właśnie na młodych Polkach (co cytuje autor książki), ażeby silić się tu na opisy tych zbrodni. Zresztą codzienna prasa i film przynoszą nam je z frontu walki w Korei. Znamy tę bakteriologiczną wojnę i groźby w stylu „pokój lub dżuma“. Należy sobie jedynie uzmysłwić, iż jest to dążność do wyniszczenia cywilnej ludności, z pozostawieniem jednak całego jej niezniszczonego przez działania wojenne — dorobku jako ewentualnej zdobyczy agresora.

Treść zawarta w trzeciej części pracy, poświęconej nauce i technice w Związku Radzieckim jest chyba najbliższa i najlepiej znana polskiemu czytelnikowi. Znajdujemy tam obraz rozwoju nauki i techniki w ustroju radzieckim w warunkach gospodarki socjalistycznej. Cała polityka rządu radzieckiego, od zarania jego istnienia, poprzez wszystkie etapy jej rozwoju oraz wszystkie kolejno po sobie następujące plany pięcioletnie, stale i konsekwentnie prowadzi do wzrostu i rozwoju sił materialnych, do wzrostu i rozwoju kultury. Nauka zaś, leżąca u podstaw ustroju i będąca jego natchnieniem, związana ściśle z wielką praktyką rewolucyjną oraz z praktyką życia codziennego służy człowiekowi. Cała nauka, zarówno nauki społeczne i przyrodnicze, jak technika, są to nauki na wskroś humanistyczne.

Zaiste nauka w uspołecznionym-socjalistycznym ustroju ma swój jedy-ny, nieznany innym ustrojom, charakter. Kanadyjski chemik Carter, w pracy wydanej w czasie wojny pt. *Russia's Secret Weapon* tak scharakteryzował naukę radziecką: — „...to nowa nauka. To nauka, którą rozumie naród, wykorzystuje naród; nauka, będąca twórczą siłą idącą naprzód wraz z narodem — w czasie pokoju i w czasie wojny. To nauka, o której mogli marzyć jedynie genialni myśliciele przeszłości. Nowością nauki radzieckiej jest przede wszystkim to, iż została ona zwrócona narodowi. I to uczyniło tę naukę najbardziej potężnym orężem, który kiedykolwiek bądź wykuła ludzkość“.

Autor cytuje jeszcze wiele podobnych wypowiedzi postępowych ludzi całego świata. Nauka i technika radziecka, które przyczyniły się do stworzenia

potęgi Związku Radzieckiego i zwycięskiej wojny z faszyzmem, walczy obecnie, z kolei, o stworzenie materialno-technicznych podstaw komunizmu — walczy o pokój. Celowi temu służy mechanizacja pracy i automatyzacja produkcji, elektryfikacja i chemizacja, celowi temu służyć będzie p o k o j o w e wykorzystanie energii atomowej. Celowi temu służą wielkie plany przekształcania przyrody.

Jakże się dzieje, iż ta sama na pozór nauka i technika w krajach kapitalistycznych służy diametralnie innym celom? To samo na pozór wykształcenie w różnych rękach służy różnym zadaniom.

Niech mi wolno będzie w zakończeniu skorzystać z prawa autorskiego i zakończyć recenzję akcentem, wynikającym z osobistych i zawodowych zainteresowań, a zawierającym odpowiedź na postawione wyżej pytania.

Na nieograniczonych przestrzeniach kraju RAD wzrastają pędy młodych drzew, które mają zapobiec dokuczliwym do niedawna suszom. Te młode latorośla, która za kilka lat staną się potężnymi drzewami, są jak gdyby symbolem kiełków komunizmu, pokonującego wszystkie przeciwności. Wzrastają one we wszystkich dziedzinach życia. Są one symbolem podstawowego prawa ekonomicznego socjalizmu, o którym Stalin w ostatniej swej pracy⁴ powiedział, iż istotną jego cechą jest: „Zapewnienie maksymalnego zaspokojenia stale rosnących materialnych i kulturalnych potrzeb całego społeczeństwa, drogą nieprzerwanego wzrostu i doskonalenia produkcji socjalistycznej na bazie najwyższej techniki“.

Zaiste „wielka energia rodzi się jedynie dla wielkich celów“ — (Stalin).

Piotr Kaltenberg

⁴ Por. najnowszą pracę J. Stalina: *Ekonomiczne problemy socjalizmu w ZSRR*. Trybuna Ludu nr 277 z dn. 4.X.1952



PAŃSTWOWE WYDAWNICTWA NAUKOWE

ACTA MICROBIOLOGICA POLONICA (kwartalnik). Cena zeszytu: zł. 6.—

Czasopismo poświęcone zagadnieniom mikrobiologii teoretycznej, rolniczej i przemysłowej. Zamieszcza prace oryginalne oraz referaty przeglądowe. Umożliwia pracownikom naukowym i laboratoryjnym ogłaszanie wyników własnych. Ułatwia wymianę doświadczeń i osiągnięć naukowych krajowych oraz zagranicznych w dziedzinie mikrobiologii.

