

ŻYCIE NAUKI

ROK VII

Nr — 7-8

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

PANSTWOWE WYDAWNICTWO NAUKOWE - WARSZAWA. 1952

Nakład 2150 egz.

Zamówienie Nr 1043

Arkuszy wyd. 16,5 druk. 15

Druk ukończ. w styczniu 1953 r.

Papier druk. sat. kl. V 60 g. 70 + 100

3-B-21199

DRUKARNIA „DEMOKRATYCZNA“ - WARSZAWA, UL. ŚNIADECKICH 16

BOGUSŁAW LEŚNODORSKI

WOBEC WIELKICH ZADAŃ — WIELKIEJ CHWILI DZIEJOWEJ

W chwili tak doniosłych wydarzeń dziejowych w świecie, jak XIX Zjazd Partii Komunistycznej Związku Radzieckiego i ukazanie się związanej z nim nowej pracy Józefa Stalina, w chwili wzmożenia walki o pokój i postęp ludzkości, a w naszej ojczyźnie uchwalenia Konstytucji, okrzepnięcia „braterskiej jedności działania” Frontu Narodowego, ukonstytuowania się nowych naczelných organów władzy państwowej i wytyczenia dalszego programu ich prac, — należy także na łamach *Życia Nauki* określić wobec tych wydarzeń postawę pracowników polskiej nauki i szkoły wyższej. W ogólnonarodowym „rachunku sumień” pora jest wspomnieć o drodze, którą wraz z całą inteligencją pracującą i twórczą przeszedł lub przechodzi pracownik nauki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej zmierzając do „braterskiej jedności działania partyjnych i bezpartyjnych, związanych wzajemnym zaufaniem, wspólną pracą i walką o lepsze jutro”.

Założenia owej jedności i wytyczne dla jedynie słusznej drogi, dzięki której można ją osiągnąć, niejednokrotnie formułował pierwszy z synów ludu polskiego Bolesław Bierut. Pragniemy przypomnieć fragmenty niektórych z jego przemówień. Na posiedzeniu publicznym Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie w czerwcu 1946 roku sformułował on po raz pierwszy w sposób tak wnikliwy założenia związku nauki z życiem narodu kształtującego nowe swoje losy. „Nauka polska z samej natury rzeczy staje wobec wielkich zadań, aby nową rzeczywistość nie tylko zbadać i objaśnić na podstawie nowoczesnych zdobyczy teorii i wiedzy, lecz włączyć się do jej twórczego nurtu... Rola nauki w okresie przełomowych przeobrażeń w życiu narodu wzrasta tysiąckrotnie w porównaniu z okresami normalnego biegu dziejów”. Równocześnie w sposób znamienny dla marksistowskiego konkretnego ujmowania każdego problemu, Bolesław Bierut uwydatnił fałsz wielu dawniejszych przesądów,

odzwierciedlających pewne cechy poglądu na świat zarówno „pseudouczonej”, jak „pseudopolityków”. Fałsz ten dotyczy groźnego w skutkach niebezpieczeństwa izolacji, biernej postawy, oderwania od życia społecznego ludzi zajmujących się z zawodu pracą naukową. „Ale tylko ludzie znużeni i zrezygnowani stronią od wartkiego nurtu w wezbranym potoku wydarzeń — w obawie, że zmać on ich świętą ciszę kontemplacji...”

W przemówieniu wrocławskim w listopadzie 1947 roku ukazał Bolesław Bierut zarówno genezę tych błędnych poglądów tkwiącą w ustrojach przeciwieństw klasowych, jak i „znaczne pozostałości” „królestwa przesądów i wzajemnych niechęci”, widocznych w dziedzinie kultury i nauki. „Wolny od przesądów działacz naukowy i kulturalny, twórca czy wychowawca — musi zdawać sobie przede wszystkim sprawę, że podstawowym źródłem jego twórczości jest ciężka praca robotnika i chłopca... wobec którego jest on moralnie zobowiązany. Obowiązkiem twórcy, kształtującego duchową dziedzinę życia narodu jest wczuć się w tętno pracy mas ludowych, w ich tęsknoty i potrzeby, z ich wzruszeń i przeżyć czerpać natchnienie twórcze do własnego wysiłku, którego celem głównym i podstawowym winno być podniesienie i uszlachetnienie poziomu życia tych mas...”

Na trzecim krajowym zjeździe Związku Nauczycielstwa Polskiego w marcu 1951 roku, słyszeliśmy gorące słowa Prezydenta Bieruta o zadaniu wychowania nowego człowieka. „Nowy system wychowawczy winien wprowadzić do szkoły (dodajmy, że do szkoły wszystkich stopni) — twórczą atmosferę budownictwa socjalistycznego, którą żyją polskie masy pracujące. Winien budzić zapał i dumę z osiągnięć twórczych tych mas, wnosić do pracy szkolnej to samo poczucie obowiązku społecznego, które towarzyszy wysiłkom naszych przodowników pracy...”

Trudno wreszcie nie zacytować niezapomnianych słów, skierowanych do uczestników I Kongresu Nauki Polskiej: „Od was uczeni i pracownicy nauki polskiej w niemałym stopniu zależy, aby wszystko, co w Polsce się tworzy, wszystko, co będzie trwałym pomnikiem naszych czasów, było przepełnione czujną, wnikliwą myślą badawczą, było odbiciem szczytowym osiągnięć wiedzy ludzkiej”.

W jaki sposób pracownicy nauki i szkoły polskiej odpowiedzieli na przypomniane tu wskazania? Świadczą o tym przemiany zachodzące w masach pracowników szkół wyższych i wśród młodej wzrastającej kadry naukowej, aczkolwiek nie zawsze jeszcze w pełni

uświadomione i pogłębione, częściej żywiołowe, niż w pełni ukształtowane, niemniej jednak istotne. Wyrazem tych przemian był w roku ubiegłym Kongres Nauki, jest nim utworzenie Polskiej Akademii Nauk i stopniowe powoływanie przez nią do życia nowych instytutów i komitetów o pierwszorzędnej doniosłości dla życia narodu (jak ostatnio utworzony Komitet Gospodarki Wodnej). Świadectwem tych przemian jest również codzienna praktyka uczelni i instytutów naukowych. Przemiany te są procesem, dokonywującym się w trudzie i walce. Dalsze narastanie tego procesu wiąże się z rosnącym udziałem polskich uczonych i działaczy nauki we Froncie Narodowym, którego wyrazem jest udział 19 profesorów i innych pracowników nauki w Sejmie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.



Wchodząc na nową drogę rozwoju swych warsztatów pracy i poważnych, często ogólnokrajowych prac zespołowych, a równocześnie na drogę rozwoju własnych indywidualności, uczeni polscy nawiązują — i jeszcze bardziej niż dotąd powinni nawiązywać do postępowych tradycji narodu. Gdy bowiem wsłuchujemy się uważnie w idący poprzez dzieje głos dalszej i niedawnej przeszłości którego echa znajdujemy w wielu artykułach Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, głos wiekowych zmagających ludu polskiego z uciskiem i wyzyskiem rodzimych i obcych eksploatatorów, doszukujemy się w nim tonów szczególnie bliskich umysłowi i sercu dzisiejszego badacza - wychowawcy. Doszukujemy się wątków, dopiero dziś we właściwym ich kształcie wydobywanych z mroków przeszłości i zniekształceń nauki burżuazyjnej. Pomyślmy. Oto w epoce, która jak pisał Engels wymagała olbrzymów i zrodziła olbrzymów myśli, namiętności, charakteru i wiedzy, w epoce Odrodzenia, myśliciel polski, który słońcu kazał stanąć, a ziemi krążyć, autor dzieła *De revolutionibus*, który mocno tkwił w wirze życia swej epoki, odważnie nakreślił w swym głównym dziele wiele ważkich stwierdzeń naukowych. Stwierdzenia te były ważne dla postępu astronomii. Były one i są ważne dla postępu naukowego poglądu na świat i walki o wolność myśli. Czytamy tam: „...jeżeli znajdą się może próżni wielomówcy, którzy pomimo, że są nieukami w rzeczach matematycznych, przecież przywłaszczają sobie sąd co do nich i z powodu jakiegoś miejsca w Piśmie świętym ... zechcą to moje dzieło łajać i napastować, tych sobie za nic ważę, tak, że nawet ich sąd odrzucam...”

W pewien czas później, w epoce rewolucji burżuazyjnych, w której wszystko poddane zostało nieubłaganej krytyce, wszystko, jak pisał Engels, musiało albo usprawiedliwić swój byt przed trybunałem rozumu, albo zrzec się istnienia, uczeni polskiego oświecenia pod rosnącym naciskiem mas ludowych, dokonali jednoznacznego wyboru mimo tych lub owych zniekształceń czy obsłonek. Odważyli się myśleć. Używając słów autora *Listów Anonima i Porządku fizyczno-moralnego* wybrali obóz „wolności, ludzkości i oświecenia“. W liście do Samuela Bogumiła Lindego z 21 marca 1809 roku K o ł ł a t a j pisze w związku z zamachami ze strony episkopatu na postępowość nauki i nauczania w Księstwie Warszawskim: „Jeżeli Komisja Edukacyjna w czasie anarchii (tj. w drugiej połowie XVIII w.) mogła zupełnie być wolna od księżego wpływu, choć miała księży w swym gronie, byłoby śmiesznością, gdyby wam teraz przyszło upaść przez wpływ takowych“.

Wraz z narastaniem kapitalizmu, w nastrojach trójlojalizmu wobec zaborców, rychło uległy załamaniu zdrowe i pierwotnie postępowe tendencje kształtującej się wówczas burżuazji i tendencje zbliżenia szlachecko-mieszczańskiego. Tym większą wymowę miało przybierające na sile działanie jednostek szczególnie w okresach przełomowych. W roku 1905, na fali rewolucji rosyjskiej i polskiej, w artykule *Proletariat i twórcy*, Wacław Nałkowski, uczony i pisarz, analizuje ostrym piórem dwa typy twórców z warstw uprzywilejowanych. Jeden z nich świadomie lub podświadomie chroni swą twórczość przed nowymi prądami i służy staremu porządkowi. Drugi, lepszy i szlachetniejszy, czasami nawet bojowy, przyczynia się, czy pragnie się przyczynić do wyzwolenia uciśnionych. A przecież wysiłki tych drugich badaczy, wysiłki tylko częściowe, pozbawione istotnego przeżycia cierpień i walk ludu, zwykły, zawodzić. Bo „niedość stanąć — mówi Nałkowski — przed budą jarmarczną — (ustroju epoki imperializmu i ulegającej wynaturzeniu i skarłowaceniu twórczości naukowej czy literackiej i artystycznej tych czasów) i zwyczajem długokrępowanych żaków pokazywać język kramarzom, trzeba cały ten burżuazyjny budynek podłości, ucisku i grabieży wysadzić w powietrze i pole spod niego zaorać...“

Innym stylem — już nie namiętnego publicysty, lecz w podobnym celu, tj. w celu ożywienia naszej nauki i wyprostowania jej dróg, przemawiali i później niektórzy uczeni polscy. Zabierali oni głos w erze rosnącej, a nawet programowo uprawianej niewiary we własne siły i własną tradycję naukową, w okresie regresji rodzi-

mej nauki w kraju na pół kolonialnym, jakim była polska republika burżuazyjno-obszarnicza, w okresie dwudziestolecia międzywojennego, kiedy panowała u nas maniera czołobitnych ukłonów wobec „nauki zachodu”. Przestrzegał przed taką praktyką przedstawiciel nauki lekarskiej Kazimierz K o s t a n e c k i. „Na niwie nauki żyzne życiodajne ziarna, zawierające owoce, spadają tylko z tych drzew, które głęboko w ziemi ojczystej zapuściły korzenie, a których wierzchołki dosięgają wyrzyn, kędy powiewają prądy wielkiej, wszechświatowej nauki”.

Wreszcie ostatnie ze wspomnień. W chwili gdy na uczelnie polskie zaczęła nachodzić ponura czerń faszyzmu i groza ludobójstwa — groza nowej wojny imperialistycznej, w chwili, gdy najuczciwsi z pracowników nauki zaczęli się przed nią bronić najczęściej tylko ucieczką w zacisze laboratoriów i bibliotek, gdy nie wielu było takich uczonych jak Tadeusz K o t a r b i ń s k i, Stanisław K u l c z y ń s k i, którzy śmiało przeciwstawili się faszyzacji naszych szkół, wówczas z murów stołecznego uniwersytetu padł jeden z tych głosów, które ratowały honor polskiego świata nauki. W jednodniówce *Robotnik - socjalista* pisał w lutym 1932 roku socjolog i historyk kultury, Stefan C z a r n o w s k i, u kresu swej długiej ewolucji naukowej i politycznej: „Kryzys obecny jest kryzysem samego ustroju. Nie znaczy to jednak, by miał się załamać sam przez się ... Burżuazja szuka wyjścia, chodzi jej o złamanie siły oporu proletariatu, o faszyzm... Cóż w tym położeniu myśleć o partii, upierającej się przy obronie przeżytych form ustroju politycznego... Niech wam tych parę uwag będzie wyjaśnieniem, dlaczego sędzę, że dla człowieka myślącego po proletariacku nie ma miejsca w PPS...”



Podobnie trochę jak twórcy drugiego, w zasadzie postępowego, typu uczonych, o których w roku 1905 pisał Wacław Nałkowski, wielu działaczy kultury w naszym kraju weszło na gościńce i tory nowej epoki, epoki Polski Ludowej, nierzadko jeszcze do dziś dźwigając na barkach spory ładunek starych pojęć, przyzwyczajęń, nawyków myślenia. Ludzie tego pokroju są podobni do maniaka, który w blaszkach i okrucach szkła widzi srebro i diamenty. Wszyscy znamy takich ludzi, kolegów. O ileż byliby szczęśliwsi, jakże by rozjaśniły się ich twarze, gdyby surowym, ostatecznym aktem decyzji odrzucili te ujemne nawarstwienia przeszłości. Rzecz tym trudniej-

sza, że spośród owych blaszek i okruchów szkła trzeba jednak wydobyć, zachować i rozwinąć wszystko to, co lśni istotnym klejnotem wartości naukowych i obywatelskich, wiedzy i patriotyzmu.

Lecz są także inne zagadnienia, ważne dla każdego rzetelnego pracownika nauki, kultury i oświaty, a o takim tu mowa, zagadnienia, chciałoby się powiedzieć, intymne i tym samym wymagające tym większej czujności. Wymieńmy parę z nich.

Mówi się nieraz, a jeśli się nie mówi otwarcie, to przecież się myśli, (nie trzeba tych rzeczy ukrywać) o „świętej ciszy kontemplacji“, o zamknięciu się w sobie, o ustroju, w którym jedynie można ująć w skończoną formę naukową badania i obserwacje, doświadczenia i przemyślenia.

Trzeba tu dokonać zróżnicowania. Co innego oznacza oderwanie się od życia narodu, izolacja i samotnictwo, odżegnywanie się zatem od tego, co Mickiewicz nazwał kiedyś „warunkiem pierwszym działania... zazierać ciągle w serca i myśli mas narodowych“, co innego zaś stanowią zrozumiałe, wspomniane przez B. Bieruta w jego mowie krakowskiej w Akademii Umiejętności, „przejsiowe okresy podsumowywania spostrzeżeń i doświadczeń, wynikających właśnie z najściślejzego i nieustannego, jak najbardziej czynnego związku z terenem i obiektem badań“. Dotyczy to również, co zaczynamy rozumieć coraz lepiej, zadań pedagogicznych.

Drugie zagadnienie. Zupełnie specyficzna jest rola i swoiste są skutki sceptycyzmu, który powoduje u twórców typu burżuazyjnego tkwiących w oparach idealizmu i irracjonalizmu zaprzeczenie zdolności ludzkiego umysłu do poznania (zwłaszcza w dziedzinie tzw. nauk społecznych) i odkrywania praw rozwojowych przyrody i społeczeństwa. Jakże inna jest rola krytycyzmu badawczego, krytyki, a więc i samokrytyki, której uczy marksizm-leninizm. „Prawda jest procesem — pisał L e n i n. — Od subiektywnej idei człowiek idzie ku prawdzie obiektywnej poprzez praktykę“. Ciągła, czujna i uparta wędrówka badacza poprzez nawarstwienia błędu i opory własne i cudze oznacza coś z gruntu innego niż rodzający pustkę jałowy sceptycyzm.

Inne zagadnienie, to różnica pomiędzy nauką burżuazyjną i propagandą imperialistyczną, a nauką przodującą dziś światu, różnicą, która zarysowuje się coraz wyraźniej. Tę pierwszą cechuje antyhumanistyczny wysiłek, aby umysł badacza, twórcy i artysty, wychowawcy i nauczyciela, posłannika kultury — odwrócić za wszelką cenę od całości życia i obiektu badań, od cechujących to

życie praw, od ustroju i zasadniczego konfliktu klas, a zatem i od sprawy człowieka w jego całości. Naukę tę cechuje tendencja do skupienia się na szczegółach i szczegółikach, aby badacza uczynić niewolnikiem szczegółu, tzn. dowolnie wykrojonego i wskutek tego zniekształconego wycinka życia, aby go sprowadzić na bezdroża mikrokografii. Przeciwnie, nauka, która służy życiu, prowadzi do odwrotnego celu, cechuje ją twórczy, humanistyczny wysiłek, aby umysł nasz dostrzegał zawsze i wszędzie (nawet w pozornie tylko wąskim temacie, ale powiązany z szerokim podłożem i tłem) szczegół na tle całości. A więc np. u nas przemiany zachodzące w Ludowej Ojczyźnie, budownictwo socjalistyczne w ich związku ze światową walką o pokój i postęp. Dzięki zaś temu umysł nasz zachował wolność od zafałszowań i zniekształceń nauki starego typu i ideologii burżuazyjnej. Uczy tego nasza twórcza biologia. Także na te momenty wskazuje na przykładzie ekonomii politycznej Józef Stalin, podkreślając, nie poraz pierwszy zresztą, że badane przez nią prawa są „prawami obiektywnymi, odzwierciedlającymi prawidłowość procesów życia ekonomicznego, dokonywujących się niezależnie od naszej woli. Ludzie przeczący tej tezie przeczą w gruncie rzeczy nauce, przecząc zaś nauce, przeczą tym samym możliwości wszelkiego przewidywania, a więc przeczą możliwości kierowania życiem ekonomicznym“. Szeroko i gruntownie pojęte nauki społeczne przestają ustępować tzw. naukom ścisłym w rozumieniu burżuazyjnym tego słowa.

I wreszcie zagadnienie, które budziło dość dużo nieporozumień, szczególnie u początków naszkicowanej tu drogi rozwojowej, zagadnienie tzw. apolityczności nauki oraz jej partyjności w sensie oczywiście nie organizacyjnym, lecz ideowym tego słowa. Sprawa ta została ostatecznie wyjaśniona w toku prac przygotowawczych do Kongresu Nauki, następnie w toku jego obrad plenarnych, a dziś w pracach Polskiej Akademii Nauk (jak np. w dyskusji nad planem badań szczególnie ważnych dla kultury i gospodarki narodowej) oraz w toku reorganizacji i rozwoju szkół wyższych.

Sprzeczne z historią nauki i techniki hasło „nauka dla nauki“ legło w gruzach. Na tle walki o utrzymanie i utrwalenie wielkiego dobra ludzkości — pokoju i możliwości pracy pokojowej, na tle walki o historyczne plany narodowe uprzemysłowienia i wszechstronnego rozwoju naszego kraju, wyrosło i umacnia się to przekonanie, któremu coraz częściej dają wyraz nasi czołowi uczeni. Zacytujemy słowa prof. Stanisława Kulczyńskiego, dziś nie

tylko członka prezydium PAN, lecz i wicemarszałka sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej: „Ucieczka nie jest drogą do sukcesu. Brak lub słabość charakteru nie jest drogą do wielkości. Uczony „neutralny“, cofający się przed odpowiedzialnością społeczną, cofa się także przed odpowiedzialnością naukową. Jego prawda wewnętrzna, nagięta do kompromisów moralno-ideowych, pokłoni się także przed kompromisem z prawdą naukową. Ucieczka od decyzji ideowej prowadzi do ucieczki z frontu nauki. Kompromituje uczonego nie tylko jako jednostkę społeczną, ale także jako pracownika nauki. Czyni go nie bojownikiem a pasożytem zawodu“.



Nie, uczeni polscy nie chcą być pasożytami swego zawodu, pasożytami na tętniącym nowym życiem ciele Ojczyzny. Wybór pozycji i walka nowego ze starym stają się coraz bardziej oczywiste i wyraźne, choć nie bez przeszkód z zewnątrz, ze strony propagandy imperialistycznej i wroga klasowego, i nie bez trudności i słabości od wewnątrz. Potrzeba jest tylko czegoś więcej niż deklaratywności ukrywającej się nieraz w formułkach i wyrażającej jeszcze czasami brak czy niedostateczne nasilenie istotnego trudu naukowego i pasji walki.

Z uczuciem obrzydzenia zdarza się nam czytać czy słyszeć napływające z kół emigracji, zbrodnicze wobec Polski tezy, jak np. autora artykułu w *Myśli polskiej* (czytać tu trzeba — „myśli“ obcych agentur) z maja tego roku: „Cele polityczne nacjonalistyczno-suwerenne (słowo „nacjonalistyczne“ oznacza tu poprostu — narodowe, przyp. autora), w imię których na przestrzeni ostatniego półtora wieku miliony Polaków straciły życie — w obecnym okresie historycznym nabrały cech anachronizmu i utopii. Cele te utrzymują się sztucznie na tablicach przykazań zakonu narodowego, identyfikując wolność z suwerenną niepodległością“.

Autor osławionego *Ferdydurke*, Witold Gombrowicz, wypisuje dziś w ostatnim swym dziele *Trans-Atlantyk* myśli, które tylko z pozoru wydać się mogą brednią, bo w istocie oddają, tyle że w cudacznej formie, istotną postawę emigracji. „Jeżeli w *Trans-Atlantyku* daje się słyszeć pewien niedopuszczalny dotąd ton w stosunku do Polski — niechęć, lęk, szyderstwo, wstyd — to dlatego, że utwór ten pragnie bronić Polaków przed Polską... wyzwolić Polaków

z Polski... sprawić, aby Polak nie poddawał się biernie swojej polskości, ale właśnie potraktował ją z góry" (londyńskie *Wiadomości* ze stycznia br.). Oto esencja kosmopolityzmu. Mając szczęście pracować w kraju i dla kraju, w jego sercu, w Warszawie i we wszystkich miastach Polski, w których działa dziś już 82 szkoły wyższe, w których rozwijają się dziesiątki instytutów naukowych, nie jesteśmy pozostawieni samym sobie. Jak na wszystkich odcinkach frontu rewolucji kulturalnej w Polsce, podobnie i my odczuwamy troskę o rozwój naszych warsztatów i rosnące zaufanie przodującej siły narodu, klasy robotniczej. Odczuwamy opiekę Partii, która jako czynnik wiedzy marksistowskiej, inspiracji i sumienia obywatelskiego uczy, że tak jak nasi koledzy pisarze i artyści, i my jesteśmy pracownikami i działaczami całego, kształtującego się, socjalistycznego narodu. To jej i nasze zwycięstwo. W tych warunkach, w pracy naszej rosną akcenty humanizmu socjalistycznego, ideowej żarliwości i aktywności.

Za Jerzym Andrzejewskim, który w książce *Partia i twórczość pisarza*, mówi o historycznej zasłudze wpływu Partii w odniesieniu do literatów, przypomnieć trzeba znaczenie tego wpływu na rzeszę bezpartyjnych pracowników nauki — patriotów. Wpływ ten wyraża się w trosce i szacunku dla każdej indywidualności twórczej, jeśli tylko nie staje ona na pozycjach zdecydowanie obcych i wrogich, jeśli, mówiąc obrazowo, nie zamiera jak uschłe pędy na żywych, prężniących w swej całości konarach wielkiego drzewa — narodu.

Pracując w nowej Polsce nie jesteśmy odosobnieni. Otacza nas serdeczna przyjaźń i pomoc Związku Radzieckiego i jego przodującej nauki, łączy nas współpraca z krajami demokracji ludowej, mamy także wspólny język z masami ludowymi innych krajów walczących o swe prawa i z ich postępowymi kołami naukowymi. Nie możemy tu nie wspomnieć o symbolu radzieckiej przyjaźni i pomocy, o Pałacu Kultury i Nauki, stanowiącym dar narodów ZSRR, wznoszącym się w samym środku Warszawy — miasta bohaterskich tradycji narodu. Rzecz nabiera szczególnej wymowy, gdy (jak to uczynił w sejmie w toku dyskusji nad projektem Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w lipcu br. poseł Adam Polewka) porównamy z niesławnej pamięci faktami z okresu drugiej niepodległości ten jedyny w dziejach fakt budowy w takich warunkach i tego rodzaju gmachu, fakt będący symbolem nowych czasów i form współżycia narodów.

W związku z tym przypomnijmy sprawę i losy ustawy sejmowej z dnia 17 marca 1921 roku, powziętej dodatkowo w dniu uchwalenia konstytucji marcowej. Mówiła ona o „wzniesieniu przez państwo w Warszawie Domu Ludowego Rzeczypospolitej”, przeznaczonego według endeckiego profesora i posła Głębińskiego „dla ludu pracującego”. Tekst tej uchwały brzmiał następująco:

„Art 1. Dla upamiętnienia odzyskania niepodległości i całości Ojczyzny w dniu uchwalenia konstytucji 17 marca 1921 roku Sejm postanawia wybudować w Warszawie Dom Ludowy Rzeczypospolitej według postanowienia Ustawy niniejszej.

Art. 2. Dom Ludowy Rzeczypospolitej będzie mieścił bibliotekę publiczną, czytelnię publiczną, pracownię naukową, salę na zebrania i odczyty i Muzeum Kultury i Sztuki”.

Ten „pomnikowy”, jedyny wówczas ośrodek kultury masowej w Polsce miał być dostępny „bezpłatnie wszystkim obywatelom”. W istocie zaś uchwała sejmowa stanowiła oczywiście jeden z tych manewrów partii burżuazyjnych, które miały mówić ludowi miast i wsi o rzekomej trosce tych partii o ich dobro i postęp.

Projektu tego nigdy nie zrealizowano. Za rządów Witosa, w dniu 23 kwietnia 1923 roku, na posiedzeniu sejmowej Komisji Administracji i Robót Publicznych projekt ostatecznie pogrzebano. W roku 1928 usiłowano wskrzesić wspomnianą ustawę, w tym jednak już czasie ani endecja, ani BBWR nie liczyły się już nawet z pozorami troski o masy ludowe i narodową kulturę.

Porównanie sytuacji z lat 1921—1928 i chwili, której dziś jesteśmy współtwórcami na wielkiej scenie dziejów narodowych, nie wymaga komentarzy.



Naszkicowane tu uwagi łączą się, wszystkie bez reszty, z właściwym zrozumieniem zadań Frontu Narodowego i udziału nauki polskiej, szkoły wyższej i ich pracowników w realizacji tych zadań. Żeby jeszcze raz odwołać się do niektórych kart naszej przeszłości i zestawić je z chwilą obecną, trzeba stwierdzić, że jak nigdy dotąd rozumiemy przeciwstawności dwóch ustrojów i form życia oraz poruszających je sprężyn. Rozumiemy, co chciał wyrazić Słowacki w jednym z drobnych wierszy, stanowiących klejnoty poezji polskiej najczystszej wody:

*O konstytucjach jak o fortepianach słyszę,
W których się zmieniają ludzie na klawisze,
Pedale instrumentu są Pluton i Ceres,
A gra na nim — największy pieniężny interes.*

W toku ostatnich wyborów do sejmu, a następnie w toku wyborów innych organów naszego państwa, znalazły swój wyraz nie „pieniężne interesy“ wielkiego kapitału, lecz dążenia, wysiłki i potrzeby narodu. A wraz z nimi dążenia i wysiłki nauki. Mówił o tym wybór na prezesa Rady Ministrów Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej — Bolesława Bierut, mówił o tym wybór na marszałka sejmu, wyraziciela „jedności narodu polskiego, oparcia budownictwa państwowego na podstawach naukowych i obrony pokoju świata“, jakim jest Jan Dembowski. Mógł on też z całą słuszością stwierdzić na pierwszym posiedzeniu sejmu: „Reprezentuję świat nauki. Po raz pierwszy w naszym kraju nauka staje w tak bliskim, bezpośrednim kontakcie z życiem i potrzebami społeczeństwa. Nauka jest wielkim konstruktorem. Pomaga ona skutecznie w budowaniu zrębów nowej państwowości, dokonuje olbrzymiej pracy twórczej, w której nie ma miejsca na dyletantyzm i przygodną wynalazczość, lecz gdzie wszystko opiera się na gruntownej wiedzy i rozległym doświadczeniu ludzi nauki. Nasi uczeni z całą gotowością oddają swoje siły i zdolności sprawie rozwoju nauki, służącej potrzebom narodu“.

Do słów tych można tylko dorzucić potrzebę aktywnego włączania się nauki do tych wszystkich prac, o których na szerokim tle programu Frontu Narodowego mówił porywająco, gdy chodzi o uczucia, i konkretnie, gdy chodzi o określone zagadnienia, w drugim dniu sesji sejmowej, B. Bierut.

Na długim szlaku dziejów narodu polskiego i rozwoju jego narodowej, wielkiej kultury, wiele dłoni wznosiło już sztandary z napisem: *Za waszą wolność i naszą*. Jeszcze jednak nigdy sztandary te nie mogły wznieść się tak wysoko jak dzisiaj. Ale też nigdy tak powszechnie, z taką siłą uczuć i dociekliwości myśli, a równocześnie bez zacierania toczącej się walki, nie rozumiano w Polsce najściślejszej jedności między barwami narodowymi i ludowego patriotyzmu, a barwami proletariackiego internacjonalizmu. Jedność ta jest znakiem pieczętnym „braterskiej jedności działania partyjnych i bezpartyjnych, związanych wzajemnym zaufaniem, wspólną pracą i walką o lepsze jutro“, czyli znakiem Frontu Narodowego.

Do tych zasadniczych spraw chcemy dorzucić jedną uwagę, dotyczącą bezpośrednio czasopisma *Życie Nauki*, które podąża za ogólnymi przemianami zachodzącymi w naszym kraju. Numer, który dostają dziś do ręki nasi Czytelnicy, kończy trzeci etap rozwoju pisma.

Przypomnijmy, że zaczęło ono wychodzić w styczniu 1946 roku w Krakowie staraniem grupy młodych naukowców — asystentów Uniwersytetu Jagiellońskiego, którzy podjęli wówczas ambitne plany utworzenia wraz z tzw. powstałym wówczas *Konwersatorium Nauk o Ziemi*, czasopisma nowego typu, stanowiącego platformę wymiany myśli i doświadczeń ogółu pracowników nauki niezależnie od specjalności. *Życiu Nauki* przyszło wówczas z życzliwą pomocą Ministerstwo Oświaty, później jego Podsekretariat do spraw nauki i szkolnictwa wyższego, wreszcie Ministerstwo Szkół Wyższych.

Grono krakowskich miłośników postępu nauki (wywodzących się zresztą z różnych środowisk naukowych) potrafiło wprowadzić na łamy pisma, zwłaszcza z początku, dość szeroką tematykę i pociągnąć do współpracy wielu naukowców z różnych ośrodków. Głosiło ono zasady społecznej roli nauki, związanej z życiem narodu. Mimo to, z jednej strony nieregularność jego ukazywania się (która niestety jak się okazało, była chroniczną), z drugiej zaś, błędy ideologiczne i metodologiczne, wywołane m. in. wpływami kosmopolityzmu i fałszywie pojmowanego „obiektywizmu“ wywołały po pewnym czasie osłabienie roli pisma.

Wówczas nadszedł drugi etap, związany z przeniesieniem *Życia Nauki* do Warszawy i podniesieniem do roli organu Komitetu Wykonawczego I Kongresu Nauki Polskiej. W tym czasie, w latach 1950—1951, sama problematyka prac kongresowych wpływała pozytywnie na wykrystalizowanie się jego profilu; prowadzona w *Życiu Nauki* dyskusja i informacja naukowa nabrała ostrości ideologicznej.

Ale i w tych wyjątkowo sprzyjających warunkach mimo pewnych osiągnięć, czasopismo dalekie było od spełnienia wszystkich ciężących na nim zadań i wyzyskania otwierających się przed nim możliwości. Wreszcie po zakończeniu prac kongresowych stanęliśmy w bieżącym roku wobec etapu wyraźnie przejściowego. Do pewnych osiągnięć tego etapu należy pojawienie się na łamach *Życia Nauki* szeregu prac i głosów dyskusyjnych poświęconych sprawom dydaktyki na wyższych uczelniach, organizacji warsztatów naukowych, niektórym zagadnieniom programowym.

Życie Nauki nie stało się jednak czasopismem, które byłoby naprawdę bliskie szerokim kołom pracowników nauki i szkół wyższych w Polsce, które byłoby inspiratorem szeregu prac i dyskusji, które by w warunkach, jak wyraził się kiedyś Minister Adam R a p a c k i — „surowej przyjaźni“, tj. krytyki i pomocy zarazem — przyczyniało się do rozwoju i nauki i szkolnictwa wyższego. Wchodzimy w etap trzeci.

Podobnie jak inne naukowe czasopisma polskie, także nasze pismo musi w sposób znacznie bardziej aktywny włączyć się do prac na pierwszych liniach frontu rewolucji kulturalnej w Polsce Ludowej. Nigdy bierne, zawsze aktywne, żywe i interesujące, bojowe w całym tego słowa znaczeniu, a równocześnie wyposażone w gruntowną dokumentację wysuwanych w nim tez, pobudzające do myślenia, nie obawiające się, gdy trzeba, naruszyć miłości własnej tego czy innego czytelnika, ale też zawsze mobilizujące do współpracy, powinno nasze czasopismo odpowiadać pięknej i zobowiązującej nazwie, którą w tym czy owym układzie słów nosiło czy nosić będzie w tytule — nazwie *ż y c i a* polskiej nauki i szkoły wyższej.

Bogusław Leśnodorski

Uniwersytet Warszawski

HENRYK GOŁAŃSKI

W SPRAWIE WIECZOROWYCH SZKÓŁ INŻYNIERSKICH

Wieczorowe Szkoły Inżynierskie (WSI) stanowią u nas nowy typ wyższych uczelni technicznych, który wyrósł i ukształtował się w Polsce Ludowej.

W roku 1948 z inicjatywy Naczelnej Organizacji Technicznej powstały i pod jej kierownictwem rozwinęły się dwie pierwsze Wieczorowe Szkoły Inżynierskie: w Warszawie i Gdańsku.

Przed Wieczorowymi Szkołami Inżynierskimi organizatorzy ich postawili zadanie kształcenia, bez odrywania od produkcji, pracowników przemysłu i budownictwa, posiadających odpowiednie przygotowanie (wykształcenie średnie lub zawodowe) oraz co najmniej dwuletnią praktykę produkcyjną. Pracownicy ci mieli być przekwalifikowani w inżynierów o wąskiej specjalności.

Wykonanie tego zadania służyć miało zaspokojeniu pilnych potrzeb kadrowych szybko rozwijającego się socjalistycznego przemysłu naszego kraju oraz przyspieszeniu procesu wzrostu nowej inteligencji wytwórczo-technicznej w oparciu o wyróżniający się postawą społeczną i zawodową aktyw przodowników pracy, racjonalizatorów i nowatorów produkcji, doświadczonych majstrów i techników.

Wieczorowe Szkoły Inżynierskie stać się miały środkiem stopniowej likwidacji skutków dyskryminacji klasowej kapitalistycznego ustroju Polski międzywojennej, pozbawiającego w praktyce robotników i chłopów prawa do nauki, stać się miały środkiem usuwania następstw wojny i okupacji: zdziesiątkowania kadr fachowców, zahamowania procesu zdobywania wyższego wykształcenia na skutek zamknięcia przez najeźdźcę wszystkich szkół wyższych.

Naczelnej Organizacji Technicznej przypada zasługa podjęcia słusznej i na czasie, inicjatywy utworzenia Wieczorowych Szkół Inżynierskich, wprowadzenia tej inicjatywy w życie i utrwalenia jej wyników.

Jak dalece inicjatywa NOT okazała się płodna świadczy szybki wzrost Wieczorowych Szkół Inżynierskich: w końcu 1950 roku istnia-

ło już sześć uczelni tego typu z łączną liczbą 21 wydziałów i pięćoma tysiącami studentów.

Z początkiem roku akademickiego 1950/51 nastąpiło przejęcie od NOT tak obiecująco rozwiniętej organizacji kształcenia inżynierów przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego. Rok 1951 stanowił dalszy etap bujnego rozwoju Wieczorowych Szkół Inżynierskich i zdobycia przez nie nowych, cennych doświadczeń. Ilość szkół wzrosła do dziesięciu, liczba wydziałów — do pięćdziesięciu. Obok uczelni wielowydziałowych, otwartych, powstaje szereg uczelni jednowydziałowych, zamkniętych, organizowanych przy wielkich fabrykach i dostępnych tylko pracownikom zakładu macierzystego.

W tym samym czasie powstają w niektórych WSI pierwsze jednoroczne kursy przygotowawcze, umożliwiające dostęp do studiów wyższych kandydatom nie posiadającym wykształcenia średniego.

Ilość studentów WSI na początku bieżącego roku akademickiego przekroczyła 12 tysięcy. Należy podkreślić, że większość Wieczorowych Szkół Inżynierskich nie zamknęła jeszcze cyklu szkolenia, a więc skompletowanie wszystkich roczników podniesie w ciągu najbliższych dwu lat stan studentów do co najmniej 15 tysięcy. Jest to liczba dwa razy większa, niż liczba studentów wyższych szkół technicznych w Polsce w roku 1937/38.

Skład społeczny studentów WSI w roku akademickim 1951/52 kształtował się następująco:

młodzież robotniczo-chłopska	— 77%
młodzież inteligencka	— 20%
młodzież pozostałych klas i grup społecznych	— 3%

Trzon młodzieży robotniczo-chłopskiej jest zatem w tych szkołach mocniejszy, niż w uczelniach dziennych (gdzie w tym samym okresie młodzież robotniczo-chłopska stanowiła 64%), wykazując tendencję dalszego wzrostu, gdyż przy podanym wyżej składzie społecznym wszystkich lat studiów wśród pierwszorocznych było:

młodzieży robotniczo-chłopskiej	— 83%
młodzieży inteligenckiej	— 16,5%
młodzieży pozostałych klas i grup społecznych	— 0,5%

W tymże okresie między studentami WSI było 23% członków PZPR, zaś 36% należało do ZMP (liczby te nie zachodzą na siebie).

Wymienione liczby mogą być wskaźnikami aktywności polityczno-społecznej młodzieży tych szkół, podkreślają rolę studentów Wieczorowych Szkół Inżynierskich w ich zakładach pracy i niewątpliwie tłumaczą czynny, poważny stosunek do nauki przeważającej większości studentów tych uczelni.



W bieżącym roku otrzymali dyplomy pierwsi absolwenci Wieczorowych Szkół Inżynierskich w liczbie około 400-u. Ilość ta w roku przyszłym wzrośnie, jak przewiduje plan, trzykrotnie. W roku 1953 wyjdzie zatem z WSI dwa razy więcej inżynierów, niż wychodziło ich rocznie z politechnik Polski przedwrześniowej.

Jacyż to ludzie otrzymują dyplomy Wieczorowych Szkół Inżynierskich? Oto trzy krótkie życiorysy przodujących absolwentów jednej tylko, przykładowo wziętej szkoły:

E d w a r d G i l syn robotnika tartaczego. Od wybuchu wojny pracował jako ślusarz w zakładach remontu samochodów, później jako mechanik w tartaku, stamtąd wywieziony na roboty do Niemiec. Po zakończeniu wojny i powrocie do kraju, mimo trudności materialnych, zdał maturę. W czasie studiów w Wieczorowej Szkole Inżynierskiej pracuje w Stoczni Gdańskiej jako traser i mechanik maszynowy. Zdał egzamin dyplomowy z wyróżnieniem, uzyskując tytuł inżyniera.

Z y g m u n t P r e i s, syn małorolnego chłopa. W młodości pracował jako robotnik w młynie. W Polsce Ludowej zapisał się na kurs przysposobienia budowlanego i pracował jako murarz. Zdał maturę dla eksternów i wstąpił do Wieczorowej Szkoły Inżynierskiej. Przez cały czas studiów czynny politycznie, był sekretarzem organizacji oddziałowej PZPR w zakładzie pracy. Zdał egzamin dyplomowy z wynikiem bardzo dobrym, uzyskując tytuł inżyniera.

B ł a ż e j S m o l i ŋ s k i, syn chłopa bezrolnego. Pracował najpierw w fabryce, następnie na roli — jako robotnik najemny, potem znów w fabryce już jako tokarz. Po wyzwoleniu pracuje w Miejskich Zakładach Komunikacyjnych w Gdyni w charakterze malarza lakiernika, uczęszczając równocześnie do liceum dla dorosłych. Zdał maturę i rozpoczyna studia w Wieczorowej Szkole Inżynierskiej. Jest członkiem PZPR. Egzamin dyplomowy zdał z wynikiem bardzo dobrym, uzyskując dyplom inżyniera.

W protokóle jednej z komisji dyplomowych Wieczorowej Szkoły Inżynierskiej czytamy: „Oдноśnie zagadnień teoretycznych stwierdzono sumienne przygotowanie zdających w zakresie wiadomości podstawowych. Komisja uważa osiągnięte wyniki za zupełnie dobre, a egzaminowanych za w pełni przygotowanych zawodowo i obywatelsko do wykonywania funkcji inżyniera. Komisja z uznaniem stwierdza wysokie przygotowanie ideologiczne absolwentów“.

Decyzją Ministra Szkolnictwa Wyższego przodujący absolwenci WSI zostali dopuszczeni do studiów magisterskich i równocześnie

włączeni w skład pomocniczych pracowników nauki uczelni, w której odbywać będą dalsze studia.

W ten sposób fakty przemówiły przeciw wypowiedzianej tu i ówdzie opinii, według której Wieczorowe Szkoły Inżynierskie traktować można jedynie jako namiastkę szkoły wyższej.

A zatem Wieczorowe Szkoły Inżynierskie, osiągnąwszy zarówno w liczbie studentów, jak w ilości absolwentów stan dwukrotnie wyższy w porównaniu z odpowiednimi wielkościami z okresu międzywojennego, stały się poważnym źródłem zahartowanych w pracy, wytrwałych w nauce kadr fachowych dla naszej gospodarki narodowej, przede wszystkim dla przemysłu.

Czy takiemu wzrostowi Wieczorowych Szkół Inżynierskich i ich znaczenia wraz z postępującymi zmianami struktury społecznej towarzyszyło przekształcanie się jakościowe tych szkół znamienne zgodnym z ich założeniami składem słuchaczy, poziomem, metodami i treścią nauczania, sprawnością szkolenia, stanem i kwalifikacjami kadry nauczającej?

Trzeba powiedzieć, że tak na ogół nie było.

W dotychczasowym rozwoju WSI ujawniły się liczne usterki, braki, niedomagania, których rozpoznanie, analiza przyczyn ich powstawania, przeciwdziałanie oraz przewyżczenie stanowią niezbędne warunki przejścia do następnego, wyższego etapu rozwojowego Wieczorowych Szkół Inżynierskich.

Sieć Wieczorowych Szkół Inżynierskich

Nader szybki, ilościowy rozwój Wieczorowych Szkół Inżynierskich nie pozbawiony był cech żywiołowości, zwłaszcza jeśli chodzi o ich lokalizację. Większość z nich powstawała w miastach wojewódzkich o dużej liczbie mieszkańców, w znacznym stanie zatrudnionych w przemyśle, w miastach posiadających już wyższe uczelnie techniczne. Powstały jednak Wieczorowe Szkoły Inżynierskie i w miejscowościach, gdzie ilość zakładów przemysłowych oraz stan zatrudnienia robotników nie zapewniały dużego i stałego naboru do Wieczorowej Szkoły Inżynierskiej.

Bezpośredni skutek takiej lokalizacji ujawnił się z całą ostrością w roku bieżącym: wąska baza rekrutacyjna, wyczerpana już istniejącymi w szkole rocznikami, nie pozwoliła kilku Wieczorowym Szkołom Inżynierskim na uruchomienie pierwszego roku studiów.

Zachodzi zatem potrzeba sprawdzenia celowości dotychczasowej lokalizacji WSI pod kątem zapewnienia im stałej bazy rekrutacyjnej i przyjęcia tego wymagania jako podstawowego dla kreowania jakiegokolwiek nowej Wieczorowej Szkoły Inżynierskiej.

Drugim warunkiem jej powołania powinno być zabezpieczenie właściwej kadry nauczającej. Zadanie to jest łatwiejsze do wykonania w miejscowościach, gdzie istnienie innej uczelni wyższej, zwłaszcza technicznej, umożliwia wykorzystanie jej samodzielnych i pomocniczych pracowników nauki dla potrzeb WSI. Zadanie komplikuje się, jeśli powstanie ona w miejscowości pozauczelnianej, a staje się szczególnie trudne w szkołach przyzakładowych. Trudność polega nie tylko na tym, że szkoła wyższa nawet o najmniejszej liczbie wydziałów wymaga wielu specjalistów z różnych dziedzin wiedzy, ale także i na tym, że nauczanie w WSI stawia wykładowcom, obok normalnych rzeczowych i dydaktycznych, jeszcze wymagania dodatkowe: umiejętności twórczego poszukiwania właściwych metod pracy ze specjalnym środowiskiem słuchaczy WSI, ludzi praktyki, na ogół nie nawykłych do abstrakcyjnego myślenia, oczekujących konkretnego ujęcia przedmiotu wykładów i zajęć praktycznych.

Dlatego szczególna rola przypada w Wieczorowych Szkołach Inżynierskich ich kierownictwu: rektorom i dziekanom, jako organizatorom procesu kształcenia i wychowania.

Kryzys niektórych WSI ma swoje źródło w braku właściwych gospodarzy uczelni i wydziałów.

Zachodzi zatem potrzeba zwrócenia baczniejszej, niż dotąd uwagi na stan, skład, kwalifikacje i poziom pracy pedagogicznej i wychowawczej kadry nauczającej, zwłaszcza zespołów kierowniczych WSI, na rozwój tej kadry i jej wyrastanie w toku pracy, na doskonalenie się ideologiczne i naukowe, na kształtowanie zespołowych form i metod pracy.

Zachodzi potrzeba ustawicznego ulepszania warunków wzrostu i umacniania się przodującego aktywu WSI, oddanego sprawie wykształcenia i wychowania inteligencji techniczno-wytwórczej wyrosłej z klasy robotniczej.

Trzecim niezbędnym warunkiem kreowania WSI jest zapewnienie jej na kilka co najmniej lat podstawy materialnej w postaci lokali na cele dydaktyczne i administracyjne. Kilka szkół ma pod tym względem warunki nader trudne.

Zachodzi zatem potrzeba zabezpieczenia w planach rozwojo-

wych uczelni dziennych, dzielących swą bazę materialną z WSI, odpowiednich rezerw lokalowych i wyposażeniowych dla szkół wieczorowych. Wzrost współczynnika wykorzystania pomieszczeń i urządzeń w pełni uzasadnia takie rozwiązanie. Jednakże ważniejsze jest społeczno-polityczne znaczenie wzajemnego oddziaływania środowisk uczelnianych, młodzieży i profesury, przenikanie wzajemne metod pracy pedagogiczno-wychowawczej, nauki i nauczania uczelni dziennych i wieczorowych.

W ośrodkach, gdzie WSI jest jedyną szkołą wyższą, niezbędne jest opracowanie planu zabezpieczenia jej potrzeb lokalowych i wyposażeniowych, unikanie schematyzmu rozwiązań, polegającego na stereotypowym żądaniu specjalnych i znacznych środków inwestycyjnych, a poszukiwanie rezerw istniejących w terenie.

Należy zweryfikować istniejącą dotąd sieć WSI pod kątem wzięcia trzech podstawowych wymagań: stałej rezerwy rekrutacyjnej, kadry nauczającej i kierowniczej oraz bazy materialnej, a jeśli zajdzie potrzeba, nie cofnąć się przed zamykaniem wydziałów czy nawet szkół, pozbawionych i nie mających realnych możliwości rychłego uzyskania któregośkolwiek z tak niezbędnych warunków funkcjonowania.

Struktura specjalizacyjna

Profile specjalizacyjne szeregu szkół określone istniejącymi w nich wydziałami, a w ich obrębie specjalnościami, kształtowały się — na ogół — nie w wyniku ustalonego planu, ale w oparciu o możliwości terenu sformowania kadry nauczającej, statystycznie przeważających zainteresowań kandydatów do WSI oraz oceny miejscowego zapotrzebowania na fachowców, dokonywanej przez czynniki lokalne. Wymienione elementy nader często nie wykazywały cech trwałości.

Dlatego konieczna jest na przyszłość bardziej wszechstronna i głębsza analiza ogólnych potrzeb i lokalnych warunków, celem należytego zaprofilowania poszczególnych WSI, zarówno gdy chodzi o ich wydziały, jak zwłaszcza specjalności, ustalone dla każdego z organizowanych, czy istniejących już wydziałów.

Można mieć poważne wątpliwości czy np. słuszną była struktura WSI w roku 1950/51, kiedy to w stosunku do ogólnej ilości wydziałów, wydziały mechaniczne stanowiły 27,3%, elektryczne 24,2%, zaś górnicze tylko 3,3%.

Zachodzi zatem potrzeba zanalizowania profili specjalizacyjnych WSI i zaktualizowania ich w oparciu o lepsze dziś rozeznanie zarówno ogólnych, jak i lokalnych potrzeb i możliwości tych szkół i ich zaplecza oraz skoordynowanie tej pracy z prowadzoną równolegle analizą uczelni dziennych, w oparciu o perspektywiczny plan rozwoju sieci wyższego szkolnictwa technicznego.

Za punkt wyjścia takich rozważań przyjęto określenie tych specjalności, w zakresie których WSI powinny kształcić fachowców, nie wszystkie bowiem wydziały istnieją na WSI. Tym bardziej dotyczy to specjalności objętych obowiązującą obecnie nomenklaturą.

Krok następny stanowi określenie „sylwetek specjalizacyjnych“ absolwentów, to znaczy określenie jakie zakresy wiedzy i na jakim poziomie powinni opanować oni w toku studiów. Trzeba zauważyć, że wymaganie to było kłopotliwe dla wielu wybitnych fachowców i doświadczonych pedagogów, którzy, opanowawszy doskonale dziedzinę własnej specjalności, nie postawili sobie pytania, jaką część tych wiadomości powinni posiadać absolwenci wyższych studiów technicznych, zależnie od obranej przez każdego z nich specjalności.

W pracy tej szeroko przyjęta została propozycja jednej z grup fachowców, pracujących nad programami, która operuje trzema stopniami przyswojenia wiadomości objętych programem: biegłością (jako stopniem najwyższym), umiejętnością (jako stopniem średnim), znajomością (ogólną orientacją) posługiwania się zasadami i metodami poszczególnych dyscyplin.

Po ustaleniu profili specjalizacyjnych absolwentów pozostaje określenie specjalności każdej z tych szkół. Praca w tym kierunku, jakkolwiek nie jest jeszcze zakończona, jest poważnie zaawansowana. Dała ona możliwość przystąpienia do opracowania jednolitych ram nauczania w Wieczorowych Szkołach Inżynierskich.

Proces powstawania nowych WSI nie jest bynajmniej zamknięty. Nie ulega wątpliwości, że nacisk terenu na powoływanie dalszych szkół jest dzisiaj jeszcze bardzo duży. Jeżeli nie można go zaspokoić w drodze powołania tu i tam nowej uczelni na skutek braku jednego z trzech podanych poprzednio warunków, nie znaczy to, aby wolno było pozostawić bez żadnego rozwiązania zagadnienie istniejących w terenie koncentracji przemysłowego aktywu produkcyjnego, któremu trzeba stworzyć perspektywę awansu, jaką otwiera wyższa uczelnia.

Dlatego należy w najkrótszym czasie przystąpić do opracowania założeń organizacyjnych i programów zaocznego szkolenia technicznego na poziomie szkoły wyższej, przynajmniej w dwu kierunkach: budowy maszyn i budownictwa, w zakresie których najczęściej konkretyzuje się zapotrzebowanie terenu.

Powołanie wyższych technicznych studiów zaocznych jest zagadnieniem trudnym i kosztownym, zwłaszcza z uwagi na niezbędność szkolenia laboratoryjnego. Nie można się jednak cofnąć przed tymi trudnościami, a rozważyć możliwe warianty kształcenia praktycznego studentów studiów zaocznych, bądź w drodze odbywania ćwiczeń laboratoryjnych w dni świąteczne, czy w okresie wakacyjnym (połączonego z dojeżdżaniem studentów do miejsca ćwiczeń), bądź w drodze uruchomienia laboratoriów ruchomych (w wagonach kolejowych lub na samochodach), obsługujących kilka ośrodków stałych, w których ponadto istnieć będą punkty konsultacyjne Studium Zaocznego.

Uruchomienie wyższych technicznych studiów zaocznych zabezpieczy nas w poważnym stopniu przed powoływaniem nowych wydziałów, czy nawet Szkół Wieczorowych w miejscach o chwiejnych lub niedostatecznie dokładnie zbadanych elementach podstawowych: bazy rekrutacyjnej, kadry nauczającej i kierowniczej oraz wyposażenia materialnego szkoły. Zaoczne techniczne studia obejmą swym zasięgiem szerszy krąg zakładów pracy, sięgną do rozrzuconych w terenie cennych, uzdolnionych, żądnych wiedzy kandydatów do WSI.

Dobór kandydatów

„Uczmy się formować i wychowywać kadry w toku pracy codziennej, wydobywać nowe talenty z krynicy ożywczej i niewyczerpanej — z głębi mas ludowych. Pamiętajmy, że Partia nasza i nasze Państwo wzmacniają swoje siły dzięki nierozzerwalnej więzi z masami pracującymi“ — mówił Bolesław Bierut na IV Plenum KC PZPR w kwietniu 1950 roku¹.

Wskazanie to powinno przyświecać pracy Wieczorowych Szkół Inżynierskich.

Czy i o ile w doborze kandydatów na studia w Wieczorowych Szkołach Inżynierskich spełniony został statutowy niejako warunek

¹ Bolesław Bierut: *Zadania Partii w walce o nowe kadry na tle sytuacji ogólnej*. *Nowe Drogi* nr 2(20) marzec — kwiecień 1950 s. 80

przyjmowania czołowych grup zatrudnionych w produkcji: przodowników pracy, inicjatorów współzawodnictwa pracy, nowatorów-praktyków, racjonalizatorów, prawdziwych inspiratorów dalszego postępu na polu wydajności pracy, norm technicznych w przemyśle, budownictwie i transporcie — istotnych współtwórców postępu technicznego?

Nie ulega wątpliwości, że ten podstawowy postulat w doborze kandydatów na WSI spełniany był dotąd w stopniu niewystarczającym.

Sposób przeprowadzenia rekrutacji do WSI zmieniał się wraz z fazami ich rozwoju. Masowy napływ kandydatów w momencie powoływania do życia poszczególnych otwartych, wielowydziałowych WSI powodował płytkość selekcji, skutkiem czego przyjmowano pracujących „w ogóle“, nie zapewniając pierwszeństwa zatrudnionym bezpośrednio w produkcji, a tym bardziej przodującemu ich aktywowi. Stąd w składzie studentów wysoki procent wszelkiego rodzaju pracowników biurowych i pomocniczych, mających wprowadzić za sobą wiele nieraz lat pracy, ale pozbawionych doświadczenia wytwórczego, styku z warsztatem, znajomości maszyny i procesu technologicznego. W niektórych szkołach nie należeli do rzadkości studenci, zatrudnieni w sektorze kapitalistycznym z reguły nader daleko od warsztatu...

Po przejęciu WSI przez Ministerstwo postawiono nowo-wstępującym warunek, aby każdy kandydat przedłożył skierowanie z uspołecznionego zakładu pracy.

Poprawiło to strukturę społeczną uczelni, jednakże skład słuchaczy z uwagi na charakter ich zatrudnienia, na funkcję spełnianą w zakładzie pracy, na udział w walce o plan tego zakładu pracy pozostawia jeszcze ciągle wiele do życzenia.

W roku bieżącym, wskutek odejścia od zasady ustalenia dla poszczególnych resortów kontyngentu kandydatów do WSI, a szerokiego zastosowania zasady samorzutności zgłoszeń, nastąpiło w pierwszym etapie rekrutacji znaczniejsze, chwilowe zmniejszenie liczby kandydatów do WSI. W niektórych uczelniach Komisje Rekrutacyjne poszły w związku z tym na łatwiznę i niedobory ilościowe, starały się za wszelką cenę uzupełnić przez zapychanie wolnych miejsc ładą jakimi zgłoszeniami. Trzeba było, jeszcze w toku akcji doboru kandydatów, przeciwdziałać tak formalnemu stosunkowi niektórych komisji wobec zadania wyselekcjonowania najbardziej obiecującego,

najcenniejszego materiału ludzkiego, nawet kosztem nieosiągnięcia pełnych stanów studentów na pierwszym roku studiów.

Trzeba przecież pamiętać, że produkcyjny aktyw naszej klasy robotniczej: przodownicy pracy, nowatorzy produkcji — to już dziś dziesiątki tysięcy ludzi. Około 16.000 pracowników nosi dzisiaj w Polsce odznakę Przodownika Pracy. Kluby techniki i racjonalizacji w zakładach pracy skupiają 80.000 członków. O masowości i twórczym tętnie ruchu racjonalizatorów i nowatorów produkcji świadczy ilość zgłoszonych wniosków racjonalizatorskich, która w ciągu trzech kwartałów br. przekroczyła 76.000! W przemyśle, budownictwie, transporcie narastają nieustannie utalentowane i pełne inicjatywy kadry, które mają pełne prawo zajęcia zaszczytnego miejsca w szeregach inteligencji technicznej. Głębokie zrozumienie przez ten przodujący aktyw klasy robotniczej procesów roboczych, jakie zachodzą w kierowanych przezeń maszynach i urządzeniach, ma znaczenie nie tylko w dalszym doskonaleniu tych procesów, ale ważne jest jako dźwignia ogólnego rozwoju tych ludzi, podniesienia ich kultury.

„Masy pracujące w potężnym wysiłku twórczym nie tylko wzbogacają i polepszają materialne warunki bytu naszego narodu, ale w pracy tej przekształcają się same. Dźwigają się, dojrzewają i rosną ludzie w Polsce Ludowej, kształtują się nowi twórcy nowego życia. Tysiące, setki tysięcy pracowników zdobywają co roku nowe kwalifikacje, powiększają swoje uzdolnienia zawodowe i pogłębiają swoją wiedzę, miliony ludzi wzbogacają swą świadomość polityczno-społeczną. Jest to najważniejsza i najwspanialsza zdobycz naszego nowego ustroju, która staje się już dostrzegalna dla wszystkich, kto chce i umie obserwować rozwój naszego życia“.²

Tym właśnie wybijającym się uzdolnieniami kulturalnym siłom klasy robotniczej trzeba ułatwić masowe wejście do WSI, uczynić z nich istotny składnik robotniczo-chłopskiego rdzenia tych szkół.

*

Pierwsze WSI powstawały w połowie Narodowego Planu Odbudowy. Dziś dobiegamy połowy wielkiego Planu Sześcioletniego. Wówczas istniał problem wyrównania krzywdy społecznej uzdolnionych robotników i pracowników kopalń, hut, fabryk i przedsiębiorstw, którym drogę do uczelni wyższej zamknął kapitalizm. Usta-

² Bolesław Bierut *loc. cit.* s. 39

wa o tytule inżyniera, Wieczorowe Szkoły Inżynierskie i powoływane doraźnie studia specjalne w poszczególnych uczelniach wyższych umożliwiły praktycznie wszystkim zainteresowanym, przeto najbardziej doświadczonym, uzdolnionym robotnikom i pracownikom — bądź potwierdzenie posiadanych już przez nich kwalifikacji, bądź uzupełnienie wiedzy i uzyskanie dyplomów inżynierskich. Dzisiaj warunki są odmienne. Stoją otworem drogi wyższego wykształcenia dla mas pracujących. Nie ma wobec tego potrzeby w doborze kandydatów do WSI patrzeć w przeszłość, można i trzeba patrzeć w przyszłość: na naszą młodzież.

Tegoroczny Złot Młodych Przetwórców — Budowniczych Polski Ludowej wykazał, jaką siłę w aktywie produkcyjnym klasy robotniczej stanowi młodzież. Wśród niej zaś jest wielu, którzy z większą łatwością mogą uzyskać szlify „oficerów przemysłu“ — inżynierów: to wychowankowie szkół zawodowych wszelkiego typu, w szczególności zaś szkół średnich. Absolwenci średnich szkół zawodowych, dwukrotnie liczniejsi od swych kolegów ze szkół ogólnokształcących, wchodzi bezpośrednio po uzyskaniu świadectw do zakładów pracy wytwórczej. Tam szybko nabywają niezbędnego obycia z warsztatem, stopniowo gromadzą doświadczenie produkcyjne, zrastają się w jedno z załogą, stanowią często jej przebojową siłę w walce o wykonanie planu. Z tej to młodzieży uczynić należy stałą, świadomie formowaną i uzupełnianą rezerwę rekrutacyjną Wieczorowych Szkół Inżynierskich. Jest to odpowiedzialne zadanie dyrekcji zakładów pracy, ich organizacji partyjnych i rad zakładowych. Dobór kandydatów do WSI, przebieg ich studiów, trudności i sukcesy w pracy — winny być przedmiotem stałej uwagi, czujnej i zapobiegliwej pomocy ich kierowników i współtowarzyszy z zakładów pracy.

Obowiązek ten w niemniejszym stopniu ciąży i na wyższych ogniwach administracji przemysłu — na Centralnych Zarządach i Ministerstwach.

„Gospodarcze ministerstwa resortowe dbać muszą o to, by ściśle współdziałać w doborze studentów i uczniów, w rozdziale ich według uczelni, fakultetów i szkół, w sporządzaniu przystosowanych do życia programów nauczania, w zapewnieniu sprawności nauczania itd. Gospodarcze ministerstwa resortowe, które nie dbają o przygotowanie kadr, nie przygotowują tego szkolenia i nie kontrolują jego przebiegu — nie spełniają swoich elementarnych zadań“³.

³ Bolesław Bierut *loc. cit.* s. 70

Trzeba powiedzieć, że nie wszystkie organizacje przemysłowe, zwłaszcza nie wszystkie wielkie i średnie zakłady pracy, w szczególności zaś ich dyrekcje pamiętają o tej wytycznej przewodnika i nauczyciela mas robotniczych i narodu polskiego, Bolesława Bieruta. Im rychlej stanie się ona osią praktycznego działania właściwych organów kierowniczych przemysłu, im staranniej, wnikliwiej, bardziej systematycznie realizować ją będą dyrekcje fabryk, kopalń, hut i przedsiębiorstw oraz ich organizacje partyjne i związkowe wspólnie z terenowym kierownictwem tych masowych organizacji klasy robotniczej — tym cenniejszy moralnie i politycznie, tym bardziej obiecujący naukowo skład słuchaczy uzyskają Wieczorowe Szkoły Inżynierskie.

Od aktywności rekrutacji, przeprowadzanej przed początkiem roku szkolnego należy zatem przejść na system doboru słuchaczy WSI spośród czołowego, przodującego aktywu zakładów pracy, spośród wyróżniających się w pracy kobiet, spośród młodzieży. W tym celu niezbędna jest ścisła współpraca szkoły z zakładami pracy i działającymi w terenie organizacjami masowymi. Sama szkoła winna rozwinąć szeroką akcję informacyjno-propagandową, wciągając do niej personel nauczający, słuchaczy i odwołując się do pomocy swych absolwentów.

Mamy więc środki i sposoby na wzmocnienie w składzie słuchaczy WSI elementów społecznie, politycznie i naukowo najcenniejszych. Należy jedynie środki te uruchomić, stosować wytrwale i systematycznie właściwe sposoby rekrutacji, unikając łatwizny, przyciągając do współdziałania wszystkie siły zainteresowane we wzroście nowych, ludowych, socjalistycznych kadr naszej gospodarki narodowej.

Plany i programy nauczania

Założenia wyjściowe organizacji WSI przewidywały kształcenie w nich „inżynierów wąskiej specjalności”.

Określenie takie zawiera niebezpieczeństwo zboczenia przy układaniu programów, do studiów typu amerykańskiego, gdzie wąska specjalizacja towarzyszy niskiemu poziomowi ogólnego wykształcenia. Zbieżność taka prowadzi nie tylko do jednostronnego ujmowania zjawisk, brzemiennego w możliwości pomyłek, ale sprzyja posiewowi antynaukowych, idealistycznych idei i teorii, ich krzewieniu się i zachwaszczaniu umysłów.

W rozwoju WSI zaistniały takie „wąsko-specjalistyczne“ ześlizgnięcia się programowe, zwłaszcza w etapie dążenia do wydawnego skrócenia okresu studiów (za przykładem wprowadzonego w wyższych dziennych szkołach technicznych pierwszego stopnia studiów) a po niepowodzeniu próby wtłoczenia jednolitego (magisterskiego) programu w ramy studiów sześć- czy siedmiosemestralnych. Te eksperymenty programowe mamy już szczęśliwie za sobą.

Nieuchronna ograniczoność zakresu specjalności, wynikająca z nagromadzenia faktów, doświadczeń i bogactwa metod konkretnej dziedziny nauki, czy techniki, a przeto związana z rozwojem nauki i techniki, musi być wyrównana znajomością nauki, stanowiącej uogólnienie zdobyczy przyrodoznawstwa i wiedzy o społeczeństwie— marksizmu-leninizmu.

Nie można zatem ograniczyć się do zdobywania wiedzy z wybranej wąskiej specjalności, ale trzeba równocześnie przyswoić sobie naukowy światopogląd marksistowsko-leninowski i opanować naukową metodę poznania, marksistowską metodę dialektyczną.

Takim założeniom winny służyć programy nauczania i tok ich realizacji.

W pierwszych latach istnienia WSI, a i do niedawna jeszcze, proces nauczania przebiegał w nich w sposób różnorodności i nie był regulowany jednolitymi planami nauczania (siatkami godzin), a tym bardziej programami szczegółowymi. Zakres wykładu, jego treść, tematyka i metodyka zajęć praktycznych pozostawione były umiejętnościom, dobrej woli, czy inwencji wykładowcy. Nie ujęta w ramy, nie korygowana centralnie inicjatywa poszczególnych szkół, wydziałów i samych wykładowców doprowadziła do znacznych różnic programowych między analogicznymi wydziałami lub specjalizacjami rozmaitych WSI. Różnice te polegały na odmiennych proporcjach między poszczególnymi grupami przedmiotów (np. przedmiotów podstawowych i specjalizacyjnych), bądź między przedmiotami jednokowej grupy (np. matematyki, fizyki i mechaniki w grupie przedmiotów podstawowych), bądź wreszcie na odmiennych zakresach tych samych dyscyplin w programach jednoimiennych wydziałów różnych uczelni.

Powstała przeto konieczność przejścia od mozaiki planów nauczania i znacznej dowolności programów szczegółowych, zresztą nie-licznych, do jednolitych planów nauczania (siatek godzin) oraz jednokowych dla danych dyscyplin na jednoimiennych wydziałach, tezo-

wych programów szczegółowych. W chwili obecnej w zasadzie wszystkie wydziały posiadają takie plany dla pierwszego i drugiego roku studiów. Zakres szeregu dyscyplin unormowany jest przy tym szczególnie programami nauczania. Obecnie toczą się prace nad uzupełnieniem planów i programów nauczania dla dalszych lat studiów.

Dotychczasowe ich rezultaty mają niewątpliwie charakter pierwszych dopiero przybliżeń pożądaných rozwiązań. Wynika to zarówno z przyjętych założeń wyjściowych, dotyczących sylwetek specjalizacyjnych absolwentów poszczególnych wydziałów, jak i szybkiego rozwoju techniki współczesnej, a zwłaszcza burzliwego wzrostu i przebrojenia wyposażenia przemysłu w naszym kraju, jak wreszcie zmieniającego się wraz z sytuacją ogólną przygotowania świadomości i wymagań słuchaczy Wieczorowych Szkół Inżynierskich.

Zarysowane po raz pierwszy sylwetki specjalizacyjne absolwentów WSI, stanowiące podstawę wyjściową do prac programowych, muszą być poddane próbie praktyki i skorygowane zgodnie z jej wymaganiami. Wyniki takiej korekcy rzutują na zespół dyscyplin objętych programem i ich wzajemne proporcje. Trwale występować będzie postulat dalszej koncentracji materiału nauczania, nieodzowny dla oszczędności czasu i zwiększenia wydajności pracy.

Rozkład materiału w czasie studiów mocniej niż dotąd trzeba oprzeć na logicznym i pedagogicznie poprawnym następstwie zwartych całości tematycznych, unikając długotrwałego snucia równoległych wątków różnych i niezwiązanych ze sobą przedmiotów.

Ogólny postęp nauki i techniki w świecie, a zwłaszcza szybko postępujące unowocześnienie naszego przemysłu, mechanizacja i automatyzacja, wzrost węzłowych paramentów procesów technologicznych (szybkości, temperatur, ciśnień, napięć, mocy itp.), wymaga ustawicznego aktualizowania i wzbogacania materiału nauczania, dostosowanego do postępu techniki i zmieniających się wymagań praktyki.

W tym samym kierunku oddziaływać będą zmiany w składzie słuchaczy WSI, a zwłaszcza obniżenie średniego ich wieku i zwiększenie udziału absolwentów średnich szkół zawodowych, stopniowo rosnące ich przygotowanie naukowe i aktywność społeczna. Doskonalenie programów WSI trwać zatem musi stale.

Jaki cel przyświeca wszystkim tym pracom? Celem ich jest wykształcenie w Wieczorowych Szkołach Inżynierskich inżyniera na poziomie pierwszego stopnia studiów technicznych, a zatem fchow-

ca przygotowanego przede wszystkim do kierowania ruchem zakładów przemysłowych.

Należy przez to rozumieć wykształcenie inżyniera zdolnego do analizy powierzonych swej opiece urządzeń maszynowych i maksymalnego ich wykorzystania, do ujawnienia ważniejszych braków kontrolowanego odcinka procesu technologicznego oraz wysnucia wniosków praktycznych, zmierzających do określenia sposobów i środków usunięcia braków. Celem programów jest wykształcenie inżyniera zdolnego do naukowego uogólnienia przodujących metod pracy i do szerokiego ich upowszechnienia, inżyniera zdolnego do doskonalenia norm technicznych i podnoszenia wydajności pracy, do rozwijania postępu technicznego w dziedzinie obranej specjalności, do twórczego udziału w rozwoju uprawianej przez siebie gałęzi techniki i specjalności: w konstrukcji czy technologii wytwarzania, pomiarach i kontroli, w eksploatacji.

Wymagania takie pociągają za sobą poważne rozszerzenie dotychczasowego zakresu wykładów i zajęć praktycznych, przede wszystkim przedmiotów światopoglądowych, a także podstawowych dyscyplin nauk technicznych oraz wdrożenie studenta do samodzielnej pracy techniczno-inżynierskiej w toku trwania studiów. Zaszła w związku z tym potrzeba ustalenia, w obecnym etapie czasu trwania studiów w Wieczorowych Szkołach Inżynierskich na cztery lata (nie licząc kursu przygotowawczego) przy dziesięciu miesiącach zajęć rocznie. Obciążenie tygodniowe ustalono na 23 — 25 godzin (lekcyjnych), przy czym sobota jest wolna od zajęć na uczelni.

Trudności w układaniu planu nauczania dla WSI stanowi tendencja do ograniczenia czasu samodzielnej nauki studenta poza szkołą. Nie można jej napewno całkowicie zastąpić pracą nauczyciela, ale trzeba ją zawęzić ze względu na ograniczoność budżetu czasu studenta. Przesuwa to punkt ciężkości całego programu i ugruntowania wiadomości na zajęcia w szkole.

Zgodnie z zasadą koncentracji materiału nauczania w konstrukcji planu studiów dąży się do łączenia przedmiotów pokrewnych w grupy, przewidziane do opanowania w tym samym etapie studiów. Prowadzi to do unikania nadmiernej wielopredmiotowości i idących za nią obciążeń egzaminacyjnych.

Opracowanie planów nauczania oparto na powiązaniu w grupy przedmiotów o zbliżonym charakterze i ustaleniu proporcji obciążeń godzinowych, odpowiadających poszczególnym grupom przedmiotów. Grupy te obejmują:

a. Przedmioty światopoglądowe, ideologiczne (marksizm-leninizm, ekonomia polityczna, ekonomika i organizacja przedsiębiorstwa przemysłowego, ekonomiki szczegółowe etc).

b. Przedmioty podstawowe studiów technicznych (matematyka, fizyka, chemia, mechanika techniczna etc).

c. Przedmioty kierunkowe, znamienne dla wydziału (np. podstawy elektrotechniki, teoria prądów zmiennych etc. na wydziale elektrycznym).

d. Przedmioty specjalizacyjne, znamienne dla oddziału — kierunku specjalności (np. sieci elektryczne, obliczanie przewodów etc. na oddziale sieci wydziału elektrycznego).

e. Projektowanie (przeddyplomowe i dyplomowe).

Przykładowo proporcje te kształtują się dla dwu wydziałów następująco:

Wydział Mechaniczny	Wydział Elektryczny
a. 11,9%	11,3%
b. 25,5%	27,6%
c. 22,3%	21,7%
d. 30,5%	29,2%
e. 9,8%	10,2%

Znaczenie grupy przedmiotów ideologicznych wynika ze słów Józefa Stalina na XVIII Zjeździe WKP(b):

„Wychowanie i formowanie młodych kadr odbywa się u nas zwykle według poszczególnych gałęzi nauki i techniki, według specjalności. Jest to rzecz niezbędna i celowa. Nie ma potrzeby, żeby specjalista medyk był jednocześnie specjalistą w dziedzinie fizyki, czy też botaniki i odwrotnie. Ale istnieje jedna 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 swą specjalnością. Leninowiec nie może być tylko specjalistą umiłowanej przez siebie dziedziny nauki — musi być jednocześnie politykiem-społecznikiem, żywo interesującym się losem swego kraju, obznajmionym z prawami rozwoju społeczeństwa, umiejącym się posługi-

wać tymi prawami i dążącym do tego, by aktywnie brać udział w politycznym kierowaniu krajem".⁴

Przedmioty światopoglądowe stanowią kościół programowy i będzie naszym dążeniem przepełnienie całości nauczania w szkole wyższej zawartą w nich treścią ideologiczną.

Grupa podstawowych przedmiotów technicznych ma za zadanie wyposażyć słuchacza WSI w towarzyszące całej jego późniejszej pracy zasady, metody i narzędzia, przy pomocy których będzie on zdolny atakować konkretne zagadnienia techniczne, zwłaszcza nietypowe i niedające się rozwiązać w sposób szablonowy. Przedmioty te nabierają w WSI znaczenia dlatego, że wszczepiane są w umysł słuchaczy niejako od nowa, najczęściej bez łączności z kursem szkoły średniej. Stwarza to dodatkowe trudności pedagogiczne w poszukiwaniu metod utrwalenia w pamięci słuchaczy materiału wykładu i najlepszego przyswajania praktycznego w drodze odpowiednich ćwiczeń, nawiązujących do typowych w danej dziedzinie zastosowań. Grupa przedmiotów kierunkowych obejmuje podstawowe dyscypliny wybranego kierunku studiów i powinna być opanowana w stopniu nie mniejszym niż przedmioty podstawowe.

Grupa przedmiotów specjalizacyjnych przeważająca udziałem procentowym w całości obciążeń studenta WSI, obejmuje niezbędne, najważniejsze, ale za to odpowiadające współczesnemu stanowi danej gałęzi techniki wiadomości i metody. W zakresie tych przedmiotów absolwent powinien wykazać biegłość, jeżeli ma zasługiwać na miano specjalisty.

Wreszcie wprowadzenie samodzielnie wykonywanych prac przeddyplomowych oraz pracy dyplomowej ma wdrożyć studenta do operowania uzyskanymi wiadomościami w odniesieniu do konkretnego zagadnienia technicznego. Praca dyplomowa powinna doprowadzić do głębszego i bardziej wszechstronnego oswojenia dyplomantów z wybraną dziedziną specjalności, z literaturą techniczną krajową i zagraniczną, a przede wszystkim radziecką, z jaką powiązany jest temat projektu, powinna wykazać stopień przyswojenia podstawowych nauk technicznych i przygotowania dyplomanta do pracy samodzielnej. Powinna ona sprzyjać rozwinięciu twórczej inicjatywy, samodzielności w pracy i pogłębieniu poczucia odpowiedzialności, jako zalet niezbędnych dla przyszłych „oficerów” socjalistycznego przemysłu.

⁴ J. Stalin: *Zagadnienia leninizmu. Książka i Wiedza* Warszawa 1951 s. 746—7

Nauczanie

„Zagadnienie formowania armii specjalistów nie sprowadza się jedynie do ilości, to jest do liczebności poszczególnych jej formacji i ustalenia prawidłowych proporcji między nimi. Rzeczą szczególnie doniosłą jest sprawa jakości, to jest sprawa przygotowania kadr, które łączyłyby niezbędne kwalifikacje techniczne i zawodowe z szerokim widnokregiem społeczno-politycznym, kadr, które umiałyby organizować twórczą inicjatywę i aktywność wielomilionowych mas pracujących w walce o realizację planu sześćioletniego.

Dlatego szukanie nowych kadr i przeszkalanie starych kadr odpowiednio do wymogów budownictwa socjalistycznego odbywać się musi na gruncie przewycięzania ciężących jeszcze, szczególnie na szkolnictwie wyższym, pozostałości starej treści i starych sposobów nauczania, kiedy to szkolono inżynierów pod kątem zacofanego przemysłu kapitalistycznego, agronomów pod kątem potrzeb obszarniczej i kułackiej gospodarki rolnej. Dlatego szkolenie i przeszkalanie nowych kadr winno odbywać się na gruncie wszechstronnego przyswajania olbrzymich zdobyczy przodującej radzieckiej nauki, techniki i organizacji, na gruncie rozwoju własnej ojczystej nauki i techniki i jej ścisłego związania z gospodarką narodową“.⁵

Pobieżna nawet analiza kształtowania się metod pracy pedagogicznej i wychowawczej WSI wykazuje, że przy braku w nich zarówno tradycji jak doświadczeń, nie od razu wszczęto poszukiwania nad specyficznymi dla tego typu uczelni sposobami nauczania. Z początku przeważało mechaniczne przenoszenie na ten teren metod pracy uczelni dziennych w formie, w jakiej ukształtowały się one w Polsce międzywojennej. Na wczesnym okresie rozwojowym WSI zaważył zatem typowy dla szkoły okresu kapitalizmu rzemieślniczo-cechowy system organizacji i pracy. Schodzenie z anachronicznych pozycji w programach nauczania i metodach pracy pedagogicznej następowało w WSI niejednokrotnie wolniej nawet, niż w uczelniach dziennych, gdzie szybciej formował się działający kolektywnie aktyw nauczający i gdzie katalizatorem postępowych przeobrażeń był pulsujący, gorący żywioł młodzieżowy.

W toku codziennej pracy pedagogicznej, powoli dopiero przecierali nowe drogi najbardziej oddani i nie obciążeni rutyną orga-

⁵ Zenon Nowak: *Zagadnienie kadr w świetle zadań planu sześćoletniego*. *Nowe Drogi* nr 4(22) lipiec — sierpień 1950 s. 78

nizatorzy i wykładowcy WSI. Oni to uwypuklali odrębność składu słuchaczy WSI, ich przygotowania, nawyków, zainteresowań, możliwości pracy.

Specyfika słuchaczy WSI polega m. in. na tym, że przygotowanie ich do studiów wyższych jest nierównomierne: częste są luki i niedociągnięcia w zakresie wiadomości podstawowych. Stereotypowy wykład, wychodzący z założenia pełnej znajomości niższego kursu nie jest tu przydatny. Wielu słuchaczy — mimo zapалу i żywości zainteresowań — trzeba dopiero uczyć systematycznego uczenia się.

Pełny dzień pracy zawodowej przed wykładem ogranicza długotrwałość skupienia uwagi słuchacza, zmniejsza chłonność jego umysłu, stąd wymaganie koncentracji materiału nauczania do zagadnień głównych, węzłowych, wymagających zrozumienia, a nie jedynie zapamiętania. Stąd też wymaganie konkretności ujęcia, a równocześnie pobudzenia zainteresowania słuchacza środkami wizualnymi. Ekspozat, tablica, plansza lub inne rodzaje ilustracji wykładu ułatwić mogą wciągnięcie słuchacza w czynne uczestnictwo w wykładach, których wiodąca rola w szkole wyższej pozostaje w WSI niezmniejszona. Zajęcia laboratoryjne powinny stanowić integralną część kursu, a nie jedynie jego ilustrację tym bardziej, że zewnętrzna strona zjawiska jest najczęściej studentowi WSI znana. Celem zajęć laboratoryjnych jest przeto nie opis przebiegu zjawiska, lecz jego analiza, badanie. Wymaga to szczególnej stranności w doborze tematyki ćwiczeń laboratoryjnych, sposobie ich przygotowania i przeprowadzenia.

Student WSI nie nawiązywał w większości wypadków do abstrakcyjnego myślenia. Rozpoczynanie przedmiotu od przedstawienia zasad ogólnych, bez odwoływania się do praktyki, a dopiero w dalszym wykładzie rozważanie konkretnych przypadków praktycznych, najczęściej spotykane w szkołach dziennych, winno tu być w porządku swym odwrócone: od faktów, zaczerpniętych z praktyki produkcyjnej studentów WSI przechodzić do **łą c z e n i a**, **u o g ó l n i a n i a** prawidłowości charakterystycznych dla tych faktów. Każdy słuchacz WSI rozporządza określonym doświadczeniem wytwórczym, interesuje go przeto wytłumaczenie zaobserwowanych zjawisk, uchwycenie wątków prawideł, łączących fakty i pozwalających przewidywać ich następstwa.

Słuchacze WSI, rekrutujący się w przeważającej większości z zakładów przemysłowych, nawykli do pracy planowej. Oczekują

planowości w zajęciach szkoły, w organizacji pracy profesorów i asystentów.

Warto wyjść naprzeciw temu oczekiwaniu, podając na początku każdego kursu zakres wykładu, dostępne pomoce, system zajęć kontrolnych i rygorów.

Przedmiot wykładu, zwłaszcza główny dla danego kierunku, spotyka się z żywym zainteresowaniem większości studentów. Wysuwają oni niejednokrotnie żądania rozszerzenia pewnych działów w kierunku podyktowanym przez zagadnienia spotykane na zakładach pracy. Wciągnięcie słuchaczy od początku kursu w proces rozwijania przedmiotu — aktywizuje ich i ułatwia przyswajanie materiału w sposób twórczy i trwały, gwarantujący pełne wykorzystanie w praktyce nabytych wiadomości.

Słuchacza WSI wdrażać należy do systematycznego uczenia się zarówno indywidualnego jak w zespołach. Konspektowanie wykładów, opracowywanie sprawozdań z laboratoriów, ćwiczenia rachunkowe i projektowe prowadzą do wyrobienia samodzielności. Konsultacje indywidualne i zbiorowe, czynny udział w repetytoriach, wykorzystanie kolokwiów, jako środka pomocy w uczeniu się, mogą i powinny być wykorzystywane w WSI w sposób swoisty, dostosowany do odmienności programów i kształtujących się dopiero odrębnych metod pracy dydaktycznej tych uczelni.

Inżynier, wychodzący z WSI ma być wdrożony nie tylko do stosowania w praktyce zdobytych w szkole wiadomości, lecz musi posiadać umiejętność samodzielnego uzupełniania i pogłębiania swej wiedzy, a zatem już w uczelni winien nauczyć się samodzielnej pracy z książką. Należy przewidzieć na to czas, opracować formy i tematykę odpowiednich zajęć i sposoby egzekwowania ich wyników.

Wątpli jeszcze ruch kadry nauczającej WSI w kierunku opracowywania i podnoszenia na wyższy poziom metod nauczania trzeba ożywić i doprowadzić do wymiany doświadczeń i upowszechnienia najlepszych spośród nich. W tym celu pożądane są konsultacje kierownictwa jednoimiennych wydziałów poszczególnych szkół, periodyczne konferencje wykładowców tych samych dyscyplin w różnych szkołach, czerpanie pełną garścią ze skarbnicy olbrzymich doświadczeń radzieckiej szkoły wyższej. W tym też celu trzeba z największą życzliwością ustosunkowywać się do życzeń i uwag samych studentów, nawykłych do konkretnego stawiania spraw w zakładach pracy i zdolnych w sposób twórczy dopomóc swoim profesorom w kształtowaniu najwłaściwszych metod pracy.

Odpowiedzialność wykładowcy szkoły inżynierskiej jest jeszcze bardziej wielostronna, niż w normalnej szkole dziennej. W WSI wykładowca niezależnie od swoich intencji, włącza się pośrednio w działalność produkcyjną zakładów pracy, z których pochodzą jego słuchacze, poprzez stopniowe przekwalifikowanie ich w toku studiów. Jakość i poziom pracy produkcyjnej każdego z tych słuchaczy w miarę wzbogacania jego wiedzy ulega zmianie. Bezpośredni wpływ na tempo tych zmian, na ich jakość ma profesor prowadzący zajęcia. Jest on przeto w istotnym stopniu odpowiedzialny za to, aby oczekiwania załóg, które skierowały najlepszych spośród siebie na studia, nadzieja, że wysunięci ich towarzysze pracy okazywać będą rosnącą aktywność wytwórczo-techniczną, że ujawniać będą coraz wyższą jakość pracy — nie może być zawiedziona.

Kadra nauczająca

Znaczenie kadry nauczającej, a zwłaszcza kierownictwa Wieczorowych Szkół Inżynierskich było już podkreślone. Wszelka przypadkowość w doborze tej obsady mści się rychło i nieuchronnie.

Na dotychczasowym rozwoju WSI ciąży znaczna ilość wykładowców „na przychodne“, których stosunki ze szkołą regulowane są w sposób komercyjny. Szkoła z tak skompletowaną kadrą nauczającą nie może być zjawiskiem trwałym.

Cechą szczególną uczelni wieczorowych jest i to, że wszyscy absolwenci w toku studiów są związani z zakładem pracy poza szkolnictwem wyższym. Z grona tego nie wyrasta — na ogół — młoda kadra nauczająca, na której przygotowaniu opiera swoją przyszłość każda prawidłowo rozwijająca się szkoła wyższa.

Istotnym również brakiem, działającym odśrodkowo, jest niemożność zorganizowania w obrębie WSI pracy naukowo-badawczej, tego niezbędnego spoiwa i warunku istnienia szkoły wyższej.

Wysuwają się zatem trzy zagadnienia, których analiza i rozwiązywanie w sposób operatywny, doskonalenie rozwiązań i stała o nie troska warunkują dalszą pomyślną rozbudowę instytucji Wieczorowych Szkół Inżynierskich w Polsce. Są to:

1. Sformowanie stałej kadry nauczającej i kierowniczej WSI co najmniej w zakresie stanowisk rektora i dziekanów oraz wykładowców przedmiotów podstawowych i kierunkowych.

2. Zapewnienie stałego dopływu młodej kadry wykładowców i asystentów.

3. Związywanie uczelni wieczorowych z ośrodkami, gdzie ich kadra naukowa mogła by rozwijać działalność badawczą, umacniającą i doskonalącą tę kadre, stanowiącą podniecie dla zainteresowań i dociekań studiujących.

Analiza możliwości rozwiązania na obecnym etapie tych problemów kadry nauczającej WSI wskazuje, że dalszy ich pomyślny rozwój wiąże się z uściśleniem współpracy z uczelniami dziennymi.

Równoczesna praca profesorów i docentów uczelni wyższych w szkole dziennej i wieczorowej służy prawidłowemu rozwojowi każdej z nich. Pomocniczy pracownicy naukowci, dzielący swój czas między pracę w obrębie katedry szkoły dziennej a zajęcia w WSI utrwalają prawidłowy kierunek rozwoju ostatniej i zyskują wiele cennych doświadczeń przez obcowanie z technicznym aktywem fabryk — studentami WSI. Wspólna kadra naukowa obydwu typów szkół i wspólna ich baza materialna urealnia prowadzenie pracy naukowej wykładowców i asystentów WSI, jakkolwiek są również do rozważenia możliwości prowadzenia takiej pracy w zakładach, gdzie zatrudnieni są słuchacze WSI. Wyniki takiej pracy mogą być bardzo obiecujące, wymaga ona jeszcze jednak doświadczeń.

Ustawiczne wzmacnianie stałego aktywu pedagogiczno-naukowego, związanego trwale z WSI, zabezpieczenie mocnej kadry pomocniczej, łączącej swą pracę uczelnie dzienne i wieczorowe, planowe rozwijanie pracy naukowo-badawczej zespołu nauczającego, w oparciu o zakłady politechnik i szkół inżynierskich — oto środki zabezpieczenia prawidłowego rozwoju Wieczorowych Szkół Inżynierskich.

Łączność z zakładem pracy

Uzasadniona poprzednio rola zakładu pracy w doborze kandydatów do Wieczorowych Szkół Inżynierskich nie może się, rzecz jasna, ograniczyć do akcji rekrutacyjnej. Studenci WSI mają do spełnienia bardzo trudne zadania: łączenie pracy produkcyjnej, walki o plan swego zakładu pracy z dozbrajaniem się ideologicznym i technicznym, z podnoszeniem kwalifikacji fachowych, niezbędnych do wejścia w odpowiedzialne szeregi inżynierskie. W pracy tej nieodzowna jest wnikliwa i trwała pomoc i opieka ze strony zakładu pracy, jego dyrekcji, rady zakładowej i organizacji partyjnej.

Codziennych, życiowych spraw, wymagających tej opieki i pomocy, jest wiele, np.: ułatwianie zwolnień przynajmniej na godzinę

przed końcem pracy, tak aby umożliwić „oddech” studentowi przed zajęciami w szkole; niezatrudnianie w godzinach zajęć WSI; niekierowanie, zwłaszcza w gorętszym okresie pracy szkolnej, na długotrwałe delegacje służbowe poza miejsce pracy i nauki; udzielanie urlopów wypoczynkowych w okresie letniej przerwy w zajęciach WSI.

Wymieniliśmy tylko najbardziej oczywiste formy pomocy zakładu pracy wysuniętemu przezeń kandydatowi do studiów w WSI. Ale nie można ukrywać, że te właśnie formy są lekceważone w niemałej liczbie zakładów pracy. Dobrze byłoby zatem, aby dyrekcje zakładów pracy, ich rady zakładowe i organizacje partyjne oraz aktyw pracowniczy, pamiętali o obowiązkach, wynikających z uchwały Sekretariatu Biura Organizacyjnego KC PZPR z sierpnia br.: „członkowie Partii — słuchacze WSI — należą do podstawowych organizacji partyjnych w miejscu pracy zawodowej, która to organizacja odpowiada za wyniki nauki delegowanego na studia towarzysza”.

Niemniej ważną od poprzednio wymienionych formą opieki i pomocy oddelegowanemu na studia towarzyszowi jest przesuwanie go w toku nauki na takie miejsca pracy, gdzie pogłębia on swą wiedzę fachową. Trzeba ściśle spełnić wymaganie, ażeby przed przystąpieniem do dyplomu absolwent WSI miał za sobą przynajmniej dwuletnią praktykę na stanowisku technika w kierunku obranej przez siebie specjalności.

Łączność WSI z zakładami pracy ma, rzecz jasna, i drugą stronę: szkołę. Do zacieśnienia tej łączności w istotny sposób przyczynić się może bogatsze wprowadzenie do tematyki wykładów i ćwiczeń aktualnych i trudnych zagadnień tych zakładów pracy, gdzie zatrudniona jest większość studentów.

Przyjęcie jako tematów prac przejściowych i dyplomowych niektórych zagadnień (lub ich fragmentów) z planów postępu technicznego poszczególnych zakładów pracy, może wprowadzić szkołę w bystry nurt życia fabryki czy przedsiębiorstwa, i z pracy dyplomanta uczynić sprawę nie tylko jego osobistą i kierującego nim, profesora, ale przedmiot zainteresowania całej załogi. Poprzez studentów pracownicy nauki sięgnąć mogą do zakładów pracy po problemy praktyczne, wymagające naukowego opracowania, pchnięcia naprzód realizacji planu, a w ten sposób — przyczynić się do postępu technicznego naszych fabryk, kopalń i hut. Otworzy to jeszcze jed-

na drogę przenikania problematyki planów narodowych do warsztatów naszych pracowników nauki.

Perspektywy

Program Frontu Narodowego przewiduje w okresie następnego 5-lecia dwukrotny w stosunku do roku 1955 wzrost produkcji podstawowej, produkcji środków produkcji. Jeżeli tak, to kadra pracowników wysokokwalifikowanych, absolwentów wyższych uczelni technicznych, w tej liczbie WSI, obsługująca główne gałęzie wytwórczości, musi wzrosnąć w stosunku do bieżącego sześćdziesiątka co najmniej dwukrotnie. Co to oznacza w liczbach?

Jeśli dla przykładu przypomnimy, że plan sześcioletni przewiduje wyjście ze szkół wyższych 14 tys. inżynierów mechaników, to następny plan narodowy, wydaje nam się, postawi zadanie wykształcenia co najmniej 28 tys. takich inżynierów. Mówimy co najmniej dlatego, że tak ogromny wzrost sił wytwórczych nieuchronnie musi być związany z dalszym, szerszym niż dotąd, wprowadzeniem do naszego przemysłu nowoczesnej techniki. Nowe i nowoczesne maszyny i urządzenia, bardziej skomplikowane, lecz wydajniejsze procesy technologiczne, wzrost mechanizacji i automatyzacji wymagają wyższego procentu kadr inżynierskich w stosunku do liczby robotników zatrudnionych w produkcji. W tym samym kierunku niewątpliwie oddziaływać będzie okoliczność, że rezerwy kadrowe robotników przemysłowych nie są u nas niewyczerpane, zwłaszcza, że koniec bieżącego dziesięciolecia stać będzie pod znakiem wchodzenia do produkcji mniej licznych roczników, urodzonych w okresie wojny. Kurs na wzmacnianie kadr inżynierskich, na przyspieszenie procesu ich wzrostu pogłębiony być musi niewątpliwie zapotrzebowaniem na kadrę naukową, nie tylko dla rozwiązywania bieżących zagadnień naukowych dla praktyki, ale i dla tworzenia rezerwy naukowej, niezbędnej dla prawidłowego rozwoju nauki w przyszłości.

Program Frontu Narodowego otwiera więc ogromne perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki, w tym wyższego szkolnictwa technicznego. Nie ulega wątpliwości, że udział WSI w ciążących na tym szkolnictwie zadaniach będzie wzrastał.

Za wcześnie jest dziś na sprecyzowanie proporcji tego wzrostu między poszczególnymi kierunkami i specjalnościami. Pewne jest to,

że konieczne tempo, rozmach pracy kadrowej, musi przekroczyć wszystko, cośmy dotąd potrafili osiągnąć.

Wzorem dla nas i drogowskazem dalszej pracy są przyjęte na XIX Zjeździe KPZR dyrektywy bieżącego, pięcioletniego planu pierwszego w świecie państwa socjalizmu. Przyjęte przez XIX Zjazd dyrektywy oświetlają jasno drogę wspaniałego rozwoju od socjalizmu do komunizmu.

Józef S t a l i n, w ostatniej swej epokowej pracy *Ekonomiczne problemy socjalizmu w ZSRR* tak przedstawia jeden z istotnych warunków przejścia do komunizmu:

„Trzeba osiągnąć taki poziom kultury społeczeństwa, który zapewniłby wszystkim członkom społeczeństwa wszechstronny rozwój ich zdolności fizycznych i umysłowych, ażeby członkowie społeczeństwa mieli możliwość uzyskania takiego wykształcenia, które mogłoby uczynić z nich aktywnych działaczy rozwoju społecznego, ażeby mieli oni możliwość swobodnego wyboru zawodu, a nie byli przykuci na całe życie, wskutek istniejącego podziału pracy, do jednego zawodu. Co jest do tego potrzebne?

Byłoby rzeczą niesłuszną sądzić, że można osiągnąć tak poważne podniesienie poziomu kultury u członków społeczeństwa bez poważnych zmian obecnej sytuacji pracy. W tym celu trzeba przede wszystkim skrócić dzień roboczy do co najmniej 6, a potem nawet do 5-ciu godzin. Jest to niezbędne po to, by członkowie społeczeństwa uzyskali dość wolnego czasu na zdobywanie wszechstronnego wykształcenia.

Trzeba dalej, w tym celu, wprowadzić powszechny obowiązek nauczania politechnicznego, co niezbędne jest po to, by członkowie społeczeństwa mieli możliwość swobodnego wyboru zawodu, a nie byli przykuci na całe życie do jakiegoś jednego zawodu.

Trzeba dalej, w tym celu, radykalnie polepszyć warunki mieszkaniowe i podnieść realne płace robotników i urzędników co najmniej dwukrotnie, jeśli nie więcej, zarówno w drodze bezpośredniego podnoszenia płac pieniężnych, jak w szczególności w drodze dalszego systematycznego obniżenia cen artykułów masowego spożycia.“

Taka jest porywająca wizja naukowych konsekwencji wiedzy o prawach rozwoju społeczeństwa ludzkiego. Taka jest perspektywa rozwoju naszego narodu, każdej w nim jednostki, rozwoju ludzkości walczącej o pokój i socjalizm.

Henryk Golański

PROBLEMY I DOŚWIADCZENIA*

JAN SZCZEPAŃSKI

G PRZYCZYNACH ODPADU I ODSIEWU NA PIERWSZYM ROKU STUDIÓW

Kiedy w roku akademickim 1949/50 wprowadzono w uniwersytetach studia zorganizowane według nowego systemu, a równocześnie ustalono pierwsze plany szkolenia, okazało się od razu, że uczelnie pracujące dawnymi metodami i tradycyjnym zespołem środków dydaktycznych, planów nie wykonują. Nowe zadania postawione przed wyższymi uczelniami, zmiana składu społecznego masy studenckiej, nowy tok studiów wymagały nowych metod nauczania, opieki nad studentami, pracy kierowniczej dziekanów i pracowników katedr. Przekonały nas o tym wyniki sesji egzaminacyjnych w tym właśnie pierwszym roku nowego typu studiów, wysokie liczby odpadu i odsiewu. Wytężona praca Ministerstwa i uczelni stwarzały nowe środki organizacyjne: wprowadzono dyscyplinę studiów, powołano kierowników sekcji, opiekunów lat, zorganizowano grupy studenckie i dodano im opiekunów, powoli, lecz systematycznie przedstawiano pracę dydaktyczną katedr na nowe tory, wprowadzono planowe konsultacje, repetycje, planowo przeprowadzono sesje egzaminacyjne — osiągając z roku na rok coraz lepsze wyniki w walce z odpadem i odsiewem.

Lecz te wyniki zagrożone są szczególnie poważnie na pierwszym roku studiów, gdzie odpad i odsiew jest największy, wywołany działaniem zespołu przyczyn leżących w znacznej mierze poza zasięgiem wpływu dotychczas wprowadzonych w życie metod i środków pracy dydaktycznej. Doniosłość pierwszego roku studiów dla wykonania planów szkolenia jest bardzo wielka. Nad tym faktem nie trzeba się długo rozwodzić. Stwierdzono to w piśmie Ministra do pracowników wyższych uczelni, którego fragmenty wydrukowano w nr 3-4 *Życia Nauki*. Podkreśla to Zofia K i e t l i ń s k a w artykule drukowanym w tym samym numerze, uświadomiły sobie to wszystkie uczelnie już od dawna. Trzeba stwierdzić, że rektorzy, dziekani, orga-

* Artykuły zamieszczone w tym dziale mają charakter dyskusyjny. Redakcja.

nizacje partyjne i młodzieżowe katedry, od początku stosowały we własnym zakresie różne środki zaradcze w walce z odpadem i odsiewem na pierwszym roku, lecz dopiero zwołane z inicjatywy Ministerstwa konferencje środowiskowe rozpoczęły nowy etap systematycznej pracy w tym kierunku. Pierwszy rok studiów posiada w karierze studenckiej przełomowe znaczenie; jeżeli z pierwszego roku student wyjdzie z sukcesem, to jego ukończeniu studiów może zagrozić tylko ciężki wypadek losowy. Przejście ze szkoły średniej do szkoły wyższej jest dla studenta przejściem do zupełnie odrębnego systemu pracy. Od lekcji prowadzonej przez nauczyciela i lekcyjnego systemu nauczania przechodzi do słuchania wykładu i samodzielnej pracy w proseminariach i ćwiczeniach. Praca ta wymaga od niego podwójnego przygotowania: określonego zakresu wiadomości ze studiowanej dziedziny wraz z pewnym zakresem wiedzy ogólnej oraz znajomości techniki samodzielnej pracy umysłowej. Z drugiej strony praca z pierwszym rokiem nakłada na profesorów i asystentów obowiązki specjalnego wysiłku dydaktycznego i specjalnych metod opieki, zmierzających do złagodzenia ostrości tego przejścia do innego systemu pracy. Konferencje środowiskowe zwołane w miastach akademickich w początkach września miały jasno określone zadania: zebrać i podzielić się nagromadzonymi dotychczas w różnych uczelniach doświadczeniami, zastanowić się nad przyczynami wysokiego odpadu i odsiewu na pierwszym roku, rozważyć środki zneutralizowania działania tych przyczyn. Statystyki wykazują bowiem, że z roku na rok, odpad i odsiew zmniejsza się, że sprawność szkolenia w uczelniach wyższych wzrasta, zwłaszcza jeżeli chodzi o wyższe lata. Rok pierwszy ciągle jednak jest poważnym zagrożeniem wykonania planu.

Artykuł poniższy rozważa zagadnienie przyczyn odpadu i odsiewu na pierwszym roku studiów, tak jak zostało ono postawione w referacie i w dyskusji na konferencji środowiskowej w Łodzi, w dniu 5 września 1952 r. Na to zagadnienie zwrócono tam specjalną uwagę, przyjmując założenie, że walka z odpadem i odsiewem na pierwszym roku może być skuteczna tylko wtedy, jeżeli jasno i wyraźnie ustalimy przyczyny zwalczanego zjawiska. Ten zespół przyczyn jest bardzo złożony i obejmuje czynniki wybiegające poza wyższe uczelnie. Spróbujemy dokonać ich systematycznej analizy.

1. Na pierwszym miejscu wymienimy brak dostatecznego przygotowania ze szkoły średniej. Na

ten temat mówiono i pisano dużo, nie sędzę jednak, że powiedziano już wszystko. Brak ten przejawia się zarówno w braku wiadomości jak i braku przygotowania do samodzielnej pracy umysłowej.

Nie chcę, aby to stwierdzenie było rozumiane jako oskarżenie wysuwane pod adresem nauczycielstwa szkoły średniej, walczącego również z wielu trudnościami. Związek przyczyn sięga tu daleko głębiej, do szkoły podstawowej i zająbia się również o szkoły wyższe, które przecież przygotowują nauczycieli dla szkół średnich. Tak więc niedostateczne przygotowanie uczniów ze szkoły średniej jest również konsekwencją złej pracy szkół wyższych, które wypuszczają złych nauczycieli. Nie kręmy się jednak w błędnym kole. Szkoły wyższe stwierdzają, że słuchaczom przychodzącym na wyższe uczelnie brak podstawowych wiadomości, egzaminy wstępne wypadają często słabo, zwłaszcza w bieżącym roku wyniki egzaminów wstępnych z chemii były alarmujące, w wypracowaniach pisemnych zjawia się zbyt dużo błędów ortograficznych. Również studenci pierwszego roku w rozmowach o napotykanym w wyższej uczelni trudnościach podkreślają, że nie byli dostatecznie przygotowani do studiów. Na kierunkach humanistycznych jako zasadniczy brak stwierdzamy słabą znajomość języków obcych, co powoduje, że student nie może od razu rozpocząć pracy w pełnym zakresie i korzystać z niezbędnej literatury w językach obcych. Studenci pierwszego roku matematyki skarżyli się na zupełną odmienność matematyki szkolnej i uniwersyteckiej, na brak niektórych działów, np. geometrii analitycznej w programie szkoły średniej, inny sposób ujmowania matematyki, powodujący, że nawet dobrzy uczniowie walczyli z poważnymi trudnościami. Dla przykładu ilustrującego, że uczniowie szkoły średniej po przejściu do uniwersytetu w początkowym okresie dają sobie gorzej radę z nauką przytaczam takie zestawienie: porównajmy jakie były wyniki matury 76 studentów przyjętych na historię w Uniwersytecie Łódzkim w r. 1950/51, z wynikami uzyskanymi w egzaminach w ciągu pierwszego roku studiów. Otóż przeciętny wynik ocen wszystkich przedmiotów w świadectwach maturalnych tych 76 studentów wynosił 3,9 a przeciętny wynik uzyskany w egzaminach na pierwszym roku studiów 3,3. Oczywiście zdajemy sobie sprawę jak mało porównywalne są te liczby, jak bardzo różnią się kryteria ocen, jak niedoskonałym pomiarem wiadomości jest egzamin i że ocena egzaminacyjna nie jest wielkością dokładnie odpowiadającą rzeczywistemu stanowi wiadomości, niemniej liczby te mówią, że mło-

dzież ta w stosunku do uniwersyteckich wymagań egzaminacyjnych osiągnęła niższe wyniki.

Wnioski wysnuwane z wyników egzaminów wstępnych i wyników osiąganych w pierwszym roku studiów powinny nas skłonić do poważnego postawienia zagadnienia jakości szkoły podstawowej, średniej i jakości szkoły wyższej. Niestety, zagadnienie to nie zostało postawione należycie na ogólnokrajowej naradzie przodujących nauczycieli w Warszawie, w dniach 13 i 14 września 1952 r. W referatach, przemówieniach i dyskusji ciągle mówiono o upolitycznieniu szkoły, o pracy społecznej nauczyciela nie mówiąc jasno, że szkoła właściwie upolityczniona to szkoła na wysokim poziomie jakościowym przede wszystkim, że pierwszym politycznym zadaniem nauczyciela szkoły podstawowej i średniej jest **d o b r z e u c z y ć**. Słuchając głosów w dyskusji i rozmawiając z delegatami odnosiło się wrażenie, że sprawy nauczania odsuwają się na plan dalszy, że terenowy aparat gospodarczy i polityczny tak się już przyzwyczaił, że nauczyciele wykonują za nich robotę, że nauczyciele nie mogą dostatecznie poświęcić się swoim właściwym zadaniom: dobremu nauczaniu i rzetelnemu realizowaniu programu. Nauczyciel odrywający się od pracy społeczno-politycznej nie może być dobrym nauczycielem, lecz nie jest również dobrym nauczycielem ten, kto dla pracy społeczno-politycznej zaniedbuje rzetelne realizowanie programu i wypuszcza uczniów z niedostatecznymi wiadomościami.

Podniesienie jakości szkoły wymaga nie tylko odciążenia nauczycielstwa od czynności nie związanych bezpośrednio z nauczaniem i pracą szkolną, wymaga również podniesienia poziomu wymagań.

Lecz szkoły wyższe ze swojej strony nie powinny czekać aż praca Ministerstwa Oświaty i samego szkolnictwa podstawowego i średniego podniesie poziom szkoły i ułatwi im pracę ze studentami pierwszego roku. Powinny one także włączyć się do tej pracy. Zagadnienie zbliżenia szkoły wyższej do szkoły średniej, nawiązania współpracy dla złagodzenia ostrości przejścia między obu typami szkół, było postawione i dyskutowane na IV Plenum Rady Naukowo-Metodycznej przy Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego w ZSRR, gdzie rozważano metody i sposoby zbliżenia szkoły średniej do wyższej. W niektórych uczelniach technicznych w ZSRR urząda się wykłady i ćwiczenia pokazowe dla uczniów najwyższych klas szkół średnich. W innych uczelniach szukano innych dróg pokazania uczniom jak wygląda technika ich przyszłych studiów, z jakimi wymaganiami

spotkają się podczas studiów wyższych. Jest to jedna z możliwych dróg udzielenia pomocy szkole średniej przez wyższe uczelnie.

Druga droga, to szukanie kontaktu i nawiązanie współpracy dydaktycznej na wspólnych konferencjach dydaktycznych, gdzie przedstawiciele szkół wyższych przedstawiliby swoje potrzeby i gdzie można by ustalić jak przystosować poziom i wymagania szkoły średniej do wymagań szkół wyższych. Na takich konferencjach trzeba by analizować wyniki egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie i szukać sposobów wyeliminowania braków.

Takimi sposobami można by podnieść stan posiadanych przez uczniów wiadomości. Lecz druga sprawa to przyzwyczajenie i nauczanie przyszłego studenta samodzielnej pracy umysłowej. W tym zakresie szkoły wyższe mogą sobie dać radę wprowadzając np. dla studentów pierwszego roku kurs techniki pracy umysłowej. Przygotowywany przez Ministerstwo Informator z tej dziedziny, przeznaczony dla studentów pierwszego roku, pomoże do przezwyciężenia niektórych trudności.

2. Druga przyczyna wysokiego odpadu i odsiewu na pierwszym roku studiów, leżąca jeszcze poza zasięgiem działania wyższej uczelni, jest niewłaściwy wybór kierunku studiów, który daje przede wszystkim wysoki odpad początkowy. Zdarza się często, że studenci wybierają kierunek studiów pod wpływem pobudek drugorzędnych, wbrew zdolnościom i rzeczywistym zainteresowaniom. W miarę rozszerzania zakresu i ulepszania egzaminu wstępnego, a zwłaszcza nastawiania go na specjalizację, eliminuje się już na wstępie tych kandydatów przypadkowych i zabłąkanych.

W latach poprzednich, kiedy egzaminy wstępne mniej zwracały uwagi na przedmiot kierunkowy, a więc w latach 1949/50 1950/51 spotykaliśmy fakty, że odpad początkowy na niektórych kierunkach, a więc odpad w ciągu pierwszego miesiąca studiów wynosił ponad 15% nowoprzyjętych. Jeszcze w roku 1951/52 w UŁ na historię przyjęto 87 studentów, z których 5-ciu przeniosło się na inne kierunki, a wycofało się, urlopowano i skreślono z powodu nierozpoczęcia studiów 17, razem 22, czyli ponad 25%. Na matematykę w tym samym roku przyjęto 51 studentów, z których odpadło 15 czyli ok. 30%. Zbyt wysoki był również odpad na pierwszym kursie nauk społecznych w latach 1949/50, kiedy ze 169 przyjętych w ciągu października odpadło 27 i w r. 1950/51, kiedy ze 100 przyjętych w pierwszym miesiącu zrezygnowało 19-tu studentów.

Jak przeciwdziałać tym zjawiskom? Przede wszystkim trzeba przeciwdziałać dobrą i rzeczową, wyczerpującą informacją oraz organizowaniem fachowego poradnictwa w wyborze kierunku studiów. Zjawiska te świadczą również, że szkolne i powiatowe (dzielnicowe) komisje rekrutacyjne nie funkcjonują jeszcze należycie. W wielkich miastach akcja informacyjna prowadzona jest coraz lepiej przez władze, komisje rekrutacyjne i ZMP, jak również pogadanki informacyjne w szkołach, lecz w mniejszych miastach prowincjonalnych są jeszcze niedociągnięcia.

Wydawany przez Ministerstwo informator o studiach wyższych jest dobrym narzędziem w akcji informacyjnej. Byłoby jednak rzeczą pożądaną, aby w informatorze podać dokładne dane o wymaganiach egzaminacyjnych przy egzaminach wstępnych, ewentualnie podać przykłady tematów pisemnych, zakres wymaganych wiadomości oraz informacje o samym toku studiów tzn., wymaganej znajomości języków, ilości egzaminów itp. Wtedy połączone wysiłki wszystkich instancji doprowadzą do tego, że zniknie student przypadkowy, nie interesujący się studiowanym przedmiotem, studiujący bez zapału i rezygnujący przy pierwszej przeszkodzie.

3. Kandydatów na odpad początkowy i wysoki odsiew egzaminacyjny dostarczał do niedawna jeszcze jeden mechanizm w aparacie przyjęć na wyższe uczelnie, a mianowicie przenoszenie studentów, którzy zdali na wybrany kierunek i nie zostali przyjęci z braku miejsc i przenieśli się na kierunki, gdzie jeszcze były wolne miejsca. Tak np. na filologię rosyjską, która w r. 1951/52 była w UŁ kierunkiem deficytowym, przyjęto studentów, którzy zdali na polonistykę, medycynę, dziennikarstwo, szkołę filmową, Politechnikę itp. W sumie większość przyjętych studentów rusycystyki stanowili kandydaci chcący studiować zupełnie inne kierunki. Jest to przykład skrajny, lecz podobne zjawisko występowało również na innych kierunkach studiów. Np. na matematykę skierowano kandydatów na biologię itp. Tak przerzucani studenci czuli się źle na tych kierunkach studiów, nie byli do nich dobrze przygotowani, przyczyniali dużo kłopotów asystentom i profesorom, łatwo się zrażali, rezygnowali lub nie dawali sobie rady z trudnościami. Obecnie, zupełnie słusznie, zaniechano tego rodzaju przenoszeń.