GEODEZJA i KARTOGRAFIA (kwartalnik). Cena zeszytu: zł. 5.—

Czasopismo publikujące prace naukowe z zakresu geodezji i kartografii. Bazę tematyczną czasopisma stanowią prace geodezyjne instytutów i zakładów naukowych wyższych uczelni technicznych oraz Geodezyjnego Instytutu Naukowo-Badawczego Gł. U. P. K. Czasopismo uwzględnia wymianę myśli naukowej w zakresie zbieżnych zagadnień z geologią, geofizyką i geografją.

KWARTALNIK INSTYTUTU POLSKO-RADZIECKIEGO. Cena zeszytu: zł. 5.—

Czasopismo poświęcone rusycystyce polskiej, polsko-radzieckiej, współpracy kulturalnej i naukowej, rozwoju kultury i nauki narodów Związku Radzieckiego, kwestiom tradycji przyjaźni polsko-rosyjskiej i polsko-radzieckiej. Czasopismo ogłasza: artykuły naukowe, teksty dokumentów archiwalnych, informacje o radzieckich polonicach i polskich sowieticach oraz o zagadnieniach kultury i nauki radzieckiej, a zwłaszcza o współpracy kulturalnej polsko-radzieckiej, zamieszcza przeglądy bibliograficzne oraz recenzje.

MYŚL FILOZOFICZNA (kwartalnik). Cena zeszytu: zł. 10.—

Czasopismo poświęcone zagadnieniom materializmu dialektycznego i historycznego, historii filozofii, postępowym tradycjom polskiej myśli filozoficzno-społecznej, filozofii przyrodoznawstwa, logice, etyce oraz innym dziedzinom filozofii. Stoi na stanowisku konsekwentnego materializmu i stawia sobie za cel walkę z wszelkimi kierunkami reakcyjnej, idealistycznej filozofii i socjologii burżuazyjnej. Dąży do upowszechnienia filozofii marksistowsko-leninowskiej w najszerszych kołach pracowników naukowych i działaczy społecznych wszystkich dziedzin.

POSTĘPY FIZYKI (kwartalnik). Cena zeszytu: zł. 9.—

Czasopismo poświęcone upowszechnianiu wiedzy fizycznej w Polsce. Ogłasza monografie syntetyczne obejmujące najnowsze zdobycze fizyki. Zamieszcza komunikaty dla członków PTF oraz krótkie streszczenia prac badawczych przedstawionych na zjazdach fizyków polskich.

PRZEGLĄD GEOGRAFICZNY (kwartalnik). Cena zeszytu: zł. 5.—

Czasopismo zawierające oryginalne artykuły naukowe ze wszystkich ośrodków geograficznych w Polsce z zakresu geografii fizycznej i ekonomicznej. Podaje kronikę ruchu geograficznego w Polsce i na świecie.

Do nabycia w księgarniach DOMU KSIĄŻKI. Wysyła za zaliczeniem Księgarnia Naukowa Domu Książki, Warszawa, Krakowskie Przedmieście 7.

Treść numeru

Bogusław Leśnodorski — Wobec wielkich zadań — wielkiej chwili dziejowej	3
Henryk Golański — W sprawie Wieczorowych Szkół Inżynierskich . . .	16

PROBLEMY I DOŚWIADCZENIA

Jan Szczepański — O przyczynach odpadu i odsiewu na pierwszym roku studiów	41
Celina Bobińska — Problematyka katedry zespołowej	54
Dionizy Smoleński — Łączność naukowca z produkcją	68
Zygmunt Czerny — Zagadnienie wykładu uniwersyteckiego wobec reformy ustroju i programów polskich szkół wyższych	81
Wanda Moszczeńska — Znaczenie egzaminu w procesie nauczania uniwersyteckiego	102
Zofia Kietlińska — Metodyka egzaminowania	115
Lidia Szul-Mościcka — Problematyka egzaminu uniwersyteckiego na studium pierwszego stopnia	120
Włodzimierz Szewczuk — Przygotowanie się do egzaminu	124
Czesław Hernas — Praca opiekuna i organizacja grupy studenckiej . . .	131

Z PRACY INSTYTUTÓW NAUKOWYCH

Jan Zygmunt Jakubowski — O Instytucie Badań Literackich	139
Romuald Cebertowicz i Aleksander Tuszek — Prace, osiągnięcia i zamierzenia Instytutu Wodnego Politechniki Gdańskiej	152

NAUKA I SZKOŁY WYŻSZE ZA GRANICĄ

***	159
B. Złobnicki — Wykład szkołą myślenia naukowego	161
Stanisław Łada — Uniwersytet Moskiewski — największy uniwersytet świata	168
Stanisław Grzesiuk — Organizacja aspirantury w Związku Radzieckim	181
Mirosław Orłowski — Z zaocznych wyższych studiów w ZSRR	184