Tak mniej więcej przedstawia się sytuacja zanim student przyjdzie na pierwszy wykład. Lecz, kiedy wreszcie, otrzymawszy wiado-

mość o przyjęciu, student wejdzie w progi uczelni, podlega działaniu całego zespołu czynników, które mogą spowodować, że odpadnie w ciągu roku lub nie zda egzaminów. Przyczyny te możemy podzielić na trzy grupy:

a. przyczyny organizacyjne, b. przyczyny dydaktyczne, c. przyczyny kryjące się w poziomie warunków materialnych i zdrowotnych. Przejrzyjmy je pokrótce.

P r z y c z y n y o r g a n i z a c y j n e. Tu zaliczamy trudności jakie w życiu i pracy studenta pierwszego roku wywołuje brak dostatecznej informacji o strukturze i działalności poszczególnych agend uniwersyteckich, trudności wynikające ze złego harmonogramu wykładów i ćwiczeń, trudności powstające wskutek nieumiejętności zaplanowania własnej pracy, rozbijania dnia pracy nieplanowo zwolowywanymi i zbyt długo trwającymi zebraniem.

Przychodząc na uniwersytet student najczęściej błąka się od tablicy do tablicy, od gabloty do gabloty, czyta mnóstwo niezrozumiałych ogłoszeń, słucha informacji często sprzecznych itp. W rozmowach ze studentami I roku o napotykanym trudnościach, skarga na brak właściwej informacji i opieki w pierwszych tygodniach studiów, występowała bardzo często. Studenci przyjeżdżający z prowincjonalnych miasteczek, nie bardzo się orientujący w nazwach agend uniwersyteckich, nie wiedzieli jak załatwić sprawy administracyjne, dom akademicki, stołówki itp. tracąc niepotrzebnie wiele czasu i energii. Stąd specjalne zadanie dla opiekunów pierwszego roku i opiekunów grup, którzy powinni te trudności zmniejszyć do minimum, aby sprawnie poinformować początkujących studentów o programach, sposobach załatwiania spraw, o rozmieszczeniu sal, zakładów i bibliotek, sposobach korzystania z nich, doradzić jak zorganizować sobie pracę itp. Trzeba tu wskazać na ciągle niedostatecznie wykorzystywany czynnik pomocy i opieki nad studentami I roku ze strony kolegów ze starszych lat. Przeprowadzone w toku ostatnich lat kontrole prac grupy, wykazały, że grupa jest sprawnym narzędziem pracy dydaktycznej i wychowawczej. Daje ona studentowi pomoc w uczeniu się w zespołach, pomoc koleżeńską, pomoc w trudnych sytuacjach życiowych i wytwarza opinię koleżeńską, której nacisk jest nieraz skuteczniejszy niż kontrola władz. Lecz grupa studentów pierwszego roku dopiero się tworzy. Zanim stanie się zwartą całością społeczną, zanim wytworzy poczu-

cie wspólności i świadomości własnych celów musi znaleźć pomoc kolegów starszych lat. I dlatego inicjatywa Politechniki Warszawskiej, gdzie na niektórych Wydziałach do grup pierwszego roku przydzielono kolegów z lat starszych w charakterze opiekunów i doradców, zasługuje na powszechne zastosowanie. Taki kolega może pomóc w organizacji, pomóc staroście i sekretarzowi oraz wszystkim członkom w codziennych kłopotach życia studenckiego.

Druga sprawa, zagadnienie organizacji dnia pracy studenta, posiada dwa oblicza. Z jednej strony, właściwego rozkładu wykładów i ćwiczeń, z drugiej strony, planu własnej pracy. Uczelnie rozporządzające dostateczną ilością sal i wykładowców mogą tak ułożyć wykłady i inne zajęcia, że student rozpoczyna pracę rano i kończy pracę dostatecznie wcześnie, żeby mieć dosyć czasu na własną naukę. Jednakże nie każda uczelnia jest w tym położeniu. Brak pomieszczeń i wykorzystywanie wykładowców dojeżdżających lub obsługujących kilka uczelni w mieście powoduje, że plan wykładów posiada okienka i przerwy rozbijające ciągłość dnia roboczego. A jest rzeczą bardzo ważną, aby od samego początku student ułożył sobie codzienny plan pracy i rozpoczął naukę od pierwszego dnia. Gdy dzień zostaje rozbity rozrzuconymi wykładami, przypadkowymi i długo trwającymi zebraniemi, ponadto sprawami rodzinnymi — wtedy student nie może zorganizować sobie stałych godzin pracy i w okresie egzaminacyjnym nadrabia pracą nocną, co odbija się i na jakości przygotowania i na zdrowiu.

Przejdźmy do omówienia d y d a k t y c z n y c h p r z y c z y n odpadu i odsiewu. Zaliczymy do nich niewłaściwe prowadzenie wykładów i ćwiczeń, brak lub niewłaściwe organizowanie konsultacji i repetytoriów, brak właściwej opieki nad studentami i kontroli ich pracy. O sprawach tych pisano dużo, chociażby w nr. 1—2 *Życia Nauki* z. 1952 r., tak że zatrzymamy się nad nimi krótko. Trzeba pamiętać, że ten zespół środków dydaktycznych obliczony jest na pewien poziom umiejętności formalnych studenta, tzn. umiejętności słuchania i notowania wykładu, umiejętności samodzielnej pracy na proseminarium i ćwiczeniach, umiejętności systematycznego uczenia się, samodzielnej lektury i korzystania z dzieł naukowych. W prowadzeniu pracy dydaktycznej trzeba więc liczyć się z faktem, że studenci pierwszego roku przechodzą do innego systemu nauczania i że nie zawsze posiadają konieczne podstawy do studiów wyższych. Wykłady i ćwiczenia powinny więc rozpoczynać się od wprowadzenia w technikę samodzielnej pracy.

Trzeba zwrócić przede wszystkim uwagę na fakt niejednolitego poziomu nowoprzyjętych. Najjaskrawiej występuje to na kierunkach filologicznych, gdzie bardzo często obok nauczycieli danego języka spotykają się studenci znający język bardzo słabo. To samo zjawisko występuje także na studiach wymagających znajomości matematyki. Otóż wykład i ćwiczenia uniwersyteckie zaczynają się od określonego poziomu i jeżeli wykładowca nie sprawdzi, czy wszyscy słuchacze są na tym poziomie i nie podciągnie znajdujących się niżej, to skazuje ich na pewny odpad lub odsiew. Zatem wyrównanie poziomu to pierwsza rzecz, którą należy zrobić przed rozpoczęciem wykładów.

Na wspomnianym tu już IV Plenum Rady Naukowo-Metodycznej przy Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego w ZSRR szczególnie mocno podkreślono, że wykład dla pierwszego roku trzeba prowadzić w specjalny sposób, inaczej niż dla lat wyższych. Przede wszystkim trzeba złagodzić ostrość przejścia między sposobem nauczania w szkole średniej i wyższej, prowadzić wykład w sposób przystępniejszy, zwracać uwagę słuchaczy na sprawy ważne, uczyć notowania. Trzeba również kontrolować notatki i poprawiać błędy w notowaniu. Wykład powinien od początku wzbudzić zainteresowanie studenta daną dziedziną wiedzy. Może to stać się tylko wtedy, jeżeli wykład będzie zrozumiany we wszystkich szczegółach. Należy więc kontrolować czy wykład jest zrozumiały, łącząc tę kontrolę z kontrolą notatek lub repetytorium. Nie trzeba, rzecz jasna, notować wykładów, do których studenci posiadają dobry skrypt lub podręcznik, a wykłady te trzeba wykorzystać do tego, by studenta nauczyć słuchać wykładu. Aby wykład spełnił swoje zadania musi być przejrzysty dla studenta od początku, jak to podkreślał prof. Michajłow w artykule drukowanym w numerze 1 - 2 *Życia Nauki*. Wreszcie trzeba zwracać uwagę na to, by unikać zbyt długich przerw w toku wykładu, w razie choroby lub koniecznego wyjazdu wykładowcy, zorganizować zajęcia zastępcze, związane z kursem wykładu.

Ćwiczenia i proseminaria są tym rodzajem zajęć w szkole wyższej, gdzie student zaprawia się do pracy samodzielnej. Są one więc istotnym elementem pracy dydaktycznej wyższej uczelni. Przede wszystkim są one elementarnym wprowadzeniem do rzemiosła naukowego. W sali ćwiczeń spotyka się i krzyżuje wpływ wykładowcy profesora, wpływ asystenta oraz wpływ całej grupy studenckiej, która spotyka się tu we wspólnej pracy. Należy

więc wykorzystać i zharmonizować działanie tych trzech czynników, aby doprowadziły do maksymalnych wyników.

Sprawa prowadzenia ćwiczeń była omawiana w osobnych instrukcjach Ministerstwa, dyskutowana w Radach Wydziałowych i dlatego nie będę się nad nią dłużej zatrzymywał, gdyż wyniki tych dyskusji napewno ukażą się. Chciałbym jednak podkreślić, że spotykana niekiedy tendencja przekształcania ćwiczeń w powtórki materiału z wykładów jest sprzeczna z zasadniczym celem dydaktycznym ćwiczeń, które powinny być *s z k o ł ą s a m o d z i e l n e j p r a c y n a u k o w e j*. Zatrącenie tego charakteru ćwiczeń prowadzi do zatracenia istotnych cech wyższego wykształcenia.

Z wykładami i ćwiczeniami związane są dwie sprawy techniczne posiadające wielką ważność dla przebiegu studiów na pierwszym roku: *p r z e ł a d o w a n i e p r o g r a m u* oraz *z b y t p o c h o p n e w y z n a c z a n i e w i e l k i e j i l o ś c i o b o w i ą z k o w e j l e k t u r y*. Studenci obarczeni zbyt wielkim wymiarem godzin nie mieli czasu nie tylko na przygotowanie się do egzaminów, lecz nawet na spożywanie posiłków. Oczywiście wykładowca ani dziekan nie może zmniejszyć rozmiarów obowiązkowych godzin, lecz wykładowcy powinni znać całość obciążeń i dostosowywać do nich swoje wymagania.

Obecnie stan rzeczy uległ korzystnej zmianie. Okres studiów I roku (rok akademicki 1952/53) przewiduje zmniejszoną ilość wykładów i ćwiczeń w ciągu tygodnia do 36—40 godzin. Wpłynie to niewątpliwie korzystnie na pracę studentów. Jak wykazała praktyka, istnieje również drugie niebezpieczeństwo, że poszczególni wykładowcy wyznaczają zakres lektury wykraczający poza granice zdrowego rozsądku. Zdarza się to zwłaszcza na kierunkach humanistycznych. O ujemnych skutkach nie trzeba długo mówić. Zatem na konferencjach wykładowców pierwszego roku powinno się dokładnie i wspólnie ustalić zakres lektury w poszczególnych przedmiotach i dostosować je do całości obciążeń studenta.

Wyznaczając lekturę trzeba zapewnić dostęp do niej. Skargi na brak podręczników, źródeł, tekstów występują jeszcze na niektórych kierunkach, chociaż w coraz mniejszym zakresie.

Następny składnik pracy dydaktycznej, a zarazem skuteczna broń w walce z odpadem i odsiewem, to *k o n s u l t a c j a*. Studentom pierwszego roku trzeba dokładnie wyjaśnić, co to są konsultacje, na czym polegają i jaka jest ich rola w przebiegu studiów.

Konsultacje muszą być zorganizowane planowo, wciągnięte w plan obowiązkowych zajęć pracowników każdego zakładu. Wtedy dopiero stają się skutecznym narzędziem systematycznej pracy studenta i narzędziem skutecznej pomocy w studiach. Student musi z góry wiedzieć, kiedy zostanie wezwany do profesora lub asystenta, mając oczywiście możliwość zwrócić się do nich w każdej chwili z własnej inicjatywy. W toku konsultacji mającej charakter swobodnej rozmowy można najlepiej stwierdzić jak student daje sobie radę z materiałem, jakie czyni postępy, jakie ma trudności i braki.

Podobnie skutecznym i nieodzownym narzędziem kontroli postępów są repetytoria, przeprowadzane planowo i obowiązkowo od pierwszego miesiąca studiów. Dotychczas na niektórych uczelniach przeważała tendencja do traktowania powtórzeń jako środka sprawdzania wiadomości przed egzaminem. We właściwym ujęciu powinny jednak być metodą sprawdzania i kontrolowania systematyczności uczenia się. Repetytorium nie tylko przypomina studentowi przerobiony materiał, jest nie tylko jakimś retrospektywnym wykładem, lecz sprawdzeniem wiadomości, systematyczności pracy i stwierdzeniem braków. Takie postawienie sprawy zmusza studenta do systematycznej pracy w toku całego roku.

A teraz następna dziedzina pracy dydaktycznej: o p i e k a n a d s t u d e n t a m i. Rozległa to dziedzina i wiele spraw obejmująca. Istnieje w tej chwili silna tendencja do rozbudowywania opieki dydaktycznej nad studentami i pomocy w nauce. Opiekunowie grup, opiekunowie lat, kierownicy sekcji są specjalnie powoływani do tego celu. Metody tej pracy znajdują się jednak dopiero w stadium wstępnym, dopiero szuka się właściwych dróg i sposobów pracy. Pierwsze doświadczenia zostały już opublikowane w *Życiu Nauki* i za nimi na pewno pójdą dalsze. Sprawa ta wymaga szczególnej uwagi. Niewątpliwie dobrze zorganizowana pomoc i opieka jest istotnym narzędziem walki z odsiewem i odpadem. Lecz trzeba również pamiętać, że przerost opieki grozi wypaczeniem w przeciwnym kierunku, że może pociągnąć za sobą skutki ujemne. Przerost opieki wywołuje u niektórych studentów jakieś poczucie, że zdawanie egzaminów to jest sprawa Ministerstwa, rektora, dziekana, kierownika sekcji, organizacji partyjnej i młodzieżowej, opiekuna i starosty, i że wszyscy oni powinni uczynić wszystko, aby on zdawał egzaminy z możliwie najmniejszym wysiłkiem. Przejawy takiej postawy są nieliczne, lecz występują i powinny być sygnałem ostrze-

gawczym. Opieka nie może prowadzić do tego rodzaju zjawisk. Trzeba stwierdzić, że postawa ta rodzi się na podstawie tendencji do nadmiernego ułatwiania pracy studentom i odciażania ich od samodzielnego wysiłku. Materiał podaje się im możliwie najbardziej przygotowany, podaje tezy wykładów, przygotowuje konspekty, wyciągi itp. Tak więc student, mając do dyspozycji te wszystkie ułatwienia, nie zaprawia się do pracy samodzielnej i studia w rezultacie sprowadzają się do przelżykania przygotowanej papki. Tej tendencji trzeba się przeciwstawić, a opiekę i pomoc utrzymać w rozsądnych granicach.

Biorąc pod uwagę, że metody pracy opiekuńczej dopiero się rozwijają i że wszystkie uczelnie mają już we własnym zakresie pewien dorobek, należałoby organizować środowiskowe konferencje robocze opiekunów dla wymiany doświadczeń i dyskusji.

Dalszym czynnikiem w walce z odpadem i odsiewem jest współpraca władz szkolnych, rektoratu i dziekanatów z organizacjami partyjnymi i młodzieżowymi. Stały kontakt z młodzieżą pozwala dziekanowi na szczególnie bliski wgląd w życie młodzieży, lepsze poznanie przyczyn przekraczania dyscypliny studiów, pozwala mu lepiej poznać tok przygotowania do sesji i lepiej kontrolować przebieg sesji. Przez organizacje młodzieżowe dziekan może również daleko skuteczniej oddziaływać na ogół młodzieży niż środkami aparatu administracyjnego.

Taka współpraca łączy się ściśle z pracą wychowawczą. Nauka daje studentowi podstawy naukowego poglądu na świat, a więc sama jest najpotężniejszym środkiem kształtowania ideologicznego. Połączona z innymi środkami kształtowania postawy ideologicznej, z upolitycznieniem młodzieży, pokazaniem perspektywy jej studiów i ścisłego połączenia jej pracy z całością procesu przebudowy społecznej w Polsce — przyczynia się do wytworzenia postawy odpowiedzialności i entuzjazmu. Praca wychowawcza, o której wspominał tylko marginesowo, gdyż wymaga ona osobnego artykułu, kształtując pogląd na świat i dając młodzieży trzon moralny, poczucie obowiązku i odpowiedzialności, jest istotnym momentem i najważniejszym czynnikiem w walce o sprawność i jakość „produkcji” uniwersyteckiej. Szkoda tylko, że tak mało się o niej pisze.

Wreszcie przechodzimy do ostatniego zespołu przyczyn powodujących odpad i odsiew na pierwszym roku, tj. do warunków materialnych życia studenta. Dotychczas za-

gadnienie to wiązało się z zagadnieniem pracy zawodowej studentów. Obecnie praca zawodowa studentów przestała być problemem. Poziom życia materialnego studentów uległ znacznej poprawie od r. 1945, dzięki olbrzymiemu rozbudowaniu pomocy dla młodzieży studiującej, w porównaniu z czasami przedwojennymi. Jednak ciągle jeszcze istnieją niedomagania, które wpływają hamująco na studia.

Przeprowadzone w Uniwersytecie Łódzkim badania nad poziomem życia stypendystów wykazały znaczną poprawę zarówno w zakresie odżywiania, jak i warunków mieszkaniowych. Tak np. w miesiącu marcu 1952 badany stypendysta spożywał przeciętnie 27 obiadów i 2 śniadania, przy czym opuszczanie posiłków spowodowane było głównie brakiem czasu. Również warunki mieszkaniowe studentów uległy bardzo istotnej poprawie. W Łodzi, która posiada dobrze rozbudowany kompleks domów akademickich, z badanej grupy studentów 20% ma osobny pokój do nauki; 40% uczy się w pokoju, w którym znajduje się druga osoba, 22% uczy się dzieląc pokój z dwiema innymi osobami, 4% dzieli pokój z trzema osobami itp.

Stwierdzając olbrzymi wysiłek państwa ludowego, łożącego wielkie środki na stypendia i rozbudowę domów akademickich, z roku na rok obserwujemy poprawę warunków bytu studentów i możemy żywić nadzieję, że z tej strony wkrótce znikną zupełnie przyczyny odpadu i odsiewu.

*

Jakież wnioski z tego co szkicowo powiedzieliśmy powyżej? Ograniczmy się do najogólniejszych:

1. Trzeba zrzucić pychę z serca i przeszkolić dydaktycznie wykładowców wszelkich rang w szkolnictwie wyższym.
2. Trzeba nawiązać współpracę ze szkołami średnimi, a przede wszystkim przedyskutować z nimi co roku wyniki egzaminów wstępnych.
3. Trzeba nawiązać współpracę opiekunów różnych szkół dla ulepszenia pracy opiekuńczej i wymiany doświadczeń.
4. Trzeba wszystkich studentów pierwszego roku przeszkolić w zakresie techniki samodzielnej pracy umysłowej.

Jan Szczepański

Uniwersytet Łódzki

CELINA BOBIŃSKA

PROBLEMATYKA KATEDRY ZESPOŁOWEJ

Katedrę zespołową traktuje się dzisiaj jako główne ogniwo naukowe i dydaktyczne na uniwersytecie. Czy jednak dzisiaj założeniom organizacyjnym co do roli katedry już odpowiada jej rzeczywiste znaczenie? Czy rola i możliwości katedry zespołowej są już dostatecznie ocenione i zrozumiane przez pracowników naukowych wyższych uczelni?

Powstaje wrażenie, że katedra zespołowa ma jeszcze często charakter formalny i wielu profesorów-kierowników katedr zespołowych nie bardzo wie jak z tym *n o v u m* postępować, gdyż nie jest rzeczą łatwą przeistoczyć literę okólnika w styl żywej pracy. Można się obawiać, że, jeśli nie zapełni się w najbliższym czasie form organizacyjnych realną treścią, może się stać, że formalne traktowanie nowych zadań katedr zespołowych (szczególnie w dziedzinie nauk humanistycznych) — stanie się przyzwyczajeniem.

Katedra zespołowa jest tą zasadniczą komórką, która jednoczy pracowników naukowych wszystkich stopni i kwalifikacji z danej dziedziny wiedzy. Należy stwierdzić, że ze wszystkich licznych, mniej czy bardziej przejściowych tworów organizacyjnych na naszych uniwersytetach, katedra zespołowa jest tworem najmniej sztucznym, nie biurokratycznym, stanowi komórkę wyrastającą w sposób naturalny ze specyfiki, właściwości i potrzeb życia uniwersyteckiego. Za katedrą zespołową przemawia wreszcie jej długoletnia służba na uniwersytecie radzieckim, gdzie ma ona świetną kartę.

Katedra zespołowa stanowi najlepsze rozstrzygnięcie pozornej sprzeczności pomiędzy indywidualnym warsztatem naukowym, indywidualną metodą dydaktyczną a zespołowym charakterem procesu pedagogicznego na dzisiejszej uczelni-universytecie oraz nowymi zespołowymi formami życia naukowego.

Bez administrowania, bez biurokratycznych zgrzytów łączy katedra indywidualną pracę dydaktyczną i naukową, indywidualne doświadczenie z pracą i doświadczeniem kolektywnym, kształtując atmosferę wzajemnej pomocy, kontroli i twórczej krytyki.

Wreszcie katedra tworzy formy organizacyjne dla połączenia dydaktycznej pracy ciała nauczającego z jego pracą naukową, łączy profesorów i docentów z asystentami — a więc samodzielnych badaczy naukowych i tych co się dopiero do badań naukowych zaprawiają — nauczycieli i uczniów. Z drugiej strony łączy ona profesorów-wykładowców z tymi, którzy prowadzą ćwiczenia i konsultacje do ich wykładów.

W ten sposób w katedrze mieszczą się rozmaite indywidualności naukowe o różnym poziomie przygotowania fachowego i metodologicznego, o rozmaitych walorach naukowych i dydaktycznych — mieszczą się nieraz trzy pokolenia naukowe. Wydaje się, że właśnie ta różnorodność kadr objętych przez katedrę, zarówno pod względem kwalifikacji, jak i wieku — stanowi jedną z zasadniczych zalet katedry jako kolektywu, gdyż dzięki temu powstaje wielostronna i bogata płaszczyzna wymiany doświadczeń.

Dzięki tej strukturze katedry młodzież naukowa może korzystać z doświadczenia całego składu profesorskiego, a nie tylko swych bezpośrednich kierowników naukowych. Wreszcie katedra jako ciało naukowe może ustrzec kadry nauczające przed przewagą w jej życiu uczelnianym suchego „dydaktyzmu“.

Jeżeli katedra obejmuje 2—3 profesorów, 4—5 asystentów, 2—3 aspirantów, to powstaje kolektyw kilkunastoosobowy; wydaje się, że właśnie taki skład katedry jest najlepszy z punktu widzenia jej zadań. Kilka osób — to trochę za mało, aby stworzyć ognisko życia naukowego. Zaś katedra licząca ponad 20—25 osób wymaga dzielenia na Sekcje, staje się czymś w rodzaju instytutu, lub w gorszym razie „masówką“.

Posiedzenie katedry

Na obu polach swej działalności — naukowym i dydaktycznym, oprócz osobistego kontaktu kierownika katedry ze wszystkimi jej członkami, oprócz codziennej profesorskiej opieki nad dydaktycznymi oraz naukowymi pracami asystentów i aspirantów istnieje — posiedzenie katedry. Posiedzenie katedry wydaje się być tą zasa-

dniczą formą, przy pomocy której katedra spełnia swe funkcje zespolowe. Dlatego kierownik katedry powinien ze szczególną uwagą opracować plan pracy katedry, plan jej posiedzeń, nim przedstawi go do zatwierdzenia całej katedrze. Zebranie katedry w żadnym razie nie powinno być biurokratycznym obrzędkiem trwającym pięć godzin, nudnym i wypełnionym jałowymi administracyjnymi sprawami lub drobiazgami nie wymagającymi dyskusji i omówienia. Drobiazgi kierownik katedry winien sam rozstrzygać od ręki. Posiedzenie katedry, to nerw całej jej pracy i wymaga wielkiego wysiłku i zapału ze strony kierownika katedry. Zasadniczy miernik wartości posiedzeń katedry, to nasycenie ich twórczymi, naukowymi i metodyczno-dydaktycznymi zagadnieniami, z przewagą jednak zagadnień naukowych. Posiedzenia katedry będą dobre wówczas, gdy członkowie katedry, szczególnie młodzież naukowa, będzie z niecierpliwością ich oczekiwać, będzie przychodziła na nie z przyjemnością i zainteresowaniem. Każde takie posiedzenie powinno czegoś uczyć i budzić nowe myśli.

Dydaktyczna działalność katedry

Katedra powinna poddawać dyskusji plany wszystkich wykładów i ćwiczeń z punktu widzenia ich zasięgu, wypełnienia ich konkretną treścią, a także z punktu widzenia ujęcia metodologicznego. Rzecz wiadoma, że dla wielu naukowców starszego pokolenia wyzwolenie swoich wykładów z empiryzmu i nasycenie ich treścią światopoglądową, ujęcie konkretnego materiału w jednolitą marksistowską koncepcję — przedstawia trudność. Właśnie zespół katedry, często posiadający paru ludzi bardziej zaawansowanych pod względem metodologicznym, może tu przyjść z pomocą. O ile wykłady kursowe są dziś określone przez ogólne programy, o tyle wykłady monograficzne stanowią wyłączny wynik indywidualnego warsztatu naukowego; katedra nie powinna tracić ich z pola widzenia, wykłady te powinny być także przedmiotem dyskusji. Koncepcje wykładów zupełnie nowych lub też zbiorczych, czyli takich, które prowadzi kilku profesorów po kolei wprost wymagają wspólnego omówienia i zaplanowania. Katedra może okazać ogromną pomoc asystentom w ich pracy dydaktycznej, w prowadzeniu ćwiczeń, które w gruncie rzeczy wymagają większego kunsztu dydak-

tycznego niż wykład. Gdy plan ćwiczeń danego asystenta został przezeń omówiony z profesorem prowadzącym odpowiedni wykład, przedkłada się go na posiedzeniu katedry.

Następnie katedra też jest tym warsztatem, który winien przyjść z pomocą wykładowcom, gdy powstaje konieczność uzgodnienia kilku rozległych i pokrewnych wykładów i ćwiczeń. Na przykład w roku ubiegłym takiego uzgodnienia na wydziałach historycznych, aby uniknąć niepotrzebnych powtórzeń, wymagały wykłady i ćwiczenia z zakresu historii nowożytnej polskiej, historii nowożytnej powszechnej i ruchu robotniczego. W konkretnym wypadku rozwiązane to zostało w ten sposób, że katedra historii Polski zwołała zainteresowane osoby dla wspólnego przepracowania tematów. Plany ćwiczeń i wykładów zostały opracowane wspólnie w taki sposób, że wykłady i ćwiczenia z tych trzech dziedzin wzajemnie się uzupełniały.

Następny etap pomocy dydaktycznej asystentom — to odwiedziny ćwiczeń przez odpowiedniego profesora a następnie omówienie ich na posiedzeniu katedry. Dyskusja nad przebiegiem konkretnych ćwiczeń i jej końcowe wnioski stanowią cenną pomoc dla młodego dydaktyka. Warto także czasem omówić na katedrze doświadczenia dydaktyczne katedry ze wszystkich ćwiczeń czy wykładów za jakiś czasokres.

Poza zasadniczą odpowiedzialnością za treść i jakość prac dydaktycznych, musi także katedra dbać o pełne pensum dydaktyczne swoich członków i o to, aby katedra w sposób maksymalny zaspakajała potrzeby dydaktyczne swojego wydziału.

Jednakże podział funkcji pomiędzy dziekanatami i katedrami, który dziś się określił na wielu uniwersytetach, gdy dziekanaty przerzucały na katedry szereg swoich kłopotów administracyjnych i organizacyjnych m. in. troskę i odpowiedzialność za obsadzenie ćwiczeń i wykładów z odpowiednich dziedzin — wywołuje wątpliwości. Wobec tego, że poza Uniwersytetem Warszawskim gdzie indziej brak często samodzielnych etatowych pracowników nauki, aby wszystkie potrzeby zaspokoić, powstaje zabawny precedens, gdy każda katedra na swoją rękę „wynajmuje” „na mieście” tych czy innych wykładowców na wykłady zlecone lub pertraktuje z pracownikami innych katedr. W ten sposób każda katedra występuje z własnym „bębнем” werblowym, co przecież likwiduje jednolitą poli-

tykę kadr na wydziale, wprowadza zamieszanie w tak ważnej kwestii, wreszcie obciąża katedry funkcjami nader dla nich uciążliwymi. Wydaje się, że obsadzanie wykładów i ćwiczeń, gospodarowanie siatką godzin winno znajdować się całkowicie w rękach dziekanatu, który powinien obsadzać wykłady i ćwiczenia po uzgodnieniu tej sprawy z każdą katedrą.

Tak samo zrzucanie na katedry organizacyjno-administracyjnej strony sesji egzaminacyjnej, obciążenie katedr balastem zbyt częstych i obszernych sprawozdań, „tasiemcowego” planowania przy braku w składzie katedr personelu administracyjno-technicznego, wydaje się nadmiernie obciążać katedrę ze szkodą dla jej pracy naukowej, wychowawczej, metodologicznej.

Naukowo-badawcza praca katedry

Obarczanie katedr funkcjami administracyjnymi wydaje się tym szkodliwsze, że w ten sposób zamazuje się główne zadania katedr, zadania w wykonaniu których nie może jej zastąpić żadna inna komórka na uniwersytecie. Mam tu na względzie dziedzinę pracy naukowo-badawczej. Przy naprężonej przebudowie dydaktyki uniwersyteckiej, powstała sytuacja, gdy życie naukowo-badawcze, szczególnie na wydziałach humanistycznych, zostało zepchnięte na bardzo daleki plan, czasem w ogóle kolektyw wykładający przestał traktować uniwersytet i wydział jako teren, gdzie można wyjść z zagadnieniami naukowo-badawczymi. Obniża to jednak ogólny poziom uniwersytetu oraz samego procesu dydaktycznego, procesu nauczania. Z drugiej strony tam, gdzie brak klimatu naukowo-badawczego u naukowców, zbraknie go i wśród studentów: trudno liczyć, że żywiołowo powstaną wśród nich zainteresowania naukowe. Piękne tradycje uniwersytetu polskiego jako ośrodka naukowego należałoby utrzymać i rozwijać. Wydaje się, że wysunięcie na plan pierwszy naukowo-badawczych zadań katedry, zgodnie zresztą z doświadczeniami uniwersytetu w ZSRR i potraktowanie katedry jako głównego naukowo-badawczego ogniwa na uniwersytecie, jest najlepszym sposobem stworzenia owego naukowego klimatu. Nikt nie może zastąpić katedry w rozwijaniu zespołowej pracy naukowej, żywych dyskusji, w zaszczepianiu swym pracownikom różnych pokoleń, a także studentom, nowych zasad i nowych metod pracy naukowej.

Katedra dopiero wówczas w pełni wywiązuje się z tego zadania, jeśli otacza opieką wszystkie prace naukowo-badawcze swych członków, jeśli każda z tych prac jest przedmiotem dyskusji na posiedzeniu katedry; naturalnie przede wszystkim w okresie dla danej pracy początkowym, gdyż dopiero wówczas dyskusja może przynieść autorom rzetelną pomoc. A więc w grę wchodziłoby omówienie planów prac naukowych, ich koncepcji ogólnej oraz poszczególnych rozdziałów.

Dyskutowanie na katedrze indywidualnych prac naukowych, zarówno starszych jak i młodszych członków katedry nie powinno wynikać z administracyjnego przymusu, ale z inicjatywy autorów, z ich chęci poddania swych prac pod dyskusję. A więc musi być stworzona wewnątrz katedry odpowiednia atmosfera, bez której wiele pomysłów i planów traci rację bytu, stworzenie zaś takiej atmosfery przyjaznej, twórczej krytyki i kolektywnej myśli, w dużym stopniu zależy od kierownika katedry.

Systematyczne, według określonego, wszystkim znanego planu, omawianie prac naukowych członków katedry — tworzy w sposób naturalny serię posiedzeń naukowych katedry. Posiedzenia te często otwarte, z udziałem zaproszonych pracowników innych katedr na wydziale, aktywu kół naukowych — stanowią o promieniowaniu naukowym katedry na wydziale; promieniowanie to nie powinno być funkcją odświętną lecz normalną, codzienną, wynikającą z planu pracy katedry.

Wydaje się jednak, że katedra zespołowa dopiero wówczas żyje pełnym życiem naukowym, dopiero wówczas staje się rzeczywiście naukowo-badawczym kolektywem i kuźnią nowych metod, nowego podejścia do materiału, nowych form współpracy naukowej, gdy podejmuje zespołową pracę naukową.

Zespołowa praca (znów mam na względzie tylko teren humanistyki, sięgając do konkretnych przykładów z dziedziny historii) jak się wydaje może być dwóch typów:

1. Gdy katedra obiera dla wspólnego opracowania konkretny temat, względnie jednolity kompleks tematów, który od razu zostaje podzielony pomiędzy członków katedry. Każdy z nich indywidualnie opracowuje od początku część tematu, czy pojedynczy temat; cały kolektyw twórczy wspólnie wypracowuje koncepcję, omawia, koryguje, akceptuje poszczególne plany i fragmenty prac indywidualnych, które w ostateczności będą stanowiły jakąś całość. Tego rodzaju system pracy zespołowej jest zapewne

odpowiedni przy opracowywaniu na przykład zagadnień myśli społecznej, ideologii, literatury itd.

2. Gdy jednak temat wymaga przepracowania wielkiego materiału faktycznego, czy to archiwalnego, czy terenowego, przebadanie i zebranie którego wymaga ogromnego wysiłku i to w ciągu dłuższego przeciągu czasu, wiele rzeczy przemawia za innym typem pracy zespołowej. Wymaga on co prawda większego organizacyjnego, metodologicznego wysiłku, a także wysokiego wyrobienia społecznego i świadomości społecznej w kolektywie — ale stanowi w ścisłym tego słowa znaczeniu warsztat kolektywnej pracy zespołowej. Chodzi więc o tego rodzaju badania, gdy kolektyw pracowników katedry podejmuje ogólne prace badawcze wspólne dla całego kolektywu, przy czym podział pracy badawczej wynika nie z zainteresowań indywidualnych lecz z ogólnych potrzeb, z ogólnego planu, z zasięgu i tempa pracy, z charakteru badanych źródeł (na przykład przy badaniu większych zespołów archiwalnych), zupełnie niezależnie od tego, kto nad czym później będzie pracował. Dopiero ku końcowi zespołowej pracy badawczej wyłaniają się tematy do opracowania dla poszczególnych członków zespołu. Syntetycznie zebrany materiał zespołowo opracowują zarówno starsi jak i młodszy pracownicy naukowcy: powstaje wspólne, zbiorowe dzieło, czy szereg dzieł związanych od początku ogólną koncepcją.

W ten sposób zostają uwzględnione twórcze potrzeby i ambicje wszystkich członków zespołu. Wydaje się, że stary system „prac zespołowych“ jeszcze gdzieś tam praktykowany, gdy asystenci zbierają materiał, który opracowuje wyłącznie profesor, jest niesłuszny i raczej sprzeczny z socjalistyczną zasadą pracy zespołowej, w której każdy uczestnik winien znajdować zaspokojenie swych twórczych dążeń; szczególnie niesłusznym wydaje się ten stary system tam, gdzie pomocnicze siły naukowe są już na tym poziomie, że mogą podejmować już samodzielnie prace naukowe.

Jednakże musi być dopełniony zasadniczy warunek, aby praca zespołowa w ciągu długiego okresu czasu, gdy zespół zajęty jest żmudnym zbieraniem, wyszukiwaniem faktycznego materiału, nie stała się empiryczną, jałową, bez perspektywy; warunkiem tym jest zespolenie drobnych i mozolnych badań źródłowych z intensywną, kolektywną pracą metodologiczną. Oto powstaje w katedrze coś w rodzaju stałego seminarium, które przepracowuje ogólne zagadnienia metodologiczne związane z tematem

prac zespołowych, dokonuje analizy teoretycznej oraz zakwalifikowania konkretnego materiału w toku jego nagromadzenia. Zebrany materiał nie powinien zalegać martwym ładunkiem zarówno na półkach jak i w świadomości jego badaczy. Systematyzacji powinny podlegać teczki na półkach i doświadczenia nagromadzone przez członków zespołu. Nowy materiał wzięty na warsztat zespołowy musi od razu znaleźć swe miejsce w ogólnej koncepcji, swe uzasadnienie czy to jako ogniwo dowodowe, czy jako odkrywcze świadectwo, że w toku badań trafiono na zjawiska nowe, mogące doprowadzić do ważnych wniosków naukowych. Pozwolę sobie na sięgnięcie do konkretnego przykładu: jedna z katedr historycznych UJ od półtora roku prowadzi badania nad stosunkami gospodarczo-społecznymi wsi małopolskiej 18 wieku. W pracy bierze udział kilkanaście osób. Celem pracy jest wydanie zbiorowej monografii i wyboru źródeł. W związku z tą pracą, równoległe do posiedzeń katedry powstał odrębny kierunek jej prac. Zespół badawczy ma już poza sobą ponad 20 posiedzeń naukowych o charakterze metodologicznym; omawiano tu kwestie bardzo ogólne, z punktu widzenia metodologicznego uzbrojenia kolektywu badawczego jak to: pojęcie ucisku feudalnego, renta feudalna w *Kapitale* K. M a r k s a, definicja walki klasowej chłopów w ustroju feudalnym i jej konkretnej formy; dyskutowano także konkretne zagadnienia, przez sam materiał narzucone kwestie sporne. Do takich należało, na przykład zagadnienie stosunku pomiędzy materiałem gospodarczym a walką klasową, kwestia czy związek tych dwóch szeregów zjawisk winien być uchwycony jedynie w skali ogólnej czy także w wypadkach konkretnych i szczególnych; wielokrotnie powstające zagadnienia zaszeregowania tego lub innego faktu z punktu widzenia kryteriów walki klasowej, analiza źródeł; dyskutowany gorąco był zasięg geograficzny prac badawczych, kwestia najlepszej dla konkretnych potrzeb metodyki i techniki badań gospodarczych itd. Seminarium operując konkretnymi potrzebami i konkretnym materiałem badawczym stało się szkołą metodologii marksistowskiej zarówno dla młodszych jak i dla starszych pracowników naukowych i niezależnie od jego ostatecznych rezultatów już przyniosło ogromną korzyść. Wypracowana na tych posiedzeniach koncepcja jest w takiej samej mierze dorobkiem młodych jak i starszych członków zespołu; młodzi koledzy są autorami wielu pomysłów, inicjatorami nowych metod badawczych, kierow-

nikami prac poszczególnych grup i ekip terenowych. Jak wykazały rozprawy, artykuły naukowe poszczególnych członków katedry z roku ubiegłego — wspólny dorobek metodologiczny wzbogaca jednocześnie warsztaty naukowe, staje się dorobkiem indywidualnym.

Jak już mówiliśmy zespołowa praca tego rodzaju wymaga ogromnego wysiłku organizacyjnego, pedagogicznego i naukowego ze strony kierownictwa zespołu badawczego, tym bardziej, że prowadzenie w ciągu paru lat oraz doprowadzenie pracy tego rodzaju do końca nie jest rzeczą łatwą w warunkach poważnego obciążenia pomocniczych sił naukowych. Powstaje przy tym trudny problem pogodzenia indywidualnych naukowych prac i zainteresowań młodszych pracowników naukowych z absorbującą pracą zespołową. Nawet wówczas, gdy pracę taką będziemy traktować jako jedno z zajęć obowiązujących, powstaje pytanie, w jakim stopniu katedra ma prawo i może regulować stosunek pomiędzy indywidualnymi, twórczymi zamiarami swych członków a pracą zespołową.

Trudność innego rodzaju — to uplasowanie tego rodzaju prac zespołowych (siłą rzeczy rozrastających się) w systemie całej uczelni, w systemie dziekanatu, życie którego przepełnione jest po brzegi dydaktyczno-administracyjnymi troskami. Prace naukowo-badawcze w sposób żywiołowy zostają zepchnięte na margines życia uniwersyteckiego. W tych warunkach praca zespołowa ze strony pomocniczych sił naukowych wymaga ogromnego napięcia i wprost wyrzeczeń. Gdy praca zespołowa się rozrasta, powstają dodatkowe administracyjno-finansowe funkcje (gospodarowanie subwencją, korespondencja, sprawozdawczość, ewidencja prac indywidualnych itd.), które znów spadają na tych samych ludzi przy ich niezmnieszonem obciążeniu ogólnym. Wobec ważności i doniosłości pracy naukowej katedry, jako jej podstawowej funkcji, wydaje się, że Ministerstwo winno już zaawansowane prace zespołowe otoczyć opieką i przyjąć im z konkretną pomocą (np. pewne odciążenie z prac dydaktyczno-administracyjnych, dla szczególnie zaawansowanych w pracy zespołowej asystentów, przydzielenie dla katedry dodatkowego etatu naukowego, zainteresowanie władz uniwersyteckich danymi pracami zespołowymi itd.). Praca aspirantów wobec ich dość naprężonego dwuletniego planu nauki może być powiązana z pracą zespołu chyba tylko w ten sposób, że pewne problemy tematu zespołowego staną się podstawą dla prac kandydackich.

Wychowanie kadr naukowych

Katedra jest tego rodzaju formą współpracy naukowej, która w sposób naturalny łączy indywidualne kierownictwo naukowe aspiranta czy asystenta ze strony profesora z pieczę nad kształtowaniem młodego pracownika naukowego całego zespołu naukowców; młody pracownik naukowy może korzystać z pomocy całego składu profesorskiego.

Aspirant pracuje pod kierownictwem jednego samodzielnego pracownika naukowego (indywidualne kierownictwo nie wyklucza konsultacji u innych samodzielnich pracowników naukowych katedry). Jednakże plan pracy aspiranta i temat jego pracy kandydackiej winien być przedmiotem dyskusji na katedrze. Temat pracy kandydackiej winien być przez profesora i aspiranta zreferowany na zebraniu katedry. Posiedzenie katedry stanowi okazję do omówienia wszelkich wątpliwości związanych z tematem. Dopiero po krytycznym i wszechstronnym omówieniu temat może być zatwierdzony. Katedra na swych posiedzeniach powinna kilkakrotnie wracać do wykonania przez aspiranta planu naukowego, a także do pracy aspiranta czy asystenta nad kandydackim tematem; omówienie planu pracy kandydackiej poszczególnych jej rozdziałów, merytorycznych trudności, z którymi boryka się asystent czy aspirant stanowi tę pomoc, którą katedra winna okazać niedoświadczonemu autorowi. W wypadku, gdy praca znalazła się w impasie, gdyby autor zszedł na jakieś manowce — czy to z powodu niedostatecznie przemyślanego tematu, czy braku źródeł, czy z powodu własnej nieumiejętności badawczej, posiedzenie katedry może w sposób istotny przyjść tu z pomocą, podpowiedzieć rozwiązanie trudności, ograniczyć temat lub ująć go w innym aspekcie, dać autorowi cenne wskazówki. Przychodzi tutaj z pomocą doświadczenie nie tylko jednego profesora, lecz wszystkich członków katedry.

Praca dydaktyczna asystenta nie może być związana z jednym tylko profesorem. Często z początkiem nowego roku akademickiego asystent podejmuje nową pracę dydaktyczną, prowadzi inne niż w roku ubiegłym ćwiczenia, a więc tym samym zmienia kierownika swej pracy dydaktycznej. Wydaje się także, że asystent nie powinien latami pracować w jednym i tym samym seminarium profesorskim. Zmiany w stosunku dydaktycznym poszczególnych asystentów i profesorów są zjawiskiem dodatnim, gdyż wzbogacają do-

świadczenie pedagogiczne asystenta. Asystent katedry zespołowej nie jest „czymś“ asystentem, lecz asystentem przy katedrze, a więc przy grupie profesorów. Praca zaś naukowa asystenta w odróżnieniu od pracy dydaktycznej winna przebiegać pod kierunkiem jednego tylko profesora z tym, że kierownictwo to jest kontrolowane i uzupełniane, jak w wypadku aspirantów — przez katedrę. Katedra winna także zajmować się kwestią organizacji czasu asystentów, analizować ich obciążenia, kontrolować ich osobisty plan naukowy i dydaktyczny. Od katedry zależy, aby nie powstała taka sytuacja, gdy asystenci będący nieraz utalentowanymi młodymi naukowcami stają się, w odróżnieniu od aspirantów, wyłącznie dydaktykami.

Rzeczą pożyteczną wydają się okresowe sprawozdania asystentów ze wszystkich ich prac. Te czy inne trudności w pracy asystenta, nadmierne przeciążenie pracą administracyjną, dydaktyczną, czy społeczną lub sytuacja odwrotna, na przykład: całkowicie uchylanie się od takich prac, szczególnie od pracy społecznej, nieproporcjonalny podział prac pomiędzy asystentami — są to kwestie, wobec których katedra nie może być obojętna i powinna w szeregu wypadków występować z konkretną pomocą czy interwencją. Katedra winna być odpowiedzialna za to, aby młodszy pracownik naukowy nie stał na miejscu, a rozwijał się i stale podnosił swe kwalifikacje.

Jeszcze jedno zagadnienie: w jakim stopniu katedra powinna wkraczać w indywidualny plan młodszych kolegów i regulować ich pracę naukową? Bywa tak, że nagle młodego, zdolnego naukowca zaczynają rozrywać. Różne instytucje, niezależnie jedna od drugiej proponują mu prace zlecone, kilka wydawnictw jednocześnie chce zawierać z nim umowy, sypią się zamówienia artykułów itd. Powstaje poważne niebezpieczeństwo rozproszenia sił młodego naukowca, zaniedbanie w pracy kandydackiej czy pracy zespołowej itd. Wydaje się, że katedra zespołowa obowiązana jest wkraczać w plan indywidualny, w zamierzenia twórcze swoich młodych członków z prawem ograniczania ich i regulowania, ustalania kolejności prac itd.

Koło naukowe. Jest ono bardzo ważnym działem pracy naukowej katedry, najlepszym sposobem oddziaływania, promieniowania na masę studencką. Właśnie poprzez koło naukowe katedra może budzić zainteresowania naukowe wśród studentów, nauczyć ich twórczej pasji i twórczego myślenia — jednym słowem organi-

zować ruch naukowy na uniwersytecie. Koła naukowe często istnieją tylko na papierze, albo są kapliczką poszczególnych profesorów. Koło zaś naukowe winno stać się ambitnym polem pracy całej katedry; prowadzone przez doświadczonego asystenta pod kierownictwem profesora lub przez samego profesora, koło powinno interesować cały zespół pracowników katedry. Katedra zatwierdza plan pracy koła, omawia tok tej pracy; aspiranci i asystenci obsługują w kole naukowym rozmaite jego sekcje; w organizacji sesji naukowej koła, przy końcu roku akademickiego, winna uczestniczyć cała katedra, gdyż przecież koło naukowe wychowuje dla katedry nowy naukowy narybek.

Metodologiczna i ideologiczna praca katedry

Prawie wszystkie omawiane tu formy pracy naukowej katedry zawierają już w większym czy mniejszym stopniu elementy szkolenia ideologicznego. Posiedzenia naukowe, dyskusje metodologiczne, narady zespołu wprowadzają w zagadnienia teoretyczne, opanowanie których jest ważne i niezbędne zarówno przez młodszych, jak i przez starszych członków katedry. Często właśnie w dziedzinie marksistowskiej metodologii starszy naukowy pracownik wiele może w dyskusji skorzystać, nauczyć się nawet od młodzieży naukowej, bardziej zaawansowanej w kwestiach teoretycznych. Wydaje się jednak, że wobec istniejących dzisiaj potrzeb metodologicznych katedra powinna poza innymi posiedzeniami naukowymi posiadać odrębny plan pracy metodologicznej. Praca ideologiczna katedry nie powinna mieć w żadnym razie charakteru szkolkowego odstręczającego profesurę; wydaje się, że najlepsza forma tej pracy — to szereg otwartych dyskusji naukowych na tematy metodologiczne, dyskusji osadzonych mocno w ogólnym planie pracy katedry i związanych tematycznie z tym planem. Takie posiedzenia poświęcone omówieniu rozmaitych zagadnień marksistowskiej filozofii w zastosowaniu do danej dziedziny wiedzy — to jeszcze jeden aspekt naukowo-wychowawczej pracy i naukowego promieniowania katedry.

Powyższe uwagi są wynikiem dwuletnich doświadczeń pracy katedry zespołowej, doświadczeń złych i dobrych, a także uczestnictwa w radzieckiej katedrze zespołowej na uniwersytecie moskiewskim. Od kierownika katedry zależy jednak rzecz zasadnicza —

stworzenie takiej atmosfery wśród zespołu katedry, aby stała się ona zgranym, twórczym kolektywem naukowym, który dla swych uczestników staje się wkrótce niezbędnym środowiskiem intelektualnym, do które się przychodzi zarówno ze swoimi trudnościami jak i nowymi pomysłami twórczymi. Katedra nie powinna być tylko zespołem formalnym, gdyż wówczas wszystkie jej organizacyjne poczynania miną się z celem. Jako przykład pozwolę sobie przytoczyć jedną z katedr zespołowych historii na uniwersytecie moskiewskim: W miarę rozwoju prac katedry rosły i potrzeby kontaktów naukowych. Wobec tego, z inicjatywy młodszych pracowników naukowych powstały tzw. *Czwartki* z kawą u dzisiaj już nieżyjącego akademika P. *Czwartki* te, czyli długogodzinne naukowe dyskusje nad ochotniczo zgłoszonymi referatami naukowymi, stały się najbardziej lubianą formą naukowej pracy katedry.

W wypadku, gdy istnieje zespołowa naukowa praca katedry, ona właśnie staje się takim drugim nurtem życia naukowego w kolektywie katedry.

Katedra zachowuje funkcje kierownicze i wychowawcze grona profesorskiego, jego autorytet, lecz znosi ją nienaturalna i niepotrzebna przepaść, która istniała na starym uniwersytecie pomiędzy profesorem i asystentem; naukowy stosunek tych dwóch osób katedra zespołowa pozbawia charakteru jakiejś osobistej i nie podlegającej kontroli tajemnicy, znosi ona także tradycje papieskiej nieomal nieomylności profesora.

Jednocześnie katedra wzmaga odpowiedzialność młodszego pracownika naukowego, bo jeśli dawniej odpowiadał on wyłącznie wobec jednego profesora, to dzisiaj ciąży na nim odpowiedzialność wobec całego kolektywu.

Katedra zespołowa stwarza warunki dla krytyki i samokrytyki w nauce, kształtuje nowy typ stosunków w nauce uniwersyteckiej. Wydaje się, że tam, gdzie jest kilka katedr (3—4), potrzeba dodatkowej komórki, w postaci branżowego instytutu na wydziale, jest dość wątpliwa. Instytut w najlepszym razie żyje odbitym życiem naukowym katedr, a często stanowi niepotrzebną, biurokratyczną instancję pośredniczącą pomiędzy katedrami a dziekanatem. Muszą istnieć jakieś formy kontaktu między katedrami, ale może znalazłoby się bardziej szczęśliwe rozwiązanie tych potrzeb.

Katedra zespołowa jako forma organizacji nauki na uniwersytecie, zawiera ogromne możliwości rozwojowe i może się zasadniczo przyczynić do szybkiego ukształtowania nowego oblicza naszych uniwersytetów. Wymaga ona jednak, wobec istniejących jeszcze nawyków do pracy odosobnionej, wobec długiej tradycji katedr indywidualnych jako „kapliczek“ poszczególnych profesorów — stałej i troskliwej opieki ze strony władz uniwersyteckich i ministerstwa.

Celina Bobińska

Uniwersytet im. B. Bieruta we Wrocławiu

DIONIZY SMOLEŃSKI

ŁĄCZNOŚĆ NAUKOWCA Z PRODUKCJĄ

Temat pod powyższym tytułem może być potraktowany bardzo szeroko, albo może być zwężony tylko do zakresu naukowców pracujących w dziedzinie techniki. Zwężenie takie wymaga wstępnego omówienia.

Kim jest naukowiec, o łączności którego z produkcją będziemy mówili? Nazwa „naukowiec“ może mieć wiele znaczeń, tak samo jak i nazwa „nauka“. Wybranie jednego z tych znaczeń zawsze jest obciążone koniecznością przystosowania, zwężenia go do tych cech, jakie szczegółowo chcemy omówić. A więc naukowiec, w naszym rozumieniu, będzie to pracownik zajmujący się przyswajaniem sobie zdobyczy nauki w danej dziedzinie, rozpowszechnianiem i wreszcie wzbogaceniem tej nauki własnymi pracami i badaniami.

Wypełnianie zadań naukowca nie jest związane ze specyficznym miejscem i charakterem pracy. Może on ją wypełniać zarówno na terenie wyższej uczelni, jak w instytucie badawczym, czy w produkcyjnym zakładzie pracy. Miejsce pracy niewątpliwie warunkuje zadania pracownika naukowego, nie wyklucza jednak możliwości wypełniania zadań naukowca niezależnie od miejsca pracy.

Obecnie zawodowy tytuł pracownika nauki otrzymują tylko pracownicy wyższych uczelni i instytutów naukowych. Stosowanie tytułu pracownika naukowego tylko do pracowników pewnego typu zakładów pracy, bez względu na to, jaką spełniają w nich rolę, jest niesłuszne i podyktowane tylko koniecznościami klasyfikacji. W naszych rozważaniach ograniczymy miejsce pracy naukowców jeszcze dalej, biorąc pod uwagę wyłącznie pracowników naukowych wyższych uczelni.

Ponadto ograniczymy jeszcze bardziej zakres zagadnienia, mówiąc tylko o pracownikach naukowych wyższych uczelni technicznych. Bynajmniej nie dlatego, że wyłącznie tylko tacy pracownicy naukowi powinni mieć łączność z produkcją, lecz dlatego, że mają

oni największą możliwość bezpośredniej łączności. Bardzo dużo bowiem i innych gałęzi nauki ma bliższą lub dalszą łączność z produkcją, ma możliwość sprawdzania wyników swych prac w sposób konkretny — różnica polega często tylko na stopniu bezpośredniości tej łączności.

Miejszem pracy tych pracowników naukowych, do których ograniczymy swe rozważania jest wyższa uczelnia techniczna, jej laboratoria, warsztaty, kreslarnie. Jednakże takie ograniczenie miejsca pracy byłoby sztuczne i niewystarczające. Poza bardzo rzadkimi wyjątkami, terenem pracy naukowców tego rodzaju jest cała odpowiednia dziedzina przemysłu, gdyż dążenie do wyrażenia swych pomysłów i ich realizacji w bezpośrednim życiu przemysłowym, jest naturalne dla każdego naukowca z zakresu techniki. Tylko duża skala przemysłowa, tylko wykonawstwo jest ostatecznym sprawdzianem słuszności wyniku pracy naukowej tego typu, tylko zastosowanie wyników badań w służbie i dla potrzeb narodu jest pełnym zadośćuczynieniem i nagrodą za pracę.

Możliwość spełniania dążeń naukowca, doprowadzenia wyników swych prac poprzez wszystkie stadia, aż do realizacji w skali przemysłowej, do przetworzenia na bezpośrednią korzyść dla narodu, jest ułatwiona na skutek planowania badań naukowych. Planowanie nauki jest już obecnie prawie powszechnie przyjętym postulatem. Jedną z poważnych przyczyn oporów przed powszechnym przyjęciem zasady planowości w nauce, było zdaje się dość mgliste i nieokreślone pojmowanie planowania, dające powód do złej lub złośliwej interpretacji, a przez to do oporów przed przyjęciem planowania w nauce jako zasady. Dla uniknięcia i teraz podobnych nieporozumień określimy, co rozumiemy przez planowanie w nauce i jaka jest jego geneza.

Jeśli nauka ma pozostawać w służbie narodu, musi rozwiązywać trapiące go zagadnienia według określonej kolejności, podyktowanej potrzebami życia i aktualnymi możliwościami ich rozwiązania. Albowiem potrzeby gospodarcze warunkują naukę, a nie nauka — życie gospodarcze, jak to może się pozornie wydawać, chociaż wcale to nie znaczy, że, z drugiej strony, nauka nie wywiera dużego wpływu na rozwój życia gospodarczego. „Jeśli w społeczeństwie ukazuje się pewna potrzeba techniczna — mówi Engels w liście do Starkenburga — pomaga ona postępowi więcej niż dziesięć uniwersytetów“.

Planowanie w nauce oznacza wybór i uprzywilejowanie pewnych kierunków badań naukowych, ważnych dla rozwoju gospodarki narodowej, nie neguje wszakże, ani w żaden sposób nie utracą badań nad wszelkimi innymi problemami. Nie przekreśla również problemów stanowiących osobiste koncepcje uczonego, dla których nie widać doraźnych potrzeb, ani możliwości natychmiastowego zastosowania w produkcji dla dobra narodu lub dla postępu wiedzy technicznej. Fakt, że zastosowania tego nie widać aktualnie, w danym stanie rozwoju techniki, nie przesądza przecież jego wielkiej nawet użyteczności w przyszłości. Nie można lekceważyć tych przejawów myśli technicznej, która wybiega daleko poza możliwości realizacyjne dnia dzisiejszego. Koncepcja podróży międzyplanetarnej wyprzedziła znacznie termin jej realizacji i odżywa właściwie przy każdym postępie techniki, dającym nowe możliwości realizacji tej koncepcji. „Jeśli technika, jak wy twierdzicie, zależy przeważnie od stanu nauki” — mówi w cytowanym liście Engels — „to nauka zależy jest w daleko większym stopniu od s t a n u i potrzeb techniki”.

Nawet takie, zdawałoby się zupełnie przeczące idei planowania odkrycie, jak odkrycie promieniotwórczości, nie jest przecież jakimś odkryciem zupełnie „oderwanym”, kierującym wiedzę na nowe tory w sposób nagły i zupełnie nieprzewidziany. Przecież, aby było możliwe odkrycie zjawiska promieniotwórczości, potrzebny był pewien stan wiedzy technicznej. Oczywiście, że tego rodzaju odkryć nie można planować dokładnie, są one nieprzewidzianymi (choć często są oczekiwanymi) efektami pracy badawczej, ale przecież nie neguje się przez to samej zasady planowania. Znane są przecież przykłady planowanych badań geograficznych i innych, które doprowadziły do osiągnięcia zupełnie wyników nieprzewidzianych, lecz o ogromnej wartości. Czyż to przeczy zasadzie planowania badań? Bez planowania badań nie byłoby bardzo wielu doniosłych odkryć.

Natomiast wykorzystanie odkrycia dla pożytku powszechnego znajduje się już całkowicie w zasięgu planowania. Planowanie obejmuje więc zarówno eksperymentowanie, jako jeden ze środków poznania rzeczywistości, poszukiwanie na podstawie poczynionych obserwacji pewnych ogólnych zasad naukowych i wreszcie zastosowanie tych zasad i praw naukowych do technicznego wykorzystania w przemyśle, celem ostatecznego ich sprawdzenia w praktyce przemysłowej.

W nierozzerwalnym splocie: „nauka—produkcja“ ocena roli nauki ulega modyfikacjom zależnym od aktualnego stanu nauki i produkcji. Pomocnicza, „użytkowa“ rola nauki, wywołana wymaganiami chwili, nie powinna przesłaniać jej roli zasadniczej. Należy pamiętać o różnicy między wielkimi długotrwałymi zadaniami nauki a taktyką chwili i źle jest, jeśli się ich nie rozróżnia. Prowadzi to do wypaczenia roli nauki, wypaczenia, jakie obserwowaliśmy i u nas po 1944 roku.

Polityczna i gospodarcza konieczność odbudowy i rozbudowy przemysłu wytworzyły pojęcie o pomocniczej roli nauki. Brak kadr technicznych, konieczność zaprzęgnięcia do prac przemysłowych na pewien okres czasu wszystkich pracowników nauki, była przyczyną powstania tego poglądu. Tymczasem, chociaż pogląd ten był odbiciem aktualnego wówczas stanu rzeczy, pokutuje on w umysłach do dnia dzisiejszego.

Tymczasem rolą nauki jest wytyczenie i torowanie drogi dla postępu technicznego, wcale zaś nie polega ona na prowadzeniu produkcji, na rozwiązywaniu szczegółowych problemów danego zakładu pracy, od dawna już przez naukę w sposób ogólny rozwiązanych. Krótko mówiąc — nie jest zadaniem nauki zajmowanie się sprawami ściśle i wyraźnie leżącymi w zakresie obowiązków kadry przemysłowej. Trwałe włożenie tych obowiązków na barki pracowników naukowych wykluczyłoby możliwość należytego zajęcia się problemami naukowymi.

Często wygłaszane twierdzenia o wyprzedzaniu, w okresie po wojennym, nauki przez technikę, są oczywistym nieporozumieniem. Mogą one być oparte na niedocenianiu zdobyczy naukowych będących podstawą postępu technicznego, zdobyczy tak powszechnych, że aż niedocenianych; albo też rejestrowany postęp techniczny jest niczym innym jak praktycznym zastosowaniem obserwacji i doświadczeń oczekujących jeszcze na naukowe uogólnienie i teoretyczne rozpracowanie. Poprostu cykl poznania nie został zamknięty. Nie ma więc podstaw do twierdzenia, że technika wyprzedziła naukę, gdyż, nawet z technicznego punktu widzenia, sprawa nie została doprowadzona do końca i wciąż tkwi jeszcze w empirii, choć na dużą skalę. Poza tym należałoby każdorazowo przeanalizować, jaki w danym dziele jest udział nauki, a jaki techniki, bo przecież podział na pracowników naukowych i technicznych jest tylko schematyczny i praca naukowa równie dobrze może być dokonana na zakładzie pracy i nie przez zawodowego pracownika nauki. Wreszcie nawet

prace zawodowych pracowników nauki, a więc pracowników naukowych wyższych uczelni, są przecież często wykonywane na zakładach pracy i zaliczane na dobro techniki, a nie nauki. Ta „obrona“ pracowników naukowych nie ma zresztą na celu stwierdzenia, jakoby łączność ich z produkcją była racjonalna i dostateczna.

Jeżeli planowanie w życiu gospodarczym, jako podstawowa cecha gospodarki socjalistycznej, daje znakomite wyniki, czyż można poza planowaniem pozostawić naukę, tak ściśle powiązaną z życiem gospodarczym? Planowanie nauki zabezpiecza pracowników naukowych od oderwania od produkcji i sprowadzenia ich na bezpłodne manowce „czystej nauki“. Ograniczenie się pracowników naukowych wyższych uczelni technicznych wyłącznie do laboratoriów, do koncepcji rozwiązywanych czy budowanych wyłącznie za biurkiem, w żadnym wypadku nie jest możliwe. Nawet wyniki nauk tzw. „podstawowych“ wtedy tylko w całej pełni stają się naukowymi, gdy zostaną sprawdzone i potwierdzone przez rzeczywistość.

Pewne gałęzie nauk technicznych istnieją bez należytej łączności nie tylko z techniką, ale nawet z laboratorium. Prowadzi to do skostnienia tych nauk i wyprzedzania ich przez doświadczenie. Na przykład sprawa wytrzymałości materiałów, nie mająca oparcia w laboratorium doszła do tego stanu, że pewne wskaźniki techniczne, przyjęte od kilkudziesięciu lat, nie podlegają rewizji. Ponieważ zaś nauka „teoretyczna“ budzi w praktyku tyleż szacunku co i nieufności, znaleziono wygodny sposób na uspokojenie wątpliwości w stosunku do wskazań tej nauki pod postacią tzw. współczynników bezpieczeństwa. Wprawdzie wskaźnik nie budzi zaufania, ale jeśli go się zwielokrotni, to nawet najbardziej nierealny, spełni swe zadanie. W ten sposób i wskaźnik jest słuszny i awarie nie występują w praktyce. A przecież sprawdzenie i sprecyzowanie tych wskaźników technicznych jest zupełnie możliwe przy współudziale laboratorium, po przełamaniu złej tradycji. Jeśli pracy tej nie dokona naukowiec, dokona jej robotnik-nowator, który intuicyjnie wyczuwa nierealność wskaźnika i obala go w próbach przy wielkiej konfuzji skostniałej nauki.

Szczególnie ważna jest współpraca z techniką tych młodych pracowników naukowych, którzy dopiero zdobywają podstawy do pracy twórczej przez gromadzenie wiedzy i zaprawianie się do samodzielnej pracy naukowej. Całkowite przyswojenie wiedzy osiąga się dopiero przez naoczne, osobiste sprawdzenie jej też w praktyce pro-

dukcyjnej, w przemyśle. Laboratorium nie może zastąpić techniki, gdyż zmiana skali wprowadza zupełnie nowe zagadnienia, wymaga innego zgoła podejścia, tworzy czynniki dodatkowe, nie występujące w skali laboratoryjnej. Wynika z tego, że współpraca naukowca z techniką daje korzyści obu stronom, gdyż gwarantuje ona możliwość postępu techniki, dokładnie zapoznaje naukowca ze stanem wyjściowym jego prac, pozwala na sprawdzenie wiadomości teoretycznych w praktyce, a przez to na trwałe ich przyswojenie. Wreszcie znajomość techniki i życie w jej atmosferze jest dla pracownika naukowego źródłem pomysłów powstałych z obserwacji własnych lub z informacji innych pracowników przemysłu.

Przyjąwszy te założenia o zasadzie współpracy naukowca z produkcją, przejdziemy do omówienia samej metodyki tej łączności. Są trzy postacie łączności nauki z produkcją, a mianowicie: planowana praca naukowa w dziedzinie nauk technicznych, współpraca z zakładami pracy nad planowaniem nowych działów produkcji i współpraca z racjonalizatorami i nowatorami przemysłu. Omówimy je w kolejności wzrastającej ważności.

A więc jedną z postaci łączności naukowca z produkcją jest współpraca z racjonalizatorami i nowatorami przemysłu.

Nowatorstwo polega na usprawnieniu działania już znanych i stosowanych aparatów, przyrządów, maszyn i metod pracy przez zmianę czy ulepszenie pewnych ich fragmentów, względnie zmianę stopnia i sposobu ich wykorzystania. W ruchu racjonalizatorskim dominującą rolę odgrywa pracownik bezpośrednio obsługujący aparat, czy włączony w daną metodę wytwórczą. Konstrukcja bowiem, realizując pewną myśl techniczną, nie zawsze jest w stanie przewidzieć i uwzględnić wszystkie zjawiska odbijające się hamująco na działaniu aparatury czy metody. Pomysłem racjonalizatorskim może być także tylko wskazanie niedomagań czy błędów, nawet bez ich usunięcia, poprostu — samo postawienie zagadnienia.

Rola pracownika naukowego we współpracy z racjonalizatorem polega na ocenie pomysłu racjonalizatorskiego, względnie na opracowaniu metody, umożliwiającej wprowadzenie pomysłu w życie i przeprowadzenie prób. Nawiazuując do wypowiedzianych już uwag o niepewności niektórych przestarzałych i niesprawdzonych wskaźników technicznych, należy być bardzo ostrożnym z ujemną oceną nowatorstwa. Należy przeprowadzić pracę badawczą, do której podniętą był pomysł racjonalizatorski, a nie odrzucać go na podstawie niepewnych kanonów.

Istnieje mnóstwo pomysłów racjonalizatorskich. Ta gałąź działalności robotniczej sprzyja podniesieniu zacofanego przemysłu na wyższy poziom, podniesieniu jego rentowności, zwiększa możliwości produkcyjne coraz gwałtowniej rozwijającego się przemysłu przy stałym i ciągłym braku kadr w okresie szybkiej industrializacji kraju. Wykorzystanie pomysłów racjonalizatorskich wymaga stworzenia ram organizacyjnych dla ułatwienia ich realizacji, przeanalizowania i rozpowszechnienia. Takie ramy organizacyjne istnieją w postaci bardzo licznych klubów racjonalizatorskich, zakładowych czy branżowych. Kluby te są przede wszystkim obsługiwane przez kierownictwo techniczne zakładów pracy. Tutaj następuje pierwsze przesianie pomysłów. Część ich zostaje od razu oceniona pozytywnie lub negatywnie, część, wymagająca doświadczonego sprawdzenia na aparaturze specjalnej, zostaje przekazana do oceny w instytutach czy katedrach wyższych uczelni. W ten sposób pracownik naukowy wyższej uczelni technicznej styka się z pomysłem racjonalizatorskim i współpracuje przy jego realizacji.

Jednakże tylko taki styk z pomysłem racjonalizatorskim jest dla naukowca stanowczo niewystarczający. W odrzuconym pomysle może być sporo myśli naiwnie sprecyzowanych, ale słusznych, „nie-realnych“ dla kierownictwa zakładu przemysłowego, ale mogących stanowić podstawę tematu dla naukowca. Poza tym nie zawsze ocena pomysłu może być dokonana przy biurku lub nawet w laboratorium. Często pomysł jest tak integralnie związany z zakładem pracy lub jego fragmentem, że ocena tego pomysłu może być dokonana tylko na miejscu, tylko w dużej skali. Powstaje wtedy dla pracownika naukowego konieczność dokonywania tej oceny w zakładzie pracy. Powstaje zatem, już na tym szczeblu łączności naukowca z produkcją, konieczność sporadycznego przebywania pracownika naukowego w zakładzie pracy. Regulamin pracy pomocniczych sił naukowych przeznaczają dużą część ich czasu na pracę naukową. Trzeba, aby tego rodzaju współpraca z racjonalizatorami była zaliczana do ich pensum w ramach prac naukowych, żeby była zlecana i kontrolowana.

Drugą z kolei, choć pierwszą w kolejności powstania, postacią łączności naukowca z produkcją jest współpraca z kierownictwem zakładu pracy. Rola kierownictwa w tej współpracy polega na zlecaniu naukowcom zadań usprawnienia działania aparatu czy metody, zadań opracowania znanej metody laboratoryjnej na skalę półtechniczną czy techniczną, opracowania metod czy przyrządów, kontro-

lujących przebieg procesu wytwórczego itd. Z propozycjami tego samego rodzaju do zakładu pracy mogą zwrócić się też i pracownicy naukowci. Ogólnym celem tego rodzaju współpracy jest stałe unowocześnianie procesów wytwórczych i stałe obniżanie kosztów produkcji.

Zeby inicjatywa tej współpracy ze strony pracownika naukowego była w ogóle możliwa, względnie, aby inicjatywa zakładu pracy mogła być przez pracownika naukowego zrealizowana, konieczne jest umożliwienie pracownikom naukowym dostępu do zakładu pracy dla jego dokładnego poznania. Wydaje się tu konieczny stały kontakt pracowników nauki z pewnymi typowymi zakładami pracy. Uczelnia wyznacza swych przedstawicieli spośród pomocniczych pracowników naukowych do nawiązania i utrzymywania tego kontaktu. Tego rodzaju łącznik, zapoznając się z problemami technicznymi, przenosi je na teren wyższej uczelni. Łącznik ten jednocześnie utrzymuje kontakt między uczelnią a klubem racjonalizatorskim. Pracę swą wykonuje on w ramach swego pensum. Należy dodać, że obciążenie zajęciami obecnych pracowników jest już tak duże, że nie można sobie wyobrazić, aby praca łączności między uczelnią a klubami racjonalizatorskimi mogła się zmieścić w pensum poszczególnego pracownika. Dlatego jest rzeczą konieczną uwzględnienie tego rodzaju współpracy w ilości etatów pomocniczych pracowników naukowych uczelni. Jest również rzeczą konieczną, aby łącznicy tacy pełnili swe funkcje przez dłuższy okres czasu.

W jaki sposób zlecenia zakładów pracy będą realizowane na uczelni? Istnieje szereg środków, które mogą być do tego celu wykorzystane, w zależności od wagi zagadnienia i koniecznego terminu wykonania.

Jednym z nich jest praca dyplomowa. Realna tematyka pracy dyplomowej, o widocznym efekcie zastosowania jej w przemyśle jest najlepszą postacią zakończenia studiów zarówno dla przyszłego pracownika przemysłu, jak i instytucji naukowo-badawczej. Jest ona bowiem sprawdzianem nabytej wiedzy, co daje zaufanie do wiedzy, a poza tym utwierdza dyplomanta w przekonaniu o łączności nauki z produkcją. Prace takie nie muszą być honorowane przez zakłady pracy, koszta jej pokrywane są z normalnego budżetu uczelni. Mogą być one wykonywane zarówno na uczelni, jak i w zakładzie pracy, zależnie od typu pracy.

Drugim środkiem współpracy naukowca z zakładem pracy jest wykonywanie przez pracowników katedry zlecenia badawczego.

Chodzi tu o ten rodzaj pracy, której wykonanie musi być przeprowadzone w stosunkowo krótkim czasie, bądź wymaga większego zasobu wiedzy i doświadczenia, niż tego można oczekiwać od dyplomatów nawet pracujących pod kierownictwem, bądź wreszcie obejmuje zagadnienia tak szerokie, że muszą one być wykonywane przez kilku pracowników tej samej specjalności (prace zespołowe), lub specjalności różnych (prace kompleksowe).

Wykonanie tego rodzaju prac musi być przewidziane i zaplanowane przez zakład pracy, niezależnie od tego, kto jest ich inicjatorem i winno być opłacone przez zakład pracy. Opłaty za prace zlecone stają się źródłem dochodów pracowników katedry, co jest zjawiskiem niewątpliwie dodatnim i pożądanym. Uposażenie pracowników naukowych w porównaniu z uposażeniem pracowników przemysłowych nie jest wysokie. Nieraz pracownicy naukowci zmuszeni są, ze względu na stosunki rodzinne, do szukania zajęć pobocznych, dorywczych, które rozpraszają ich wysiłki, w wielu wypadkach nie dając podniesienia kwalifikacji. W wypadkach takich pracownik jest tylko połowicznie wykorzystywany i połowicznie poświęca się swej pracy właściwej. Poza tym w pewnych dyscyplinach technicznych pełne wydoskonalenie się wyłącznie na terenie wyższej uczelni nie jest w ogóle możliwe. Dla przykładu: wykształcenie w dziedzinie budowy mostów, nie poparte wykonawstwem, jest zawsze tylko jednostronne i niepełne. Sprawy tej nie rozwiąże dorywcza praktyka wakacyjna, gdyż wtedy można obserwować i sprawdzać tylko pewien fragment budowy. Należy wobec tego wykorzystywać do pracy naukowej zlecenia odpowiednich biur projektowych i łączyć je z dorywczymi zajęciami przy budowie (wykonawstwie). Wtedy, zarówno korzyści pracownika naukowego, zbierającego nowe doświadczenia i pogłębiającego swą wiedzę, jak i zakładu pracy akceptującego projekt i wykonującego nadzór nad wykonawstwem, są obopólne. Trudno poprostu żądać choćby ekspertyzy przyczyny awarii od pracownika, który nawet doskonale, ale tylko teoretycznie, zna przedmiot, ponieważ nie potrafi on ogarnąć wszystkich przyczyn w wielu wypadkach tkwiących właśnie w wykonawstwie.

Ta dziedzina współpracy naukowca z zakładem pracy jest niewątpliwie najszerzej i najczęściej stosowana. Może ona także przyjąć postać brygad robotniczo-naukowych, mających za zadanie na przykład wprowadzenie nowej metody produkcyjnej lub uproszczenie działania już istniejącej metody. Brygady takie składają się z pracowników naukowych, praktyków o wyższych kwalifikacjach zawodo-

wych i robotników. Brygada taka, łącząc w sobie elementy nauki i praktyki, przez swą wielostronność łatwiej i lepiej rozwiązuje zagadnienia. Jest ona pełną postacią współpracy naukowca z zakładem pracy i odnoszą się do niej wszystkie normy organizacyjne, jakie omówiliśmy wyżej.

Wreszcie możliwą postacią współpracy naukowców z zakładem pracy jest czasowa praca inżyniera czy robotnika na wyższej uczelni, celem opracowania nowej gałęzi produkcji dla zakładu pracy.

Trzecią i ostatnią postacią współpracy naukowca z produkcją jest planowana praca naukowa. Zwracam uwagę na przymiotnik „planowana“, gdyż w nim zawarta jest istotna treść tej współpracy.

Planowana praca naukowa polega na opracowaniu zagadnień znanych tylko z potrzeby rozwiązania, natomiast o nieznanym sposobie rozwiązania. Tematyka tych prac, albo jest proponowana przez danego pracownika naukowego czy instytucję, a przyjmowana i zatwierdzana przez Polską Akademię Nauk, albo też jest inicjowana przez Akademię, o ile chodzi o prace szczególnie ważne. Przeważnie występujące tu drugie stadium rozwiązania, w postaci przeniesienia wyników pracy naukowej do techniki, zostaje rozwiązane wspólnie z praktykami w sposób już omówiony. Tego rodzaju praca naukowa w bardzo wielu wypadkach będzie pracą kolektywną i przyczyni się do spopularyzowania postaci zbiorowej pracy naukowej.

Celowość, a nawet konieczność planowania nauki, ze wszystkimi zastrzeżeniami omówionymi na wstępie, została już powszechnie zrozumiana i przyjęta. Plan prac naukowych, powiązany z planami gospodarczymi kraju, zawiera już w sobie łączność nauki z produkcją, gdyż wyniki prac teoretycznych w ogromnej większości znajdują zastosowanie w praktyce.

Owocność współpracy naukowca z praktyką wystąpi w całej pełni wówczas, gdy połączone zostaną wysiłki naukowców z wysiłkami ludzi praktyki, gdy problemy nauki nie będą wyłączną domeną izolowanej grupy naukowców, a żyć nimi będą również ludzie praktyki. Mówiliśmy już jak dużą rolę w postępie nauki odgrywają praktycy, naukowcy „niezawodowi“. O konieczności równoległego podnoszenia kwalifikacji zawodowych klasy robotniczej i pracowników technicznych przy wprowadzaniu postępów nauki w technikę, mówią słowa Stalina wygłoszone na Pierwszej Wszech-

związkowej Naradzie Stachanowców w listopadzie 1935 roku: „Ale na samej nowej technice daleko nie zajedziesz. Można posiadać pierwszorzędną technikę, pierwszorzędne zakłady przemysłowe, ale jeżeli nie ma ludzi zdolnych do opanowania tej techniki, to wasza technika pozostanie sobie jedynie techniką. Ażeby nowa technika mogła dać wyniki, trzeba jeszcze mieć ludzi, kadry robotników i robotnic, zdolne stanąć na czele techniki“.¹

Dla osiągnięcia tego celu potrzebne jest wzbudzenie zainteresowania, stworzenie klimatu naukowego drogą dobrej popularyzacji wiedzy. Twierdzenie to od lat jest już u nas truizmem, istnieją organizacje wyłącznie poświęcające się krzewieniu wiedzy powszechnej, inne, bardzo liczne, robią to bardziej lub mniej dorywczo. Wydaje się jednak, że brak tu wciąż jeszcze jakiegoś ogólnego planu, obejmującego wszystkie tereny i pewną ciągłość tematyczną odczytów czy wykładów w danym ośrodku, i wreszcie brak jest chyba dostatecznej selekcji wykładów i wykładowców. Stworzenie takiego planu jest palącą koniecznością. Wykonanie jego musi spoczywać w rękach jednej organizacji, która by mogła opracować odpowiednie tematy i zdobyć wykładowców i wykorzystać ich planowo i ekonomicznie. Skierowywanie wybitnego pracownika nauki z odczytem do małej grupy osób o niewysokim i nierównym stopniu fachowości, jest marnotrawstwem. Można sobie pozwolić na to jedynie sporadycznie, gdy będzie chodziło o wzbudzenie zainteresowania do samokształcenia. Przeważnie jednak odczyty takiej kategorii pracowników naukowych powinny być wygłaszane tylko w dużych ośrodkach czy zakładach pracy lub wobec nielicznego, lecz ściśle fachowego grona. Rozprowadzeniem odczytów do wszystkich skupisk zajmować się powinni członkowie Naczelnej Organizacji Technicznej lub Towarzystwo Wiedzy Powszechnej.

Popularyzacja wiedzy na szczeblu współpracy naukowców z zakładami pracy podnosi kwalifikacje zawodowe personelu technicznego zakładu pracy. Odbywać się to może bądź drogą krótkotrwałych kursów uzupełniających lub aktualizujących wiedzę ogólną w danej dziedzinie, względnie pogłębiania wiadomości w wąszym dziale specjalnym. Do zorganizowania takich kursów przede wszystkim powołana jest NOT, oczywiście, we współpracy z zakładami pracy i uczelniami.

¹ J. Stalin: *Zagadnienie leninizmu*. Książka i Wiedza Warszawa 1951 s. 632

Wśród pracowników naukowych powszechne było ongiś narzekanie na duży wysiłek i wielką ilość czasu, jakiego z ich strony wymaga realizacja współpracy nauki z produkcją. To twierdzenie, te narzekania, są oczywistym dowodem, że sam problem współpracy z produkcją nie jest przez naukowców rozumiany i przyswojony, a także, że organizacja tej współpracy pozostawiała wiele do życzenia.

Istota współpracy naukowca z produkcją polega przecież na tym, że nie jest ona dla niego zajęciem dodatkowym czy nadprogramowym, ale jest integralną częścią nauki i nie może być od niej oddzielona już w samym pojęciu i nastawieniu pracownika naukowego. Niestety, nie przeniknęło jeszcze do świadomości wszystkich pracowników nauki to, że w tej współpracy są oni stroną zarówno dającą jak i odbierającą, że nauka i praktyka nie dadzą się rozdzielić. Współpraca ta jest tym żywsza i tym łatwiejsza, im doskonalsze są jej zręby organizacyjne. Trzeba przyznać, że dotychczas współpraca taka nie istnieje jeszcze w skończonej postaci.

Organizacja współpracy nauki z praktyką powinna uwzględniać wciąż jeszcze małą liczebność kadr naukowych. Wymaga to racjonalnej i oszczędnej gospodarki kadrami, aby przez złą gospodarkę nie zniechęcać i nie demobilizować pracowników, co zawsze jest skutkiem niewłaściwego wykorzystania zapła.

Ogólna zasada gospodarki kadrami naukowymi na odcinku współpracy z produkcją brzmi: wszyscy pracownicy naukowci muszą być do tej współpracy wciągnięci. Niewątpliwie, spośród wspomnianych dziedzin takiej współpracy, nie wszystkie leżą w usposobieniu czy upodobaniu wszystkich pracowników nauki. Nie można jednak dopuścić, aby pracownicy nauki specjalizowali się wyłącznie tylko w jednej z tych dziedzin współpracy. Pełnię kwalifikacji i korzyści osiągnąć może pracownik naukowy tylko przez ścisłą łączność z praktyką we wszystkich możliwych w danym kierunku nauki dziedzinach. Powszechność tej współpracy uchroni przed zrzucaniem zbyt wielkiego brzemienia obowiązków na barki tylko poszczególnych pracowników nauki. Mogłoby to doprowadzić do zwichnięcia równowagi zarówno u przeciążonych, jak nie biorących udziału w tej współpracy.

Zadaniem wyższej uczelni jest zorganizowanie i prowadzenie pracy naukowej na uczelni. Otóż rozpocząć trzeba by, choć to brzmi dziwnie, od wyjaśnienia pracownikom naukowym istoty pracy naukowej. Z istoty tej bowiem wypływa konieczność współpracy z pro-

dukcją. Współpracę tę należy odpowiednio zorganizować, aby braki organizacyjne nie wypaczyły samej zasady. Dla ścisłego powiązania naukowców z produkcją trzeba też stale czerpać nowych pracowników naukowych z rezerwuaru, jaki stanowią pracownicy przemysłowi. Stworzenie katedr zespołowych pozwala na połączenie w nich elementów nauki i produkcji: obok zawodowych pracowników naukowych — naukowcy fachowi. Jeśli praca przeważającej ilości pracowników naukowych wyższych uczelni technicznych przebiegać będzie w kolejności: uczelnia — przemysł — instytut — uczelnia, to łączność naukowca z produkcją przestanie być trudnym problemem, powstaną samorzutnie formy tej łączności, które będą się stale rozwijać i udoskonalać.

Dionizy Smoleński

Rektor Politechniki Wrocławskiej

ZYGMUNT CZERNY

ZAGADNIENIE WYKŁADU UNIWERSYTECKIEGO WOBEC REFORMY USTROJU I PROGRAMÓW POLSKICH SZKÓŁ WYŻSZYCH

1 Uwagi wstępne

Celem szkół wyższych w ogóle, a uniwersytetów w szczególności, jest wychowanie w pełni uświadomionych i czynnych obywateli a zarazem wysoko wykwalifikowanych specjalistów zawodowych i naukowych.

Cel ten uniwersytet osiąga posługując się wszelkimi formami nauczania, główny nacisk kładąc na przygotowanie młodzieży do samodzielnej, twórczej pracy. Wszystkie racjonalne formy nauczania uniwersyteckiego wszechstronnie służą celowi wyżej wymienionemu. Są one zarówno akroamatyczne², jak pragmatyczne³ i erotematyczne⁴. Deiktyczna⁵ forma nauczania wchodzi w skład trzech pierwszych, jako środek pomocniczy. Z pozostałych, pierwsza forma ma przeważnie charakter teoretyczny, druga przeważnie praktyczny, a trzecia charakter mieszany, teoretyczno-praktyczny.

¹ Temat ten przedstawiłem również w formie odczytu na Senackiej Komisji Dydaktycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego dn. 8.XII.1951, na dydaktycznym posiedzeniu Rady wydziału Humanistycznego Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika dn. 13.XII.1951 oraz na posiedzeniu aktywu Sekcji Szkół Wyższych ZNP uniwersytetów Jagiellońskiego i im. Mikołaja Kopernika. Skorzystałem z niektórych cennych uwag wypowiedzianych w ożywionych dyskusjach, za co dziękuję kolegom: Siemieńskiemu, Klemensiewiczowi, Ehrlichowi, Sońnickiemu, Karolowi Górskiemu, Łukasiewiczowi, Włodarskiemu.

² Metody „podające“ uczniom wiadomości, tj. ustno-słuchowe, czytane lub mówione, w przeciwieństwie do metody heurystycznej, „poszukującej“ przy czynnej współpracy uczniów.

³ Metody czynnościowe.

⁴ Metody pytaniowe, dyskusyjne.

⁵ Metody pokazujące, ilustrujące, wystawowe.

Do pragmatycznych form nauczania uniwersyteckiego należą ćwiczenia: laboratoryjne, audytoryjne, lektorskie i dyskusyjne, te ostatnie zwane seminariami i proseminariami. Celem ich jest skontrolować, przygotować, uzupełnić, utrwalić, czynnościowo usprawnić i praktycznie zastosować wiedzę studenta, a zwłaszcza nauczyć go stosowania owocnych, prawidłowych metod pracy wytwórczo-zawodowej i naukowo-odkrywczej.

Erotematyczna forma może na Uniwersytecie wchodzić w skład form pragmatycznych i akroamatycznych, a jako przeważający i samodzielnny czynnik występuje we wszelkich typach dyskusji, tak istotnej i znamiennej formy nauczania uniwersyteckiego. Mogą to być pytania i odpowiedzi zwrócone od profesora ku studentom i na odwrót, może to być wymiana zdań, może być polemika złożona z ataku i obrony krzyżujących się lub sprzecznych stanowisk, może być forma erotematyczno-pragmatyczna, zwana „konwersatorium” lub inna podobna, zwana „wykład z ćwiczeniami”. Może to być i ta specjalna forma nauczającej dyskusji uniwersyteckiej, którą określiłbym mianem „dyskusji prowadzonej”, a którą nazywamy „konsultacją”. Dziś konsultacja usamodzielniała się jako jedna z podstawowych i niezbędnych form nauczania uniwersyteckiego.

Jedną z form akroamatycznego nauczania uniwersyteckiego jest „wykład”.

Termin „wykład” stoi obok takich terminów, jak referat, odczyt, prelekcja. Trudno w tych terminach dostrzec głębsze różnice rzeczowe, czy nawet formalne, chyba w rzadkich wypadkach krańcowych. „Odczyt” wydaje się być tylko kalką lingwistyczną „prelekcji”. Ale niektórzy teoretycy czynią próby, by zróżnicować ich treść, ujmując termin „prelekcja” jako dziś superlatyw odczytu wygłoszonego przez prelegenta specjalnego „dostojnego”. Próba to może niepotrzebna w praktyce uniwersyteckiej. Odczyt od wykładu odróżniają niektórzy tym, że jest przeznaczony dla „szerszej”, tj. mniej intelektualnie wyrobionej publiczności lub w ogóle dla „otwartej” publiczności (S i e m i e n s k i), więc treść jego musi być łatwiejsza, przystępniej podana, bardziej zajmująca. Inni widzą istotę odczytu w tym, że forma jego powinna być bardziej staranna, a nawet wytworna. Jeszcze inni twierdzą, że odczyt jest skończoną całością, a wykład jest zawsze częścią większej całości. Określenie fałszywe, bo mówi się przecież o „cyklu” lub „serii” odczytów. Wydaje się, że cechą wyróżniającą odczyt jest: 1. jego charakter otwar-

ty dla różnorodnej, przypadkowej publiczności, a co za tym idzie: 2. poziom odczytu musi być popularny. Ale w praktyce spotyka się też termin „odczyt naukowy“, co wyraźnie stwierdza, że nie są to pojęcia wykluczające się.

Referat zaś jest taką akroamatyczną formą przedstawienia materiału, której postacią krańcową wydaje się suche, fachowe sprawozdanie z wyników obcej lub własnej pracy przed zamkniętym forum specjalistów: referat w towarzystwie naukowym, referat gospodarczy na walnym zebraniu stowarzyszenia, referat polityczny na posiedzeniu partyjnym itp. Z tego dwuczłonowego określenia raczej należałoby pozostawić owo celowe zwężenie: „dla publiczności — specjalistów“, bo treść referatu w codziennej praktyce wydaje mi się dość rozciągliwa i niewyraźnie odgraniczona tak od „odczytu naukowego“, jak od „wykładu“. Pewnymi ułamkowymi postaciami referatu, o charakterze informacyjnym, są „komunikat“ i „przyczynek“.

Z drugiej strony zarówno wykład, jak referat i odczyt, sąsiadują z innym typem form akroamatycznych, a mianowicie z „opisem“ i „opowiadaniem“ (K l e m e n s i e w i c z). Należy je określić jako przygodny element składowy innych form akroamatycznych, jako metodę „opisową“, metodę „opowiadaniową“. Oba te sposoby w pewnych typach wykładu mogą, a czasem muszą być użyte, ale pomocniczo i przygodnie, np. w wykładzie geografa czy historyka literatury i wielu innych. Prócz tego „opis“ i „opowiadanie“ są takimi formami akroamatycznymi, w których przeważa „element opisowy“, względnie „element opowiadający“, uzyskując samodzielne znaczenie.

Tak więc referat, odczyt, wykład, są to formy akroamatyczne o treści naukowo-poznawczej i nauczającym charakterze. Wszystkie trzy, a w każdym razie dwa ostatnie, są to formy równocześnie rzeczowo-treściwe, jak metodyczne i czasowe. W odróżnieniu od referatu, odczytu i prelekcji, wykład uniwersytecki jest podaniem drogą mowy żywej i ciąglej pewnego zaokrąglonego fragmentu wiedzy metodycznie uporządkowanego, a mającego dydaktyczne przeznaczenie dla zamkniętego, stałego grona studentów.

Wyżej wymienione formy nie wyczerpują całokształtu zagadnienia nauczania uniwersyteckiego. Na pierwszy plan nowoczesnej pedagogiki uniwersyteckiej wysuwa się coraz bardziej sprawa samodzielnej pracy studentów. Ale to temat innego artykułu.

Druga sprawa, to możliwość zarzutu, że w wyliczeniu form nauczania brak tzw. „lekcji“, w znaczeniu jakie temu terminowi nadaje szkoła podstawowa, licealna, a nawet uniwersyteckie studium przygotowawcze. Niektórzy wykładowcy traktują wykład uniwersytecki w całości lub częściowo — jako „lekcję“: zaczynają od przepytania studentów z materiału przerobionego uprzednio. W ciągu swych wywodów zadają studentom pytania, by skontrolować, czy je rozumieją, posługują się studentami dla heurystycznego przedstawienia przez nich pewnych części nowego materiału lub choćby materiału pomocniczego i wreszcie na końcu wykładu zadają im pytania, czy i co zapamiętali. Otóż zdaniem moim nie jest to metoda wykładu zgodna z uniwersyteckim poziomem i charakterem nauczania.

„Lekcja“ tak pojęta nie jest pewną odrębną, a jednolitą formą nauczania, lecz jest to dydaktyczna jednostka metodyczna i czasowa, złożona mechanicznie z różnych form nauczania, a znamieną dla materiału i poziomu szkoły podstawowej. Dla uniknięcia szkolarskiego obniżenia poziomu dydaktyka uniwersytecka rozkłada tę jednostkę na kilka samodzielnych całości metodycznych: wykład, ćwiczenie, konsultację, repetycję, kolokwia sprawozdawcze. Prowadzenie wykładu systemem „lekcyjnym“ nie tylko w niepożądany sposób zmienia atmosferę naukową, przeobrażając uniwersytet w „szkółkę“, ale obniża poziom i zmniejsza ilość wykładanego materiału naukowego, skoro pewną ilość czasu przeznaczonego na wykład poświęca się na pozawykładowe elementy doraźnego nauczania i kontroli. Systematyczne zadawanie pytań studentom na wykładzie, prowadzenie z nimi pracy heurystycznej, z konieczności przyzwyczajają ich do odpowiadania bez poważniejszego przygotowania (G ó r s k i), a częste przerywania toku wykładu rozmaitymi chwytami „lekcyjnymi“ utrudnia studentowi ujęcie całości wykładu. Nikt zresztą nie gardzi wypróbowanymi metodami lekcyjnymi szkoły podstawowej, należy je tylko przenieść na ćwiczenia, konsultacje i repetycje. Metoda pracy uniwersyteckiej musi być wyższa, a choćby tylko inna; studenta nie powinno się naprowadzać na wspomnienie ze szkoły podstawowej, lecz przeciwnie należy dążyć nieustannie do wzbudzenia w nim świadomej chęci wysiłku: „inaczej, więcej i więcej“.

Czyms jednak zupełnie innym jest wprowadzenie do wykładu w odpowiednim miejscu przygodnie i chwilowo, dialogu ze studen-

tami na sali. I tak np. profesor na wykładzie gramatyki (K l e m e n s i e w i c z) chce stwierdzić, że wyrazy mają pewną „p o t e n c j o n a l n o ś ć” w wyznaczaniu wyrazów następnych; w tym celu rozrzuca zdanie wielowyrazowe i zaprasza studentów, by z tego bezsensowego chaosu złożyli sensowną całość. Tu „pytanie” ma charakter zupełnie inny, jest środkiem pomocniczym, który mimo odmiennego pozoru pragmatycznego nazwałbym deiktycznym: dla pobudzenia samodzielności myślenia i nawiązania kontaktu, ma p o k a z a ć jak się takie zagadnienie rozwiązuje.

I jeszcze ostatnia uwaga wstępna. Od średniowiecza powoli, a w XX wieku szybko zmniejsza się znaczenie wykładu w nauczaniu uniwersyteckim na rzecz ćwiczeń, konsultacji i samodzielnej pracy studenta. Niektórzy przewidywali, że niedaleki jest dzień, kiedy wykład systematyczny zniknie jako „przestarzała” forma.

Przewidywanie to jest nie tylko przedwczesne, ale zgoła fałszywe! Wykład jest i zawsze pozostanie najdogodniejszą formą przekazywania wiedzy, poszerzania i pogłębiania treści naukowej przedmiotu, a nadto formą metodologiczną wychowawczego oddziaływania na młodzież. I tak też bez zastrzeżeń patrzą na to teoretycy radzieccy⁶. Dlatego też praca nad udoskonaleniem teorii i praktyki wykładu nie powinna nigdy schodzić z programu uniwersyteckich obrad katedr czy instytutów, prac dydaktycznych rad wydziałowych, czy ZNP, prac nad kształceniem nowych kadr oraz prac specjalnych uczelnianych i wydziałowych komisji dydaktycznych, a w końcu osobnych dydaktycznych konferencji uczelnianych i międzyuczelnianych czy też nawet zjazdów krajowych.

2. Jednolitość i różnorodność wykładu

Wykład — o ile jest udany — tworzy jednolitą całość, której elementy są organicznie ze sobą zrośnięte.

Koncepcja wykładu zależy od typu danej dyscypliny naukowej, od natury i złożoności materiału, jakim się operuje, i od metod badania i przedstawienia, nieraz znacznie zmieniających się, choćby nawet metodologiczne podejście było czasem, teoretycznie biorąc, analogiczne. Innego typu wykładu wymagają nauki humanistyczne: historia, filologia, socjologia, prawo, filozofia (a i to nawet zależne jest jeszcze od tego, jaką metodą dana nauka każdorazowo się po-

⁶ Por. art. Reszczykowa: *Radziecka Szkoła Wyższa. Życie Nauki* 1950 nr 7-8 s. 691

sługuje: opisową czy s t a t y c z n ą, historyczną czy genetyczną lub też normatywną). Zupełnie innego typu wykładu wymagają nauki matematyczno-przyrodnicze, jak: matematyka, fizyka, chemia itp. Nowy ustrój uniwersytetu i nowe programy przewidują d w a, a nawet t r z y typy wykładów: kursowy, monograficzny i badawczy.

1. W y k ł a d y k u r s o w e. Wykład kursowy obejmuje według programu ministerstwa całokształt danej gałęzi wiedzy. Jest to zatem wykład systematyczny, ułożony planowo według ważności faktów i zagadnień o ściśle wymierzonych dawkach wiadomości podanych metodami dokładnie określonymi w programie. Charakter jego jest informacyjny i (mimo zastrzeżeń) „encyklopedyczny“, w tym znaczeniu, że powinien podać — na pewnym elementarnym poziomie — wszystko to, co studentowi będzie niezbędne dla jego fachowych potrzeb, by mógł orientować się w swych obowiązkach i na tej podstawie mógł podjąć, po wejściu w praktykę życia, samodzielną pracę nad teoretycznym doskonaleniem się w swej specjalności. Taki wykład pełni niejako rolę podręcznika.

A skoro podręcznik ukaże się w druku?

Wówczas, twierdzą jedni — profesor może zrezygnować z wykładania programowej całości wykładu kursowego i poświęcić go szerszemu, pogłębionemu przedstawieniu poszczególnych zagadnień programu. Drudzy — są zdania, że choćby cały materiał wykładu ukazał się w podręczniku drukowanym, to żywe słowo profesora, bezpośredni kontakt z nim na wykładzie, wprowadzenie przez niego nowego materiału faktycznego, przedstawienie nowych teorii, jego oryginalne i nowe naświetlenie materiału, a czasem nawet odmienne sformułowanie poszczególnych zagadnień — ożywi, ściśle sprecyzuje, uzupełni i każdorazowo odnowi podręcznik. Wykład staje się wtedy „przewodnikiem do pełnego, wyższego zrozumienia podręcznika“ (E h r l i c h). Tak więc na wykładzie kursowym nigdy właściwie nie ma miejsca na mechaniczne dublowanie podręcznika profesora i zawsze się opłaci by profesor-naukowiec wykład kursowy prowadził, mimo istnienia odpowiedniego podręcznika drukowanego. Ale jak postąpić, jeżeli wykładowcy brak tak wysokiego stopnia twórczej samodzielności naukowej? Co wtedy uczynić, by jego wykład nie „dublował“ w pewnym stopniu podręcznika?

Niezbędnym uzupełnieniem wykładu kursowego są zawsze ć w i c z e n i a. Ćwiczenia nie tylko utrwalające materiał w pamięci czy ćwiczenia kontrolne lub odwrotnie, przygotowujące do następ-

negu wykładu, ale ćwiczenia czynnościowo-usprawniające, prowadzące do praktycznego zastosowania wykładanej teorii. W każdym razie nie ulega wątpliwości, że ćwiczenie powinno pozostawać w związku z treścią wykładu, a więc że musi być ułożone w porozumieniu z profesorem prowadzącym wykład.

Ten elementarny typ wykładu kursowego spotyka się najczęściej (choć nie wyłącznie) na niższych latach studiów. Byłoby jednak sprzeczne z pedagogiką uniwersytecką poprzestać na tym typie wykładów jedynie dla niższych lat studiów uniwersyteckich. Wykład kursowy bowiem, choć „elementarny“, stać musi na wysokim poziomie najnowszych osiągnięć nauki. Pod tym względem nie może być żadnych kompromisów. Elementarny jest tylko zakres i przystępność wykładu. Ale nawet i w takiej elementarności istnieje stopniowanie (Ehrlich). Niektóre przedmioty uniwersyteckie znane są studentowi już ze szkoły podstawowej, tak że tu wykład kursowy, choć elementarny, może być od razu postawiony na względnie wysokim poziomie. Z innymi przedmiotami student zapoznaje się dopiero na uniwersytecie, tu więc poziom, przynajmniej na razie, musi być rzeczywiście „elementarny“.

Dlatego nie wydaje się słuszne, aby młodsze lata karmić wyłącznie wykładami kursowymi, tak jak to jest obecnie! Należałoby im od razu zademonstrować w sposób dostępny dla początkujących jakiś wykład monograficzny, twórczo-naukowy, by, ukazując horyzonty nauki badawczo-odkrywczej, zachęcić i skłonić początkujących słuchaczy do intelektualnego wysiłku, zaciekać ich głębią i nowością zagadnienia lub metodycznego ujęcia. Wychowawczo-kształcące znaczenie wykładu jest dla początkujących niezastąpione.

2. Drugim typem jest wykład monograficzny. Wydzieliłbym tu dwa typy wykładu monograficznego, różniące się metodą i poziomem: a. wynikowo-badawczy i b. badawczy. Wykład typu wynikowo-badawczego, częsty na wyższych latach studiów (na tzw. wykładach specjalnych) powinien nie tylko podać słuchaczom określoną ilość materiału opracowanego naukowo, ale wprowadzić ich stopniowo na drogę samodzielnych poszukiwań naukowych i pokazać przykładowo: jak szuka się faktów, jak się te fakty wyjaśnia naukowo, jak formułuje i rozwiązuje zagadnienie, jak dowodzi się prawdziwości faktów itp. Profesor wykładając, pracuje w swym warsztacie naukowym na oczach studenta, podobnie, jak

według nowoczesnych wskazań dydaktyki medycyny odbywają się przed studentami operacje chirurgiczne.

Wykład monograficzny powinien przedstawić wycinek osobistych badań profesora. Jest przy tym wskazane, by łączył się z wykładem kursowym czy podstawowym na tym samym roku (np. epoką, zastosowaniem). Z drugiej strony, jest nader wskazane by wykład monograficzny, tak samo jak wykład kursowy, był uzupełniony wiążącymi się z nim ćwiczeniami.

Znacznie wyższym typem wykładu monograficznego jest typ czysto badawczy. Tu profesor nie powinien być związany programem ani koniecznością proporcjonalnego opracowania zaokrąglonego wycinka materiału. Zdarza się bowiem, że profesor nie ma możliwości ani potrzeby rozpracowywania szczegółowo i z jednakowym pogłębieniem wszystkich zapowiedzianych tematów. Może nawet podanego tematu w ogóle nie wyczerpać, jeżeli potrzeby chwili lub nowe pomysły każą mu nieoczekiwanie „nadprogramowo“ pewną część materiału znacznie rozszerzyć lub wstawić coś nowego. Nie ma nawet uzasadnionej potrzeby zwracać specjalnej uwagi na przedstawianie wyników badań. Chodzi o to, aby najszczegółowiej uwidocznić, *j a k* zbiera się, opisuje i porządkuje nowe fakty, *j a k* się odkrywa nowe walory faktów dawniej znanych, *j a k* polemizuje się z przeciwnikami, wykazując fałszywość lub niewystarczalność przedstawiających teorii, *j a k* stawia się nowe zagadnienie lub choćby tylko nowy aspekt zagadnienia dawniej znanego, *j a k* — jednym słowem należy posługiwać się materiałem faktów do przedstawiania nowego tematu, operując metodami ad hoc wybranymi i *j a k* w rezultacie dochodzi się do nowych uogólnień, a nawet nowych praw. Wykład taki jest zarazem ćwiczeniem robionym *in anima vili* przez profesora na sobie samym, a tematem ćwiczeń studenckich są zaplanowane dla nich samodzielne prace, na wzór tej, której mechanizm powstawania profesor demonstrował w trakcie wykładu na sobie samym. Ten najważniejszy typ wykładu nadaje się tylko dla drugiego stopnia studiów akademickich i tylko w tych wypadkach, gdy profesorowi znany jest wysoki poziom naukowy audytorium studenckiego. Ten typ wykładu nadaje się zwłaszcza dla aspirantów.

Chciałbym jeszcze wspomnieć o możliwości wprowadzenia do programu studiów uniwersyteckich na starszych latach tzw. wykładu „do wyboru“ oraz wykładów fakultatywnych — nie obowiązkowych.

Przyczyny determinujące taką różnorodność typów wykładów są, moim zdaniem, następujące: pierwsza z nich tkwi w samej osobowości wykładowcy, w jego przyrodzonych warunkach fizycznych i psychicznych, w jego uzdolnieniach pedagogicznych, w umiejętności przygotowania się do każdego wykładu, druga przyczyna leży całkowicie po stronie audytorium studenckiego. Zanalizujemy obie przyczyny kolejno. Odpowiednie przygotowanie się profesora warunkuje przejrzystą budowę wykładu, zapewnia konsekwentny, planowy rozwój myśli, i proporcjonalne wyczerpanie materiału. Tylko dobrze przygotowany wykładowca posiada w czasie wykładu pełną swobodę taktycznego operowania szczegółami wykładu i wpływa na reakcję audytorium. Okazuje się bowiem, że tych wszystkich imponderabiliów (Erich), które często decydują o jakości wykładu, nie może opanować wykładowca nieprzygotowany, który goni za wymykającymi mu się z pamięci faktami lub wykładowca, który nawet zna materiał, lecz walczy o formę językową, chaotycznie zgarniając fakty na stertę, podając je w nieodpowiednim związku, zapominając o najważniejszych czasem szczegółach lub niepotrzebnie je powtarzając.

Lecz nie wszelkie „improvizowanie“ na wykładzie jest zakazane lub szkodliwe (Sołnicki): czasem w ostatniej chwili wpadnie wykładowcy doskonały pomysł, zręczniejsze ujęcie słowne itp. Należy tylko hamować zbyt pęd doraźnej „improvizacji“, by nie łamać ustalonych proporcji, nie zmieniać celu wykładu, wyczerpywać programowy materiał itp. Udatnie „improvizować“ można tylko na temat materiału gruntownie opanowanego. Nie należy jednak sądzić, że przygotowanie do wykładu polega tylko na zebraniu materiału i sformułowaniu zagadnień. Wykład będzie dopiero przygotowany należycie, gdy materiał opanowany naukowo zostanie celowo rozmieszczony w formie konstrukcyjnej. Forma konstrukcyjna stanowi o typie wykładu i ma istotne znaczenie dla treści. Brak jej lub jej błędy niszczą naukową treść nawet wartościową: nie dochodzi ona do świadomości studenta, utrwała się fałszywie, staje się obojętna, a wykład staje się czysto formalistyczny.

Drugą przyczyną, jak już wyżej zaznaczyliśmy, determinującą określony typ wykładu jest audytorium studenckie. Jest rzeczą zrozumiałą, że operatywność wykładu zależna jest w znacznej

mierze od poziomu wiedzy studenta, od jego dobrej woli przyjęcia podawanego materiału, chęci podwyższenia poziomu naukowego, jego nieustannego wysiłku myślowego: Inaczej kształtuje się wykład, gdy znajduje u słuchaczy odpowiedni oddźwięk, gdy wzbudza zapał i zainteresowanie studentów, a inaczej — kiedy większa ilość studentów wykazuje braki w zasobie elementarnych wiadomości, które na uniwersytecie często stwierdzamy przy egzaminach wstępnych.

Ogromnie ułatwi studentowi trwałe przyswojenie materiału umiejętność robienia notatek w trakcie wykładu. Wymaga ona przede wszystkim szybkiej orientacji, co w wykładzie jest ważne do zanotowania, a co można opuścić, wymaga trafnego uwydatnienia w notatkach przewodniej, rozwojowej myśli wykładu, trafnego rozłożenia akcentów ważności i posługiwanie się pewną ilością stałych skrótów graficznych, które każdy student powinien sobie opracować i ustalić. Oto rudymenty tej „sztuki“, którą każdy przyszły słuchacz wyższej uczelni powinien opanować w szkole przeduniwersyteckiej, tym bardziej, że umiejętność notowania jest niezbędna w każdej pracy zawodowej. Niestety, umiejętność ta od kilku lat coraz bardziej zamiera wśród studentów początkujących.

Niemalą trudność w nadaniu wykładowi cech operatywności, sprawia profesorowi niewłaściwa często postawa studentów, brak systematyczności w pracy, lekceważący stosunek do przedmiotu, a szczególnie owa tępa obojętność, nagminnie występująca wśród młodzieży przerzucającej się z uczelni na uczelnię lub z wydziału na wydział, a nawet w obrębie tego samego wydziału z jednego przedmiotu na drugi.

Ta ostatnia sprawa powinna, moim zdaniem, być stanowczo i radykalnie uporządkowana w skali państwowej.

3 Elementy formalne

Pod tym hasłem omówione zostaną elementy zarówno metodyczne, jak metodologiczne. Trzeba na wstępie zauważyć, że na uniwersytecie student ma nie tylko zdobyć określoną wiedzę, przyswoić sobie pewną sumę wiadomości, ale ma się także — a może przede wszystkim — uczyć jak do tej wiedzy dochodzi się samodzielnie w pracy badawczej i jak się ją samodzielnie stosuje w pracy wy-

twórczej. Przeto sprawy metodologiczne mają na uniwersytecie charakter wybitnie kształcący (choć z natury swej są formalne) i dlatego zostaną tu omówione.

Jako elementy formalne ujmę tylko sprawy metodyczne w węższym tego słowa znaczeniu, to znaczy sprawy słownego ujęcia wykładu oraz jego myślowej kompozycji i technicznej konstrukcji.

S ł o w n e u j ę c i e w y k ł a d u . Jest oczywiście rzeczą przykrą, gdy wykładowca ma organiczne wady wymowy: jąka się, sepleni, gdy ma głos za cichy lub zbyt tubalny, gdy na tyle nie panuje nad sobą, że stęka, powtarza bezmyślnie wyrazy lub też ulubione skostniałe powiedzonka. Ale są to usterki, które można dłuższym ćwiczeniem usunąć. W każdym razie wykładowca powinien dbać o wyraźne i dokładne wymawianie słów, o staranne kształcenie samogłosek i spółgłosek, powinien starać się o wzorową czystość wymowy, ekspresywną dykcję (co nie znaczy „aktorską“ ani deklamacyjną), tj. powinien posiadać umiejętność odpowiedniego posługiwania się oddechem, trafnego przystankowania, odpowiedniego akcentowania wyrazów w zdaniu, stosownie do ich znaczenia i ważności, trafnie cieniowaną intonację, wiernie wyrażającą logiczne i emocjonalne intencje wykładowcy. Poczucie przekonania i poczucie pewności, względnie wątpliwości, zapał, ironię, sarkazm, niechęć itp. Umiejętny wykładowca lepiej i głębiej zaszczerpi swemu audytorium intonacją i akcentem, niż za pomocą długich zdań — okresów. Wielkość i akustyczność sali, liczba studentów, natura przedmiotu — oto główne wskaźniki, które regulują donośność, ekspresywność głosu, intonację, przyciski, rytm i szybkość mówienia. Jakkolwiek rzecz się ma, wykładowca nie powinien nigdy zapominać o ważności językowego opracowania swego wykładu. Nie powinien też tracić z oczu warunków rytmicznych i agogicznych słownego wypowiedzenia wykładu; zwłaszcza powinien kontrolować tempo swej mowy i ewentualnie zwalniać je stosownie do potrzeb słuchaczy (Siemieniński). Umiejętnie rozstawione przyciski i należycie postawione pauzy po ekspresywnych wyrazach, po odstępach i rozdziałach działających na słuchaczy tak samo jak na czytelnika tłusty lub rozstrzelony druk, tytuł paragrafu lub rozdziału. Są to niezbędne czynniki przejrzystości wykładu: Tu warto przypomnieć, że nie tylko nie ma nowoczesnego podręcznika stylistyki polskiej (normatywnej) dla szerokiej publiczności, ale również, poza podręcznikami ortografii,

nia ma podręczników poprawnej wymowy, składni i techniki mówienia.

Zapewne do słownego ujęcia wykładu należy też jego strona stylistyczno-retoryczna (Klemensiewicz). Są profesorowie, u których te zdolności artystyczne podwyższają wartość wykładu, ale zdarza się i przeciwnie... Prostota, jasność, poprawność, morfologiczna i składniowa ścisłość słownictwa i terminologii, wydają mi się największymi walorami „stylu wykładowego”. Bezsprzecznie wysoko należy cenić żywość i potoczystość wymowy, dowcip i humor, ironię i sarkazm użyte w odpowiednim miejscu, a nawet trafne posługiwanie się figurami retorycznymi. Natomiast nigdzie bardziej fałszywie i śmiesznie jak właśnie na katedrze, nie brzmi sztuczny patos, frazeologiczna przesada i inne „kwiatki retoryczne”.

Są wykładowcy, którzy wykład czytają z notatki i czasem jest to dla niektórych konieczne, ale taki wykład pozostaje jednak w znacznej mierze martwy, nieoperatywny i mija bez nawiązania kontaktu ze studentami. Inni cały wykład mówią „z pamięci”, „improvizują”. O ile takiej „improvizacji” nie towarzyszy głębokie i szczególnie znawstwo wykładanego przedmiotu, robi ona na studentach wrażenie ujemne a więc: lekceważenia słuchaczy, a co gorsze, powierzchownego traktowania tematu, a nawet wprost pewnego kabotyństwa, zwłaszcza wtedy, kiedy improvizacja idzie w parze ze sztuczną retorycznością wysłowienia. Normalnie biorąc, notatki profesora są niejako legitymacją poważnego przygotowania się do wykładu. Profesor mówi swobodnie, zaglądając do nich tam, gdzie mu to wypada i w żywy, płynny a twórczy sposób kształtuje materiał wykładu. Notatki są zarazem niezbędnym źródłem cytata, cyfr, danych bibliograficznych, formuł pamięciowych itp. dokumentacji. Zegarek na pulpicie pozwoli wykładowcy na proporcjonalne przykracanie materiału, zawartego w notatkach, do konieczności chwili.

Drugim elementem metodycznym, o wiele głębiej sięgającym w istotę wykładu jest jego k o m p o z y c j a m y ś ł o w a i k o n s t r u k c j a t e c h n i c z n a.

Wykład w żadnym wypadku nie może być przypadkowym nagromadzeniem choćby najobfitszych materiałów i najgenialniejszych błysków uogólnień. Wykład powinien być tak zaplanowany, aby stanowił zamkniętą w sobie całość. Plan taki nie tylko musi być prze-myślany pod względem formalno-logicznym (jak niżej), ale powinien być przystosowany do konkretnego materiału naukowego i uwzględ-

niać warunki audytorium, dla którego jest przeznaczony. Przejrzystość budowy, jeden z najważniejszych warunków dobrego wykładu, polega na tym, że słuchacz w lot może wyodrębnić każdy element budowy, że rozumie znaczenie każdego szczegółu w wykładzie, że chwytta trafnie i szybko myśl przewodnią, a to wynika właśnie z celowego doboru szczegółów, z trafnego ich uszeregowania wokół zasadniczego tematu.

Nie wydaje mi się rzeczą zupełnie bezsporną, czy zawsze wykład musi, jak chce klasyczny styl profesorski odziedziczony po antycznych retorach składać się z trzech części: krótkiego streszczenia poprzedniego wykładu, części głównej, przedstawienia wywodów bieżącego wykładu, i ze zwięzłego streszczenia osiągniętych wyników. Są liczni obrońcy obu ramowych członów wykładu (wstępnego streszczenia i rekapitulacji) nawet wówczas, gdyby nie były one uzasadnione dyscypliną pracy, która zakłada pełną frekwencję na wykładzie. Jedni są zdania (Siemieński), że rekapitulacja poprzedniego wykładu jest gwarancją nie tylko ciągłości tematycznej, ale najdogodniejszym sposobem nawiązania kontaktu ze słuchaczami. Drudzy twierdzą, że końcowe, choćby kilkudzaniowe, streszczenie wywodów czyni wykład przejrzystym i podaje niejako tytuły paragrafów (Klemensiewicz) w ich dyspozycji materialnej (treściowej): co o tym przedmiocie mówiono — a nie tylko formalnej: o czym mówiono. Są jednak inne poglądy na tę sprawę, są zdania, że szkoda tych 10 minut z aż nazbyt krótkiej 45 minutowej godziny wykładu i że należy wchodzić in medias res. Nieobecni mają sami starać się o uzupełnienie, student powinien sam przypomnieć sobie, o czym była mowa na poprzednim wykładzie. Czasem może się zdarzyć, np. z powodu bogactwa materiału lub potrzeby dogłębnej, wyczerpującej analizy, że godzinny wykład nie obejmuje całości zamkniętej w sobie i wówczas mechanicznie trzeba go przeciąć i dokończyć budowy architektonicznej jednostki na następnej godzinie. Rygorystyczne trzymanie się formalnego nakazu zamykania w toku wykładu skończonej całości, określonego wycinka wiedzy (np. teorii liczb niewymiernych), mogłoby doprowadzić do szkodliwego, z punktu widzenia nauki, kastrowania materiału, do spłylenia tematu, a tym samym do zaciemnienia jasności wywodów. Jeszcze inni dydaktycy twierdzą, że celowe i umiejętne paragrafowanie wykładu, utrzymywanie w ciągu wykładu kontaktu myślowego z audytorium czyni

rekapitulację (przed i po wykładzie) całkowicie zbędną. W takim wypadku rekapitulacja jest pewnego rodzaju bagażem niepotrzebnie obciążającym wykład, jak kalosze w czasie pięknej pogody. Jednakże bez względu na obecność tych dwóch członków ramowych, część główna wykładu czyli podanie materiału naukowego, ujętego w postępujący proporcjonalnie strumień wywodów, składa się nie tylko z dwojakiego rodzaju materiału naukowego (fakty-myśli), ale również z materiału pomocniczego, mniej lub więcej obfitego i urozmaiconego, zależnie od tematu i od profesora, materiału o charakterze deiktycznym lub dokumentacyjnym, pragmatycznym: pokazy (ilustracje, wykresy, przedmioty), cytaty, bibliografia, doraźne pytania lub dialogi itp.

Ta architektoniczna strona budowy wykładu nie jest jednak tak ważna, jak jej strona logiczna.

Nakazom logiki podlega każdy element wykładu począwszy od poszczególnych wyrazów. Jest rzeczą nieodzowną, aby wykładowca dbał o ścisłość terminologiczną, o staranny dobór wyrazów i określeń, o poprawność definicji, konsekwencje dowodu, o siłę przekonującą wywodów i ich zwartość — jednym słowem o przejrzystość budowy wykładu w przeprowadzeniu myśli przewodniej.

Nadanie wykładowi cech tak zrozumiałej „operatywności” wymaga więc stosowania zasad dydaktyki ogólnej i szczegółowej, uwzględnienia wskazań psychologii nauczania, spełnienia warunku formalnej poprawności konstrukcji wykładu, starannego przygotowania, a nadto szczerego zapалу wykładowcy i umiejętności utrzymywania słuchaczy w stanie ciągłego pogotowia krytycznego, które jest niezbędnym warunkiem samodzielnej pracy naukowej.

4 Elementy kształcące

Kształcenie uniwersyteckie nie jest tylko materialne, rzeczowe i treściowe, nie poprzestaje na podawaniu studentowi wiedzy. Nie mniej ważnym zadaniem kształcenia uniwersyteckiego jest wskazywanie dróg poznawczych, którymi dochodzi się do tej wiedzy, jest pokazanie metod odnawiania, poszerzania, pogłębiania oraz kontroli teorii naukowych i wreszcie wskazywanie sposobów stosowania wiedzy na materiale życia i przyrody. Naukowe metody badania są dziś conajmniej równorzędną dziedziną kształcenia uniwersyteckiego.

Kształcenie materialne. Wykład powinien być nasycony faktami. Fakty te powinny być dokładnie zebrane, zaobserwowane i opisane według najnowszych wyników ostatnich badań. Należy eliminować fakty o przebrzmiałym dla nauki znaczeniu, niedokładnie opisane lub wątpliwe. Nie należy przeciążać studenta masą „martwego” materiału faktów, trzeba unikać zbytniej drobiazgowości szczegółów o czysto erudycyjnym znaczeniu. Materiał faktów, choć niezbędny w wykładzie, jest tylko środkiem do osiągnięcia wyższego celu i powinien prowadzić do uogólnień, do sformułowania zagadnienia naukowego, do sformułowania ewentualnej hipotezy, wreszcie do przeprowadzenia dowodu co jest najwyższym celem wykładu i nadaje mu właściwy sens. Stawianie zagadnień naukowych i ich poprawne rozwiązywanie, a nie kolekcjonowanie nagich faktów, tworzy naukową atmosferę wykładu i stanowi najwyższą jego wartość.

Ale i przeciwnie. Należy unikać podawania na wykładzie gotowych, werbalistycznych i gołosłownych, nie popartych faktami wywodów abstrakcyjnych. Nie oznacza to jednak, by każda część wykładu, a nawet cały wykład, nie mogły być nigdy pozbawione materiału faktów. Może się to zdarzyć wówczas, gdy wykładowca wybrał taką drogę, że po wyczerpującej analizie materiału faktów przeszedł, jako do odrębnej części następnej, do wyводу uogólniającego, ściśle teoretycznego. Wtedy nie można powiedzieć, że są to wywody gołosłowne, opierają się bowiem na faktach przedtem podanych, o których zakłada się, że tkwią w świadomości studenta.

Dbałość o należyty stosunek między materiałem faktów a myślowymi wywodami zapewni operatywność wykładu. Umożliwi to zarazem słuchaczowi, za pomocą wysiłku odtwórczego i lektury, stwierdzenie poprawności wywodów i ich słuszności, co jest koniecznym warunkiem nie tylko urobienia przekonań, ale trwałego przyswojenia wiedzy.

Z drugiej strony, nie wystarczy zebranie faktów ograniczonych tylko do danej dziedziny specjalnej. Ogólne, dydaktyczne zasady korelacji i koncentracji wymagają, by do danej dziedziny faktów nawiązywać fakty z innych dziedzin, jako materiał porównawczy, naświatlający, kontrolny lub uzupełniający ich zasięg. Odwrotnie chodzi też o to, by nie ograniczać wydźwięku danych faktów specjalnych tylko do ich dziedziny, lecz aby ukazać ich znaczenie i rolę w związku z faktami z innych dziedzin. W ten sposób, korzystając z wzajemnej przydatności rozmaitych dziedzin wiedzy, życia i na-

tury, uniknie się sztucznego izolowania faktów z dziedziny badanej w wykładzie i uzyska się odbicie wzajemnego kauzalnego powiązania zjawisk konkretnej rzeczywistości. Niezbędne jest przy tym, aby zasada koncentracji i korelacji była traktowana swobodnie jako doraźny i przemijający środek pomocniczy wykładu, a nie była sztucznie narzucana lub traktowana jako cel główny.

Nie wystarczy nawet i takie podejście do materiału naukowego i do teorii naukowej. Nie można bowiem poprzestać na omawianiu faktów w sztucznie, ad hoc dla celów badawczych, wytworzonej izolacji, a tym samym nie można zadowalać się abstrakcjami. Fakty powinno się ujmować funkcjonalnie i to w ich konkretnym odniesieniu do naturalnych całości, w skład których wchodzi, słowem tak, ażeby można było w pełni uwidocznnić wszechstronne wzajemne zależności zachodzące między zjawiskami.

Po trzecie, nigdy nie należy poprzestawać na „czystej” teorii, lecz zmierzać konkretnie do obustronnego wiązania teorii z praktyką, nastawiać wyniki wykładu na oczywiste, lub choćby tylko możliwe zastosowania w praktyce i dążyć do wyzyskania wyników praktyki dla celów budowy teorii. Nieustannie należy dbać o utrzymanie ścisłego kontaktu z konkretną, żywą rzeczywistością. Byłoby jednak poważnym błędem naukowym, gdyby profesor, wpadając w niebezpieczny dla krytycznego umysłu stan samouspokojenia, poprzestawał na tych ogólnych wskazaniach marksistowskiej teorii poznania, a nie ujawniał (w czym właśnie przejawia się celowość i ogromne znaczenie myślenia dialektycznego) w swoich teoretycznych rozważaniach z całą naukową rzetelnością dostrzeżonych braków, usterek i wątpliwości.

Oto — w przeciwieństwie do tzw. metod „metafizycznych” — kilka zasad badania naukowego, do których sformułowania doszedł materializm dialektyczny⁷.

Wykład uniwersytecki nie tworzy sam dla siebie skończonej całości. Osiąga się ją w nauczaniu uniwersyteckim przez stosowanie: 1. ćwiczeń, 2. konsultacji, 3. repetytoriów, kolokwii i egzaminów, 4. a zwłaszcza przez samodzielną pracę studentów.

Opracowany w wykładzie fragment wiedzy działa kształcąco nie tylko m a t e r i a l n i e swą rzeczową zawartością, ale również f o r m a l n i e i to trojako.

⁷ Por. J. Stalin: *O materializmie dialektycznym*. Książka Warszawa 1946

Początkowo każdy materiał faktów, w swych szczegółach podlega, zależnie od swej natury i od celu wykładu, metodycznemu opracowaniu, z którego nie zawsze wszystkie fazy znajdują się w wykładzie i nie zawsze w równie pogłębionym opracowaniu. W pierwszej fazie staje się wysoce pouczający już sam proces poszukiwania i ustalenia nowych faktów lub nowych ich aspektów. Drugim etapem jest ich analiza i tzw. dokładny i wyczerpujący opis znamiennych cech.

Trzecim etapem jest selekcja i klasyfikacja faktów, a czwartym wyjaśnienie (faktów) — tzw. wyszukiwanie przyczyn i ogólnych prawidłowości. Przerabiając wysiłkiem myślowym podawany materiał naukowy i przechodząc coraz bardziej świadomie tą samą drogą wykładowca, drogą logicznej i architektonicznej budowy wykładu, student uczy się poprawnie posługiwać pojęciami, prawidłowo budować definicje, logicznie wyprowadzać wnioski. Przygotowuje to studenta do podjęcia samodzielnego wysiłku naukowo-badawczego.

Nie tylko jednak inteligencja i rozum studenta kształci się formalnie na wykładzie. Tutaj wchodzi w grę cała jego umysłowość: poszerza i wzmacnia się pamięć i uwaga, rozwija się wyobraźnia, wzrasta zapał do walki o osiągnięcie najwyższego celu nauki — o kolektywne dotarcie do prawdy. Rola profesora nie ogranicza się więc do pośrednictwa w przekazywaniu „gotowej“ niejako wiedzy. Profesor, budując wykład na oczach studenta, powinien go wprowadzić w laboratorium powstającej nauki. Na swym własnym przykładzie ma uczyć studentów, jak — faza po fazie — przeprowadza się proces naukowego odkrywania, formułowania i weryfikowania prawdy na nowym współczesnym etapie procesu tworzenia postępowej nauki.

Toteż tematyka wykładów i ćwiczeń oraz tematyka samodzielnych prac studentów powinna być tak ułożona w całości studiów uniwersyteckich tego samego rocznika, by wprowadzić studenta we wszystkie najważniejsze metody badań naukowych, z całą poprawnością metodologiczną.

Co do samych metod, nikt już dziś nie sądzi, że istnieją metody naukowego badania szczególnie uprzywilejowane, jako rodzaj lekarstwa na wszystkie trudności i przeciwnie — metody bezwarunkowo „zabronione“. Natomiast istnieją zapewne „sposoby“, z arsenału środków dawno już zarzuconych, dydaktycznego oddziaływania

na słuchaczy, jak np. metoda katechetyczna, ale o nich nie będziemy tu szerzej mówić.

W zasadzie sam rodzaj nauki (przyrodniczo-humanistyczne) określa najczęściej stosowaną metodę rozumowania — wspominaliśmy już o tym wyżej — ale nie wyklucza to możliwości posługiwania się obydwoma metodami równocześnie: zasadą indukcji niezupełnej i metodą rozumowania dedukcyjnego, opartego na tzw. rachunku zdań. Obie metody są bardzo przydatne i równie cenne, a główny ich walor zasadza się na tym, że znakomicie ułatwiają poprawne wnioskowanie i trafność sądów, a tym samym chronią umysł od niebezpiecznych antynomii.

Dokładne zrozumienie wywodów profesora wymaga od studenta odpowiedniego przygotowania się do wykładu. Nakłada to na wykładowcę obowiązek wskazania studentowi pomocniczego materiału bibliograficznego, niezbędnych podręczników, monografii, artykułów, czasopism naukowych itp. Nadto wskazana jest sugestia wykładowcy do bieżącego przygotowania zbiorów, rycin, czy innego materiału dokumentacyjnego lub przedmiotów względnie modeli rzeczy, o które chodzi.

W pewnych wypadkach wskazane jest poprzedzić wykład ćwiczeniem(ami) wprowadzającym(y). Wykład powinien być zrozumiały nie tylko dzięki swej jasności i precyzji wywodów, ale co najmniej jeszcze dzięki napięciu uwagi studenta. Są oczywiście tematy aktualne z natury rzeczy ciekawe, ale również tematy interesujące tylko niektórych słuchaczy. Od wykładowcy w znacznej mierze zależy, czy temat, mający znaczny potencjał „ciekawości“ w jego ujęciu nie stanie się „nudny“ i odwrotnie. Jest to jeden z największych obowiązków wykładowcy uczynić wykład ciekawym. Po drugie, wykład musi być utrwalony bezpośrednio w pamięci, czy też pośrednio, za pomocą notatek. Mówiliśmy już o tym na innym miejscu.

Są zasadniczo dwa sposoby pisania notatek z wykładów: pierwszy sposób wiernego odtwarzania całości wywodów profesora i drugi, polegający na notowaniu tylko ewentualnych punktów i przewodniej linii wywodów. Prawdą jest, że student kierujący swój wysiłek ku szybkiemu notowaniu i dobieraniu skrótów, pamięta z miejsca wykład o wiele gorzej, niż student słuchający go uważnie i tylko dorywczo zapisujący. Ale też pierwszy ma trwały zapis w ręku, który mu długo będzie służyć za podręcznik. W tym

wypadku niezbędny jest jeszcze jeden krok metodyczny, niestety kosztujący wiele czasu, a mianowicie jak najszybsza rewizja notatek dla usunięcia braków, poprawy usterek, ustalenia poprawnego brzmienia nazw i terminów i ucytelnienia szybko pisma, jak również odtworzenia zapomnianych skrótów. Student, posługujący się drugim sposobem notowania, dość szybko zatracą w pamięci szczegóły, a notatki ogólnikowe nie pomagają mu ich odtworzyć.

Dla zachowania wykładu w pamięci, niezbędne jest po wykładzie utrwalić materiał pamięciowo przez powtarzanie, wesprzeć go opracowaniem podanych przez profesora lektur pomocniczych i skontrolować go na ćwiczeniach. Jednak mechaniczne tylko utrwalanie materiału naukowego jest, jak wiadomo, nader zawodne.

Niektórzy są zdania (G ó r s k i), że nie każdy wykład musi być pamięciowo utrwalany i kontrolowany; mogą być i takie, których racją bytu jest tylko zrozumienie, połączone oczywiście ze wzbogaceniem „doświadczenia intelektualnego“.

5 Elementy wychowawcze

W nauczaniu uniwersyteckim nierozdzielnie łączy się cele kształcące z wychowawczymi. Niektórzy dydaktycy są nawet zdania, że cele wychowawcze są ważniejsze.

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że wykład dający wykładowcy możliwość żywego i bezpośredniego oddziaływania na młodzież, spełnia doniosłe funkcje wychowawcze. W warunkach pracy uniwersyteckiej wychowawcze działanie wykładu związane jest nierozdzielnie z jego naukowym i badawczym charakterem. Dydaktycy radzieccy nieustannie podkreślają, że należy unikać wszelkiej werbalnej deklaratywności, że celów wychowawczych nie osiąga się za pomocą mechanicznie wydzielonych i gołosłownie sformułowanych oświadczeń, że nie należy ich realizować w postaci wyników podanych na gotowo.⁸

Minister Szkolnictwa Wyższego Adam R a p a c k i w przemówieniu swym na inauguracji roku akademickiego 1952/53 w dniu

⁸ Np. *Więstnik Wysszej Szkoły*. 1948. X, ale i *passim* niemal w każdym następnym roczniku.

1 października 1952, szczegółowo przedstawił wychowawcze i ideologiczne znaczenie nauki w szkolnictwie wyższym.

Systematyczne zajmowanie się nauką uczy poznawać wagę zagadnień i życiowe znaczenie nauki dla człowieka, społeczeństwa i państwa. Systematyczne studia uczą dokładności w pracy, rzetelności i szacunku dla prawdy, prowadzą do zrozumienia piękna, poświęcenia się pracownika dla dobra społeczeństwa.

Dobrze postawiony wykład prowadzi do zrozumienia procesu walki czynników postępu z czynnikami zacofania i obskurantyzmu, walki przejawiającej się nie tylko w rozwoju wiedzy, ale i w całym życiu narodu i ludzkości. Wykład powinien przyczynić się do zrozumienia wielkości i piękna kultury narodowej i zwalczać wszelkie przejawy bezmyślnego naśladowania kosmopolitycznych wzorów.

Cele wychowawcze nie mogą być realizowane w oderwaniu od nauki, nie mogą być traktowane deklaratywnie. Większy, głębszy i trwały wpływ wychowawczy uzyskują wykłady tylko wtedy, gdy profesor odnosi się do materiału i metody z głębokim przekonaniem, gdy wykład nie jest „neutralnym“ i niby „obiektywnym“ podaniem suchego stanu rzeczy. Teoretycznie abstrakcyjny i „obiektywnie-neutralny“ charakter nauki, nieznanym w wiekach ubiegłych, a wypracowany jako sztandarowe hasło dopiero przez liberalizm XIX w., jest doktryną, której nicość i fałszywość nie tylko ukazała się w całej pełni dzięki marksistowskiej nauce o bazie i nadbudowie, ale którą w XX w. odrzuca coraz większa liczba uczonych i myślicieli burżuazyjnych.

Szczerze przejście się wykładowcy wychowawczymi walorami wykładu daje najlepsze świadectwo właściwego zrozumienia obowiązków uczonego-pedagoga. Dla dydaktyków radzieckich wykład jest najdogodniejszą formą nauczania uniwersyteckiego⁹ dla podwyższenia poziomu ideologicznego, rozszerzenia horyzontów politycznych i kulturalnych młodzieży¹⁰. Idealem wykładowcy jest dla nich ten, kto łączy pracę ideowo-wychowawczą z ogólną pracą kulturalną i naukową: wykład ma kształtować światopogląd studenta na podstawie materializmu historycznego i dialektycznego, ma nie tylko dbać o przyswojenie studentowi wiadomości, ale nauczyć go

⁹ *Wiadnik Wysszej Szkoły* 1948 z. 4 s. 55

¹⁰ Por. Rzeszczykow: *Życie Nauki* 1950 nr 7-8

myśleć filozoficznie, uczynić zeń obywatela zdolnego do poświęcenia się dla ojczyzny. Wysoki poziom ideowy i teoretyczny, ideologicznie poprawne podanie materiału naukowego, metodycznego i metodologicznego oto pierwszorzędne walory wychowawcze wykładu, nieodłączne od jego walorów naukowych.

Zygmunt Czerny

Uniwersytet Jagielloński

WANDA MOSZCZEŃSKA

ZNACZENIE EGZAMINU W PROCESIE NAUCZANIA UNIWERSYTECKIEGO

„Egzaminy są zmorą dla egzaminatora i egzaminowanych“ — stwierdzał prof. J. Rutkowski, jeden z najlepszych w Polsce i najbardziej światłych dydaktyków okresu międzywojennego. W rozważaniach na ten temat prof. Rutkowski traktuje egzaminy jako zło konieczne i zastanawia się, czy nie można by ich zastąpić przez jakieś inne, doskonalsze środki metodyczne.

„Egzaminy to jedno z ważnych ogniw w procesie nauczania“ — czytamy w artykule redakcyjnym *Wiernika Wysszej Szkoły* w przededniu sesji egzaminacyjnej 1951 r. Właściwe ustawienie tego ogniw jest w Związku Radzieckim wspólną troską władz państwowych, zespołów pedagogicznych i młodzieży akademickiej.

W zestawieniu tych lapidarnych określeń wolno upatrywać ilustrację — drobną może, ale wymowną — olbrzymiej różnicy w stylu pracy wyższych uczelni krajów kapitalistycznych i kraju socjalistycznego.

Praktyka wyższego szkolnictwa Polski Ludowej, staje dziś przy radzieckim ujęciu problemu egzaminów, o czym świadczy m. in. artykuł prof. Wł. Michajłowa, drukowany w *Życiu Nauki*¹.

Wydaje się wskazane podjąć dyskusję zapoczątkowaną przez artykuł prof. Michajłowa. Nie czynię tego z myślą przeciwstawiania się poglądom tam zawartym, które, moim zdaniem, są słuszne, lecz, aby bliżej omówić kwestie pominięte lub zaledwie poruszone oraz wskazać na złożoność innych kwestii — potraktowanych w artykule raczej opisowo.

Pierwszą podstawową funkcją egzaminu jest kontrola: egzamin jest sprawdzianem wyników pracy studenta, sprawdzianem na-

¹ Kilka uwag w sprawie egzaminów. *Życie Nauki* Nr 1-2 1952

bytych przez niego wiadomości i umiejętności, przygotowania naukowego i zawodowego. Egzamin daje obiektywną i oficjalnie ustaloną ocenę postępów studenta, a ponadto spełnia ważne zadanie zarówno w dziedzinie kształcenia, jak i wychowania młodzieży akademickiej.

W okresie studiów uniwersyteckich egzamin jest momentem, w którym następuje wiązanie w pewną całość elementów wiedzy nabytej dotychczas przez studenta, daje mu sposobność wykazania się umiejętnością zastosowania wiadomości nabytych w toku poprzedniej pracy. W dziedzinie wychowania egzamin daje możliwość kontroli dyscypliny pracy studenta i jego udziału w socjalistycznym współzawodnictwie. Nie można też pominąć faktu, że egzaminy stanowią instrument kontroli działalności uczelni, że powinny być pomocą przy ujawnianiu błędów i niedociągnięć na drodze do doskonalenia pracy dydaktycznej.

Nie zatrzymuję się przy kwestii ideologicznego kształcenia studenta i roli egzaminu w tym zakresie, ponieważ doniosłość tego zadania wysuwanego na plan pierwszy w praktyce radzieckiej szkoły wyższej nie wymaga ani uzasadnień ani podkreślenia.

Omawianie zagadnień prowadzić będziemy w następującej kolejności: I. Przygotowanie studentów do egzaminów. II. Sposób przeprowadzenia egzaminów. III. Wymagania egzaminacyjne. IV. Kryteria oceny. W rozważaniach tych wyodrębnić będziemy sprawy roku I dla podkreślenia szczególnie wielkiej wagi osiągnięć w pracy z tym rocznikiem.

I

Sprawa przygotowania egzaminów to nie sprawa sesji egzaminacyjnej, to sprawa takiej organizacji studiów, by zajęcia na uczelni — od pierwszego wykładu i pierwszych prac seminaryjnych czy laboratoryjnych — były nastawione na przewidywane egzaminy. Co zawiera w sobie ten postulat? Wymienię punkty moim zdaniem najważniejsze: 1. Trzeba wzbudzić zainteresowanie studentów do wybranej przez nich gałęzi wiedzy. 2. Ustawić problematykę i tematykę naukową z wydobyciem punktów węzłowych. 3. Ukazać związek studiowanej nauki z życiem, a więc i perspektywę praktycznej działalności w służbie społeczeństwa, w walce o nowy ustrój, o socjalizm. 4. Zaznajomić studentów z techniką samodzielnej pracy naukowej. 5. Uaktywnić postawę intelek-

tualną studenta podczas zajęć zbiorowych, jak też w pracy samodzielnej (zespołowej i indywidualnej). 6. Kierować stale pracą studentów, czuwając nad procesem przyswajania podawanych elementów wiedzy.

Punkty te wchodzi, siłą rzeczy, w plan pracy każdego wykładowcy, o ile pamięta on, że po upływie semestru, wzgl. roku będzie egzaminatorem, a więc będzie musiał ocenić wyniki pracy, za którą jest odpowiedzialny.

Bliższe omówienie tych zadań i sposobu ich realizacji to kwestie, które wchodzi w zakres metodyki wykładu, ćwiczeń, konsultacji itp. W związku z naszym tematem należy podkreślić, że przede wszystkim w praktyce roku I uwzględnienie zawartych w nich postulatów decyduje o osiąganym wynikach. Pamiętajmy, że wyniki nauki roku I w znacznej mierze decydują o efektywności pracy w latach następnych.

II

Sposób przeprowadzania egzaminu, w przeciwstawieniu do jego przygotowania, mieści się w całości w ramach problematyki egzaminacyjnej. O wyczerpanie jej jednak kusić się nie zamierzam. Dotknę niektórych tylko spraw, jak mi się wydaje szczególnie dziś aktualnych.

Pierwsza sprawa to rozłożenie egzaminów w czasie. Na I roku (pierwszych latach) wysoce użyteczne dydaktycznie są chyba egzaminy w środku roku tzn. po I semestrze, co równocześnie wskazuje na użyteczność egzaminów cząstkowych. Cóż dzięki nim osiągamy? Pozwalają one jeszcze w toku pracy, a nie po jej zakończeniu zorientować się tak wykładowcom, jak i studentom jakie popełniali błędy, pozwalają więc na wyrównanie niedociągnięć, a równocześnie, co jeszcze ważniejsze, ułatwiają wybór metod, które w danym konkretnym układzie warunków zapewnią najpełniejsze wykonanie planu (ilościowo i jakościowo). Sprawa egzaminów cząstkowych traci na aktualności w pracy roczników starszych, których poziom jest wyrównany (wynik pracy uczelni i selektywnego działania odśiewu) i których kontakt z gronem wykładowców jest już ustalony.

Druga sprawa to charakter egzaminu; określa go sposób zadawania pytań i egzekwowania odpowiedzi. Charakter egzaminu może być bardziej lub mniej „kolokwialny“ w dosłownym znaczeniu tego wyrazu, tzn. zawierać może więcej lub mniej elementów rozmowy.

Rola egzaminatora nigdy nie ogranicza się, rzecz jasna, do postawienia pytania oraz przyjęcia i pokwitowania odpowiedzi. Po pierwsze, nie wydaje się możliwe, aby błędy względnie nieścisłości, w odpowiedzi studenta nieuniknione, pozostały bez reakcji ze strony egzaminatora. Ze względu na dalsze studia i ich ostateczny rezultat student nie może, nie powinien wyjść z egzaminu „utwierdzony w swych błędach“. Dotyczy to zarówno błędów rzeczowych jak i metodologicznych. Na I roku, a w konkretnych wypadkach także i na latach starszych nie wystarcza zazwyczaj wskazanie błędu, potrzebne jest sprostowanie względnie wskazówka, gdzie i jak należy szukać poprawnej odpowiedzi. To nie wyczerpuje sprawy. Rozumiemy, że każde zetknięcie studenta z wykładowcą ma gruntować wiedzę i wyszkolenie metodologiczne studenta oraz sprzyjać jego dojrzewaniu ideologicznemu. Czy wobec ograniczonego czasu, jakim wykładowca rozporządza dla poszczególnego studenta, wolno marnować tak sprzyjającą sposobność jaką jest egzamin, ze względu na natężenie reakcji psychicznych studenta? Praktycznie rzecz biorąc znaczy to, że czynna postawa egzaminatora (jego ingerencja) jest wskazana w wielu momentach egzaminu, np. wówczas gdy należy poprzeć egzaminowanego w jego poprawnym rozumowaniu lub gdy można doprowadzić go do sformułowania wniosku, do którego się zbliżył samodzielnie; albo mocniej wydobyć tezę szczególnie ważną dla omawianego problemu itp., wreszcie, gdy nadarza się sposobność, by utwierdzić studenta w jego świadomie krytycznym stosunku do błędnych, idealistycznych tez nauki burżuazyjnej. I jeszcze jedno: jeśli dążeniem naszym jest jak najrychlejsze wdrożenie studenta do racjonalnych metod pracy, to egzamin daje po temu dobrą sposobność. Przy dostatecznie uważnej postawie egzaminator łatwo może się zorientować, jak student pracuje i gdzie tkwią przyczyny jego wielkiej nieraz nieporadności, student zaś podczas egzaminu jest szczególnie podatny do przyjęcia uwag w tym zakresie, ponieważ są one poparte przez ujawnione w toku odpowiedzi fakty.

Wszystkie te nadarzające się możliwości wychowawczego i kształcącego oddziaływania wymagają, aby egzaminator kierował przebiegiem „rozmowy egzaminacyjnej“. Do tego służą pytania pomocnicze, jak również uwagi lub wyjaśnienia udzielane w toku egzaminu itp. Rzecz jasna, że obowiązuje tu zasada ograniczenia ingerencji egzaminatora do minimum, do tego, co ściśle niezbędne.

Nie mówiąc już o tak elementarnych wskazaniach, jak nieprzerywanie mówiacemu toku myśli, unikanie pytań naprowadzających itp.

Czy trzeba uzasadniać, że im student jest bardziej zaawansowany w studiach, tym powściągliwszy może i powinien być egzaminator w zabieraniu głosu podczas egzaminu? Pamięta on, że student ma nauczyć się ujmowania swojej wiedzy w formę dłuższej, ciągłej, logicznie zbudowanej, a wyczerpującej odpowiedzi i że egzamin służy również do zdobycia i wykazania tej umiejętności.

Dalsza sprawa to pytanie, czy należy powoływać studentów na egzamin pojedynczo czy grupowo; a jeśli grupowo, to czy w formie kolejnego przepytывania każdego studenta w obecności pozostałych, czy w formie równoczesnego „łącznego“ egzaminowania całej grupy? Wszystkie sposoby występują w praktyce, aczkolwiek wybór nie zawsze zdaje się być dyktowany świadomą myślą dydaktyczną.

Dotychczasowe wywody wskazywałyby, że formą najdoskonalszą jest egzamin grupowy „łączny“. Efekt egzaminu (tak poznawczy jak i wychowawczy) jest w tym wypadku dla każdego studenta uwielokrotniony (niejako w proporcji do ilościowego składu grupy). Dochodzą do tego inne jeszcze względy: taki egzamin daje sposobność do wyrabiania krytycyzmu wobec zasłyszanych wypowiedzi, zaprawia do samokrytycyzmu, przesuwając punkt ciężkości z zainteresowań osobistych na ambicję zespołową. Wreszcie jeszcze jeden walor: publiczność odpowiedzi, a więc ułatwione ustalenie, czy ocena była „sprawiedliwa“. Nie wolno jednak tać, że wszystkie te wartości występują jedynie w warunkach szczególnie sprzyjających a niełatwych do uzyskania. Ze strony egzaminatora egzamin tego rodzaju wymaga niepoślednich zdolności pedagogicznych i wielkiego wysiłku, a od strony egzaminowanych poważnego wyrobienia intelektualnego i społecznego. W razie niedopełnienia tych warunków efekt zawodzi, walory mogą przejść w swoje przeciwieństwa. Stąd w naszych warunkach płynie nakaz ostrożności w stosowaniu tej formy.

Druga odmiana grupowego egzaminu nie przedstawia tak wielkich trudności, ale też nie posiada tak wielkich walorów. I w tym wypadku trzeba się liczyć z występowaniem okoliczności ubocznych, osłabiających skuteczność zastosowanego sposobu, a więc np.: osłabiona zdolność skupienia się każdego z członków grupy (przez

własną przed — lub poegzaminacyjną emocję); moment depresji w wypadku, gdy egzamin kolegi wydał się trudny albo skrepowanie obecnością kolegów w wypadku niedostatecznego zżycia się grupy. Momenty te charakterystyczne dla egzaminu grupowego przy systemie „łącznym“ są równoważne, a raczej wspierane przez czynne zaangażowanie każdego studenta w toku całego egzaminu.

Na drodze eliminacji doszliśmy, jak się zdaje do oceny egzaminu indywidualnego. Jest to forma najłatwiejsza, lecz otwierająca mniejsze możliwości dydaktyczne. Za główny, niewątpliwie poważny jej walor, poczytać należy łatwość wytworzenia atmosfery spokoju i intymności, sprzyjającej intensywnemu wysiłkowi intelektualnemu studenta i skupieniu uwagi egzaminatora na odpowiedzi egzaminowanego.

Wszystko, cośmy tu rozważyli, wskazuje, że w miarę jak studenci wyrabiają się pod względem intelektualnym (naukowym), w miarę jak dojrzewają społecznie i ideologicznie, a równocześnie zżywiają się między sobą oraz z gronem wykładowców, przechodzenie na grupowy sposób egzaminowania staje się możliwe, a więc i wskazane.

Ostatnia sprawa, którą w tym punkcie pragnę poruszyć, to forma stawiania pytań. Sprawa ta jest dydaktycznie ważna, a wcale niełatwa. Obok naszego własnego doświadczenia przekonywa o tym fakt, że powracają do niej często artykuły *Więstnika Wysszej Szkoły*. Praktyka zna tu dwie możliwości: system tzw. „kartkowy“ tzn. przygotowanych na piśmie pytań i system pytań stawianych ustnie przez egzaminatora.

Walory systemu „kartkowego“, który u nas jest rzadziej stosowany, są łatwe do wskazania, a potwierdzone przez fakt, że jest to system oficjalnie zalecany w Związku Radzieckim. Ta ostatnia okoliczność pozwala zwrócić uwagę na niektóre argumenty przemawiające za tym systemem, mianowicie na te, które w naszych dzisiejszych warunkach mają szczególne znaczenie. Najmocniejszy w moim pojęciu argument polega na tym, że system „kartkowy“ zapewnia w zasadzie poprawne pod względem naukowym ujęcie oraz właściwe pod względem ideologicznym ustawienie pytań. Walor ten płynie z faktu, że pytania układane są zawczasu (nie podczas egzaminu), a więc w warunkach sprzyjających dojrzałemu przemysleniu i wielokrotnej rewizji sformułowania, w warunkach, które pozwalają na przedwstępną dyskusję i na kontrolę ostatecznej redakcji w ramach pracy zespołowej wykładowców.

Zanim jednak przejdziemy do wniosków praktycznych, trzeba zwrócić uwagę na uboczne konsekwencje dydaktyczne systemu kartkowego, co jest konieczne, a ułatwione dzięki doświadczeniom radzieckim. Otóż przy tym systemie student zapoznaje się z pytaniami egzaminacyjnymi na długo przed przystąpieniem do egzaminu, zna więc dokładnie zadania, które mają stać się probierzem wyników jego pracy; egzaminator zaś rozporządza gotowymi sformułowaniami pytań, ma w rękę gotowy klucz do poznania postępów studenta. Taki stan rzeczy, jak wskazują w dyskusjach swych pracownicy radzieckich uczelni — może rodzić tendencje niepożądane: po stronie egzaminatorów — skłonność do przyjmowania z roku na rok zestawu standaryzowanych pytań, po stronie studentów — skłonność do czysto pamięciowego opanowania odpowiedzi, których przygotowanie bynajmniej nie musi być samodzielne. Powstają więc niebezpieczeństwa: po stronie egzaminatorów — skostnienie, zanik żywego stosunku do zagadnień poruszanych na egzaminie, predylekcja do standaryzowanych odpowiedzi; po stronie studentów — osłabienie pobudek do rzetelnego wysiłku umysłowego, a podczas egzaminu nastawienie jedynie na wysiłek pamięci oraz zrodzona na skutek tego bezradność wobec zadań podanych w nowym ujęciu. Przeciwdziałanie tym niebezpieczeństwom jest troską wykładowców radzieckich. Wśród sposobów przeciwdziałania na pierwszym miejscu stoi postulat ustawicznej niesłabnącej dbałości o doskonalenie redakcji pytań egzaminacyjnych w dostosowaniu do postępów nauki i rozwijającej się dydaktyki marksistowskiej. Równocześnie rozlegają się głosy, przypominające, że przy systemie „kartkowym“ można i należy stawiać pytania dodatkowe, oraz że wskazane jest przechodzenie na system pytań indywidualnych w wypadkach, gdy konkretne warunki czynią go bardziej wskazanym.

Posuńmy się jeszcze o krok dalej w analizie warunków, jakie stwarza system „kartkowy“. Przy tym systemie jak wiadomo, egzaminator nie decyduje o tym, jakie pytanie (tzn. jak sformułowane zagadnienie) przypadnie w udziale studentowi, co w założeniu jest racjonalne, oczywiście pod warunkiem, że zestawy pytań są sobie równe pod względem stopnia trudności. Czy jednak w określonych, konkretnych warunkach nie nabiera to charakteru sprawiedliwości formalnej, mechanicznej? Przypomnijmy warunki I roku studiów. Start w pracy na wyższej uczelni nie jest jednakowy dla wszystkich studentów. Wchodzą tu różnice w przygotowaniu

szkolnym (poziom szkół średnich wciąż jeszcze jest nierówny); konsekwencje przyspieszonego wyrównywania braków wykształcenia szkolnego przez kandydatów, którzy z tych czy innych względów nie przerobili normalnie kursu szkoły średniej; różnice w kulturze ogólnej, zależne od środowiska, z którego student pochodzi i w którym przebywa. W wyniku tego, jedni ze zdających mogą, bez większego wysiłku, dawać odpowiedzi na takim poziomie, którego osiągnięcie dla innych jest związane z przewyciężaniem wielu trudności dodatkowych. Stąd na I roku częste są podczas egzaminu wypadki „przewagi” młodzieży inteligenckiej nad robotniczą, a szczególnie chłopską. Jest to przewaga najzupełniej pozorna, nie świadcząca o istotnych uzdolnieniach i możliwościach, ani o wysiłku włożonym w przygotowanie się do egzaminu.

W tym świetle występują walory dydaktyczne systemu pytań ustnych, które zapewniają większą elastyczność sposobu przeprowadzania egzaminu, a więc pozwalają na dostosowanie go do nawyków myślowych i językowych studenta, wykazują poważne walory dydaktyczne i wychowawcze. Pamiętać jednak należy, że okoliczności wyżej wskazane, aktualne dla I roku, w następnych latach przestają odgrywać poważniejszą rolę; luki w wykształceniu ogólnym studentów, w opanowaniu języka naukowego i literackiego zostają usunięte, upowszechniają się nawyki abstrakcyjnego myślenia itp., krótko mówiąc poziom przygotowania studentów wyrównuje się, a w konsekwencji różnice w poziomie odpowiedzi egzaminacyjnej odzwierciedlają naogół właściwe różnice w postępach. Sprawa sposobu zadawania pytań traci stonniowo swoją ostrość.

Po tych rozważaniach możemy przejść do wniosków praktycznych. Wypadnie przy tym oddzielić sprawę systemu zadawania pytań — od metody ich opracowywania. Metoda przygotowania pytań, o jakiej była mowa przy systemie „kartkowym”, obowiązuje niezależnie od sposobu przeprowadzenia samego egzaminu. Wątpliwość czy daje się ona pogodzić z systemem pytań ustnych, jest tylko pozornie uzasadniona. Wszak nie egzaminujemy na ogół bez pióra czy ołówka w rękę; odnotowujemy pytania stawiane studentowi, ocenę formalną i charakterystykę słowną odpowiedzi, treść uwag czy wyjaśnień itp. Czy zajrzeć do spisu pytań i odnotować wybranych oraz zmiany w brzmieniu pytania, o ile miały one miejsce, stanowi rzeczywistą trudność techniczną? Zresztą trudności techniczne nie mogą stawać na przeszkodzie w uwzględnianiu postulatów metodycznych.

III

Przy omawianiu wymagań egzaminacyjnych trzeba wziąć pod rozwagę zróżnicowanie metodyki zależnie od gałęzi wiedzy, która jest przedmiotem studium uniwersyteckiego. Być może, w zakresie nauk matematycznych czy np. biologii, rzecz przedstawia się inaczej, niż ją widzą, powiedzmy, historycy. Będę tu mówiła o nauce historii.

W zakresie tej nauki, wymagania egzaminacyjne to zupełnie co innego niż pytania. Do wymagań egzaminacyjnych będzie należało, aby student umiał podawać fakty dziejowe w ciągu rozwojowym, w ujęciu dynamicznym oraz zgodnym z pozostałymi prawami dialektyki, żeby wyodrębniał stosunki produkcji jako podstawowe (bazę) od form ideologicznych (nadbudowy), żeby w konsekwencji rozumiał np. klasową naturę państwa itp. Egzekwujemy te wymagania na konkretnym materiale faktycznym, który winien być przez studenta przyswojony pojęciowo i pamięciowo. Tematy egzaminacyjne wskazują na ów konkretny materiał faktów historycznych. W dalszej konsekwencji ma to wpływ pośredni na charakter wymagań egzaminacyjnych w zakresie sumy opanowanej pamięciowo wiedzy. Dla przykładu, chociażby sprawa chronologii. Obok dat podstawowych, których zapamiętanie obowiązuje, staje sprawa inna: stosunkowo łatwo można darować, gdy student nie pamięta jakiejś daty — w zasadzie nawet ważnej, natomiast nie wolno przejść do porządku nad faktem poplątania chronologicznego następstwa wydarzeń, chociażby zdający znał poza tym znaczną ilość dat pojedynczych.

Tych parę uwag konkretnych, dotyczących studium historycznego, wystarcza, aby stwierdzić, że w zakresie wymagań egzaminacyjnych każda dyscyplina winna wypracować własną metodykę szczegółową, po czym dopiero można by myśleć o wysunięciu postulatów ogólniejszych bądź w stosunku do kilku dyscyplin pokrewnych, bądź nawet w zakresie zasad ogólnie obowiązujących. Ustalenie wymagań egzaminacyjnych to zadanie pilne i ważne, ważne tym bardziej, że jest to sprawa niepozbawiona szerszego znaczenia.

Wymagania egzaminacyjne są, jak każdy dobrze rozumie, bezpośrednio zależne od założeń metodologicznych nauki, a więc zmieniają się wraz z nimi. Wymagania egzaminacyjne dla studium historycznego, oparte na materializmie historycznym będą inne, niż wymagania na studium historii uprawianej w ujęciu idealistycznym. Wymagania egzaminacyjne nadają więc kierunek nie tylko pracy

studentów; ustawiają one także pracę wykładowców, w odmienny wprawdzie sposób, lecz w stopniu niemniej wiążącym.

Na zakończenie tych rozważań trzeba jeszcze stwierdzić, że ustalenie wymagań egzaminacyjnych jest warunkiem koniecznym „zobiektywizowania” kryteriów oceny.

IV

Przy sprawie kryteriów oceny natrafiamy na rzeczy ogólnie znane i bezpośrednie, których omawianie wydaje się zbyteczne. Uwzględnienie obok treści odpowiedzi — także formy (konstrukcja, język); obok zakresu wiedzy — jej trwałości; obok opanowania materiału w zakresie wykładu i podręcznika — także znajomości zaleconych prac naukowych itp., z drugiej zaś strony rygoryzm w egzekwowaniu wiedzy, surowość wobec wszelkiego „krętactwa” czy „histeryzowania” w połączeniu z życzliwym, pozbawionym akcentów wyższości stosunkiem egzaminatora do studenta — to zasady elementarne, bezwzględnie obowiązujące. Trzeba je przemyśleć i stale mieć w pamięci; nie stanowią wszakże problemu.

Pragnę zaznaczyć, że z zupełnie innych względów pozostanie tu nie omówione zagadnienie, również bezsporne, a stanowiące dziś dla nas problem niezwykle doniosły i aktualny. Mam na myśli znajomość dzieł i wypowiedzi klasyków marksizmu-leninizmu, która w ramach przedmiotu egzaminacyjnego, a odpowiadająca etapowi przygotowania teoretycznego studenta, powinna wejść do kryteriów oceny. Charakter i ciężar gatunkowy tego zagadnienia sprawiają, że nie można go omawiać w artykule ogólnym w jednej płaszczyźnie z innymi kwestiami metodycznymi.

Pragnę się natomiast zatrzymać przy kwestii szczególnych kryteriów oceny, które, jak się zdaje, są swoiste dla każdej dyscypliny i powinny być zróżnicowane w zależności od stadium nauczania (rocznika). Za materiał przykładowy posłuży nam znów studium historyczne.

Przyjmujemy na uniwersyteckim studium historii jako zasadę ogólną, że pytania egzaminacyjne są problemem, rozumiejąc przez to, że odpowiedź studenta ma zmierzać do wyjaśnienia faktów, a nie ograniczać się do czystego opisu. Zdajemy sobie jednak w pełni sprawę, że wypełnienie tego postulatu wygląda zupełnie inaczej w praktyce egzaminacyjnej na I roku niż przy egzaminie końcowym. Można by powiedzieć więcej, brak takiej różnicy byłby najgorszym

świadectwem, jakie uczelnia mogła by sobie wystawić. Co to znaczy praktycznie? To znaczy, że obstając przy zasadzie, stosujemy, musimy stosować inne kryteria oceny w stosunku do poszczególnych roczników. Sprecyzujmy. Od kończącego studenta wymagać będziemy, aby umiał rozwinąć w pełni problematykę w zakresie wyznaczonym mu przez pytania, z wprowadzeniem materiału faktycznego w takim doborze i w takiej ilości, jakie są do tego celu potrzebne. Będzie to kryterium niezbędne, a zarazem minimalne dla zaliczenia egzaminu, (to znaczy oceny dostatecznej). Bliższa kwalifikacja odpowiedzi zależy już będzie od innych kryteriów; stopień pogłębienia metodologicznego, jak też precyzji metodycznej, ilościowy zapas wiedzy, konstrukcja i forma językowa wypowiedzi — oto niektóre z nich, chyba najważniejsze. Jakże rzecz przedstawia się w stosunku do lat młodszych? W tym wypadku wymagania nie mogą sięgać tak daleko. Jeśli student I roku wykaże zrozumienie problemu i wydobędzie w odpowiedzi główne punkty problematyki, umieszczając w tych ramach poprawnie fakty, które poznał, to dopełnił on warunków niezbędnych dla zaliczenia egzaminu. Konieczność pytań pomocniczych, jeśli chcemy doprowadzić do pogłębienia problemu, nie dyskwalifikuje bynajmniej odpowiedzi, może jedynie dostarczyć podstaw dla oceny precyzyjnej.

Spójrzmy na sprawę od innej jeszcze strony tzn. przenosząc z kolei uwagę na problematykę nauki jako całości, w tym wypadku na problematykę historyczną. Wydaje się oczywiste, że od absolwenta studium uniwersyteckiego powinniśmy wymagać, aby ogarniał problematykę nauki historycznej w pełnym zakresie wszystkich jej zasadniczych problemów. Czy wolno jednak ten postulat przenosić do kryteriów oceny postępów studenta lat młodszych? Czy nie należy brać tu pod uwagę jedynie takiego zakresu problematyki, dla zrozumienia którego mógł on zdobyć już dostateczne przygotowania metodologiczne, wsparte o wystarczającą sumę wiadomości faktycznych? Miarodajny zaś będzie stopień swobody obracania się w tym ograniczonym zakresie. Np. na I roku może i powinien być uwzględniany problem roli środowiska historycznego w dziejach, wątpić natomiast należy, aby mogły wchodzić w grę np. problem czynnika subiektywnego w dziejach, roli jednostki, czy zagadnienie sytuacji rewolucyjnej. Zastrzegam, że mam na myśli rozumienie problemu nie w sensie wykazania się jakimś ogólnym „pojęciem“ o sprawie, czy umiejętnością poprawnego powtórzenia for-

muły lub streszczenia teoretycznego wywodu; mam na myśli takie opanowanie problematyki, przy którym student potrafi na znanym sobie odcinku rzeczywistości dziejowej ukazać fakty w ujęciu i powiązaniu problemowym.

Rozważania te wystarczają chyba, by stwierdzić, że kwestia oceny nie powinna być, ani też bynajmniej nie musi być pozostawiona „wyrobieniu“ czy „wyczuciu pedagogicznemu“ egzaminatora. Przeciwnie, kryteria oceny dadzą się ująć konkretnie i tak sformułować, aby mogły stanowić ogólnie obowiązującą i obiektywnie sprawdzalną podstawę wystawiania ocen.

Opracowanie szczegółowej (według dyscypliny) metodyki egzaminów w dziale wymagań egzaminacyjnych i kryteriów oceny posiada znaczenie dydaktycznie szersze. Stworzyłoby ono podstawę dla rewizji i racjonalnego ustawienia programów wykładów i ćwiczeń na poszczególnych latach studiów.

W związku z tym nasuwa się jeszcze jedna sprawa bezpośrednio związana ze sprawą oceny, a pośrednio z całym problemem egzaminów. Mam tu na myśli „oczywistość“ oceny nie tylko w pojęciu egzaminatora, ale również egzaminowanego. Doprowadzić do tego, by student zdawał sobie sprawę, jaki był poziom jego odpowiedzi, to zadanie niełatwe, ale dydaktycznie, wychowawczo bardzo ważne, warte wysiłku i zastanowienia. Biorąc rzecz ogólnie, im ściślej będą ustalone kryteria oceny, im jaśniej będą ujęte wymagania egzaminacyjne, im doskonalsza pod względem ujęcia naukowego i ustawienia ideologicznego będzie redakcja pytań, im bardziej zracjonalizowany zostanie system przeprowadzenia egzaminu — tym bliższy będziemy osiągnięcia tego ideału. Oczywiście, wysiłek osobisty egzaminatorów i praca samowychowawcza studentów, i tu jak i w innych dziedzinach, nie przestanie odgrywać poważnej, w praktyce wręcz decydującej roli. Lecz to znów problem odrębny.

Rozważania ostatnie wprowadziły nas już bezpośrednio w krąg zagadnień wykraczających poza ramy określonego tematu. Toteż jedynie dla umocnienia tezy o pierwszorzędnej roli egzaminu w procesie nauczania pragnę poruszyć w zakończeniu jedną z tych kwestii ogólniejszych. Jest ona szczególnie ściśle związana z metodyką egzaminu, z jego funkcją naczelną jako sprawdzianu wyników.

Skoro nauka stanowi całość, skoro rozbijamy tę jedność jedynie dla względów praktycznych, to i plan studiów wskazuje jedynie, że na różnych odcinkach, różnymi narzędziami i w oparciu o różny materiał prowadzona ma być praca nad realizacją wspólnego zadania.

A to znów z punktu widzenia dydaktyki znaczy, że proces nauczania dopiero wtedy będzie naprawdę zracjonalizowany, kiedy prace wykonywane na jednym odcinku, nie będą równolegle podejmowane na innych, natomiast prace, zapoczątkowane na szczeblach wcześniejszych będą kontynuowane i doprowadzone do końca na szczeblach wyższych, kiedy wreszcie wiadomości i umiejętności raz nabyte będą zużytkowane w toku dalszej pracy szkoleniowej.

Taka organizacja studium uniwersyteckiego oddziaływać będzie wychowawczo sama przez się; utwierdza bowiem młodzież w przeświadczeniu o użyteczności zdobytej wiedzy i wdraża praktycznie do racjonalnych metod pracy i to w skali wielkiego warsztatu, jakim jest wyższa uczelnia. W tym świetle zarysowuje się wyraźnie rola egzaminów, jako ogniwa szczególnie ważnego w procesie nauczania. Tę rolę spełnią egzaminy pod warunkiem, że nie będą traktowane formalnie. Egzamin nie może ograniczyć swej czynności sprawdzającej jedynie do zakresu przedmiotu, z którym jest formalnie związany. Egzamin dotyka siłą faktu, choć w sposób pośredni, wszystkich nabytych na uczelni wiadomości i umiejętności. Wynik każdego poszczególnego egzaminu zależy nie tylko od pracy nad bezpośrednim przedmiotem, ale od efektów osiągniętych na wszystkich innych zajęciach (wykładach, ćwiczeniach). Podobnie jak — z drugiej strony — wyniki wszystkich innych egzaminów ujawniają braki i niedociągnięcia w zakresie każdego poszczególnego przedmiotu, otwierając możliwość ich wyrównania doraźnego oraz wprowadzając na drogę poszukiwania nowych, doskonalszych metod pracy.

Owo zespalandie wyników wiedzy nabytej, w jedną całość, wysiłków dydaktycznych, w proces produkcyjny — nie może mieć charakteru żywiołowego, powinno być działaniem kierowanym, ujętym w plan. Na ten problem, tak doniosły, a w naszej praktyce uniwersyteckiej chyba prawie nietknięty, natrafiać będziemy przy omawianiu każdej kwestii metodycznej. Dlatego wydaje się użyteczne poruszyć go w zakończeniu rozważań nad rolą i znaczeniem egzaminu.

Wanda Moszczeńska

Uniwersytet Warszawski

ZOFIA KIETLIŃSKA

METODYKA EGZAMINOWANIA

Zagadnienie metodyki procesu nauczania w wyższej szkole technicznej jest ze względu na sprawność tego procesu sprawą niezmiernie wielkiej wagi. Dziś, kiedy żyjemy w okresie wzmożonego wysiłku przygotowywania wykwalifikowanych kadr fachowców technicznych, musimy specjalną uwagę zwrócić na metodykę poszczególnych etapów procesu nauczania, aby w sposób najbardziej odpowiedni rozwiązać — z jednej strony — problem właściwej przepustowości naszych uczelni — a z drugiej strony — problem jakości naszych nowych kadr.

Problem metodyki nauczania na wyższych uczelniach technicznych jest właściwie zagadnieniem zupełnie nowym. Tak się jakoś utarło, że nikt nigdy nie wymagał od profesora czy asystenta politechniki studiów pedagogicznych. Profesor lub asystent w swej pracy dydaktycznej dochodził z biegiem lat do pewnego doświadczenia i z roku na rok doskonalił swój system nauczania, niemniej jednak napewno popełniał w latach początkowych szereg błędów metodycznych, błędów, które musiały odbijać się ujemnie na audytorium — a w konsekwencji powodować straty w produkcji. Przesadą byłoby twierdzenie, że od pracownika dydaktycznego wyższej uczelni technicznej należy wymagać specjalnych długotrwałych studiów pedagogicznych. Należałoby jednak dać temu pracownikowi krótki metodyczny zarys poszczególnych etapów procesu nauczania, co w ogromnym stopniu ułatwiłoby mu pracę pierwszych lat, dopóki nabyte doświadczenie własne i kolegów nie stałoby się dla niego całkowicie wystarczającą bazą działania.

Jednym ze specjalnie ważnych etapów nauczania jest etap ostatni — kończący i koronujący cały proces nauczania, a mianowicie egzamin. Trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że egzamin jest nie tylko ważnym momentem okresu studiów dla studenta, który ma wykazać swoje przygotowanie w zakresie danej dyscypliny, ale jest

również niesłuchanie ważnym momentem dla egzaminatora, bilansuje bowiem całokształt procesu nauczania w zakresie danego przedmiotu oraz jest sprawdzianem właściwej organizacji i systemu nauczania danego profesora i zespołu pomocniczych sił naukowych. Aby egzamin spełniał w procesie nauczania swoją rolę, powinien być przeprowadzony we właściwy sposób. Trudno powiedzieć autorytatywnie jaki jest ten właściwy sposób egzaminowania, jednak na podstawie wieloletniego doświadczenia można wyrobić sobie pewien pogląd na to zagadnienie. Jak się zdaje można dość wyraźnie rozróżnić tu trzy odrębne etapy. Pierwszym jest p r z y g o t o w a n i e do egzaminu — drugim — sam egzamin i wreszcie trzecim — ocena, czyli zaliczenie egzaminu. Przygotowanie egzaminu ze strony profesora powinno iść w kierunku ułatwienia studentowi jego pracy w czasie przygotowania się do egzaminu. Należy opracować i podać studentom do wiadomości program i zakres wymagań egzaminacyjnych oraz odpowiednią literaturę dotyczącą wykładanego przedmiotu. Prócz tego bardzo wskazane jest przeprowadzanie zarówno przez samego profesora jak też i przez jego asystentów krótkich i skondensowanych repetytoriów przedegzaminacyjnych w grupach studenckich, dla zapoznania studentów z rodzajem stawianych pytań i ze sposobem formułowania właściwych odpowiedzi.

Niezależnie od przygotowania egzaminu niewątpliwie najistotniejszą częścią procesu egzaminacyjnego jest etap drugi, sam egzamin. Tu nasuwają się dwa zagadnienia. Piersze to strona techniczna przeprowadzania egzaminu. Drugie to strona merytoryczna, to znaczy zakres egzekwowanych wiadomości. Wydaje się, że jeżeli chodzi o stronę merytoryczną, to właściwy dobór pytań egzaminacyjnych powinien z jednej strony wykazać ogólną orientację studenta w istotnej znajomości danej dyscypliny i całokształcie problemów głównych, z drugiej zaś strony — poprzez rozwijanie pytań o charakterze ogólnym — należy stwierdzić również szczegółową znajomość przedmiotu w zakresie programowym. Niezależnie od tego egzamin musi wykazać umiejętność samodzielnego myślenia studenta, a więc poza pytaniami ogólnymi i szczegółowymi, należy formułować pytania wymagające samodzielnego rozumowania i wnioskowania, które pozwoliłyby sprawdzić istotne zrozumienie przedmiotu przez słuchacza.

Gdy mówimy o stronie technicznej przeprowadzanego egzaminu, nasuwa się pytanie, jaka ma być forma egzaminu: czy egzamin

powinien być piśmienny czy ustny. Egzamin piśmienny w zakresie dyscyplin technicznych jest formą raczej nieodpowiednią, a często zupełnie niemożliwą. Egzamin ustny — dla dyscyplin o charakterze „masowym“ — gdzie profesor musi przeegzaminować 200—300 studentów jest trudny ze względu na czas egzaminatora. Dlatego też wydaje się, że najwłaściwszą formą egzaminu jest egzamin piśmiennoustny. Student otrzymuje krótki temat o charakterze teoretycznym i opracowuje go piśmiennie przez okres 15 — 20 minut, po czym kończy egzamin wypowiedzią ustną.

Dalszą sprawą jest pytanie, czy egzamin powinien być indywidualny czy zespołowy. Zależy to w dużej mierze od przedmiotu, z którego student zdaje. Wydaje się, że ze względów psychologicznych bardziej wskazane byłoby stosować egzamin indywidualny. Studenci egzaminowani zespołowo na ogół znacznie bardziej denerwują się i peszą przy odpowiedziach, co oczywiście ujemnie wpływa na wynik egzaminu.

Przy przeprowadzaniu egzaminu bardzo ważną rzeczą jest sprawa wytworzenia właściwej atmosfery, atmosfery koleżeńskiej rozmowy, z wyeliminowaniem momentów strachu czy zdenerwowania. Student nie powinien czekać na egzamin i student nie powinien się bać ani egzaminu, ani egzaminatora. Dla wytworzenia właściwej atmosfery na egzaminie powinno się dobierać odpowiednią kolejność zadawanych pytań. Zaczynając od pytań łatwiejszych i bardziej ogólnych — damy czas nawet studentowi zdenerwowanemu, aby zdołał opanować się i nabrać pewności siebie. Natomiast zadane na wstępie pytanie trudne, może spęszyc nieraz nawet dobrze przygotowanego studenta. O ile egzaminator dobrze zna egzaminowanych studentów, to wskazane jest zróżnicowanie pytań według zasady „od każdego według jego zdolności“. Łatwiej pytamy studenta słabego, wymagając od niego tylko pewnego koniecznego minimum wiadomości — trudniej i dogłębniej studenta dobrego.

Również ważną rzeczą jest umiejętnie słuchanie odpowiedzi studenta. Należy dać studentowi możliwość całkowitego wypowiedzenia się, nie należy przerywać w trakcie odpowiedzi, a pytania uzupełniające zadawać dopiero wówczas, gdy student źle odpowiada; należy raczej zadać pytanie naprowadzające, aniżeli dezawuować odpowiedź z punktu. Wydaje się również, że nie należy studenta uczyć na egzaminie — owszem, należy zaaprobować, czy w paru słowach rozszerzyć odpowiedź dobrą lub krótko wytknąć niewłaściwość odpowiedzi złej, ale bez szerszej dyskusji na ten temat, gdyż to niepo-

trzebnie przedłużyć czas trwania egzaminu i okres napięcia nerwowego u studenta. Czas trwania egzaminu należy skracać do minimum. Egzamin w żadnym razie nie powinien trwać dłużej jak jedną godzinę.

Przy egzaminach „masowych“ bardzo pożądaną, a nieraz nawet konieczną rzeczą jest pomoc asystentów, którzy mogą kontrolować piśmienne prace studentów, albo też odwrotnie — po skontrolowaniu piśmiennych prac przez profesora — mogą przeprowadzać egzamin ustny.

Trzecim i ostatnim etapem jest zaliczenie egzaminu czyli ocena. Tutaj nasuwa się zasadnicze pytanie, czy wynik egzaminu ma być oceniany zwięźle jako „zaliczony“ lub „niezaliczony“ — czy też wynik egzaminu powinien być różniczkowany oceną bardzo dobrą, dobrą, dostateczną, a w wypadku negatywnym — niedostateczną. Na ogół większość profesorów i prawdopodobnie studentów wypowiada się dziś za różniczkowaniem ocen egzaminacyjnych w skali od piątki do dwójki. Jak się zdaje, jest to słuszne, gdyż dopinguje studentów do zdrowego objawu współzawodnictwa o coraz to lepsze wyniki w nauce. Ocena bardzo dobra czy dobra jest czymś w rodzaju premii dla przodujących w nauce.

Co powinna obejmować ocena egzaminacyjna, która jest dla studenta bilansem pracy, włożonej w naukę danego przedmiotu? Otóż, wydaje się, że ocena powinna obejmować następujące cztery czynniki:

1. faktyczną znajomość przedmiotu,
2. zrozumienie przedmiotu, które nie zawsze wiąże się z faktyczną znajomością przedmiotu.
3. zdolność samodzielnego myślenia, wykraczającą w pewnej mierze nawet poza zrozumienie przedmiotu,
4. ścisłość wyrażania się, tak specjalnie ważna w naukach technicznych, a ponadto gładkość zewnętrznej formy wypowiedzania swych myśli.

Student, który odpowiada wszystkim powyższym czterem warunkom, powinien otrzymać ocenę bardzo dobrą. Ocenę dobrą może otrzymać student, który wykáže niewielkie braki, czy w faktycznej znajomości przedmiotu, czy w sposobie wyrażania się. Natomiast student, który wykáže braki w zrozumieniu przedmiotu lub braki w umiejętności samodzielnego rozumowania, może otrzymać ocenę tylko dostateczną, nawet przy doskonałej faktycznej znajomości przedmiotu.

Dla studenta egzamin przeważnie kończy się z chwilą wpisania do indeksu takiej czy innej oceny. Przed profesorem zaś stoi jeszcze sprawa zbilansowania swojej pracy i wyciągnięcia z przeprowadzonych egzaminów krytycznych wniosków co do stosowanego sposobu nauczania. Powtarzające się te same błędy w odpowiedziach na pewne określone pytania, czy niewłaściwa interpretacja jakiegoś zagadnienia — zwracają uwagę na to, że zagadnienie to nie zostało przez profesora właściwie naświetlone. Profesor notuje sobie takie zagadnienia i wyciąga wnioski co do sposobu ich przedstawienia w roku następnym. Duży procent negatywnych wyników egzaminu winien być dzwonkiem alarmowym dla profesora i jego asystentów, sygnalizującym bez żadnej wątpliwości wadliwość procesu nauczania i konieczność wprowadzenia metodycznych zmian.

Zofia Kietlińska

Politechnika Warszawska

LIDIA SZUL-MOŚCICKA

PROBLEMATYKA EGZAMINU UNIWERSYTECKIEGO NA STUDIUM I STOPNIA¹

Postawienie problemu

Egzamin w każdej szkole wyższej, więc i na uniwersytecie daje studentowi kwalifikacje i pewne prawa. Są egzaminy, których pomyślny wynik pozwala studentowi przejść na wyższy rok studiów, są też egzaminy dające mu prawo do podjęcia odpowiedzialnej funkcji w pracy zawodowej. I dlatego na egzaminującym spoczywa wielka odpowiedzialność społeczna. Nieodpowiedzialny egzaminator może mimo woli, całkiem nieświadomie nawet, wyrządzić społeczeństwu wielką krzywdę, być pośrednim sprawcą niepowetowanych strat.

Z tego względu zagadnienie egzaminu na uniwersytecie, dającego w ostatecznej swej konsekwencji prawo dostępu do samodzielnych i odpowiedzialnych stanowisk w naszej gospodarce, w życiu kulturalno-oświatowym i społecznym — nie jest rzeczą błahą; przeciwnie, jest zagadnieniem wielkiej wagi. Zwłaszcza dziś, gdy kraj nasz potrzebuje tysięcy inżynierów, lekarzy, nauczycieli, gdy na każdego absolwenta studiów wyższych czekają poważne obowiązki na odcinku budownictwa socjalistycznego. W takich warunkach nie można stawiać sprawy w ten sposób (jak to czynią niektórzy), że najlepszym egzaminatorem jest życie i że ono przeegzaminuje każdego jeszcze raz.

Egzamin w szkole wyższej powinien stać się w naszych warunkach egzaminem życiowym studenta. Aby jednak mógł on taką rolę spełnić, należy bezwzględnie udoskonalić jego obecne formy, wzbogacić go nowymi formami, uczynić z niego precyzyjny środek

¹ Na marginesie artykułu B. Suchodolskiego i I. Wojnar: *Badania w zakresie dydaktyki szkoły wyższej. Życie Nauki* nr 11—12

kontroli przydatności zawodowej studenta — jednym słowem, należy jak najszybciej pozytywnie zarysować i rozwiązać problem celu, zadań i form egzaminu uniwersyteckiego.

W niniejszym artykule nie mam zamiaru powyższego zagadnienia rozwijać, pragnę jedynie zarysować w jak najbardziej ogólnej formie jego problematykę. Zaznaczam również, że artykuł ten traktuję jako głos w dyskusji, do której zachęca artykuł B. Suchodolskiego i I. Wojnar.

Miejsce egzaminu w ogólnej problematyce dydaktyki uniwersyteckiej

Słusznie stwierdza prof. Suchodolski ², że „egzamin uważany jest na ogół — zwłaszcza przez studentów — za główny moment w toku studiowania, żeby nie powiedzieć: za cel studiów”.

Wynika z tego, że sposób egzaminowania danego egzaminatora jest momentem ukierunkowującym sposób uczenia się studenta. Perspektywa pracy zawodowej w tego rodzaju przygotowaniu się studenta do egzaminu maleje lub też często nie występuje wcale. Sprawa nie byłaby groźna, gdyby każdy egzaminator, egzaminując, uwzględniał tę perspektywę przyszłej pracy zawodowej studenta i miał to na względzie przy egzaminowaniu go. Praktyka wykazuje jednak, że dzieje się to zbyt rzadko.

Przy obecnie istniejącym stanie rzeczy oraz przy zachowaniu tego stanu niezmiennym, ustawienie egzaminu tylko i jedynie pod kątem jego roli kształcącej, bez uwzględnienia jego roli jako sprawdzianu stopnia przygotowania studenta do przyszłej pracy zawodowej mogłoby wypaczyć lub szkodliwie zwięzić znaczenie egzaminu.

Wydaje się koniecznym rozpatrzenie i ustawienie problematyki egzaminu nie w oderwaniu, nie w jej pozycji jakby nadrzędnej w stosunku do pozostałej problematyki dydaktyki uniwersyteckiej, w pozycji ukierunkowującej tę problematykę, lecz w jej ustawieniu równoległym w stosunku do całej problematyki, w równym stopniu jak cała dydaktyka podporządkowanej najważniejszym celom i zadaniom kształcenia uniwersyteckiego. Cele i zadania tego kształcenia powinny się stać wytycznymi do zarysowania problematyki egzaminu.

² *Życie Nauki* nr 11—12 s. 1081

Wypożażenie studenta w kwalifikacje zawodowe, uczynienie z niego specjalisty typu socjalistycznego³ — to najważniejszy cel kształcenia na studium I stopnia.

Zadania stojące przed egzaminem

W związku z głównym celem kształcenia uniwersyteckiego na studium I stopnia, egzamin powinien spełniać trojaką rolę:

1. Powinien być sprawdzianem przydatności zawodowej studenta. Egzaminator powinien stwierdzić w jakim stopniu student jest przygotowany do swego przyszłego zawodu, tak pod względem teoretycznym, jak i praktycznym. Oczywiście jest, iż bezpośrednio nie spełnia i nie jest w stanie spełnić tej roli każdy egzamin cząstkowy na uniwersytecie, dokonać tego jednak powinien jakiś jeden egzamin końcowy, lub też pewien ich usystematyzowany i uzupełniający się zespół.

2. Egzamin powinien być też sprawdzianem pracy samodzielnej studenta, sprawdzianem w jakim stopniu student korzysta z ćwiczeń, wykładów, seminariów, konsultacji, lektury itp. Funkcję tę mogą i powinny spełniać wszystkie egzaminy cząstkowe na każdym roku studiów.

Funkcja wychowawcza tych egzaminów polega między innymi na wdrażaniu studenta do systematycznej pracy, zgodnie z socjalistyczną dyscypliną studiów. Wszystkie egzaminy częściowe, spełniając powyższe zadania, mogą być równocześnie pośrednim fragmentarycznym sprawdzianem przygotowania się studenta do przyszłego zawodu.

3. W końcu, każdy egzamin na studiach wyższych, ze względu na ważność celu, jaki stoi przed kształceniem uniwersyteckim powinien stać się świadomie stosowanym sprawdzianem pracy dydaktyczno-wychowawczej profesorów i asystentów.

Jest to aspekt może całkiem nowy, nie mniej jednak w chwili obecnej wydaje się być słusznym. Dopiero bowiem, gdy egzamin traktowany będzie przez profesora, jako samokrytycznie stosowany sprawdzian dydaktyczno-wychowawczej pracy katedry, można będzie spodziewać się podniesienia poziomu dydaktycznego studiów wyższych.

³ Por. wypowiedź A. Rapackiego: *Konferencja Przedstawicieli Szkolnictwa Wyższego i Średniego*. Warszawa 21.III.1952

Każde z tych trzech zadań egzamin powinien realizować pod kątem:

a. W jakim stopniu pewien zasób wiadomości został należycie przyswojony przez studenta?

b. Czy ten zasób wiadomości został należycie przez niego zrozumiany?

c. Czy student potrafi swobodnie operować tymi wiadomościami w rozwiązywaniu nowych zagadnień (czy potrafi wiązać teorię z praktyką i praktykę uogólniać)?

d. W jakim stopniu pewien zasób umiejętności praktycznych został opanowany przez studenta?

Oczywiście, w każdym z wymienionych czterech punktów egzamin kontroluje pracę studenta, uwzględniając jego przyszłe potrzeby zawodowe lub też aktualne potrzeby racjonalnego odbywania studiów.

Lidia Szul-Mościcka

Uniwersytet im. B. Bieruta we Wrocławiu

WŁODZIMIERZ SZEWCZUK

PRZYGOTOWANIE SIĘ DO EGZAMINU (ANALIZA PODSTAWOWEJ FORMY)

W kapitalistycznej Polsce przedwrześniowej nie było rzeczą ważną czy ktoś kończył studia, czy nie — oraz w jakim terminie... To była prywatna sprawa studenta i ewentualnie jego, z reguły dobrze sytuowanych (któż inny mógł normalnie posłać dzieci na studia?) rodziców. Prywatną sprawą studenta był również końcowy wynik studiów, od którego przecież zależało jego przygotowanie zawodowe.

W Polsce Ludowej sprawa ta, jak wszystkie inne, zmieniła się w wyniku rewolucyjnych przemian, w sposób zasadniczy. Dla nas, zakładających podwaliny socjalizmu w Polsce, jest rzeczą bardzo ważną, ażeby udostępnić studia wszystkim uzdolnionym, zgodnie z potrzebami gospodarki i kultury narodowej, ażeby młodzież skończyła studia w przepisowym terminie (skończyliśmy raz na zawsze ze skandaliczną tradycją „żelaznych akademików“) i ażeby skończyła te studia z jak najlepszym wynikiem, i to wreszcie, ażeby bezpośrednio po ukończeniu studiów włączyła się w nurt pracy produkcyjnej, w nurt wielkiego budownictwa socjalistycznego.

Z tych prostych przyczyn szukamy wszelkich środków organizacyjnych, metodycznych, dydaktycznych, które pozwalają na jak najpełniejszą realizację wymienionych wyżej postulatów.

Poniższy artykuł jest projektem jednego z takich właśnie środków na odcinku stojącego przed nami wielkiego zagadnienia najlepszego przygotowania i wychowania budowniczych Polski Ludowej.

Wyda się może dziwnym pisanie już teraz o przygotowaniu się do egzaminu. Dziwnym w tym znaczeniu, że nieaktualnym, bo przecież egzamin to połowa, względnie koniec roku szkolnego, a nie pierwsze dwa miesiące nauki.

Jeżeli ktoś tak myśli, a niestety wielu studentów nie tylko tak myśli, ale i najczęściej postępuje zgodnie z tym przekonaniem — to jest w bardzo poważnym błędzie.

Artykuł ten mówi o tej formie przygotowania się do egzaminu, która rozpoczyna się żywiołowo, a powinna się rozpoczynać świadomie, planowo już w pierwszym dniu zajęć, wykładów, ćwiczeń, seminariów, a kończyć na tydzień przed egzaminem.

Przygotowanie się do egzaminu polega w zasadzie na świadomym przyswajaniu sobie usystematyzowanych wiadomości i na opanowaniu sposobów samodzielnego posługiwania się nimi jako fragmentami poznania rzeczywistości, stanowiącymi podstawę do przyszłego działania zawodowego (w określeniu tym zawiera się *implicit*e definicja funkcji egzaminu).

Utarło się takie przekonanie, że przygotowanie się do egzaminu to przerobienie całości materiału danego przedmiotu w okresie bezpośrednio poprzedzającym sam egzamin. Przekonanie to panuje z reguły u studentów; nie są od niego wolni wykładowcy, a także, należy to podkreślić, nie jest od niego wolna organizacja samego nauczania.

Wynikiem tego jest sytuacja, że traktuje się zupełnie oddzielnie, z jednej strony, wykłady i zajęcia o charakterze ćwiczeń czy seminariów, z drugiej, przygotowywanie się do egzaminu. Rozerwane zostało to, co stanowi, względnie powinno stanowić, ściśłą jedność.

Student chodzi na wykłady, słucha ich. Z bezpośrednich i pośrednich wypowiedzi studentów wiadomo, że bardzo często woleliby nie chodzić na wykłady, przynajmniej nie zawsze, że trzyma ich na wykładzie raczej, a niekiedy jedynie, dyscyplina pracy. Odnosi się to szczególnie do ostatniego miesiąca przed egzaminem. Argumenty ich wskazują, że zasadniczą przyczyną tego stanu rzeczy jest nierozumienie funkcji wykładu a nieco w mniejszym stopniu ćwiczeń i seminariów. Studenci, szczególnie na pierwszym roku, nie zdają sobie sprawy z roli, jaką spełnia wykład w systemie nauczania. Dla wszystkich, z bardzo nielicznymi tylko wyjątkami, wykład jest powtórzeniem wiadomości zawartych w podręczniku. Następuje wobec tego refleksja: „Po co mam wysilać się i słuchać, skoro to wszystko jest w podręczniku“. Staje się to jeszcze bardziej jaskrawe, gdy do wykładów danego przedmiotu istnieje skrypt, będący stenogramem wykładu. W tej sytuacji wykład staje się dla studenta czymś jawnie niepotrzebnym. Spotykałem się i z takimi wypowie-

dziami: „Jaki jest sens dyscypliny na wykładach, skoro to samo mam w skrypcie; czy nie jest to tylko strata czasu?” Tutaj ważne jest jednak stwierdzenie faktu, że student nie zdaje sobie zupełnie sprawy z tego, że wykładowca nie tylko podaje wiadomości, lecz również (zasadniczy postulat w stosunku do wykładowcy) uczy podchodzenia do zagadnienia, ujmowania i rozwiązywania go, uczy rozumowania, uczy poprawnego wnioskowania, uczy, jednym słowem naukowego myślenia (kontynuacją tego są w dużym stopniu ćwiczenia i seminary).

Nie rozumiejący tego, a ufny w swoje zdolności student otwarcie oświadcza, że wystarczy mu przerobienie podręcznika na tydzień przed egzaminem. Bardzo często pada i taki argument: „Jeżeli będę znał dobrze cały podręcznik, to przecież nie mogę nie zdać egzaminu“.

Tak czy inaczej wykład pozostaje w bardzo nieokreślonym stosunku do egzaminu. Tym niemniej coś z niego zostaje, bo przecież od czasu do czasu coś zwróci szczególną uwagę, kiedy indziej wykładowca mówi tak zajmująco, że bierność wynikająca z niezrozumienia roli wykładu ustępuje miejsca zainteresowaniu. Często uważa się, bo wykładowca może o coś zapytać. Jest to jednak raczej obawa przed kompromitacją. W sumie żywiołowo narasta pewna ilość wiadomości, ale są to z reguły luźne wysepki wiadomości bez logicznego powiązania, którego warunkiem jest świadome przemyślenie materiału.

Do czego ten stan rzeczy prowadzi? Właśnie do tego, co stwierdziłem na samym początku: przygotowywania się do egzaminu na tydzień lub dwa przed egzaminem, do przerabiania całego materiału w krótkim czasie, najczęściej bezpośrednio poprzedzającym egzamin.

Jakie to ma dalsze skutki?

1. Skutek bezpośredni: niedostatecznie opanowany materiał, przeciętnie zdany egzamin.

2. Skutek uboczny: nadmierne zmęczenie i ogólne niezadowolone.

3. Skutek ostateczny: szybkie zapomnienie wiadomości.

Na tym ostatnim punkcie zatrzymam się nieco dłużej. Samo zdanie egzaminu nie jest nigdy gwarancją opanowania danego przedmiotu w sposób trwały, a właśnie trwałe opanowanie przedmiotu jest zasadniczym warunkiem poprawnego i sprawnego posługiwania się nim jako „narzędziem“ w przyszłej pracy zawodowej. I tutaj obowiązują bez żadnych wyjątków, z małymi tylko różnicami ilość-

ciowymi, prawa pamięci. Duża ilość materiału dotyczącego różnych przedmiotów przyswajana i utrwalana w krótkim czasie, i w stanie emocjonalnego podniecenia o charakterze ujemnym, przy nastawieniu na termin egzaminacyjny, nie może być długo pamiętana w sposób poprawny. Już po przerwie wakacyjnej, a więc zaledwie po 3 miesiącach, ilość materiału pamiętanego waha się, jak mnie przekonały sondy próbne, robione w tym zakresie, w granicach od 40 — 55%. Z czasem sytuacja pogarsza się jeszcze bardziej. Nie trzeba osobno podkreślać, w jakim stosunku pozostaje to do postulatów gruntownej znajomości przedmiotów nauczania.

Jeżeli się uwzględni ogromną ilość w sumie wysłuchanych godzin, to udział tych godzin w procesie przygotowywania się do egzaminu jest niewspółmiernie mały. I to właśnie stanowi ten paradoksalny fakt, do którego usunięcia należy dążyć wszelkimi sposobami, w imię oszczędności sił studentów a przede wszystkim w imię ich rzetelnego przygotowania zawodowego.

Obecnie przedstawię projekt racjonalnego, świadomego i planowego przygotowywania się w toku studiów do egzaminu. Projekt usiłuje sformułować to, co każdy dobry pedagog dostrzega w toku swej pracy i co robi każdy dobry student, nie zawsze zdając sobie z tego sprawę, nie zawsze mając pełną świadomość wszystkich elementów składowych swego postępowania. Projekt ten opiera się na następujących prawach pamięci:

1. Im aktywniejsze, bardziej świadome jest przyswajanie jakiegoś materiału, tym skuteczniejsze jest jego pamięciowe opanowanie.

2. Im większy jest stopień rozumienia materiału, tym łatwiejsze i tym trwalsze jest jego pamięciowe opanowanie.

3. Im wyraźniejsze i bardziej świadome jest nastawienie uczącego się na trwałe opanowanie materiału (na zawsze), tym trwalsze jest jego pamiętanie.

4. Systematyczne opanowywanie różnorodnego materiału częściami, przy rozłożeniu w czasie jest ekonomiczniejsze, łatwiejsze i skuteczniejsze aniżeli jednorazowe opanowywanie całego materiału.

5. Opanowywanie materiału, szczególnie w większej ilości, w stanie emocjonalnego podniecenia, nie mającego nic wspólnego z zainteresowaniem danym materiałem, jest trudne, nieskuteczne i nietrwałe.

Projekt niniejszy opiera się na zastosowaniu praw ustalonych w badaniach eksperymentalnych nad pamięcią i uczeniem się

w konkretnym działaniu na konkretnym odcinku. Skuteczne przygotowywanie się do egzaminu, związane najściślej z tokiem nauczania, z wykładami, ćwiczeniami i seminariami, składa się z szeregu prostych i łatwych działań cząstkowych.

Działanie cząstkowe pierwsze: p r z y g o t o w y w a n i e się d o k a ż d e g o w y k ł a d u.

Z planu wykładów, względnie z ustnej zapowiedzi student wie, co będzie tematem najbliższego wykładu z danego przedmiotu. Przed tym wykładem należy przeczytać odnośny rozdział czy kilka ustępów rozdziału z podręcznika wskazanego przez wykładowcę.

Jakie to ma znaczenie? Wielorakie:

- a. stwarza oswojenie myślowe z danym zagadnieniem,
- b. ułatwia pełniejsze zrozumienie wykładu,
- c. daje większe możliwości aktywnego współmyślenia z wykładowcą na skutek większej swobody refleksyjnej w toku słuchania wykładu,
- d. ułatwia notowanie wykładu na tle ogólnej orientacji w tematyce i w tym, co najważniejsze,

c. obniża znacznie zmęczenie umysłowe na skutek tego, że procesy myślowe napotykają mniej przeszkód w swoim przebiegu.

Działanie cząstkowe drugie: a k t y w n e, ś w i a d o m e, s e l e k t y w n e n o t o w a n i e w y k ł a d u.

Studenci bardzo często popadają przy notowaniu wykładów w dwie skrajności, z których pierwsza polega na notowaniu wszystkiego, druga na nienotowaniu niczego lub co najwyżej tytułów zagadnień. Oba sposoby są błędne i szkodliwe.

Notowanie wszystkiego prowadzi do nieruchliwości myślowej, do nieumiejętności chwywania, ujmowania sensu tego, co ktoś mówi, wytwarza nastawienie na uczenie się równie mechanicznie, jak nim jest samo notowanie wykładów. Ponadto notowanie tego typu często demobilizuje koleżeństwo, gdyż wiele osób zrezygnuje z aktywnego słuchania w nadziei korzystania po wykładzie (rzadko) lub przed egzaminem (częściej) z dokładnych notatek innego kolegi.

Duże zastrzeżenia budzi nienotowanie wynikające z przekonania słuchacza, że wszystko rozumie na wykładzie, że wszystko jest dla niego jasne i ugruntowane nadzieją, „że przecież jest podręcznik, który chyba wystarczy do egzaminu“. Poważne zastrzeżenia budzić może przekonanie o doskonałym rozumieniu wszystkiego, a jeszcze poważniejsze — przekonanie, że się to wszystko będzie pa-

mieć i że później sam podręcznik wystarczy. To ostatnie przekonanie jest na pewno błędne. Najzdolniejszy student nie jest w stanie zrekapitulować wykładu po upływie jednego dnia, a po miesiącu nie wyjdzie krokiem poza tytuły zagadnień. Poza tym wykład bardzo często wychodzi poza ramy podręcznika, a studenta przy egzaminie obowiązuje wykład, a nie „tylko podręcznik“.

Słuchacz powinien notować z wykładu tylko to, co najważniejsze oraz to, czego nie rozumie. W obu wypadkach pomocne mu będzie omówione wyżej pierwsze działanie cząstkowe.

Działanie cząstkowe trzecie: c z y t a n i e n o t a t e k z p o p r z e d n i e g o w y k ł a d u p r z e d b i e ż ą c y m w y k ł a d e m.

Działanie to prowadzi do:

- a. aktualizacji uprzednich wiadomości,
- b. wytworzenia się odpowiedniego pogotowia myślowego w stosunku do tematyki bieżącego wykładu,
- c. łatwiejszego ujmowania treści myślowej danego wykładu, a w ostatecznym rezultacie do ścisłego powiązania następujących po sobie wykładów.

Czwarte działanie cząstkowe: n a t y c h m i a s t o w e u s u w a n i e w s z e l k i c h n i e j a s n o ś c i.

Rzadko się tak zdarza, żeby w wykładach było bezwzględnie wszystko zrozumiałe. Luki te nie mają charakteru mechanicznego, nie można ich porównać do wypadnięcia drobnych fragmentów w obrazie. W tym ostatnim wypadku treść obrazu nie przestaje być zrozumiała, a brakującego fragmentu można się z reguły domyślić. Jeżeli w całości myślowej brak jest kilku ogniw, całość przestaje być zrozumiała, i to w tym większym stopniu w im mniejszym słuchacz ma wyrobioną samodzielność myślową.

Wszelkie odkładanie niejasności „na potem“ czy „na koniec“ jest bezsensowne i zdezydowanie szkodliwe. Każda niejasność powinna być odnotowana i jak najszybciej usunięta bądź przy pomocy podręcznika, bądź przez zwrócenie się w tej sprawie do asystenta, względnie w poważniejszych kwestiach do profesora.

Piąte działanie cząstkowe: r e k a p i t u l a c j a c a ł o s t e k t e m a t y c z n y c h.

Każdy przedmiot rozpada się na szereg grup zagadnieniowych, te na poszczególne zagadnienia, a zagadnienia na określone tematy. Zarówno z planu wykładów, jak z informacji wykładowcy, student dowiaduje się (jeżeli tak nie jest, to tak być powinno) o zakończeniu

omawiania danego zagadnienia i w tej sytuacji powinien przeczytać dokładnie swoje notatki wykładowe odnoszące się do tego zagadnienia oraz, jeśli czas pozwoli, odpowiadający rozdział podręcznika. W ten sposób materiał przedmiotowy:

a. Odświeża się i lepiej utrwała.

b. Wiąże się w zwartą, sensowną, ciągłą całość.

Podobnie należy postąpić z grupami zagadnieniowymi.

Oto cały zespół działań stanowiących treść ciągłego przygotowywania się do egzaminu.

Jaki jest efekt tego sposobu przygotowywania się do egzaminu?

Pierwszy: Z chwilą zakończenia wykładów i ćwiczeń student może niemal na drugi dzień rozpocząć zdawanie egzaminów i może mieć pełną gwarancję pomyślnego rezultatu (coż dopiero po jednorazowej rzetelnej powtórcie).

Drugi: Przedmioty w ten sposób opanowane stają się trwałym nabytkiem umysłu studenta, stają się w pełnym i najlepszym tego słowa znaczeniu narzędziem jego przyszłej pracy zawodowej.

Trzeci: Zmęczenie przy tego rodzaju przygotowywaniu się do egzaminu nie istnieje, a zmęczenie ogólne całoroczną pracą jest bez porównania mniejsze, aniżeli w wypadkach nie stosowania tego systemu pracy.

Na zakończenie pragnę jaknajmocniej podkreślić, że realizacja przedstawionego projektu nie jest sprawą trudną, ale wymaga:

1. Pełnego uświadomienia studenta, o znaczeniu tego sposobu postępowania, szczególnie na pierwszym roku studiów.

2. Daleko posuniętego współdziałania grona nauczającego z młodzieżą studiującą.

Jedno i drugie powinno powstawać i rozwijać się nie doraźnie, żywiołowo, lecz systematycznie, planowo, w oparciu o świadomość obowiązku społecznego w ramach realizowanego przez nas budownictwa socjalistycznego.

Włodzimierz Szewczuk

CZESŁAW HERNAS

PRACA OPIEKUNA A ORGANIZACJA GRUPY STUDENCKIEJ

Przewrót, który dokonał się w polskiej nauce powojennej, ściśle związany był ze zmianami na uczelniach, ze zmianami w procesie nauczania. Zmiany te w głównym stopniu dotyczyły zagadnień rekrutacji; wprowadziły na uniwersytety nową, pracowitą i społecznie wyrobioną młodzież. Nowa młodzież wniosła ze sobą żywy i twórczy stosunek do wymogów pracy studenckiej. Jest rzeczą oczywistą, że właśnie taka sytuacja wymaga dokładnej i czujnej opieki nad przychodzącym na studia kandydatem. W powstającej grupie studenckiej znajdują się i ciągoty bumelanckie, i postacie zadufków. Na studia wchodzi duży procent młodzieży o zaniedbanym — nie z własnej winy — rozwoju intelektualnym. Grupa studencka przechodzi przez rok akademicki jako zespół ludzi żywych, kształtujących nie tylko swój intelekt i wiedzę zawodową, ale także światopogląd i charakter i dlatego rzeczą normalną są powstające w grupie różnorodne konflikty i trudności.

Niezależnie od wychowawczego wpływu partii i organizacji młodzieżowych, musiał się znaleźć ktoś, kto by czuwał nad rozwojem życia grupy, kto by wpływał na ten rozwój przez nadawanie mu odpowiedniego kierunku. Właśnie do tej pracy powołany został opiekun grupy. Opiekuństwo w grupie studenckiej nie od razu nabrało swoich barw. Początkowo opiekun spełniał zasadniczo funkcję urzędnika dziekanatu, kontrolującego obecność studentów na zajęciach. Postać opiekuna urastała w procesie pracy ze studentami, rozszerzał się jego zakres pracy, pogłębiała się zasada opiekuństwa. Z tej praktyki urastały doświadczenia, z doświadczeń tworzył się system pracy opiekuna, załączkowy jeszcze, ale już w swej sylwetce widoczny. Jest rzeczą jasną, że w zależności od kierunku studiów, od składu studenckiego, system opiekuństwa nabiera barw lokalnych, jeśli jednak chodzi o jego ideologiczny kościec i pedagogiczne podstawy, winien być przecież jednolity.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie pracy opiekuna I roku, na podstawie praktyki grupy opiekunów Katedry Literatury Polskiej Uniwersytetu im. Bolesława Bieruta we Wrocławiu. Można śmiało stwierdzić, że właśnie na pierwszym roku praca opiekuna jest wyjątkowo trudna i ważna, w skutkach zaś, tworząc złą albo dobrą grupę studencką (jakkolwiek wyniki indywidualne mogą być dobre i w złej grupie).

Opiekun I roku wpływa na formowanie się kształtu i oblicza grupy, współdziała przy nadawaniu jej kierunku rozwoju. Dlatego jest rzeczą pożądaną, aby poza normalnymi stycznościami opiekuńczymi z grupą, wprowadzić zwyczaj obecności opiekuna przynajmniej na pewnych zebraniach grupowych, na których najbliższej poznaje się ideologiczną i naukową żywotność całego zespołu studenckiego. Wiele w tym zakresie może pomóc opiekunowi żywy kontakt z kierownictwem ZMP. Niestety — stwierdzić trzeba samokrytycznie, że w ośrodku omawianym, żądać można by większej energii i realniejszego programu, bowiem z obu stron zauważono niedostateczne jeszcze powiązania wspólnej pracy wychowawczej. Rok bieżący przyniesie tu chyba wiele nowego.

Lata ubiegłe wykazały już na pierwszych zajęciach nierówny start grup, nierówny skład studencki. W skutek niedokładnie prze-myślanej zasady podziału, powstały grupy silniejsze i słabsze. Lekceważony na początku problem zajęć uniwersyteckich, gdy można było robić jeszcze przesunięcia, z czasem, kiedy grupa zaczęła już żyć całością, własną grupową problematyką, stał się problemem trudnym. Między grupami powstała od początku źle pojęta rywalizacja, w której pomijano rozdział obciążeń i pozytywów na poszczególne grupy. Trudność zasadniczo dała się zlikwidować. Pozostała z niej jednak nauka na przyszłość. W bieżącym roku akademickim podziału na grupy dokonał sektor komisji przy współudziale opiekunów. Przy podziale, w miarę możliwości, starano się zachować pewne proporcje. W grupie powinna być mniej więcej ta sama ilość:

- a. przodowników nauki,
- b. absolwentów USP,
- c. studentów zdolnych i słabych,
- d. studentów o danym pochodzeniu społecznym,
- e. studentów partyjnych, zorganizowanych i niezorganizowanych.

W ten sposób różnice startu mogą być minimalne, spowodowane trudnością wykazującą ze skrzyżowania kilku kryteriów. Jest rzeczą celową przy podziale na grupy odnotować charakterystykę studenta: oceny z egzaminów, opinię komisji, a także błędy i zalety zadania pisemnego. Taką charakterystykę wpisuje opiekun do własnej kartoteki studenta. Kartoteka stosowana w naszej praktyce, prócz wspomnianego, posiada punkty następujące: 1. Imię i nazwisko. 2. Adres. 3. Miejsce i rok urodzenia. 4. Pochodzenie społeczne. 5. Przynależność organizacyjną. 6. Typ matury, miejsce i rok jej złożenia. 7. Znajomość języków. 8. Kolejne oceny z egzaminów i kolokwiiów. 9. Przebieg dyscypliny studiów. 10. Pochwały i nagany ZMP. 11. Opinia Rady Grupy. 12. Opinia opiekuna.

Wprowadzenie kartoteki do zajęć opiekuna, wymaga krótkiej motywacji. Przede wszystkim czynnik główny: aby pracować z grupą trzeba ją dokładnie znać. Najczęściej trudności wypływają z pewnych obciążeń, z którymi kandydat wstępuje na studia, na przykład: typ matury, rok jej złożenia, dłuższa przerwa w nauce itp. Kartoteka ma jeszcze inną zaletę: jest źródłem informacji, które czasem trzeba odesłać w przeciągu godziny, a wiemy, że niełatwo je w tak krótkim czasie zebrać. Dzięki kartotece urasta w czasie studiów ścisła opinia o studencie, krótka historia jego studiów. Czy trzeba mówić o przydatności kartoteki? Powstała ona dlatego, że okazała się konieczną dla sprawnej pracy. Podział na grupy i założenie kartoteki jest zakończeniem wstępnego etapu zajęć opiekuna.

Rok pierwszy, w odróżnieniu od lat wyższych, rozpoczyna zajęcia we wrześniu. Zadaniem opiekuna jest wykorzystać ten miesiąc na zniwelowanie różnicy, jaka istnieje między szkołą średnią a wyższą. Wydaje się, że rok pierwszy nie powinien w żadnym wypadku być obniżony do poziomu i metodyki nauki w szkołach średnich. Wrzesień można właśnie potraktować jako miesiąc propedeutyki studiów wyższych. Student zapoznaje się z rozległością studium, z nową metodą pracy na ćwiczeniach i poza nimi. Próg między szkołą średnią a wyższą, to zresztą temat osobnego artykułu. W tym miejscu jedno warto wydobyć; szkoła średnia na ogół nie kształci w uczniu dążności do samodzielnej pracy odkrywczej, przynajmniej w zaczątkowym zakresie. Schematyzując problem — kandydat na studia jest zdolny tylko do wysłuchania czy odczytania pewnych wiadomości, do ich przyswojenia, niekiedy — krytycznej oceny, do skojarzeń z własną obserwacją. Dlatego jest rzeczą ważną rozbudzenie w grupie studenckiej ambicji odkrywczych, ukazanie studentom możliwości

twórczych poszukiwań. Szczególnie w dyscyplinach bardziej zafałszowanych przez starą naukę, należy obudzić krytycyzm i ostrożność w przyswajaniu poznawanej wiedzy. Student szybko stwierdzi, że w procesie dydaktycznym powstają nowe poglądy na pewne zagadnienia naukowe i że w powstawaniu tych poglądów on właśnie czynnie uczestniczy. Opiekun powinien zachęcać aktywniejszych studentów do udziału w pracach koła naukowego, pomagać im przy wyborze sekcji koła.

Opiekun po raz pierwszy styka się z grupą na posiedzeniu proseminaryjnym. Praktycznie, do pierwszego ćwiczenia członkowie grupy nie znają się wzajemnie nawet z nazwiska. Przeciąganie takiego stanu rzeczy uniemożliwia rozpoczęcie planowej pracy. Zadaniem opiekuna jest przyspieszyć proces poznawania się studentów, pomóc grupie przy przełamywaniu wzajemnej obcości. Zadanie to w roku bieżącym rozwiązano w taki sposób, że organizacji grupy poświęcono dwa wstępne ćwiczenia.

Na pierwszym posiedzeniu proseminaryjnym studenci opowiadają o sobie. Ponieważ tylko pewne sprawy interesują opiekuna i pozostałych słuchaczy, a długie życiorysy zajęłyby zbyt wiele czasu, dlatego jest dużym ułatwieniem wypisać pewne punkty wyjaśniające na tablicy, które zagadnienia z życiorysu wybierać. Obok spraw biograficznych warto do dyskusji wprowadzić pytania o ocenę z polonistyki w szkole średniej, aby stwierdzić, czy student potrafi określić własne braki, czy dostrzega jakieś różnice między polonistyką szkolną a uniwersytecką. Taka dyskusja wprowadza od razu nastrój swobodnej i rzeczowej krytyki. Drugim pytaniem dodatkowym trzeba studentom ułatwić wypowiedzianie się o trudnościach mieszkaniowych, finansowych i innych. Część z nich uda się opiekunowi zlikwidować. Na tym zebraniu konieczna jest obecność przedstawiciela ZMP z lat wyższych. Cała uczelnia ma podobne cele w stosunku do kolegów z pierwszego roku, dlatego wszelkie metody zagrodowe nie mają uzasadnienia.

W naszej praktyce tegorocznej obie strony tego kontaktu nie nawiązały w sposób dostateczny; ograniczył się on do wstępnej informacji dla całego pierwszego roku, a niestety nie wystąpiło tam tyle spraw osobistych i ważnych, co na ćwiczeniach z opiekunem grupy. Szczególnie cenna byłaby obecność studenta z lat wyższych, kiedy w drugim punkcie ćwiczeń zaznajamiamy się studentów z systemem pracy w zespołach. Zapowiedź utworzenia w grupie zespołów umożliwia oddolne formowanie się zaczątków zespołów.

Tematem drugiego proseminarium są zasadniczo trzy sprawy:

- a. utworzenie zespołów i skontrolowanie ich składu (15 minut);
- b. omówienie zalet i błędów prac pisemnych z egzaminu wstępnego;
- c. krótki przegląd wybranych zagadnień techniki pracy umysłowej (system robienia notatek z różnego typu lektury, technika gromadzenia materiału do referatu, kompozycja referatu etc.).

Zaznaczam, że część spraw omawia wykład informacyjny dla całego pierwszego roku, na którym jest mowa o strukturze, obsadzie i celach uniwersytetu w zakresie interesującym studentów danej dyscypliny, o programie rocznym, pomocach naukowych, dyscyplinie studiów i podobnych sprawach. Trzecie z kolei ćwiczenia są już poświęcone wstępniom zagadnieniom naukowym.

Grupa studencka zaczyna istnieć. Powstaje pytanie: jak wygląda współpraca opiekuna z grupą w ciągu roku. Praktyka trzech lat wykazała, że dla stałej współpracy kontakt z całą grupą to za wiele, kontakt z sekretarzem ZMP i starostą — to za mało. Szukaliśmy formy pośredniej i znaleźliśmy ją dzięki pedagogicznej myśli M a k a r e n k i. Powstała Rada Grupy. W skład Rady wchodzi: starosta, mąż zaufania, sekretarz ZMP, kierownicy zespołów.

Znaczenie pedagogiczne Rady Grupy jest niewątpliwe: kolektyw uczy się myśleć o interesach całej grupy, uczy się wraz z opiekunem rozstrzygać trudne sprawy personalne. Obok ambicji naukowych rodzi się zdrowa i twórcza atmosfera współodpowiedzialności za całość. Wreszcie stały kolektyw, nie dorywczo zbierany, wypełnia tę lukę, jaka istnieje niekiedy między studentami a pracownikami zakładu, studenci czynnie uczestniczą w pracy pedagogicznej i organizacyjnej.

Jak wygląda współpraca z Radą, a przede wszystkim jakie są jej zadania? Zebrać je można w kilku punktach:

a. Układanie miesięcznych planów naukowych zespołów. Np. ustalenie listy lektury na miesiąc. Na Radę propozycje zespołów przynoszą ich kierownicy. Rada Grupy ustala realność planu.

b. Ponieważ w ciągu roku organizuje się zasadniczo dwie narady wytwórcze, z tego względu, w okresie między naradami, ich funkcje spełnia Rada Grupy, a więc omawia jakość zajęć dydaktycznych, trudności biblioteczne, konieczność określonych repetytoriów, konsultacji itp.

c. Omawianie pracy zespołów, decyzje o ewentualnych zmianach personalnych w zespołach.

d. Omawianie problematyki życia grupy, szczególnie życia politycznego, postawy studentów etc.

e. Kontrola współpracy między grupami.

f. Omawianie trudności materialnych, finansowych, dyscypliny studiów, kierowanie wniosków do odpowiednich instancji.

Praktyka wykazuje, że odprawa Rady przypada raz na miesiąc, a więc w związku z układaniem nowego i podsumowaniem starego planu naukowego zespołów. Niekiedy w sprawach pilnych trzeba zwołać Radę Grupy w ciągu miesiąca. Dużym plusem Rady Grupy jest uwolnienie pozostałych studentów od dodatkowych zebrań, a wiadomo, że z każdą sprawą, zachęcony przez opiekuna student, trafi do jego pokoju.

Wydaje się, że opiekuństwo zawsze jest pojmowane jako czuwanie nad organizacją i nauką grupy — nie zawsze jednak opiekun bierze na siebie trud wychowawcy. Oczywiście każda próba oddzielenia tych funkcji czy zakresów opiekuńczych uderzy w samą zasadę opiekuństwa. Grupa żyje jednym życiem i opiekun tylko pod tym warunkiem spełni dobrze swoje zadanie, jeśli całość problematyki grupy znajdzie się pod jego kuratelą. Zresztą, spróbujmy w praktyce odłączyć od spraw naukowych sprawy organizacyjne, czy dydaktyczne. Byłoby to przysłowiowym dzieleniem włosa na troje. Zespół, który skarży się na bumelanta wprowadza równocześnie i niepodzielnie wszystkie trzy zagadnienia. Ta jednolitość konieczna z punktu widzenia pracy wychowawczej, obowiązuje cały system pracy wychowawczej, a więc także i opiekuna roku. W jego rękę spoczywa koordynacja pracy wszystkich grup, do niego należy kontrola pracy opiekunów i udzielanie im pomocy. Prawdliwość rozwoju całego roku, oddziaływanie na członków i na niezorganizowanych, właściwe kształtowanie postawy studenta, ukazywanie mu szerszych celów pracy jednoczących ambicję roku, studium, uczelni, to również sprawa ZMP.

Obecność opiekuna na ważniejszych zebraniach studenckich jest bardzo potrzebna. Opiekun roku powinien wraz z opiekunem grup ostro przeciwdziałać zamykaniu się interesów grupy w jej ciasnych ramach. Objawy zaskorupienia grupy nie są fikcją. Wynikają one ze źle pojętego współzawodniczenia między grupami, niekiedy związane są ze zwężeniem horyzontów widzenia opiekuna, a także

wynikają z ideologicznego i umysłowego sobkostwa. Brak natychmiastowej interwencji opiekuna grupy czy roku, doprowadza nie tylko do zaburzeń we współpracy, do konfliktów, ale także uczy grupę fałszywej postawy społecznej, sprzyja rozwojowi zadufków i sobków. Praca opiekuna roku należy właśnie do dobrze pojętej pracy opiekuna grupy i właściwego oddziaływania organizacji zetempowskiej.

Inaczej określa funkcje opiekuna roku artykuł o doświadczeniach opiekunów Seminarium Historii Literatury Polskiej w Warszawie.¹

W artykule tym z zainteresowaniem czyta się o wielu twórczych rozwiązaniach trudnych problemów. Do ogródka cisnąć można tylko jeden kamień w sprawie opiekuna roku. Praktyka warszawska rozdzieliła funkcje opiekuna roku na dwa działy: naukowy i organizacyjny (o funkcjach wychowawczych nie wspomniano) i połączyła to z rozbiciem personalnym opiekuństwa na roku. W ten sposób, kto inny załatwia sprawy naukowe roku, kto inny organizacyjne. Jeśli pojąć opiekuństwo jako zasadę wychowawczą, takie rozbieżności jest nie do przyjęcia. Opieka nad rokiem powinna być uogólnieniem typu pracy opiekuna grupy. W procesach pracy zagadnienia nauki, organizacji i wychowawstwa są nie do oddzielenia bez szkody dla ogólnych wyników. Zresztą wśród wymienionych zajęć opiekuna organizacyjnego, kilka z nich należy do adiunkta zakładu, czy współpracującego z nim asystenta, np. sprawy siatki godzin, sal. Część zajęć na pewno lepiej podejmie Rada Grupy, na przykład uwagi studentów w stosunku do zajęć dydaktycznych. Student chętniej przekaże swoje uwagi opiekunowi grupy, z którym ma nieprzerwany kontakt dydaktyczny i grupowy, niż innemu pracownikowi zakładu, z którym może w dodatku nie stykać się zupełnie w pracy dydaktycznej. Również wnioski do komisji dyscypliny studiów wymagają raczej osobistego załatwienia ich przez opiekuna grupy, który dokładniej zna studenta.

O konieczności jednolitej struktury opiekuńczej rozstrzyga zresztą praktyka. Rozdwojenie opiekuństwa „u góry“ musi pociągać niekonsekwencje rozdziału uprawnień np. wspomniany artykuł zagadnienia o charakterze naukowo-dydaktycznym i realizację programu wiąże z kompetencjami opiekuna naukowego, ale dezyderaty w stosunku do wykładowców, „interesowanie się wszystkimi przeja-

¹ St. Frybes, S. Krzemień, J. Rytlówna: *Z doświadczeń opiekunów grup*. *Życie Nauki* nr 1—2 s. 87—96

wami życia naukowego poszczególnych grup“ (s. 92) włącza w zakres pracy opiekuna organizacyjnego.

Artykuł o praktyce warszawskich opiekunów stwierdza krytycznie wobec opiekuna organizacyjnego, że w pracy rocznej wkra-
czał w uprawnienia opiekuna naukowego. Można to przyjąć jako
ostateczny argument przeciw rozdzielaniu funkcji opiekuna roku.

Dyskusja powyższa jest próbą obrony jednolitości struktury
opiekuńczej i wzbogacenia jej o istotne funkcje wychowawcze.

Opiekun roku w ośrodku polonistycznym wrocławskim jest je-
szcze postacią nie dosyć realną. Nie jest to przypadkiem. Dotychczas
formowały się główne zasady pracy opiekunów grup; rok ubiegły dał
doświadczenie z Radą Grupy. Powstały realne zarysy opiekuństwa
nad grupą. Dopiero po ich ustaleniu mógł powstać zespół zagadnień
szerszych, które już niewątpliwie należą do opiekuna roku.

Szereg spraw artykuł ten dotyczy tylko marginesowo, celem
jego jest ukazanie jednolitego systemu opiekuńczego tylko w pewnym
zarysie. Główną uwagę poświęcono problemowi chyba w tym zakre-
sie najważniejszemu, mianowicie organizacji grupy. Wydaje się że
dobrze zorganizowana grupa i system współpracy między grupami
jest, nie pomniejszając innych zagadnień, podstawowym warunkiem
dobrych wyników w sesji.

Czesław Hernas

Uniwersytet im. B. Bieruta we Wrocławiu

Z PRACY INSTYTUTÓW NAUKOWYCH

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

O INSTYTUCIE BADAŃ LITERACKICH

O zasadniczym przełomie metodologicznym w polskim literaturoznawstwie w latach powojennych zdecydował ośrodek badawczy, jaki został powołany do życia w listopadzie 1948 roku — Instytut Badań Literackich. Cztery lata jego działalności (w istocie zresztą niepełne, bo własny lokal i możliwość pełnego zorganizowania pracy uzyskał IBL w grudniu 1949) stanowią ważny fragment walki o marksistowską humanistykę w Polsce. Owoce i doświadczenia tej walki, jej osiągnięcia i błędy, dążenia do związania nauki z życiem i potrzebami narodu budującego socjalistyczną ojczyznę, zainteresują nie tylko specjalistów. „Uczeni nie mogą tworzyć zamkniętej kasty... — pisał w *Życiu Nauki* (rok 1948) Jan Dembowski — Społeczność musi wiedzieć, jakie posiadamy warsztaty pracy naukowej, co się w nich robi...” Cytowane słowa są słusznym uzasadnieniem obowiązku dokładniejszego informowania o życiu różnych instytutów naukowych, co właśnie podejmuje niniejszy artykuł.

I

Już w pierwszych dyskusjach powojennych na temat planu badań naukowo-polonistycznych zarysowały się trzy zasadnicze kierunki walki o odnowienie i unaukowanie polonistyki:

po pierwsze — krytyczna rozprawa z zasadami metodologicznymi i praktyką burżuazyjnego literaturoznawstwa;

po drugie — sformułowanie typowej problematyki marksistowskiej badań literackich;

po trzecie — śmiałe sięgnięcie do postępowych tradycji literatury narodowej, przemilczanej lub wręcz zafałszowanej przez tradycjonalistyczną naukę o literaturze, odczytanie na nowo

dorobku pisarskiego przeszłości, ukazanie pisarzy i dzieł reprezentujących walkę o postęp społeczny swojej epoki i służących tym samemu naszemu nowemu życiu.

Na początku 1947 roku pisał Stefan Żółkiewski: „...Trzeba sobie jasno powiedzieć — źródło odrodzenia naukowego naszej polonistyki jest w metodologii marksistowskiej. Moje studia nad rosyjskim literaturoznawstwem utwierdzają mnie w tym przekonaniu. Nie w tym rzecz, czy Związek Radziecki ma badaczy, którzy by osobistym talentem czy formalnym odczytaniem przerastali naszych literaturoznawców. Dzięki przyswojeniu sobie sugestii metodologicznych marksizmu, sugestii niesłychanie cennych dla naukowego poznania kultury — nawet przeciętny uczony pisze prace wartościowe. Wiemy, że przedstawiciele nauk ścisłych, nawet bardzo przeciętni, osiągają pożyteczne wyniki... Otóż dla humanistyki takim zastrzykiem naukowości jest metodologia marksistowska“.¹

Walka o unaukowanie badań polonistycznych w oparciu o metodologię marksistowską łączyła się ściśle ze sprawą nowego programu kulturalnego, z wydobyciem i właściwą interpretacją postępowych osiągnięć literatury narodowej: „...Życie ideowe narodu musi zostać tak zrewolucjonizowane, jak została zrewolucjonizowana nasza gospodarka. Upowszechnienie właściwych dla tego celu treści ideowych przez odpowiedni dobór doskonałych, wymownych, przekonujących i wzruszających książek klasycznych może być olbrzymią pomocą... Co my właściwie wiemy o naszej literaturze? Kto kiedy czytał ją z punktu widzenia szukania źródeł polskiej tradycji postępowej? Kto tak czytał lawinę wierszy Potockiego, góry książek Kraszewskiego — naszych zapomnianych doszczętnie publicystów XIX wieku. Polska tradycja postępową w literaturze jest dostatecznie bogata“.²

Przejście od tych słusznych stwierdzeń do rzeczywistego odnowienia i unaukowania badań polonistycznych i włączenia ich w rytm wielkiej przebudowy społeczno-kulturalnej Polski Ludowej nie było wcale łatwe. Do jakich bowiem tradycji metodologicznych polskiej humanistyki mogli sięgać po wzory założyciele Instytutu Badań Literackich w roku 1948?

Marksistowskie tendencje w literaturoznawstwie międzywojennego okresu znalazły wyraz w twórczej publicystyce Juliana

¹ *Nowe Drogi* 1947 nr 2

² Cytowany numer *Nowych Dróg*.

Brun - Bronowicza i Ignacego Fika, torującej — mimo błędów socjologizowania — drogę nowatorskiemu pojmowaniu procesów literackich, ale nie mogły uzyskać silniejszego, szerszego wpływu w nauce, gdzie dominowały poglądy znamienne dla burżuazyjnej humanistyki czasów imperializmu. Uniwersytecka polonistyka była domeną badaczy bądź praktykujących tradycyjne przyczynkarstwo filologiczno-genetyczne bądź ulegających ahistorycznym koncepcjom znamienym dla antypozytywistycznej reakcji w filozofii i humanistyce (Bergson, Dilthey, Rickert, Husserl) występującej w naszej nauce wyraźnie już na początku bieżącego stulecia.

„Poznanie — powtarzał w roku 1914 Kazimierz Woycicki za Dilthey'm³ — rozgałęzia się na poznanie pośrednie, przyrodnicze w konstrukcjach pojęciowych i bezpośrednio, intuicyjne poznanie za pomocą przeżycia. Zasadniczym elementem świata ludzkiego są przeżycia i ich obiektywizacje...”

To oderwanie rozwoju literatury od procesów rozwoju społecznego, antyracjonalizm, uznanie świata wewnętrznego za sedno rzeczywistości jeśli nie za całą rzeczywistość — te wszystkie tendencje burżuazyjnej humanistyki czasów imperializmu nie tylko zacierają prawdę o procesach kultury lecz i pełniły określoną funkcję społeczną, obiektywnie broniły — głosząc tezę o spontaniczności i niepoznawalności procesów historycznych — panującego porządku społecznego. Głosząc autonomiczność i apolityczność własnej praktyki badawczej, burżuazyjna humanistyka czasów imperializmu pełniła w istocie zdecydowanie wsteczną funkcję społeczną. Fałszowała m. in. postępowe i twórcze tradycje kultury narodowej. Obserwowaliśmy to np. w pracach na temat romantyzmu, bo wyolbrzymiając tendencje mistyczne i przemilczając rzeczywisty, postępowy i ludowy sens wielkiej poezji romantycznej, deprecjonowano rewolucyjne tradycje narodu.

W tej sytuacji — nikłe tradycje marksistowskich badań literackich w Polsce i wszechwładne niemal dominowanie schyłkowej humanistyki burżuazyjnej — pracę trzeba było rozpocząć od podstaw.

Nie od razu nadano jej konsekwentnie marksistowski kierunek.

Istotną przeszkodą był nacisk fałszywych koncepcji ideologiczno-kulturalnych, związany z prawicowo — nacjonalistycznym od-

³ W rozprawie pt. *Teoria literatury a poetyka*, s. 39

chyleniem w ruchu robotniczym. Dopiero przełom ideologiczny związany z plenum sierpniowym KC PPR i historycznym Kongresem Zjednoczeniowym oraz powołanie przez państwo Instytutu Badań Literackich jako centralnego naukowego ośrodka polonistyki, stworzyło zarówno ideologiczne bodźce jak i materialne warunki do marksistowskiego przełomu w literaturoznawstwie. W tej sytuacji sięgnięto szerzej do wielkiego przykładu nauki radzieckiej.

Bogate tomy wydawnictwa *Litieraturnoje nasledstwo* stały się przedmiotem rzeczywistych studiów i twórczych inicjacji ideologiczno-naukowych dla polskich badaczy zarówno ze względu na — jak pisał w 1949 r. Stefan Żółkiewski — „historyczną trafność i wielkość ocen, prawdziwie nowatorstwo naukowe, naukową ścisłość, rozmach badawczy“ jak — ze względu na przekonujący przykład umiejętnego wiązania nauki z życiem, zaspakajania przez naukę potrzeb szkoły i potrzeb upowszechnienia kultury.

W tej nowej sytuacji Instytut Badań Literackich przygotował swoje pierwsze, wielkie wystąpienie publiczne — Zjazd Polonistów w Warszawie w maju 1950 roku — gorącą batalię ideologiczną ukazującą rewolucyjną rolę metody marksistowsko-leninowskiej w rozwoju nauki o literaturze i obnażającą jałowość i eklektycyzm metod idealistycznych. Nad tym Zjazdem, związanym z akcją przygotowań do I Kongresu Nauki Polskiej, trzeba się nieco dłużej zatrzymać.

II

Walki ideologiczne na Zjeździe 1950 roku ukazały, jak nauka o literaturze, oparta na marksistowskim pojmowaniu procesu historycznego, otwiera istotnie nowe i twórcze perspektywy i jak głęboko związana jest z życiem narodu. W kilkunastu referatach poddano dokładnej analizie dorobek burżuazyjnego literaturoznawstwa i sformułowano najważniejsze postulaty badawcze w celu nadrobienia zaniechań i podjęcia gruntowej pracy naukowej nad centralnymi problemami i postaciami literatury narodowej. Nie zlekceważono dorobku badaczy idealistycznych w dziedzinie gromadzenia materiałów, przyczynków i edytorstwa naukowego. „Nie chodzi bowiem o to — mówił Kazimierz Wyka w referacie *Stan badań i potrzeby nauki o literaturze romantyzmu polskiego* — ażeby „wylewać dziecko razem z kąpielą“, ażeby spierając się o zasady metodologiczne oraz ich skutki praktyczne, przekreślać w całości do-

tychczasowy dorobek na tym polu. Nie godząc się na interpretację naszego romantyzmu... przecież w edytorsko-filologicznej podbudowie dotychczasowych prac, w daleko posuniętym wyczerpaniu materiału źródłowo-epistolarno-archiwalnego, w tych poszczególnych twierdzeniach dotychczasowych badaczy, którym nie stała w poprzek metoda idealistyczna — widzimy całkowicie pozytywne walory dotychczasowych badań".⁴

Oceniając sprawiedliwie empiryczne zdobycze odsłonięto natomiast wyraźnie bezradność naukową idealistycznych konstrukcji wyjaśniających. Aby nie poprzestać na ogólnikach, sięgnijmy po przykłady. We wspomnianym referacie o romantyzmie przytoczono dwie definicje romantyzmu sformułowane przez uczonych, cieszących się wielkim autorytetem w międzywojennym okresie.

Pierwsza: „Romantyzm jest to prąd europejskiej kultury duchowej XVIII i XIX wieku, którego istotę stanowi walka z jednostronnością Oświecenia, to znaczy walka irracjonalna pierwiastków duchowych z roszcującym sobie prawo do wszechwładztwa pierwiastkiem racjonalnym, czyli inaczej: walka o wyższość realnego życia nad oderwaną myślą o życiu“.

Druga: „Romantyzm był wielkim rozszerzaniem i wyzwaniem — był walką przeciw wszelkiemu zacieśnieniu — pełnią sił duchowych objąć pragnął pełnię życia... Wszystko, co jest treścią życia, godne jest poety — to hasło najbardziej rewolucyjne romantyzmu i w skutkach swych najtrwalsze!“

Referent opatrzył te definicje następującymi uwagami:

„Z obydwu tych definicji żadna nawet nie zapyta, ideologią jakich klas społecznych był romantyzm, o ile w poszczególnych literaturach narodowych był różnicowany przez swoją funkcję klasową, o ile był postępowy, a o ile wsteczny. Nie zapyta, co w konkretnej sytuacji historycznej poszczególnych odłamów romantyzmu oznaczały ogólnikowe hasła tego prądu. Nie zapyta o to w ogóle, lecz próbuje skonstruować identyczną dla wszystkich literatur narodowych i klas społecznych koncepcję myślową prądu.

Kiedy zaś wskazujemy wyraźnie na te składniki społeczne i klasowe, które przez swoją nieobecność uniemożliwiały najlepszym nawet znawcom romantyzmu stworzenie słusznej konstrukcji tego prądu, nie chodzi nam bynajmniej o to, ażeby ustaliwszy ideologią jakich kręgów społecznych był romantyzm, na tym poprzestać

⁴ Cytuję według książki: *O sytuacji w historii literatury polskiej*. Wybór referatów. Warszawa 1951 s. 198

i rolę romantyzmu w rozwoju naszej kultury narodowej zacieśnić. Wprost przeciwnie. Postulat klasowości w badaniach nad romantyzmem powinien oznaczać coś innego. W konkretnej sytuacji społeczno-historycznej istotny wkład wielkich romantyków w postęp i rozwój kultury narodowej polegał na tym, że ulegali oni tendencjom wstecznym w obrębie swej własnej klasy, że reprezentowali postępowe kręgi warstwy szlacheckiej, że z odpowiedzialności pisarzy za walkę niepodległościową swego narodu, z odpowiedzialności za jego pełne wyzwolenie społeczne i polityczne czynili trzon swojej twórczości, że w problematyce ideologicznej i artystycznej swego dorobku sięgali do ludu i jego losu społecznego. Dzięki tym właśnie elementom i zdobyczom najcelniej w swej epoce reprezentowali interes narodu. A wszystkie te składniki i osiągnięcia nie dają się wydobyc i przedstawić w języku idiograficznym, wszystkie one leżą na liniach społecznych i klasowych dzielących epokę romantyczną, i w tym to sensie dopiero klasowe ustawienie romantyzmu ukazuje jego postępową wielkość i ciągle żywotny wkład w kulturę narodową“.

Przytoczyliśmy obszerniejszy wywód referatu, aby zaświadczyć, że Zjazd Polonistów w roku 1950, odsłaniając zacofanie i słabość burżuazyjnego literaturoznawstwa, formułował zarazem typową marksistowską problematykę badań literackich i ukazywał kierunek dalszych prac. Ukazywał zarówno podstawę metodologiczną jak i konieczność poszukiwań materiałowych. Zjazd zdecydował o dalszym rozwoju prac IBL. W polemikach z eklektycyzmem badaczy idealistycznych pogłębiła się świadomość metodologiczna postępowej polonistyki niezawsze dotychczas jasno rozumiejącej, że w nauce nie ma kompromisów, że nie ma takiego odcinka badań literackich, gdzie można by podjąć sensowną pracę bez opanowania i świadomego stosowania metody marksizmu-leninizmu. Zjazd był zarazem dowodem skuteczności metod pracy kolektywnej. Jedynie zbiorowy i planowy wysiłek postępowych badaczy mógł sprostać palącym potrzebom naszego życia kulturalnego i politycznego — twórczej rewizji tradycji literackich, ukazania w postępowych tradycjach narodu rzeczywistych sojuszników naszej walki o postęp, socjalizm i pokój.

Realizując postulat wiązania nauki z życiem Zjazd poświęcił wiele uwag sprawom polonistyki szkolnej i problemom dydaktyki. Zjazd pracował istotnie pod hasłem społecznej odpowiedzialności sformułowanej bezpośrednio w programowym referacie St. Żółkiewskiego: „Chcemy naukę o literaturze powiązać z życiem, zespolić

z procesami budownictwa socjalistycznego, włączyć do walki o realizację Planu Sześcioletniego, do walki o przebudowę kultury. Chcemy, by w całej pełni potrafiła ukazać masom polską i ogólnoludzką postępową tradycję literacką: Chcemy, by współdziałała z pisarzami w torowaniu dróg nowej literaturze, takiej literaturze, której lud potrzebuje, by kładła podwaliny teoretyczne rzeczywistego nowatorstwa literackiego, by wyzyskała doświadczenie historyczne dla walki o postęp kulturalny. Chcemy by nauka o literaturze wniosła nową, socjalistyczną treść wychowawczą do szkoły.

Realizacja tych badań wymaga rewizji metodologicznej tradycyjnego literaturoznawstwa.

Rewizja metodologiczna nauki to nie jest problem semantyczny, to nie jest problem świadomości językowej, lecz problem świadomości społecznej uczonego⁴.

Dorobek naukowy Zjazdu został opublikowany w dwudziestopięciotomowym wyborze referatów pt. *O sytuacji w historii literatury polskiej* (r. 1951).

III

Przyjęcie marksistowskiej teorii rozwoju społecznego jako zasadniczej podstawy metodologicznej historia literatury nie jest — oczywiście — jednoznaczne z usunięciem trudności, jakie musi on spotkać, gdy od ogólnych dyrektyw metodologicznych przechodzi do konkretnych badań. „...Nasze pojmowanie dziejów — pisał Fryderyk Engels w roku 1890 — jest przede wszystkim drogowskazem studiów, nie zaś dźwignią konstrukcji w stylu heglowskim. Trzeba przestudiować na nowo całą historię, trzeba zbadać szczegółowo warunki istnienia różnych formacji społecznych, zanim się spróbuje wyprowadzić z nich odpowiadające im poglądy polityczne, prywatno-prawne, estetyczne, filozoficzne, religijne itd.”⁵

Trzeba było istotnie odczytać na nowo dorobek literatury narodowej; trzeba było w oparciu o marksistowską teorię i metodę przeprowadzić nowe interpretacje i nowe badania materiałowe. W jaki sposób IBL posłużył się w konkretnej praktyce badawczej marksistowskimi — powtórzmy raz jeszcze słowa Engelsa — „drowskazami do studiów“?

⁵ K. Marks, F. Engels: *Dzieła Wybrane*. t. II Książka i Wiedza 1949 s. 465

Sięgnijmy po oczywiste dowody, po książki, które wyszły z poszczególnych pracowni IBL, książki, które weszły czy wchodzą w żywą świadomość społeczną, bo korzysta z nich student, nauczyciel, badacz i miłośnik literatury.

Zajmijmy się pokrótce najpierw pozycjami teoretyczno-literackimi. Serię studiów historyczno-literackich IBL otwiera książka S. Żółkiewskiego pt. *Stare i nowe literaturoznawstwo*. Ukazała się ona w okresie ostatnich przygotowań do I Kongresu Nauki Polskiej i poruszyła w sześciu studiach istotnie węzłowe zagadnienia nauki o jej organizacji: *Aktualny etap walki o marksistowskie literaturoznawstwo w Polsce*, *O literaturoznawstwie burżuazyjnym epoki imperializmu w Polsce*, *Aktualna problematyka historii literatury polskiej*, *Przykład literaturoznawstwa radzieckiego*, *O radzieckich instytucjach naukowo-literackich*, *Metody i warunki planowania badań polonistycznych*.

W ramach ogólnej relacji o czterech latach działalności IBL nie możemy pomieścić pełniejszej oceny poszczególnych jego wydawnictw. Podkreślamy jednak choćby najogólniej historyczne znaczenie książki Żółkiewskiego w dziejach powojennego literaturoznawstwa. Autor przeprowadził tu ostrą i trafną krytykę dwóch zasadniczych nurtów literaturoznawstwa czasów imperializmu — jednego wywodzącego się z prac Dilthey'a i jego naśladowców, drugiego — reprezentowanego przez konwencjonalistów. Co więcej, książka ukazała zarazem rzeczywisty związek między ideologią społeczno-polityczną burżuazji imperialistycznej a jej rozumieniem kultury i sztuki. W oparciu o klasyczne wzory (korespondencja M a r k s a i E n g e l s a między sobą i z Ferdynandem L a s s a l l e 'm na temat lassalowskiego dramatu *Franz von Sickingen* oraz artykułów L e n i n a o Lwie Tołstoj) wyjaśnił autor zasadę klasowej interpretacji literatury i problematykę wartościowania „Podstawowe pojęcie historii literatury — to pojęcie ideologii“. To stwierdzenie, poparte przez Żółkiewskiego konkretnymi przykładami zarówno o charakterze polemicznym jak i konstruktywnym, zostało obecnie powszechnie przyjęte w postępowej polonistyce. Książka *Stare i nowe literaturoznawstwo* jest zarówno dokumentem historycznej batalii pierwszych lat po wojnie o unaukowanie polonistyki, jak i najbardziej zasadniczym w naszej nauce osiągnięciem pozytywnym markistowskiej metodologii badań literackich. Odegrała ona dużą rolę w kształceniu postępowej świadomości ideologiczno-metodologicznej młodej polonistyki. „Młodzi poloniści — pisał

w *Twórczości* (r. 1951 nr 12) Andrzej L a m — znają doskonale Stefana Żółkiewskiego jako teoretyka i historyka literatury, który często pierwszy otwierał im oczy na aktualną problematykę literacką, zagrzewał do walki o wiedzę marksistowską, o samodzielny trud naukowy. Znają go również jako niestrudzonego działacza na polu organizacji nauki i życzliwego przyjaciela młodzieży polonistycznej. Piszemy o tym dlatego, aby podkreślić, iż znaczenie prac zawartych w *Starym i nowym literaturoznawstwie* można należycie ocenić dopiero po uświadomieniu sobie pierwszorzędnej roli Żółkiewskiego w dziele unaukowania i odnowy literaturoznawstwa polskiego. Dziś gdy przebudowa polonistyki została w zasadzie dokonana, możemy tym lepiej zrozumieć wartość prac Żółkiewskiego, także tych, które pozostają jako dokument...“.

Książka Żółkiewskiego zamknęła pionierski etap walki o marksistowskie literaturoznawstwo. Była ona drukowana w tym czasie, kiedy praca S t a l i n a o językoznawstwie ukazała nowe horyzonty i dla literaturoznawstwa. Pierwszą obszerniejszą próbę rozważania konsekwencji tez Stałińskich dla literaturoznawstwa jest zbiorowa praca IBL pt. *Tezy Stalina o języku a metodologia badań literackich* (St. Żółkiewski, H. Markiewicz, K. Wyka, M. R. Mayenowa, K. Budzyk oraz — zabierający często głos w sprawach teoretyczno-literackich szczególnie na temat formy wierszowej — wybitny poeta, A. Ważyk). Zgodnie z zasadniczą tezą Stalinowską, że język nie jest nadbudową bazy, ośrodkiem centralnym wspomnianych głosów dyskusyjnych stał się problem trwałych wartości dzieła literackiego i problem języka literackiego. Byłoby niewątpliwie rzeczą nieuzasadnioną formułować pod adresem dyskutantów zarzut, że nie dali rozstrzygnięć pełnych i przekonujących. Dotknięte problemy należą do centralnych zagadnień teoretyczno-literackich, znajdują się w ogniu żywych rozważań i w nauce radzieckiej. Wydaje się jednak, że zbyt daleko niektórzy dyskutanci w omawianej pracy posunęli analogię między językiem a nauką wyłączając naukę poza zakres nadbudowy. Nie otrzymaliśmy wyczerpującego wyjaśnienia zasadniczego problemu, w jakiej mierze na podstawie stwierdzenia wewnętrznych praw rozwoju języka możemy mówić o wewnętrznych prawach rozwoju literatury, pisanej przecież w określonym języku, ale i będącej zarazem jedną z form świadomości społecznej i rozwijającej się zgodnie z rytmem przemian społecznych. To sprawa dłuższych studiów w oparciu o konkretny materiał literacki różnych epok. Opubliko-

wanie głosów dyskusyjnych na temat konsekwencji tez Stalina o języku dla badań literackich — bez względu na poszczególne zastrzeżenia — jest przykładem czujności i żywotności ideologiczno-naukowej IBL, zgodne ze Stalinowskim stwierdzeniem: „Jest rzeczą powszechnie uznaną, że żadna nauka nie może rozwijać się i prosperować bez walki poglądów, bez wolności krytyki“.

Trzecią, znaczniejszą pozycją teoretyczno-literacką jest wydana w br. książka Henryka Markiewicza pt. *O marksistowskiej teorii literatury*. Jest to niewątpliwie nowy krok naprzód w dziedzinie badań teoretyczno-literackich w Polsce. Markiewicz porządkuje tu wyniki dotychczasowych rozważań estetyki marksistowskiej, na temat literatury jako formy świadomości społecznej, na temat genezy i funkcji literackiej i — w oparciu o Stalinowskie tezy o języku — przynosi szereg nowych i twórczych uwag na temat kryteriów oceny dzieła literackiego, na temat współzależności treści i formy. Markiewicz nie rozważa problemów teoretycznych jedynie abstrakcyjnie, lecz operuje obficie przykładami. To nadaje tym większą wartość jego szkicom, pisanych jasnym, komunikatywnym językiem. Od tego wybitnie utalentowanego badacza postępową polonistykę oczekuje nowych, coraz precyzyjniejszych ustaleń estetyki marksistowskiej w dziedzinie literaturoznawstwa.

Żeby nie zamieniać naszej relacji o działalności IBL w recenzję z książek jego członków, rejestrujemy tylko najważniejsze prace z historii literatury, jak np. dwa obszerne tomy studiów (ok. 50 arkuszy) pt. *Pozytywizm*, zawierające m. in. prace J. Kotta, H. Markiewicza, M. Janion, M. Żmigrodzkiej, S. Sandlera, W. Kubackiego, J. Baculewskiego, J. Kulczyckiej, B. Zakrzewskiego; K. Wyki — *Teka Stańczyka*, dwie książki o naturalizmie w Polsce: J. Z. Jakubowskiego — *Z dziejów naturalizmu w Polsce*, J. Nowakowskiego — *Spór o Zolę w Polsce*, studium S. Sandlera — *Wokół Trylogii*, studium W. Kubackiego o Mickiewiczu pt. *Palmira i Babilon*, K. Dunin Wąsowicza — *Czasopiśmiennictwo ludowe w Galicji*, J. Kellera — *Poezja Jakuba Jasińskiego*, St. Żółkiewskiego — *Spór o Mickiewicza*, zbiorowa książka pt. *St. Żeromski* (studia K. Wyki, E. Korzeniewskiej, H. Markiewicza, M. Kierczyńskiej, J. Z. Jakubowskiego, Z. Stefanowskiej, A. Wasilewskiego). Dodajmy jeszcze osiągnięcia czasopisma *Pamiętnik literacki*, którego niektóre numery zamieniły się w obszerne tomy o ambicjach monograficznych w stosunku do poszczególnych epok (tom poświęcony epoce Oświecenia i tom Staropolski).

W jakiej mierze zostały we wspomnianych książkach zaatakowane centralne problemy i postaci literatury polskiej?

Dawaliśmy wyżej przykłady, cytowaliśmy wypowiedzi. Cztery lata działalności IBL były okresem wyjątkowej działalności skierowanej na ogół we właściwym kierunku. Rzecz prosta, że zrealizowano zaledwie drobną część zadań, jakie stoją przed IBL, zgodnie z podstawową wytyczną — u k a z a n i a p o s t ę p o w e g o n u r t u l i t e r a t u r y n a r o d o w e j — że nie podjęto jeszcze prac nad wielu centralnymi postaciami i kluczowymi problemami różnych epok. Obserwujemy jednak w pracach Instytutu coraz bardziej planową i konsekwentną pracę nad postaciami i problemami szczególnie ważnymi dla wydobycia i upowszechnienia postępowych tradycji kultury narodowej (ostatnio przełomowa dla mickiewiczologii książka S p ó r o M i c k i e w i c z a).

Na owym etapie działalności, IBL jako instytut Polskiej Akademii Nauk, w oparciu o centralny plan badań polonistycznych, skupi swoje prace wokół najpilniejszego zadania — wokół uniwersyteckiej syntezy dziejów literatury narodowej. Na tym nowym etapie ważną sprawą staje się powiązanie pracy Instytutu z pracami naukowymi poszczególnych katedr polonistycznych. O podjęciu pierwszych zabiegów organizacyjnych w tym kierunku świadczy to, że w skład Rady Naukowej Instytutu weszli — obok historyków literatury akademików i kierowników działów Instytutu — przedstawiciele katedr uniwersyteckich. Chodzi o to, aby dotychczasowe kontakty Instytutu z uniwersytetami (niemal wszyscy pracownicy samodzielni Instytutu są profesorami bądź mają zlecone wykłady na uniwersytecie) poszerzyć w oparciu o wspólnie realizowany plan ogólnokrajowy i o włączenie do pracy młodszych sił naukowych na wyższych uczelniach.

Po okresie doświadczeń poczynionych w pierwszych latach działalności okrzepły już zasadnicze formy organizacyjne IBL, które umożliwiają pracę planową i zespołową. Toczy się ona w zespołach bibliograficznych i leksykograficznych (przygotowujących m. in. materiały do pełnego słownika bibliograficznego pisarzy polskich od początków literatury do naszej współczesności, materiały do słownika polskiego języka literackiego XVI w., materiały do słownika pojęć teoretyczno-literackich) oraz w 6 działach historii literatury (literatury staropolskiej, oświecenia, okresu romantyzmu, pozytywi-

zynu, XX wieku oraz współczesności). Działalność naukowa poszczególnych pracowni realizuje ogólny plan Instytutu. Członkowie pracowni, pracując nad własnym konkretnym tematem, biorą zarazem udział w periodycznych spotkaniach (zwykle raz na tydzień) całego zespołu pracowników. Utrzymana w ten sposób jest zasada pracy planowej i rzeczywiście zespołowej. Zasada ta realizowana jest i w formie sesji naukowej, w której — obok stałych pracowników IBL — biorą udział i inni pracownicy naukowcy związani z Instytutem pracami zleconymi. (W wyniku jednej z sesji powstała książka o Stefanie Żeromskim złożona z 9 rozpraw, w sumie ponad 23 arkusze).

Nawet w tym z konieczności niepełnym sprawozdaniu nie sposób pominąć dwóch jeszcze dziedzin działalności IBL — kształcenia młodych kadr i prac o charakterze naukowo-popularyzatorskim.

Przytaczaliśmy poprzednio nazwiska autorów prac wydawanych przez IBL. Były to w znacznej części nazwiska młodej kadry. Spod pióra jednego z nich, S. Sandlera, wyszła cenna praca o *Trylogii* Sienkiewicza, podejmująca odważnie, w oparciu o znaczną erudycję, interpretację tego skomplikowanego zjawiska ideowo-artystycznego. Do młodej i rzetelnie twórczej kadry naukowej należą pracownicy podejmujący nowatorskie, odkrywcze studia nad romantyzmem polskim (np. prace M. Janion, M. Żmigrodzkiej, St. Treguła). Nie będziemy mnożyć przykładów. O rzeczywistej opiece i wpływie kierownictwa IBL na młodą kadrę świadczy cytowany już wyżej głos młodego badacza, A. Lama.

Przy wydatnej pomocy IBL odbywają się coroczne zjazdy naukowe młodej polonistyki. Asystenci Instytutu — pracując nad określonymi tematami pod kierunkiem starszej kadry — biorą obowiązkowo udział w stałych spotkaniach całego zespołu pracowni.

Przykładem troski IBL o poważną popularyzację jest m. in. prowadzenie działu literatury polskiej Wszechnicy Radiowej i kierownictwa pracami redakcji dwumiesięcznika dla nauczycieli — *Polonistyka*. Wyrazem troski o polonistykę szkolną jest i praca nad podręcznikami historii literatury. (Ukazały się podręczniki historii literatury staropolskiej, Oświecenia i czasów imperializmu. W druku są podręczniki historii literatury okresu romantyzmu i pozytywizmu).

W referacie napisanym na I Kongres Nauki Polskiej, sumując osiągnięcia IBL, jego dyrektor, St. Żółkiewski, stwierdził: „Nie znaczy to przecież, iżby na terenie polonistyki zwycięstwo było już za nami. Przeciwnie, toczy się nadal poważna i ostra walka klasowa. Nie wszyscy przedstawiciele idealizmu złożyli broń. Co więcej, jest do przewyżczenia nacisk już napisanych książek i idealistycznych ich teorii i sądów. Stoimy na początku drogi i mamy świadomość, że zwycięstwo nowatorskiej polonistyki zależy od tego, kiedy zostaną napisane marksistowskie prace o kluczowych problemach rozwoju literatury polskiej“.

Wiemy, jak bardzo ściśle rozwój nauki w każdej dziedzinie związany jest ze świadomością społeczną badacza, ze zrozumieniem i współuczestnictwem w budowaniu nowych form życia. Ileż cennych i twórczych podniet przyniosło np. badaczom historii literatury polskiej VI Plenum KC PZPR! Iluż wulgaryzacji socjologicznym (a nie brakło ich przecież w naszej pracy) zapobiegły sprecyzowania, które zostały uczynione przez Prezydenta B i e r u t a na temat kształtowania się narodu socjalistycznego w Polsce Ludowej i na temat patriotyzmu ludowego. Ileż nowych horyzontów odsłania nauka S t a l i n a o bazie i nadbudowie, zmuszając badacza literatury do przemyślenia trwałych wartości literatury narodowej, do wnikliwszych dociekań na temat ludowego, realistycznego nurtu w literaturze różnych epok. Z coraz wnikliwszym poznawaniem twórczych osiągnięć materializmu historycznego i dialektycznego i z coraz głębszym zespoleniem z praktyką narodu socjalistycznego związana jest i dalsza droga polskiej nauki o literaturze.

Jan Zygmunt Jakubowski

Uniwersytet Warszawski

ROMUALD CEBERTOWICZ

Członek-korespondent Polskiej Akademii Nauk

ALEKSANDER TUSZKO

PRACE, OSIĄGNIĘCIA I ZAMIERZENIA INSTYTUTU WODNEGO POLITECHNIKI GDAŃSKIEJ *

W okresie następnego planu 5-letniego staje przed nami zadanie wszechstronnego wykorzystania zasobów wodnych naszego kraju, a przede wszystkim Wisły dla rozszerzenia bazy naszej energetyki, dla zbudowania nowoczesnych dróg wodnych, dla przeprowadzenia melioracji wielkich terenów kraju dla zaopatrzenia w wodę miast i przemysłu.

*Z przemówienia Wice-Premiera Jędrzychowskiego
na Ogólnopolskiej Konferencji Frontu Narodowego.*

Instytut Wodny Politechniki Gdańskiej rozpoczął swe prace w roku 1946, początkowo jako skromna pracownia, w której pracowało kilku naukowców: Prof. dr Karol P o m i a n o w s k i, Prof. Romuald C e b e r t o w i c z, Mgr inż. Józef K a r - w o w s k i.

* Sprawy gospodarki wodnej w kraju, w związku z wielkimi potrzebami i stąd wielkimi zamierzeniami stawianymi przed najbliższym planem pięcioletnim, a przez to i przed nauką — są tak duże i mają tak zasadniczy i rozległy, bo dotyczący całej gospodarki i całej nauki charakter — że dla rozwiązania ich musi powstać i zapewne powstanie odpowiednio wysoko zorganizowany i centralnie na miarę potrzeb rozbudowany instytut wodny. Instytut Wodny Politechniki Gdańskiej, obok, a może na czele innych placówek, niewątpliwie stanowić będzie wraz ze swoją tematyką, swymi dotychczasowymi osiągnięciami, swym wyposażeniem i swoją kadrą, bardzo cenny wkład w sprawę gospodarki wodnej kraju. W swej obecnej postaci przerasta on niewątpliwie potrzeby i zadania jednej uczelni, usługi zaś świadczone na rzecz praktyki — niewątpliwie konieczne — powinny być wykonywane przez specjalnie do tego powołane placówki, znane są bowiem wypadki gdy praca usługowo-naukowa staje w kolizji z zadaniami i działalnością dydaktyczno-wychowawczą. Zjawisko to ma zresztą u nas szerszy zakres i oczekuje na generalne rozwiązanie. (Redakcja).

Wzrastające potrzeby budownictwa wodnego, szybki rozwój przemysłu w Polsce Ludowej i związane z tym budowle w skali i rozmiarach dotychczas niespotykanych, domagały się rozstrzygnięć szeregu problemów naukowo-technicznych, którym praktyka inżynierska sprostać nie była w stanie.

Prace dydaktyczne prowadzone w różnych specjalnościach na Wydziałach Politechniki Gdańskiej domagały się powiązania teorii i odzwierciedlenia rozważań i obliczeń w laboratoriach, zobrazowania na modelach zjawisk ruchu i działania wody.

Instytut Wodny Politechniki Gdańskiej w świadomości wielkich zadań stojących przed inżynierami i technikami rozbudował swoje pracownie i laboratoria, wciągając w zakres swych zainteresowań naukowców z różnych dziedzin i zwiększając znacznie ilość stałych pracowników. Obecnie w Instytucie Wodnym pracuje, względnie z nim współpracuje, około 100 osób.

Pracownicy Instytutu za swe prace zostali wyróżnieni Nagrodami Naukowymi i Odznaczeniami Państwowymi.

Instytut Wodny posiada następujące działy:

Zakład Mechaniki Okruchów Skalnych prowadzący badania laboratoryjne dla określenia fizycznych i mechanicznych własności okruchów skalnych. Zakład ten poza laboratorium ma własne zespoły wiertnicze dla celów naukowych.

Dział Fizyko-Chemii obejmuje zagadnienia wzmacniania i uszczelniania gruntów metodą elektrokinetyczną. Ponadto dział ten prowadzi badania nad wpływem prądu elektrycznego na przepływ wody i innych cieczy w ciałach porowatych. Zajmuje się również zagadnieniem analogii elektrycznej między przepływem prądu a ruchem wody.

Studium Wodociągowo-Kanalizacyjne zaopatrzone jest w laboratorium badań wody i ścieków. Rozpatruje zagadnienia zaopatrzenia w wodę miast i osiedli oraz odprowadzenia i oczyszczenia ścieków.

Dział maksymalizacji Wisły prowadzi badania nad zagadnieniem Wisły i jej dorzeczem, pod kątem widzenia wyzyskania zasobów wodnych dla celów żeglownych, energetycznych i przemysłowych.

Poza tym z Instytutem stale współpracuje szereg uczonych i praktyków dla wykonania ekspertyz terenowych i rozstrzygania zagadnień z dziedzin pokrewnych.

Do remontu urządzeń i instrumentów, dla wykonania prototypów nowych modeli, Instytut posiada własne warsztaty mechaniczne i stolarskie.

Prace Instytutu obejmują bardzo szeroki wachlarz zagadnień i zainteresowań.

P r a c e d y d a k t y c z n e, poza szkoleniem studentów na Wydziale Budownictwa Wodnego i Lądowego Politechniki Gdańskiej, obejmują swym zakresem szkolenie młodszych pracowników Instytutu w celu zapoznania ich z najnowszymi zdobyczami wiedzy teoretycznej i praktyki inżynierskiej.

Z laboratoriów i pracowni Instytutu korzysta około 300 studentów rocznie II i III roku studiów oraz Kursu Magisterskiego.

W Zakładzie Mechaniki Okruchów Skalnych studenci zapoznają się bezpośrednio z metodami badań gruntów, określeniem własności fizycznych gruntu i wpływu tych własności na wytrzymałość gruntu i jego odporność na obciążenia statystyczne i dynamiczne. Mają również możliwość prześledzenia w skali laboratoryjnej wpływu wody na spoistość gruntu, przesiąkliwość i wytrzymałość.

W Laboratorium Wodnym prowadzone są pokazy przepływów wody przez przelewy, wloty, i wyloty turbinowe; obrazowana jest porównawczo ścisłość obliczeń teoretycznych z doświadczeniami. Dla celów szkoleniowych wykorzystywane są badania modelowe, które wykonuje Instytut na zlecenie resortów Energetyki, Żeglugi i Przemysłu. Studenci mają możliwość prześledzić i uchwycić jakościowe i ilościowe takie zjawiska jak erozja płynącej lub falującej wody, przecieki pod budowlami, wpływ falowania na stateczność brzegów itp.

Prace naukowe prowadzone są przede wszystkim z nastawieniem na zastosowanie osiągniętych wyników w praktyce hydrotechnicznej. W szczególności przedmiotem badań i opracowań naukowych Instytutu są następujące zagadnienia:

Z j a w i s k a e l e k t r o k i n e t y c z n e. Badania nad elektroosmozą prowadzone są w celu określenia współczynników elektroosmotycznych zależnie od uziarnienia gruntu i spadku napięcia. Badania te doprowadziły do praktycznego zastosowania metody zjawisk elektrokinetycznych do uszczelniania i petryfikacji gruntów.

Pod wpływem prądu stałego przepuszczanego przez grunt, woda zawarta w porach gruntu zostaje wprowadzona w ruch i płynie od bieguna dodatniego do ujemnego. W ruch zostaje wprowadzona woda wolna i włoskowata (kapilarna), a także prawdopodobnie część

wody błonkowej (molekularnej), znajdującej się w otoczcze dalej położonej od ziarenka gruntu i słabiej z nim związanej. Odciągnięcie z gruntu wody metodą elektrokinetyczną sprzyja zagęszczeniu gruntu, zmniejszeniu się jego porowatości i zwiększeniu kąta stoku naturalnego. Efektem praktycznym jest przyspieszenie stabilizacji gruntu.

Metoda zjawisk elektrokinetycznych w dalszym rozpracowaniu okazała się pomocną przy petryfikacji gruntu solami chemicznymi. Po przeprowadzeniu tą metodą w pory gruntu roztworu szkła wodnego, a bezpośrednio potem roztworu chlorku wapnia, tworzy się w gruncie żel silikatowy (krzemian wapniowy), czyniąc grunt dla wody nieprzepuszczalnym i jednocześnie wzmacniając wytrzymałość gruntu. Instytut Wodny zastosował metodę powyższą w wielu przypadkach, osiągając pozytywne rezultaty. Zostały wykonane w terenie na większą skalę roboty uszczelniające kilku przegród wodnych, uszczelnienia podłoża pod posadami jazów, zostały wzmocnione fundamenty budynków istniejących, bądź też zwiększona wytrzymałość gruntów pod budowle projektowane. Poza tym metoda ta okazała się skuteczną przy wykonaniu wykopów fundamentowych w gruntach płynnych, przez „zeskalenie” ścian wykopów, przez co uniknąć można stosowania ścianek szczelnych. W oparciu o metodę zjawisk elektrokinetycznych prowadzone są badania nad konserwacją i mineralizacją drewna. Zagadnienie to ma doniosłe znaczenie, gdyż w ten sposób osiągnięta być może trwałość drewna, oraz zabezpieczenie wykopalisk prehistorycznych.

Badania nad wpływem prądu na betony mają na celu określić efekt działania prądu na beton w okresie jego wiązania i następnie na beton w budowlach grubo i cienkościennych.

Badania nad analogią elektrohydrauliczną mają na celu powiązanie naukowe i praktyczne tych na pozór odrębnych zjawisk. Pozwoli to na skojarzenie i wykorzystanie osiągnięć obu dziedzin nauki, a tym samym posłuży dla lepszego zrozumienia zjawiska ruchu wody w otaczającym ją środowisku.

Badania nad agresywnością wód powierzchniowych i gruntowych mają na celu określenie zakresu szkodliwego oddziaływania wód na trwałość i strukturę betonów oraz wpływu na beton w okresie wiązania.

Badania nad zjawiskiem tiksotropii gruntów mają na celu ujęcie w ramy obliczeniowe możliwości upłynnienia gruntów o charakterze koloidalnym (iły i gliny) pod wpływem obciążenia.

żeń statycznych i dynamicznych. Zjawisko tiksotropii może być przyczyną poważnych niespodzianek w budownictwie, szczególnie tam, gdzie na gruntach podatnych zjawiskom tiksotropii instalowane są ciężkie maszyny, przekazujące na grunt drgania i obciążenia dynamiczne.

Badania nad przesiąkliwością gruntów, ich własnościami fizycznymi i chemicznymi, w dzisiejszym budownictwie są czynnikiem nieodzownym, gdyż ich wyniki decydują często o konstrukcji budowli i jej wymiarach. Instytut Wodny przepracował w swych laboratoriach tysiące próbek pobranych z szeregu placów budowy.

Badania nad uszczelnieniem zbiorników wodnych prowadzone są w dwóch kierunkach. Nad uszczelnieniem zbiorników napełnionych wodą i z wody opróżnionych, przy stosowaniu różnych metod uszczelniania środkami ilowymi lub też chemicznymi.

W stadium początkowym są badania nad zastosowaniem metody elektrokinetycznej do wzmocniania nawierzchni dróg, nad uszczelnianiem i wzmacnianiem betonów porowatych i słabych.

Instytut Wodny wykonał również cykl badań z zakresu dynamiki morza. Laboratorium Wodne wykonało doświadczenia nad zastosowaniem przesłony pneumatycznej do gaszenia energii fal i zmniejszenia ich wysokości. Otrzymane rezultaty dały wynik pozytywny, przy czym otrzymano dane liczbowe odnośnie ilościowego zapotrzebowania powietrza dla różnych wysokości fal i różnego stosunku długości fali do jej wysokości.

W toku są badania nad zastosowaniem specjalnego typu progów podwodnych, w celu ochrony brzegów przed erozyjnym działaniem morza. W opracowaniu znajduje się dokumentacja na wykonanie modelu Wisły w terenie, który służyć będzie do określenia podstawowych zjawisk hydrologicznych, hydraulicznych i hydrogeologicznych związanych z rzeką.

Instytut Wodny przepracował w swych laboratoriach szereg zagadnień związanych bezpośrednio z terenem. Obiekty tego rzędu jak trasa W — Z, Nowa Huta, Dychów, Jaworzno, Metro Warszawskie, Przewóz, Brzeg-Dolny, Skarżysko i dziesiątki innych, były lub są przedmiotem pracy i zainteresowań Instytutu.

Rosnący jednak zakres inwestycji wodnych stawia przed naszą hydrotechniką coraz większe i bardziej skomplikowane problemy do rozwiązania i zbadania w Instytutach Naukowych, Laboratoriach

i Zakładach Doświadczalnych. Nauka powinna przygotować się do rozwiązania zagadnień nowych, coraz bardziej śmiałych w swych koncepcjach, aby z chwilą przystąpienia do okresu Wielkiego Budownictwa Wodnego dać praktyce w projektowaniu i wykonawstwie hydrotechnicznym odpowiednią podbudowę naukową i doświadczalną.

Dla powiązania badań naukowych z perspektywy, dla współpracy z Polską Akademią Nauk, dla lepszego zorganizowania prac dydaktycznych, dla sprawniejszego i wszechstronniejszego rozpracowywania zagadnień hydrotechnicznych Instytut Wodny pracuje ostatnio według następującego schematu organizacyjnego:

1. Zakład Hydrauliki Stosowanej:
 - a. Pracownia naukowa.
 - b. Laboratorium wodne.
2. Zakład Mechaniki Okruchów Skalnych:
 - a. Pracownia naukowa.
 - b. Laboratoria fizyki i dynamiki gruntów.
3. Zakład Zjawisk Elektrokinetycznych w gruncie:
 - a. Pracownia naukowa.
 - b. Laboratorium chemii fizycznej.
4. Zakład Terenowych Badań Naukowych.
 - a. Pracownia dokumentacji badań.
 - b. Terenowe ekipy badawcze.
5. Zakład Badań Morskich:
 - a. Pracownia naukowa.
 - b. Terenowe badania procesów brzegowych.
6. Studium Wodociągów i Kanalizacji:
 - a. Pracownia naukowa.
 - b. Laboratorium badań wody i ścieków.
7. Warsztaty:
 - a. Mechaniczne.
 - b. Modelarskie.

Instytut Wodny zgłosił dotychczas na sesje Naukowe Politechniki Gdańskiej następujące prace:

Prof. R. Cebertowicz, Mgr chemii J. Chruścielowa: *Zastosowanie zjawisk elektrokinetycznych do petryfikacji gruntów.*

Prof. R. Cebertowicz, Mgr chemii J. Chruścielowa: *Wpływ elektroosmozy na rozwój i życie roślin.*

Prof. R. Cebertowicz, mgr fizyki D. Jasieński: *Elektrokinetyczna metoda petryfikacji drewna oraz mumifikacja mątewki z prehistorycznego wykopaliska w Biskupinie.*

Mgr inż. Wł. Wędziński, mgr inż. L. Jastrzębski: *Osiadanie gruntów pod budowlami.*

Prof. R. Cebertowicz: *Metody wywartościowania doświadczeń zagęszczenia gruntów (okruchów skalnych).*

Prof. Wacław Balcerski: *Zagadnienie powodziowe Wisły i jej karpackich dopływów oraz koncepcja rozwiązania tego zagadnienia za pomocą systemu zbiorników.*

Prof. R. Cebertowicz, prof. J. Karwowski: *Model Wisły i trasy W — Z.*

Mgr inż. Stanisław Tychonowicz: *Podstawy założenia portów i przystani oraz ich urządzeń na drogach wodnych śródlądowych.*

Mgr inż. Stanisław Tychonowicz: *Głębokość zanurzenia i nośność statków towarowych na drogach wodnych śródlądowych w Polsce.*

Dr inż. Jerzy Sielski: *Zależność współczynnika wydatku przelewu od stopnia podparcia strugi.*

Mgr inż. Stanisław Tychonowicz: *Obliczenia największego przepływu wody na podstawie określenia energii i form ruchu wody.*

Mgr chemii Eugeniusz Juskiewicz: *Zagadnienia analogii elektrohydraulicznej.*

Mgr fizyki D. Jasieński: *Program badań zjawisk elektrokinetycznych.*

Na podstawie badań wykonanych w Instytucie Wodnym opracowana została praca doktorska dr inż. Jerzego Sielskiego pt. *Nowy sposób rozpraszania energii na podjeziu.*

Ostatnio została opublikowana praca:

Mgr inż. Aleksander Tuszko: *Elementy fali w obszarze przybrzeżnym.*

Romuald Cebertowicz
Aleksander Tuszko

Instytut Wodny Politechniki Gdańskiej

*

Niejednemu piśmie należałoby życzyć, aby było tak treściwie, żywo i ciekawie redagowane jak *Wiestnik Wysszej Szkoły* — organ Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego ZSRR. Tym bardziej należy się uznanie kolegium redakcyjnemu pisma, gdyż organom oficjalnym zazwyczaj grozi stania się nudną urzędówką, przeładowaną okólnikami itp. Brak sztywnych działów w piśmie i uzależnienie ich od treści, wpływa dodatnio na każdorazowy układ materiału. Jego dobór decyduje o układzie. Tematyka zaś jest zazwyczaj w ten sposób dobrana, iż artykuł redakcyjny, wstępny, nadaje zasadniczy ton każdemu numerowi. Tak zaznaczony główny akcent przewija się następnie konsekwentnie w dalszym materiale. Na szczególne podkreślenie zasługuje treściwość poszczególnych wypowiedzi. Ich zwięzłość pozwala redakcji na umieszczanie kilku wypowiedzi dyskusyjnych na ten sam temat lub zreferowanie nieraz bardzo dużej liczby wypowiedzi, nadesłanych w korespondencji do redakcji z terenu, a zawierających bardzo cenny materiał z życia, doświadczeń i osiągnięć szkół.

Mieliśmy już wielokrotnie okazję omawiania w naszym piśmie bądź to wybranych zagadnień, jak np. dyskusji na tematy naukowo-badawcze, bądź też dokonywania przeglądu materiału, umieszczonego w roczniku lub w kilku wybranych numerach. Tym razem pragniemy zwrócić uwagę na nowo postawione zagadnienia roli i charakteru wykładu oraz metod pracy nad studentami na wyższej uczelni. Sprawy te stanowią główną treść 7 nr *Wiestnika Wysszej Szkoły* z bieżącego roku.

W zagadnienie wprowadza nas artykuł wstępny, skierowany „przeciwko objawom szkolarstwa w szkole wyższej”. W przeciwstawieniu do metod nauczania w szkole średniej — w szkole wyższej całość pracy dydaktycznej, a więc zarówno wykład, jak i zajęcia seminaryjne i laboratoryjne, praktyka i projekty dyplomowe powinny być przepełnione elementami badawczymi. Problemowe ujęcie wykładu, twórczy i wzbudzający zainteresowanie oraz dociekliwość studenta wykład, powinien rozwijać umiejętność i zamiłowanie studenta do samodzielnej pracy. Cały proces dydaktyczno-wychowawczy musi być nastawiony na przekształcenie wczorajszego ucznia na przyszłego samodzielnego pracownika. Stąd też niesłuszne jest np. stosowanie nadmiernej ilości konsultacji, które pozbawiają studenta samodzielności, zmniejszają jego odpowiedzialność za wypełnienie postawionych przed nim zadań i odzwyczajają od samodzielnej pracy poznawczej. Odwrotnie, przez szeroki rozwój pracy naukowo-badawczej katedr, włączanie do niej studentów, wzbogacanie

głęboką treścią naukową procesu dydaktycznego, pobudzanie zainteresowania zajęciami seminaryjnymi i pracami dyplomowymi, rozwijanie w młodzieży zamiłowania do książki — można wychować samodzielnych, twórczo myślących specjalistów.

Omówioną tu pokrótce myśl przewodnią artykułu wstępnego rozwija w następnym artykule docent Z i n o w i e w, zastanawiając się nad „polepszeniem kierownictwa samodzielną pracą studentów“. Wykład — zdaniem autora — powinien wprowadzać studenta w daną dyscyplinę wiedzy i dawać mu podstawowe wiadomości, uzbrajać go w metodologię danego przedmiotu, informować o istniejącej literaturze, pomocach itp. oraz dawać wskazówki do pracy samodzielnej.

Seminarium specjalistyczne natomiast powinno obejmować nieduży zakres wiadomości, aby umożliwić studentom głębokie i szczegółowe zaznajomienie się z przedmiotem, poznanie źródłowych materiałów itp.

Własny wybór tematu pracy seminaryjnej powinien wywołać żywe zainteresowanie się tematem. I znowu cały proces dydaktyczno-wychowawczy powinien otworzyć perspektywy dalszej, samodzielnej pracy nad zagadnieniami postawionymi przed studentem. Po szkolarsku ujęty wykład nie powinien wyczerpywać sprawy. Postawione przed studentem zagadnienie powinno go zainteresować, wskazać mu najbardziej racjonalne metody pracy, najnowszą literaturę itd. Czas pracy studenta musi być tak ułożony, aby mu pozostawiał możliwość zaspokojenia własnych, rozbudzonych zainteresowań. Jednym słowem, w y k ł a d w szkole wyższej powinien stać się s z k o ł a n a u k o w e g o m y ś l e n i a. Podkreślony wyżej charakter wykładu został obrany za tytuł artykułu przez następnego z kolei autora, B. Z ł o b n i c k i e g o. Podając niżej jego treść w tłumaczeniu, pragniemy zwrócić uwagę czytelnika na to, iż dalsze z kolei artykuły i notatki poświęcone są doświadczeniom, wyniesionym z kierowania samodzielną pracą studentów i dotyczą takich zagadnień, jak: formy procesu nauczania i rozwój aktywności młodzieży; znaczenie organizacyjne wykładu; badawczy charakter zajęć praktycznych; pomoc w organizowaniu pracy studenta w domu i szkole; dyscyplina na pierwszych latach studiów; samodzielna praca studentów itd.

Następne trzy przyczynki nr 7 *Wiernika Wysszej Szkoły* poświęcone są omówieniu zagadnienia teoretycznego wykształcenia w wyższej szkole technicznej, znaczeniu podstawowych przedmiotów, przygotowaniu ogólnotechnicznemu i specjalizacji. Dalszy dział stanowią doświadczenia wyniesione z pracy katedr nauk społecznych, gdzie znowu, z konsekwencją cechującą wszystkie wypowiedzi radzieckich uczonych i pedagogów, podkreśla się znaczenie rozwijania zainteresowań do pracy naukowej. Wreszcie ostatni dział bibliograficzny zawiera m. in. omówienie pozycji poświęconych wyższej szkole w nowej *Wielkiej Encyklopedii Radzieckiej*.

Ostatnio omówione sprawy stanowią jedynie ilustrację do podanej we wstępie charakterystyki pisma. Chodziło nam o wprowadzenie i rozwinięcie tematu, stanowiącego treść poniższego tłumaczenia.

Od Redakcji

WYKŁAD — SZKOŁĄ MYŚLENIA NAUKOWEGO

Codziennie, w licznych audytoriach wyższych zakładów naukowych, tyśiące wykładowców kształtują światopogląd słuchaczy, wzbogacając ich wiedzę, rozwijając ich myśli, wpajając zamiłowanie do pracy. W szkole wyższej, powołanej do przygotowywania młodzieży do samodzielnej działalności, wykład odgrywa rolę kierowniczą.

Radziecka szkoła wyższa rozporządza wieloma doskonałymi profesorami i wykładowcami, których wykłady są intensywną szkołą myślenia naukowego, pobudzają słuchaczy do poważnej, samodzielnej pracy. Mimo to, w poszczególnych zakładach, często jeszcze trafiają się wykłady „szkolarskie“, ograniczające się do dosłownego powtórzenia treści znanych podręczników. Wiele jest jeszcze wykładów poprostu nudnych i nie pobudzających myśli twórczej studentów.

Istnienie różnicy pomiędzy poszczególnymi wykładami jest zjawiskiem zupełnie naturalnym. Charakter ich zależy od treści danej dyscypliny, od tego czy przedmiot posiada dostateczną literaturę naukową, od indywidualnych właściwości wykładowcy itd. Jednakże rzeczą wspólną wszystkim wykładowcom powinno być zrozumienie, że wykład w szkole wyższej jest przede wszystkim szkołą myślenia naukowego. A tymczasem w wielu zakładach podczas omawiania zagadnień metodycznych wynikają nieraz spory, będące wyrazem różnych punktów widzenia na cel wykładu.

Dość często można się spotkać z poglądem, że o ile program każdego kursu ma być przedstawiony systematycznie, to trzeba dążyć do tego, aby wszystkie zagadnienia zostały przez wykładowcę oświecone w sposób jak najpełniejszy. To powoływanie się na program zazwyczaj maskuje nieumiejętność zbudowania wykładu w szkole wyższej w taki sposób twórczy, aby organizował on i nadawał właściwy kierunek samodzielnej pracy studentów. Nie jest rzeczą łatwą uczynić wykład punktem wyjścia dla samodzielnych zajęć uczących się, a na tym właśnie należałoby obecnie skoncentrować uwagę całej pracy katedr w zakresie metodyki.

W każdym programie istnieją zagadnienia, dla których zrozumienia nie trzeba większego wysiłku ze strony studentów i które nie wymagają szczegółowych objaśnień. O takich zagadnieniach wykładowca może tylko wspomnieć. Natomiast podstawowe, teoretyczne twierdzenia kursu powinny być przedstawione szczegółowo, tak, aby student został wprowadzony do twórczego laboratorium, gdzie wypracowuje się rozwiązanie zagadnień.

Sednem wykładu jest uogólnienie teoretyczne i krytyczna analiza doświadczenia. Najważniejszym zadaniem wykładowcy jest nauczyć myśleć, wszczepić zainteresowanie dla przedmiotu, pobudzić myśl twórczą. Najlep-

sze tradycje radzieckiej szkoły wyższej świadczą o tym, że przodujący pedagogowie naszego kraju wytrwale wypracowali taki właśnie typ wykładu. Radziecka szkoła wyższa otworzyła niezmierzone możliwości rozwoju samodzielności studentów. Dlatego tak wielkie znaczenie posiadają dzisiaj wypowiedzi postępowych pedagogów przeszłości na temat twórczego typu wykładu.

Tak na przykład P. L. C z e b y s z e w był nie tylko genialnym twórcą nowych teorii na polu matematyki teoretycznej, lecz również świetnym wykładowcą. Prostotę i jasność wykładu łączył z bogactwem treści. Czebyszew często odstępował od systematycznego wykładu, by wypowiadać swoje poglądy na poruszone tematy, wyjaśniać związek wzajemny między różnymi zagadnieniami matematyki. Dygresje te ożywiały wykład, wywoływały u słuchaczy pragnienie szerszego zbadania przedmiotu. A. N. K r y ł o w wysoko oceniając wyniki takiego sposobu nauczania, w ciągu całej swojej działalności profesorskiej, gorąco polecał ten sposób podawania wykładu jako najlepszy środek „zachęcenia uczących się do samodzielnych studiów i samodzielnej twórczości“.

Nauczyć studenta spostrzegania, myślenia, przekazać mu te nieocenione rzeczy, których nie znajdzie w książkach — oto w czym widzieli nasi najlepsi uczeni i pedagodzy cel wykładu.

Wybitny profesor metalurgii, W. E. G r u m - G r z y m a j ł o wspomina o wykładzie D. I. M e n d e l e j e w a: „Jego dwugodzinny wykład zajmował w *Podstawach chemii* zaledwie kilka wierszy. Cały jego wykład uczył nas jak należy obserwować zjawiska życia codziennego i jak je rozumieć. Wyszedłem oczarowany. Tak, to jest nauczyciel. Potrafił on przekazać swym uczniom umiejętność obserwowania i myślenia, czego nie da żadna książka“.

Ta cecha wykładów D. I. Mendelejewa nie była przypadkowa. Oto co pisze on sam o swoim nauczycielu, „dziadku chemików rosyjskich“, A. A. W o s k r e s i e n s k i m: „...żywo pamiętam ten urok niewymuszonej prostoty wykładu i to ustawiczne podkreślanie pożytku samodzielnego opracowywania danych naukowych, dzięki któremu Woskresienski werbował wiele świeżych sił do badań na polu chemii“.

Jeden ze słuchaczy wykładów akademika A. A. B a j k o w a wspominał, że: „Każdy wykład stanowi akt twórczy... Bajkow wysuwa zagadnienie, charakteryzuje warunki, ukazuje zjawisko w całej jego złożoności i stosując ściśle prawa wprowadza porządek w ten skomplikowany obraz, określa stosunek wzajemny rozmaitych czynników i przed swym audytorium zarysowuje plastycznie rozwiązanie problemu. W procesie tym uczestniczy całe audytorium, a wykładowca prowadzi i kieruje z katedry zespołową pracą myśli: uczy myśleć“.

Można by takie przykłady mnożyć; wszystkie one wskazują jak wielką rolę powinny odgrywać wykłady w rozwijaniu twórczych uzdolnień fachowych, w umiejętności znajdowania i tworzenia nowych wartości.

Właśnie na wykładzie student otrzymuje pierwszą podniecie do samodzielnej pracy, właśnie tutaj odsłania się przed nim nowe możliwości i pobudza dążenia do twórczego zastosowania docieklivosti własnego umysłu, do stworzenia czegoś nowego, do odkrycia tego, co jest jeszcze nieznanne.

Aby jednak wykład rzeczywiście odpowiadał tym wymaganiom, wykładowca powinien zaznajomić słuchaczy nie tylko z twórczą myślą szkoły, do której sam należy, lecz z całym różnorodnym procesem rozwoju teorii i praktyki w danej dziedzinie wiedzy. Wymaga się od niego uogólnienia całego twórczego, naukowego, produkcyjnego doświadczenia, jakie nagromadza się codziennie w laboratoriach i przemyśle. Istotnym warunkiem tego jest osobisty udział wykładowcy w pracy naukowo-badawczej.

Trwałym dorobkiem szkoły wyższej jest twierdzenie, że bez pracy naukowej - badawczej nie może być dobrego nauczania. Coraz rzadszym zjawiskiem stają się katedry specjalnych dyscyplin technicznych, które by nie prowadziły badań naukowych. Jednakże jeszcze nie wszystkie katedry prowadzą badania podstawowe dla tego zakresu, którego dotyczą dane wykłady. Jest rzeczą oczywistą, że zakres prac badawczych winien odpowiadać tematyce nauczania. Praca badawcza wzbogaca tok wykładu, zwłaszcza wówczas, gdy zainteresowanie wykładowcy i badania dotyczą tej samej dziedziny nauki.

Jeśli praca naukowa wzbogaca nauczanie, to z drugiej strony i działalność pedagogiczna, wymagając systematycznego odświeżania wiedzy, dopomaga pracy naukowej.

Działalność naukowa katedry, choćby najobszerniejsza, nie może jednak objąć wszystkich zagadnień danej dziedziny wiedzy, tymczasem w nauczaniu trzeba krytycznie uwzględnić całą różnorodność nauki i praktyki. Dlatego też wielkie znaczenie posiada osobiste doświadczenie wykładowcy.

„Wykładałem tylko teorię — pisze W. E. Grum-Grzymajło — ale na swoich wykładach uczyłem studentów myśleć, doszukiwać się zjawisk podstawowych, które im opisywałem. Pokazywałem im teoretyczną treść przyjętych konstrukcji, uczyłem ich postawy krytycznej, opowiadałem o błędnych sposobach pracy i błędnych konstrukcjach. Wszystko to było dla nich interesujące i pożyteczne dlatego, że byłem dla nich człowiekiem przemysłu, który niejedno widział, byłem dla nich nauczycielem przemysłowej logiki. Słuchali mnie tak, jak młodzież zawsze słucha doświadczonego starca“.

Doświadczenie osobiste jest, naturalnie, nieodzowne, ale skoro technika zmienia się ciągle, to dawne doświadczenie okazuje się niedostateczne. Widać z tego jak wielkie znaczenie dla poziomu nauczania ma stały związek katedr z produkcją.

Jednakże taka lub inna praca badawcza w przemyśle nie zapewnia jeszcze wykładom o specjalnej tematyce technicznej, właściwego ujęcia treści. Decydującym momentem jest tutaj żmudna, twórcza praca nad uogólnieniem różnorodnych materiałów, dostarczonych zarówno przez badania naukowe, jak i doświadczenie praktyczne. Właściwe uogólnienie jest warunkiem stworzenia prawdziwie naukowego cyklu wykładów.

Odnosi się to przede wszystkim do specjalnych przedmiotów technicznych, mających na celu pogłębienie specjalizacji przyszłego inżyniera. W wykładach z zakresu tych dyscyplin nieraz zamiast naukowego uogólnienia doświadczeń, można się spotkać z obszernym wyliczeniem poszczególnych informacji. To prawda, że te informacje nieraz są interesujące i nowe, ale wykład nie staje się przez to naukowym; pozostaje on „recepturowym“, aczkolwiek składa się z nowych „recept“. W rezultacie, takie wykłady są poprostu opi-

sem różnych sposobów pracy, opisem zmian procesu technologicznego, trzeciorzędnych modyfikacji konstrukcji. W wykładach takich niekiedy nie można dopatrzeć się żadnej treści naukowej, żadnej syntezy.

Takiemu ujęciu wykładów, niestety, sprzyja nieraz nadmierna ilość godzin wykładowych. Niewątpliwie, niedostateczna ilość tych godzin nie daje możliwości należytego przerobienia kursu. Nie mniejsze jednak zło stanowi nieuzasadnione zwiększenie objętości kursu, które doprowadza zwykle do obniżenia poziomu naukowego wykładu. Naukowe uogólnienie jest nie tylko konieczne dla studentów, ale niezmiernie pożyteczne dla wszystkich pracowników w danej dziedzinie, w szczególności zaś dla praktyków. Wykłady, które w sposób twórczy łączą myśl naukową i doświadczenie praktyczne, posuwają naprzód rozwój techniki.

Szeroko rozpowszechniony i cieszący się dużym uznaniem kurs metalurgii żeliwa, akademika M. A. P a w ł o w a, powstał w toku długoletniej pracy wykładowczej. Autor rozpoczął wykłady w 1901 r., a pierwsze wydanie pierwszej części pojawiło się dopiero w 1924 r. (jeśli nie liczyć studenckiego konspektu wykładów, wydanego w 1910 r.) tj. z górą po 20 latach; od tego czasu wydanie to było kilkakrotnie ponawiane i uzupełniane. W produkcji wielkopiętowej w ciągu tych 50 lat zaszły ogromne zmiany, a jednak kurs M. A. Pawłowa długo jeszcze będzie podręczną książką metalurgów dlatego, że autorowi udało się rozwiązać główne zadanie — dać teoretyczne uogólnienie i krytyczną analizę doświadczenia.

Na podstawie takiego uogólnienia wytwarza się prawdziwie naukowa teoria wskazująca drogę dalszego postępu.

Jako przykład można przytoczyć prace profesora I. I. Kukolewskiego.

Uczniowie I. I. Kukolewskiego piszą, że opracowane przez niego kursy *Pomp i Stacji pomp* mają wybitne znaczenie w historii radzieckiego budownictwa pomp. Prace te z roku na rok były uzupełniane nowymi, naukowymi, konstruktorskimi i statystycznymi danymi, opartymi na doświadczeniach gwałtownie rozwijającej się techniki pięciolatek stalinowskich. Został w nich zebrany i uogólniony cenny teoretyczny i praktyczny materiał odzwierciedlający w pełni osiągnięcia techniki ojczystej.

Istotną cechą dobrych wykładów jest wzbudzanie u studentów pragnienia nawiązania bezpośredniego kontaktu z wykładowcą, uczestniczenia w jego pracach. Akademik W. L. K o m a r o w, sam doskonały wykładowca, pisze w swojej pracy o Linneuszu: „Za Linneuszem słuchacze chodzili gromadnie. Nie tylko zaspakajał on ciekawość swoich uczniów, ale pociągał ich swoją osobą. Wykłady jego odznaczały się zwięzłością i ścisłością; wkładał w nie tyle przekonania i zapału, że przykuwał uwagę wszystkich“. Ta cecha wykładu posiada ogromne znaczenie dla wypełnienia odpowiedzialnego zadania wychowania radzieckiego fachowca, zdolnego do przekazania nabytej wiedzy innym.

Każdy wykładowca wie z własnego doświadczenia, jak wiele znaczy żywy przykład, pozostający w pamięci na całe życie i jak wiele czerpiemy z tego, cośmy otrzymali od naszych nauczycieli.

Kurs wykładów — to żywy organizm z roku na rok odświeżany i udoskonalany. Taki kurs jest interesujący również dla studentów, którzy już

zdali egzamin. Jednakże wypadki ponownego uczęszczania na wykłady już wysłuchane, prawie się nie zdarzają i to nie tylko dlatego, że student nie ma na to czasu; jest on przekonany, że niczego nowego za drugim razem nie usłyszy.

Często powtarzający się błąd wykładowców polega na tym, że uważają oni za rzecz konieczną zaopatrzyć studentów w wiadomości na wszelkie okoliczności życia, nie dowierzając ich zdolności do samodzielnego przyswajania wiedzy.

Przeszkodą w rozwijaniu samodzielnej pracy studentów jest brak podręczników i to, rzecz zrozumiała, nie może nie odbić się na wykładach.

Wykład musi być zrozumiany. Jeśli nawet będzie bogaty w treść, ale nie będzie dostosowany do danego audytorium — nie może być uznany za zadowalający.

W. L. K i r p i c z e w pisze o I. A. W y s z n i e g r a d s k i m, że „umiał prosto i jasno wyklądać najtrudniejsze teorie, albo raczej, że przy jego systemie badań w nauce w ogóle nie było ciemnych i trudnych miejsc“. To samo wiemy o W. L. Kirpiczewie — uczniu I. A. Wyszniegradskiego — od jego słuchaczy. Zaznaczają oni, że wykłady Kirpiczewa były „szczytem doskonałości i odznaczały się niezwykłą prostotą i wytwornością wysłowienia. Najtrudniejsze teorie, oparte na skomplikowanych obliczeniach matematycznych... nabierały prostego i jasnego znaczenia, przy czym Kirpiczew nigdy nie obniżał jakości prawd naukowych przez ich upraszczanie“.

Byłoby niesłuszne mniemać, że mistrzostwo znakomitych wykładowców zostało osiągnięte bez wytężonej pracy, że wspaniała forma ich wykładów wynika sama przez się. Tymczasem jakże często można usłyszeć twierdzenie, że wystarczy, gdy wykładowca dobrze zna przedmiot, a reszta nie ma znaczenia. Wynika stąd niedbałe przygotowanie wykładu i lekceważenie samej konieczności przygotowania się do wykładu.

Tymczasem zaś jest pewne, że dobra znajomość przedmiotu nie wystarczy. Kiedy w roku 1901 M. A. Pawłow, już wówczas wybitny inżynier-praktyk, posiadający 15-letni staż jako kierownik oddziału, budowniczy wielkich pieców i badacz, przeszedł do pracy w instytucie, to przygotowując się do wykładów nie tylko uprzednio pisał je, ale i posyłał do oceny innemu specjalście pracującemu w produkcji.

Niewątpliwie, doświadczony wykładowca może bez przygotowania przez dwie godziny opowiadać na dowolny temat ze swojej specjalności. Niektórzy wykładowcy przypisują tę umiejętność swemu mistrzowskiemu opanowaniu wykładu, aczkolwiek jest to raczej tylko łatwość wysłowienia się. Kurs nauki w ten sposób podawany być nie może. Wymaga on systematycznego przygotowania. Przygotowanie potrzebne jest nie tylko młodemu wykładowcom, lecz w niemniejszym stopniu również wykładowcom doświadczonym bez względu na to, ile lat pełnią swe obowiązki. I to nie tylko dlatego, że stałe udoskonalanie wykładów wymaga nieustannej pracy, ale i dlatego, że w każdej dziedzinie techniki w ciągu roku zachodzi tyle zmian, iż dostarczają one bogatego materiału do odświeżenia wykładu, zwłaszcza w dyscyplinach technicznych.

Jeżeli wykładowca przygotowuje się do wykładu poważnie, odczuwa on konieczność całkowitego napisania nowoopracowanego wykładu. Nie dlatego oczywiście, aby czytać studentom z napisanego tekstu, ale żeby samemu prze-

myśleć wykład przed wygłoszeniem go w audytorium. Takiej potrzeby nie odczuwają zwykle ci wykładowcy, którzy uważają za rzecz dopuszczalną ograniczenie się do sporządzenia konspektu wykładów na podstawie cudzych podręczników lub też traktują jako rzecz normalną powtarzanie z roku na rok, bez żadnych zmian, raz ułożonego kursu. Ich przygotowanie ogranicza się do pobieżnego odtworzenia w pamięci materiału, często w przeddzień wykładu.

Jednakże odtworzenie materiału w pamięci stanowi tylko mniejszą część pracy przygotowawczej do wykładu, w większości wypadków zresztą zbyteczną dla doświadczonych wykładowców. Główne zadanie przygotowania wykładu polega na opracowaniu nowego materiału uzupełniającego i wprowadzeniu go do kursu; w przerobieniu „materiału dla wykładowcy“ w „materiał dla studentów“. Zbieranie takiego materiału, którego źródłem są książki i opublikowane artykuły, osobista działalność naukowo-badawcza wykładowcy, informacje o pracy przedsiębiorstw, wymiana doświadczeń z innymi wykładowcami itd. — to proces długotrwały i nieprzerwany. Praca ta nie może być wykonana w przededniu wykładu, lecz winna być prowadzona systematycznie, z dnia na dzień. Naturalnie, takie gromadzenie materiału z najrozmaitszych źródeł, wymaga zapisywania. Notatki te — są jednak również tylko materiałem do wykładu i wymagają przepracowania i ułożenia w jednolity system. Brak notatek świadczy o tym, że wykładowca powtarza stary już poprzednio wygłaszany wykład i to, być może, nawet w ciągu kilku lat.

Wykład powinien być wygłoszony ścisłym, jasnym językiem, niedopuszczalne są w nim zbędne powtórzenia. Niezbędna zwięzłość wykładu, ścisłość, dokładność i obrazowość języka, są rezultatem uprzedniej mozolnej i wytężonej pracy, a więc także i pod tym względem całkowicie napisany wykład, daje wiele. Nie jest rzeczą konieczną, ani potrzebną powtarzać tekst słowo w słowo, ale istnienie takiego tekstu daje wykładowcy pewność siebie i uwalnia go od konieczności korzystania z jakichkolwiek notatek w czasie wygłaszania wykładu.

Zdanie studentów o tych czy innych wykładach powinno być uważnie wysłuchane. Zdanie to może być nieuzasadnione w niektórych szczegółach, (na przykład w skardze: „nie nadążamy notować“) ale ogólnie biorąc, jest ono w większości wypadków słuszne. Nie znaczy to wszakże, iż o ogólnym poziomie wykładów należy sądzić tylko na podstawie opinii studentów. Zazwyczaj skargi słuchaczy dotyczą wyraźnie złych wykładów. Ale wykłady typu „szkolarskiego“ nie są uważane za złe, dlatego brak skarg ze strony studentów nie może służyć jako dowód, że z wykładami wszystko jest w porządku. Branie pod uwagę oceny wykładów, baczna kontrola ich jakości — jest to bardzo ważne zadanie katedr.

Dobry wykładowca wyraźnie odczuwa reakcję audytorium. Przy opracowaniu wykładów bierze pod uwagę zarówno pytania zadawane na wykładach i konsultacjach, jak i odpowiedzi na egzaminach. Kontynuuje pracę nad wykładem również po jego wygłoszeniu, przetrawiając go jeszcze raz w świetle reakcji audytorium oraz swego własnego, być może nowego, wrażenia.

Troska o jakość wykładu — to sprawa nie tylko każdego wykładowcy, ale i całego kolektywu wyższego zakładu. Sprawą bardzo dużej wagi jest tutaj zespołowość pracy i wymiana doświadczeń.

W Kraju Radzieckim przodujące doświadczenie w każdej dziedzinie staje się niezwłocznie własnością ogólną. Tylko w dziedzinie pracy wykładowczej często się okazuje, że wymiana doświadczeń w zakresie wygłaszania wykładów odbywa się poprzez.... nekrologi. Po to by dowiedzieć się o wybitnym doświadczeniu pedagogicznym trzeba czytać wspomnienia o zmarłych uczonych. Jest to niewątpliwie materiał bardzo pożyteczny, ale taką drogę przekazywania doświadczeń wypada uznać, mówiąc delikatnie, za zbyt spóźnioną. Nawet aspirantom przygotowującym się do pracy pedagogicznej nie przekazuje się doświadczeń zebranych w ciągu życia uważając, że umiejętność wygłaszania wykładu przyjdzie sama.

Sytuacja ta musi być i niewątpliwie będzie zmieniona. Wykłady nie są czymś oderwanym, lecz są organicznie związane z całym tokiem nauczania, z całym życiem wyższego zakładu. W odbywającej się w szkole wyższej wielkiej pracy przygotowywania fachowców, zagadnienie podniesienia jakości wykładów powinno zająć pierwsze miejsce.

B. M. Złobnicki

Moskiewski Instytut Stali im. Stalina

UNIwersYTET MOSKIEWSKI — NAJWIĘKSZY UNIwersYTET ŚWIATA

W okresie budowy komunizmu rola nauki jest coraz większa. Wśród czynników, umożliwiających wykonanie gigantycznych budowli tego okresu, ogromną rolę odgrywa zwiększony wysiłek badawczy i twórczy naukowców oraz ich harmonijna współpraca z wykonawcami. Współdziałanie teorii z praktyką jest sprawą niezmiernie doniosłą. W Związku Radzieckim nauka cieszy się poparciem i opieką rządu i partii. Do dyspozycji pracowników naukowych postawione są środki, o jakich dawniej nawet nie mogli marzyć. Widowym niejako symbolem tej opieki jest wspaniały pałac nauki, który w roku bieżącym oddany zostaje do dyspozycji przodującego uniwersytetu radzieckiego — Moskiewskiego Uniwersytetu Państwowego im. Łomonosowa.

Uniwersytet Moskiewski jest ściśle związany z historią rozwoju nauki i kultury rosyjskiej. Założony został w roku 1755 przez największego uczonego rosyjskiego XVIII wieku, Michała Ł o m o n o s o w a. W późniejszym okresie w murach tego uniwersytetu pracowało wielu sławnych uczonych, jak fizjolog S i e c z e n o w, matematyk C z e b y s z e w, jeden z twórców pedagogiki rosyjskiej U s z y ń s k i, przyrodnik T i m i r i a z i e w i inni. Wychowankami uniwersytetu byli wielcy rewolucjoniści H e r c e n i B i e l i ń s k i i pisarze, jak G r i b o j e d o w, T u r g i e n i e w, O s t r o w s k i, C z e c h o w.

Niebawmy rozwój uniwersytetu nastąpił po Rewolucji Październikowej, kiedy stał się on przodującym, wyższym zakładem naukowym ZSRR. Dziś uczy się tutaj 11 000 studentów, należących do 50 narodowości. Wykładowców i innych pracowników naukowych jest około 1500, w czym 58 członków rzeczywistych i członków-korespondentów Akademii Nauk ZSRR, ponad 300 profesorów i ponad 400 docentów. Tutaj pracuje prezes Akademii Nauk N i e s m i e j a n o w, akademicy O p a r i n, W i n o g r a d o w, G r e k o w, Z i e l i ń s k i.

Uniwersytet posiada 11 wydziałów: Fizyki, Chemii, Mechaniki i Matematyki, Biologii i Gleboznawstwa, Geologii, Geografii, Filozofii, Historii, Filologii, Ekonomii i Wydział Prawa.

Dotychczasowa siedziba uniwersytetu, mimo kilkakrotnej rozbudowy, dawno już nie odpowiadała wzrastającym potrzebom i uniemożliwiała pełne i swobodne rozwinięcie pracy naukowej i pedagogicznej.

W dniu 15 marca 1948 r. zapadła decyzja Rządu o budowie kompleksu wielkich gmachów uniwersyteckich na Górach Leninowskich. Jest to centrum przyszłej południowo-zachodniej dzielnicy Moskwy. Gmachy uniwersytetu będą głównym architektonicznym akcentem całej dzielnicy i do nich będzie dostosowane rozplanowanie ulic i budynków.

Łącznie z ogrodem botanicznym i parkiem leśnym tereny oddane uniwersytetowi obejmą przestrzeń ok. 200 ha, ponadto w przewidywaniu przyszłej rozbudowy uczelni rezerwuje się jeszcze około 150 ha, na których na razie zakłada się park. Jest to obszar sporego miasteczka.

Ogólna kubatura budynków uniwersyteckich wynosi 2 600 000 m³. Centralną część głównego gmachu jest najwyższym budynkiem w Europie (239 metrów). Posiada ona 32 piętra (26 użytkowych i 6 technicznych). Osiemnasto i dziewiętnastopiętrowe skrzydła gmachu ustawione są w taki sposób, żeby powietrze i światło miało swobodny dostęp do każdego pokoju. W skrzydłach tych znajdują się mieszkania dla profesorów i wykładowców oraz pokoje dla studentów i aspirantów. Każdy student mieszkający na terenie uniwersytetu posiadać będzie osobny pokój, a ponieważ pokoiów tych jest około 6000, przeto umieścić w nich można 60% wszystkich uczących się. Pozwoli to na przyjmowanie większej niż dotychczas liczby młodzieży zamiejscowej oraz na ulokowanie tych pracowników naukowych, którzy z innych uczelni zostaną wysłani do Moskwy dla pracy naukowej lub dla odbycia specjalnych studiów uzupełniających.

Na Górach Leninowskich przewidziane jest pomieszczenie dla sześciu wydziałów przyrodniczych (Fizyki, Chemii, Mechaniki i Matematyki, Biologii i Gleboznawstwa, Geologii i Geografii), natomiast wydziały humanistyczne (Historia, Filozofia, Filologia, Ekonomia i Prawo) pozostaną w dotychczasowej siedzibie uniwersytetu, gdzie jednak po usunięciu się wydziałów przyrodniczych znajdą szerokie możliwości rozszerzenia zajmowanych pomieszczeń.

W części wysokościowej nowego gmachu znajdują pomieszczenie trzy wydziały: Mechaniki i Matematyki, Geologii i Geografii, jak również instytucje i urzędnienia wspólne dla wszystkich wydziałów, a więc: rektorat, biblioteka główna, aula, świetlica, sale sportowe, basen pływacki itd. Wydziały: Fizyki, Chemii, Biologii i Gleboznawstwa wymagają całego szeregu specjalnych urządzeń, instalacji i laboratoriów, dlatego umieszczone zostały w osobnych budynkach, wybudowanych za głównym gmachem i dostosowanych do niego pod względem architektonicznym. Poza gmachem głównym znajdują się również niektóre laboratoria i warsztaty Wydziału Mechaniki i Matematyki i związane z nim obserwatorium astronomiczne.

Ogólna powierzchnia użytkowa pomieszczeń uniwersytetu wynosi 216 tys. m², z czego ponad 40 tys. m² przypada na ok. 1700 laboratoriów. Wykłady i zajęcia odbywać się będą w 162 audytoriach (21 większych na 150—600 osób i 141 mniejszych).

Przy projektowaniu budynków uniwersytetu i jego urządzeń wewnętrznych, zwłaszcza najrozmaitszych instalacji i aparatur potrzebnych do badań naukowych, zastosowano najnowsze zdobycze nauki i techniki. W konstrukcji części wysokościowej uwzględniono wszystkie środki mające na celu zredukowanie kołysania, które musiałoby ujemnie oddać się na pracy czułych instrumentów. Dla laboratoriów i warsztatów, których aparatura wymaga szczególnej izolacji i ochrony od wibracji, albo sama jest źródłem tych wibracji — wybudowano oddzielne pawilony.

W trakcie budowy trzeba było w sposób zarówno śmiały, jak twórczy, rozwiązywać szereg zagadnień. Trudności przezwyciężano skutecznie dzięki

ścisłej współpracy zespołu projektujących (członków Akademii Architektury: L. W. Rudniewa i S. E. Czernyszewa oraz architektów: P. W. Abrosimowa i N. F. Chriakowa) z uczonymi różnych specjalności. Naukowcy pracujący na uniwersytecie brali czynny udział w planowaniu i kontroli wykonania pomieszczeń i urządzeń będących miejscem ich przyszłej pracy. Wiele nowych przyrządów zostało skonstruowanych przez samych uczonych, niektóre urządzenia — jak na przykład komory rentgenowskie, urządzenia próżniowe i inne — zostały wykonane siłami uniwersytetu. Poza tym przy wykonywaniu zamówień dla wyposażenia budynków uniwersyteckich pracowało ponad 500 przedsiębiorstw na terenie całego kraju, nie licząc przedsiębiorstw budowlanych.

*

Przeprowadzka do nowych gmachów to nie tylko polepszenie warunków pracy, to także zmiana i ulepszenie metod pracy.

Praca każdego wydziału została na nowo przemyślana przez jego kierownictwo i kolektyw naukowy. Ustalono jakie zadania winien on wypełniać w nowych warunkach, jakich ma kształcić specjalistów, jakie powinien posiadać katedry i laboratoria, jak winien być ułożony plan nauczania i plan prac naukowych. Dla rozstrzygnięcia tych zagadnień odbywały się liczne narady z udziałem najpoważniejszych uczonych spoza uniwersytetu.

Ogólne zasady obowiązujące w nowych programach wszystkich wydziałów uniwersytetu są następujące:

Młodzież studencka stanowi niewyczerpaną rezerwę dla uzupełniania kadr naukowych. Zasada jedności pracy naukowej i nauk z a n i a wymaga jak najszybszego wciągnięcia studentów do prac naukowo-badawczych poszczególnych katedr, wymaga również, aby tematy zajęć oraz prac dyplomowych powiązane były z zasadniczymi problemami opracowywanymi przez katedrę. Odrzucić trzeba panujący dotychczas pogląd, że praca naukowo-badawcza studentów jest jedynie formą przygotowania ich na przyszłych pracowników naukowych. Wymaga się, aby studenci brali czynny udział w pracach badawczych katedry, ponieważ ich wykształcenie staje się przez to bardziej szerokie i bardziej wszechstronne. Tematyka zajęć studenckich kółek naukowych nie może być oderwana od pracy naukowo-badawczej prowadzonej przez katedrę, lecz winna być z nią ściśle uzgodniona.

Wprowadzenie w życie powyższych zasad wymaga przebudowy planów nauczania, które muszą przewidywać dostateczną ilość czasu na samodzielną pracę studentów. Wciąganie studentów do czynnej pracy naukowej może się rozpoczynać już na pierwszym i drugim roku studiów. Wiele wydziałów Uniwersytetu Moskiewskiego, jak Mechaniki i Matematyki, Fizyki, Historii i inne poczyniło w tym względzie nader pomyślne doświadczenia.

Należy zaznaczyć, że w nowych gmachach uniwersytetu zasada kompleksowości badań naukowych uwzględniona została w rozplanowaniu pracowni i laboratoriów. Specjalne aparaty jednego wydziału będą łatwo dostępne dla uczonych z innych wydziałów, a niektóre laboratoria z góry są przewidziane jako miejsce wspólnej pracy paru wydziałów. Na przykład pawilon hydrologiczny przeznaczony jest dla katedry hydrologii Wydziału Geografii oraz dla oddziału Geofizyki Wydziału Fizyki. Kompleksowość badań

pozwole na zjednoczenie wysiłków uczonych różnych specjalności przy rozwiązywaniu wielkich problemów teoretycznych i praktycznych, ważnych z punktu widzenia gospodarki narodowej.

Studenci mogą współpracować przy wykonywaniu planu prac naukowych poszczególnych katedr, przeprowadzać doświadczenia w laboratoriach itd. Najlepsze prace naukowe opracowane przez studentów, uniwersytet ma opublikować na równi z pracami profesorów i wykładowców.

Taki udział w działalności naukowej utwierdza w studentach przekonanie o ważności dokonywanych przez nich prac, podnosi poczucie odpowiedzialności, rozwija umiejętność naukowego ujmowania nasuwających się zagadnień, uczy argumentacji naukowej i ścisłości w podawaniu faktów oraz umiejętności wyciągania wniosków.

Jeżeli chodzi o czas przeznaczony na samodzielną pracę studentów, to ulega on stopniowemu zwiększaniu w miarę przechodzenia na dalsze lata studiów. Na czwartym roku oraz w semestrze dziewiątym na pracę samodzielną przewiduje się dwa dni w tygodniu, a dziesiąty semestr przeznacza się całkowicie na wykonanie pracy dyplomowej.

Od dyplomanta wymaga się, aby wykazał się nie tylko posiadaniem określonego zasobu wiedzy i wprawą przy dokonywaniu doświadczeń, ale również umiejętnością logicznego myślenia i teoretycznego uogólniania danych, uzyskanych w drodze doświadczeń.

Poza przedmiotami specjalnymi, w nauce uniwersyteckiej dużą uwagę zwraca się na wykształcenie ogólnoeconomiczne, na opanowanie marksizmu-leninizmu, na umiejętność obiektywnej oceny zjawisk zachodzących w przyrodzie i w społeczeństwie. Absolwenci uniwersytetu mają być nie tylko dobrymi fachowcami w swojej specjalności, ale także wszechstronnie wykształconymi budowniczymi komunizmu.

Na zakończenie tego ogólnego przeglądu zasad, na którym ma być oparta praca Uniwersytetu Moskiewskiego w nowych warunkach, warto może przytoczyć, w jaki sposób rektor uniwersytetu, akademik I. G. Pietrowski formułuje najważniejsze zadania uczelni:

1. Uniwersytet Moskiewski będzie pomyślnie spełniał swoje zadania jedynie pod warunkiem, że jego działalność naukowa i pedagogiczna będzie ściśle ze sobą związana. Pełnowartościowymi profesorami i wykładowcami uniwersytetu mogą być tylko ci, którzy czynnie prowadzą badania naukowe. Każdy student również winien być wciągnięty do pracy naukowej. Doświadczenie wskazuje, że studenci wciągają się do pracy naukowej głównie na nieobowiązkowych dla wszystkich słuchaczy kursach i seminariach. Dlatego nasze plany naukowe są w ten sposób układane, aby zajęcia obowiązkowe nie zajmowały całego czasu studenta (szczególnie odnosi się to do studentów starszych roczników). Profesorowie i wykładowcy również wtedy będą mieć więcej czasu na pracę naukową.

2. Szczególnie ważny jest fakt, że Uniwersytet Moskiewski będzie posiadał wielki, dobry internat dla studentów i aspirantów. Możemy teraz przyjmować w poczet studentów najbardziej utalentowaną młodzież ze wszystkich zakątków naszej wielkiej Ojczyzny oraz przygotowywać kadry specjalistów dla całego kraju.

Zamierzamy zarezerwować pewną ilość kwater dla przyjeżdżających na krótki czas uczonych zamiejscowych, zarówno znanych już jak i młodych. Radzi będziemy umożliwić im pracę w laboratoriach, bibliotekach, gabinetach uniwersytetu. Uzyskaliliśmy również możność organizowania u nas cyklów wykładów poszczególnych zamiejscowych uczonych“.



Celem bliższego zapoznania się z nowymi programami i urządzeniami poszczególnych wydziałów uniwersytetu, omówimy pracę i projekty każdego wydziału na podstawie wypowiedzi jego dziekana.

Biblioteka

Biblioteka podstawowa zaopatrzona będzie w potrzebną literaturę naukową, natomiast odciążona zostanie z podręczników i tym podobnych pomocy szkolnych. Studenci będą więc przychodzić do biblioteki jedynie dla czytania literatury naukowej, dla pogłębiania swej wiedzy, dla prowadzenia badań naukowych. Uwolni to bibliotekę od hałasu i krzątaniny, które są nie do uniknięcia przy masowym wydawaniu podręczników.

Nie znaczy to bynajmniej, że studenci zostaną pozbawieni możliwości otrzymania niezbędnych podręczników, przeciwnie, będzie im to ułatwione, ponieważ przy internacie powstają dwie specjalne biblioteki podręczników, skąd książki będą wydawane wyłącznie do czytania w domu. Ponieważ każdy student będzie posiadał swój pokój, przeto sprawa ta nie nastreża trudności. Te dwie biblioteki podręczników będą liczyć po 100 tysięcy tomów każda. Posiadać będą oddziały literatury pięknej i literatury politycznej.

Drugą cechą charakterystyczną dla organizacji biblioteki jest jej podział terytorialny stosownie do wydziałów, którym dana kategoria książek ma służyć, przy jednoczesnym zachowaniu centralizacji, jeśli chodzi o kompletowanie książek, ich przechowywanie, główne katalogi itp. Dla każdego z sześciu wydziałów tworzy się oddział biblioteki głównej, zawierający ok. 20 tysięcy tomów, umieszczony wśród pomieszczeń zajmowanych przez dany wydział. Uzyskuje się w ten sposób zbliżenie książki do właściwego czytelnika, a jednocześnie nie traci się korzyści, jakie daje wielka organizacja biblioteczna.

Oddziały biblioteki dla wydziałów Fizyki, Chemii i Biologii oraz dla Wydziału Gleboznawstwa znajdują się w budynkach zajmowanych przez te wydziały, natomiast w części wysokościowej gmachu głównego, na piętrach od 10-go do 20-go umieszczone zostały oddziały dla wydziałów Mechaniki i Matematyki, Geologii i Geografii, które tutaj mają swą siedzibę. Tu również umieszczono księgozbiór mający znaczenie ogólne dla wszystkich wydziałów (materializmu dialektycznego, ekonomii politycznej, historii filozofii, historii przyrodoznawstwa jako całości itd.). Ten ostatni księgozbiór ma liczyć 600 tysięcy tomów. Wejdą doń również podręczne księgozbiory, zawierające encyklopedie, słowniki, bibliografię itd.

Ogólna ilość tomów nowej biblioteki uniwersyteckiej dosięga liczby 2 milionów. Obsługa zostanie w wysokim stopniu zmechanizowana przy pomocy automatycznych transporterów. Książka powinna znaleźć się w ręku czytelnika nie później niż w 10 minut od chwili złożenia zamówienia.

Wobec wielkości biblioteki uderza niewielka ilość miejsc w czytelnich. Ogółem tych czytelni jest 33 i łącznie posiadają około 1000 miejsc. Największa z nich może pomieścić do 60 czytelników. Skromne rozmiary czytelni tłumaczą się tym, że większość studentów wypożyczać będzie książki do swych pokojów, które zapewniają dogodne warunki do nauki.

Wydział Mechaniki i Matematyki

Wydział ten obejmuje trzy specjalne kierunki studiów: mechanikę, matematykę, astronomię (łącznie z grawimetrią).

Studenci astronomii mogą otrzymać wykształcenie ściśle specjalistyczne, ponieważ dziedzina ich przyszłej działalności jest z góry określona, natomiast absolwenci mechaniki i matematyki przechodzą przeważnie do pracy naukowo-badawczej w różnych dziedzinach przemysłu — wszędzie, gdzie potrzebna jest znajomość mechaniki i matematyki. Ten rodzaj pracy wymaga, jak wskazuje doświadczenie, szerokiego przygotowania ogólnego mechaniczno-matematycznego. Brak takiego ogólnego wykształcenia poważnie utrudnia działalność pracownika, podczas gdy brak specjalnych, technicznych wiadomości w danej gałęzi przemysłu, stosunkowo łatwo zostaje uzupełniony drogą praktyki.

Kształcenie specjalistów w tej czy innej dziedzinie techniki odbywa się na wyższych technicznych zakładach naukowych, natomiast na wydziale Mechaniki i Matematyki uniwersytetu taka ściślejsza specjalizacja uznana została za niecelową. Chodzi głównie o to, by absolwent uniwersytetu wykazywał dostatecznie wysoki poziom rozwoju ogólnego, umożliwiający szybkie i łatwe opanowanie specyficznych wiadomości tej gałęzi przemysłu, w której mu przyjdzie pracować. Wieloletnie doświadczenie przodujących gałęzi przemysłu wykazało, że przemysł poszukuje właśnie tak ogólnie przygotowanych pracowników.

W programie wydziału matematycznego daje się zauważyć zbliżenie do zagadnień praktycznych i odchodzenie od tej abstrakcyjnej metody myślenia, która jeszcze niedawno była charakterystyczna dla „czystych“ matematyków.

Poza tym program nauczania dla matematyków i dla mechaników jest w dużym stopniu wspólny. Wspólnych, podstawowych przedmiotów jest cały szereg: analiza matematyczna, geometria analityczna, równania różniczkowe, mechanika teoretyczna, fizyka i niektóre inne. Po raz pierwszy w uniwersytecie będzie wykładana według wspólnego programu mechanika dla matematyków i dla mechaników (prócz ostatniego semestru).

Z drugiej strony, wspólna nauka z matematykami ważna jest i dla mechaników. Powinni oni z matematyki przejąć ścisłość badania i umieć wykorzystywać najnowsze i najlepsze metody matematyczne.

Wydział Mechaniki i Matematyki mieścić się będzie na środkowych piętrach głównego budynku wysokościowego; oddział mechaniczny otrzymuje jednak poza tym trzypiętrowy budynek dla warsztatów i laboratoriów katedr aerodynamiki, teorii plastyczności, mechaniki stosowanej i niektórych innych.

Nowe wyposażenie oddziału mechanicznego stwarza zeń jeden z największych ośrodków badawczych w dziedzinie mechaniki.

Co się tyczy oddziału astronomicznego, to uzyskał on również wspa- niałe warunki pracy, liczne laboratoria, a przede wszystkim nowe obserwa- torium z oddzielnymi pawilonami dla szeregu wielkich instrumentów.

Wydział Fizyki

Ogromny rozwój fizyki w ostatnich dziesięcioleciach sprawił, że wydział ten rozrastał się coraz bardziej. Dziś liczy on 2000 studentów, zespół zaś pro- fesorów i wykładowców łącznie z personelem pomocniczym liczy 600 osób.

Przy budowie nowych pomieszczeń wydziału należało rozwiązać szereg skomplikowanych zagadnień technicznych, ażeby zabezpieczyć precyzyjne, nowoczesne przyrządy od szkodliwych wpływów zewnętrznych, jak zakłócenia elektryczne, wstrząsy, wibracje, hałasy itd. Celem ochrony od zakłóceń elek- trycznych zekranowano w głównym budynku około 80 pomieszczeń. Dla za- bezpieczenia przed wibracjami zastosowano pionowe dylatacje w ścianach budynku. Oprócz tego zastosowano specjalne urządzenia tłumiące wibracje pochodzące od różnych mechanizmów.

Biblioteka wydziału, stanowiąca część głównej biblioteki uniwersytec- kiej, mieści się na trzecim i czwartym piętrze budynku fizyki, czytelnie zaś — na piątym piętrze. Książki podawane są na piąte piętro przy pomocy spe- cjalnych wind.

W osobnych budynkach znajdują się m. in. laboratoria radiofizyki, fizyki cieplnej i dynamiki gazów.

Program nauczania poświęca wiele uwagi samodzielnej pracy studen- tów. Połowa godzin przeznaczona jest na prace doświadczalne. Do trzeciego roku studiów plan nauczania jest jednolity dla wszystkich słuchaczy. Specja- lizacja następuje po piątym semestrze, niektóre jednak przedmioty nadal pozostają wspólne.

Na samodzielną pracę studentów w kołach naukowych, w laboratoriach, przewidziana jest pewna ilość godzin poczynając już od pierwszego roku. Początkowo przewidziana jest na ten cel niewiele — 2 godziny na tydzień, ilość godzin wzrasta jednak stopniowo, i na szóstym semestrze wynosi 5 godzin ty- godniowo, na siódmym semestrze — 8 godzin, na ósmym — 15 godzin, na dzie- wiatym — 18 godzin, wreszcie na dziesiątym semestrze — 26 godzin tygod- niowo. Każdy student powinien w każdym czasie znaleźć miejsce w labora- torium.

Na przygotowanie pracy dyplomowej przewidziana jest przeszło rok, przy czym praca ta opierać się winna na samodzielnym badaniu. Przed uzys- kaniem dyplomu, wszystkich obowiązuje odbycie 8-tygodniowej praktyki.

Wydział Chemii

Dla wydziału Chemii przeznaczono sześciopiętrowy budynek główny oraz trzy mniejsze budynki, w których znajdują pomieszczenie warsztaty oraz katedry wymagające izolowanych laboratoriów, jak np. katedry wysokich

ciśnien, technologii chemicznej, laboratorium elektrochemii gazów itp. Powierzchnia użytkowa oddana do dyspozycji wydziału wynosi 23 000 m².

Wydział otrzymuje ponad 600 pomieszczeń laboratoryjnych posiadających najbardziej nowoczesne urządzenia i instalacje.

Biblioteka wydziałowa posiada ok. 200 tysięcy tomów.

Dotychczas na Wydziale Chemii było 12 katedr. W nowym pomieszczeniu powstają dwie nowe katedry: chemii i fizyki wysokich ciśnień oraz związków wysokocząsteczkowych.

Plan nauczania, podobnie jak na innych wydziałach, opracowany jest w taki sposób, aby studenci mieli możliwość przygotować się do samodzielnej pracy naukowej. Sprzyja temu znaczne powiększenie powierzchni laboratoriów i ich doskonałe wyposażenie. Otrzymawszy stałe miejsce w laboratoriach, wielu studentów będzie mogło pracować bardziej intensywnie. Po wykonaniu zadań przewidzianych w planie nauki, będą oni mogli resztę czasu poświęcić na pracę samodzielną.

Wydział Chemii dzieli się na cztery sekcje: chemii nieorganicznej, chemii organicznej, chemii analitycznej, chemii fizycznej. W ciągu trzech lat nauki program wszystkich sekcji jest wspólny, specjalizacja następuje dopiero na czwartym roku. Słuchacze czwartego roku przechodzą praktykę produkcyjną w fabrykach, a na piątym roku obowiązuje praktyka przeddyplomowa oraz wykonanie pracy dyplomowej.

Sekcja chemii nieorganicznej obejmuje trzy katedry: chemii nieorganicznej, chemii ogólnej i technologii chemicznej. W pracach katedr zwraca się dużą uwagę na badania mające bezpośrednie znaczenie praktyczne w produkcji, np. badania surowców mineralnych, opracowanie nowych metod otrzymywania różnych związków, badania właściwości stopów metali itd.

W skład sekcji chemii organicznej wchodzi 3 katedry: chemii organicznej, chemii nafty i katalizy organicznej. Główne kierunki prac sekcji to: chemia nafty i węglowodorów, chemia związków metaloorganicznych, chemia związków białkowych, chemia związków heterocyklicznych, kataliza organiczna i jej zastosowanie w produkcji itd.

Sekcja chemii analitycznej ma za zadanie opracowywanie nowych metod analizy, uwzględniając zwłaszcza metody fizyko-chemiczne i korzystając z wyposażenia w najnowocześniejsze przyrządy.

Sekcja chemii fizycznej posiada katedry: chemii fizycznej, chemii koloïdów, elektrochemii, kinetyki chemicznej, fizyki i chemii związków wysokocząsteczkowych.

Nowopowstała katedra fizyki i chemii wysokich ciśnień zajmie się m. in. badaniem: mechanicznych właściwości stopów i stali pod ciśnieniem do 12 000 atmosfer, wpływu wysokiego ciśnienia na aktywność i trwałość katalizatorów, syntezy związków nieorganicznych w warunkach zbliżonych do warunków geologicznych itd.

Wydział Biologii i Gleboznawstwa

W skład Wydziału wchodzi 4 oddziały: botaniki, zoologii, antropologii i gleboznawstwa, łącznie 25 katedr, z których 3 (fizjologii wyższej działalności nerwowej, biologii gleb, agrochemii) są nowopowstałe.

Nowa organizacja Wydziału dostosowana jest do potrzeb wynikających z obowiązującej w całym uniwersytecie zasady ścisłej łączności pracy naukowej i nauczania. Przy każdej katedrze powstają 2—3 laboratoria posiadające potrzebny zespół pracowników naukowych i sił pomocniczych.

Spośród zakładów Wydziału dwa, tj. muzeum zoologii i muzeum antropologii pozostają w starym gmachu uniwersytetu, inne natomiast znalazły pomieszczenie na Górach Leninowskich. Pięciopiętrowy budynek Wydziału posiada kubaturę 220 tys. m³ i 18 tys. m² powierzchni użytkowej. Położony jest w obszernym ogrodzie botaniczny, który stanowi ważną bazę eksperymentalną dla badań prowadzonych przez katedry Wydziału. Ogród ten omówimy osobno.

Na II piętrze gmachu znajdują się pomieszczenia służące dla całego wydziału (głównie dla studentów pierwszego i drugiego roku). Trzy duże audytoria tego piętna posiadają specjalne wyposażenie służące do upogławiania wykładów; dźwiękowe aparaty kinematograficzne, epidiaskopy, wielkie, zmechanizowane tablice. Obok każdego audytorium znajduje się pomieszczenie dla przygotowywania doświadczeń demonstrowanych studentom na wykładzie.

Spośród nowoczesnych urządzeń laboratoryjnych wymienić trzeba: ekranowe kabiny, zabezpieczone od wszelkich zakłóceń elektromagnetycznych i umożliwiające badania najsubtelniejszych procesów elektrofizjologicznych; pomieszczenia z lampami światła dziennego, w których dowolnie można regulować warunki oświetlenia; urządzenia termostatyczne, akwaria zaopatrzone w wodę ze studni artezyjskich; kamery termiczne, w których możliwe będą długofalowe, długotrwałe doświadczenia nad zwierzętami w różnych warunkach klimatycznych; wiwaria, klinika dla zwierząt itd.

Nowy plan nauczania przewiduje wprowadzenie dla wszystkich studentów wydziału obowiązkowych wykładów wyższej matematyki oraz rozszerzenie programu fizyki i chemii. Baczna uwaga zwrócona również została na poznanie podstaw teorii marksizmu-leninizmu.

Prawie jednocześnie z rozpoczęciem budowy nowych gmachów współpracownicy katedr i laboratoriów zabrali się do opracowywania nowych, oryginalnych rodzajów urządzeń i przyborów. Wraz z naukowcami pracowali artyści oraz przedstawiciele przedsiębiorstw wykonujących przyrządy naukowe.

Pracownicy Wydziału wraz ze studentami brali bezpośredni udział w kompletowaniu zbiorów zoologicznych i botanicznych. Urządzono specjalne ekspedycje w poszukiwaniu rzadkich okazów, wykorzystywano wycieczki wakacyjne, korzystano z pomocy myśliwych i miejscowych miłośników przyrody. Okazów fauny podbiegunowej dostarczyły statki wielorybnicze; inne ekspedycje przywoziły okazy ryb tropikalnych i nieznanne dotychczas gatunki, żyjące w głębinach oceanicznych.

Ze swej strony pracownicy Wydziału udzielają wydatnej pomocy naukowej wielkim budowlom komunizmu, współpracują w wielkim dziele przekształcania przyrody w ZSRR. Ważnym elementem w tych badaniach jest organizowanie licznych ekspedycji.

Praca oddziału gleboznawczego oparta jest na zasadach W. R. Wiliańska, twórcy kierunku biologicznego w gleboznawstwie. Szczególna uwaga w pracach oddziału zwrócona będzie na badania biologiczne i biochemiczne gleb oraz na zagadnienia ich pochodzenia i rozwoju.

Wydział Geografii

Wydział liczy 14 katedr: ogólnej wiedzy o ziemi, geografii fizycznej ZSRR, geografii ekonomicznej ZSRR, kartografii, geomorfologii, hydrologii rzek i jezior, oceanografiki, klimatologii, geografii gleb, biogeografii, geografii krajów podbiegunowych, geografii krajów demokracji ludowej w Azji, geografii krajów kapitalistycznych i zależnych.

Specjalizacji dokonuje się na starszych kursach. W każdym razie wszystkich słuchaczy Wydziału obowiązują przedmioty: fizyczna i ekonomiczna geografia ZSRR oraz historia geografii.

Nową specjalnością jest biogeografia, mająca na celu przygotowanie fachowców dla prac nad zrealizowaniem planów przeobrażenia przyrody.

Ścisła specjalizacja słuchaczy Wydziału następuje w chwili wyboru przez dyplomanta tematu pracy dyplomowej. Na przykład — student specjalizujący się przy katedrze krajów demokracji ludowej w Europie, wybiera jako temat swej pracy dyplomowej Węgry; przewiduje się, że w dalszej swej samodzielnej pracy będzie się zajmować tym krajem i będzie umiał odpowiedzieć na wszelkie kwestie dotyczące Węgier.

Pomieszczenia Wydziału zajmują siedem pięter, w wysokościowej części głównego budynku uniwersytetu. Bezpośrednio nad tymi pomieszczeniami mieści się muzeum ziemi, organicznie związane z Wydziałem; na terenie Gór Lenińskich do Wydziału należy pawilon hydrologiczny oraz budynek obserwatorium meteorologicznego, a poza tym terenem — posterunek hydrologiczny na rzece Moskwie i szereg stacji na terenie kraju.

W głównym budynku Wydział otrzymał 40 gabinetów tematycznych i 20 laboratoriów.

Na czterech, letnich semestrach wiele czasu zajmie praktyka w terenie: w regionalnych stacjach Wydziału oraz udział w dużych ekspedycjach zbiorowych. Jako przykład można przytoczyć ekspedycję na wybrzeże morza Kaspijskiego, w której brało udział 240 wykładowców, aspirantów i studentów.

Udział w ekspedycjach uznany jest w programach Wydziału jako jeden z podstawowych sposobów kształcenia geografów, umożliwiający im bezpośrednią styczność ze środowiskiem, które jest przedmiotem ich badań — przyroda, gospodarka, ludność.

Wydział Geologii

Podstawowym zadaniem Wydziału Geologii jest przygotowanie fachowców dla gospodarki narodowej w dziedzinie poszukiwania i wykorzystania pożytecznych kopalin oraz w dziedzinie zagadnień związanych z wielkim budownictwem. Pod tym kątem widzenia został ułożony nowy plan nauczania i badań naukowych.

Ponad 100 najrozmaitszych laboratoriów, gabinetów i warsztatów specjalnych, zaopatrzonych w najnowocześniejszy sprzęt i urządzenia, służące

będzie naukowcom i studentom. Bogate i nowocześnie rozmieszczone zbiory i kolekcje zebrane zostały w znacznej części przez pracowników i słuchaczy Wydziału.

O rozmachu prac Wydziału świadczy choćby liczba 50 samochodów przydzielonych do jego dyspozycji, a przeznaczonych dla organizowanych przez Wydział ekspedycji i prac w terenie, które posiadają zasadnicze znaczenie w pracach geologów. Część tych samochodów to polowe laboratoria.

W skład Wydziału wchodzi katedry: geologii dynamicznej, geologii historycznej i regionalnej, paleontologii, kopalin palnych (nafta, węgiel, gaz itp.), krystalografii i krystalochemii, mineralogii, petrografii, geochemii, kopalin pożytecznych, hydrologii i geologii inżynierskiej, gruntoznawstwa, fizycznych metod badania ziemi.

Przewidziane jest założenie baz terenowych, gdzie studenci mogliby przechodzić praktykę, zaznajamiając się z różnymi warunkami geologicznymi oraz z robotami w zakresie poszukiwań geologicznych, przygotowania gruntu pod budowę itd.

Muzeum Ziemi

Muzeum zajmuje sześć pięter (od 21 do 26) w głównym budynku uniwersytetu. Pozostaje ono w ścisłym związku z wydziałami Geografii i Geologii, również z wydziałem Biologii i Gleboznawstwa. Ponadto posiada specjalny dział poświęcony historii rozwoju nauk ścisłych i przyrodniczych w Uniwersytecie Moskiewskim.

Organizacja i układ Muzeum opiera się w sposób kompleksowy na szeregu nauk: geografii, geologii, gleboznawstwie, geobotanice oraz na bezpośrednim współdziałaniu w życiu i pracy najrozmaitszych katedr uniwersytetu. Głównym zadaniem Muzeum jest pokazanie środowiska geograficznego, bogactw naturalnych i przeobrażania przyrody ZSRR. Pod tym kątem widzenia opracowana została w sposób jednolity cała struktura Muzeum. Odrębnym pozostaje tylko wspomniany wyżej dział historyczny obrazujący działalność uniwersytetu.

Ogród Botaniczny

Ogólna powierzchnia ogrodu botanicznego wraz z działkami doświadczalnymi i szkółkami wynosi 45 ha, tj. czwartą część obszaru oddanego Uniwersytetowi na Górach Leninowskich. W ogrodzie znajduje się gmach Wydziału Biologii i Gleboznawstwa i ta bliskość audytoriów i laboratoriów pozwala na połączenie wykładów i zajęć z demonstracją żywych roślin, na zbliżenie nauczania do żywej przyrody.

Ogród składa się z następujących działów: dendrarium, miczurinowski ogród selekcyjno-genetyczny, alpinarium, rozarium, działki roślin użytkowych, dekoracyjnych, dział systematyki roślin. Przewiduje się założenie działu morfologii i ekologii roślin, oraz specjalnego działu dającego obraz roślinności ZSRR, w którym odtworzone będą na poszczególnych działkach tereny stepowe, błota, łąki i inne charakterystyczne rodzaje szaty roślinnej kraju.

Część pokazowa ogrodu dostępna będzie dla zwiedzających, natomiast działki doświadczalne i specjalne laboratoria (domki wegetacyjne, laboratoria sztucznego klimatu itd.) przeznaczone są dla zajęć studenckich i dla prac naukowych.

Celem ogrodu jest pokazanie ewolucji w świecie roślinnym i uwydatnienie twórczej działalności człowieka aktywnie przekształcającego przyrodę.

Jednym z najpiękniejszych zakątków ogrodu będzie rozarium z jego tysiącami krzaków najrozmaitszych odmian. Głównym celem tej działki jest pokazanie jak z dzikiej róży drogą hodowli otrzymuje się szlachetne gatunki.

Cieplarnie doświadczalne, domki wegetacyjne i inne urządzenia potrzebne dla prac naukowo-badawczych, znajdują się obok gmachu Wydziału Biologii i Gleboznawstwa. Wspólny korytarz łączy cieplarnie z kilku laboratoriami znajdującymi się w tymże budynku, co umożliwia prowadzenie wszystkich badań bez potrzeby wychodzenia z budynku lub wynoszenia roślin.

Laboratorium sztucznego klimatu umożliwia czynienie doświadczeń w temperaturze od -70° do $+40^{\circ}$. Specjalne urządzenia pozwalają poddawać różnym wpływom poszczególne organy roślin, badać warunki dojrzewania owoców, kwitnienia i innych procesów życiowych roślin.

Obserwatorium astronomiczne

Pierwsze obserwatorium astronomiczne Uniwersytetu Moskiewskiego powstało przed 120 laty i od tej pory trzykrotnie było przebudowywane i rozszerzane. Poza tym po Rewolucji Październikowej wybudowano drugie obserwatorium w odległości 20 klm od Moskwy; przeprowadzano w nim głównie badania z dziedziny astrofizyki.

Nowe obserwatorium astronomiczne na Górach Leninowskich pozwoli na dalszy, wspaniały rozwój badań astronomicznych i ułatwi kształcenie nowych kadr naukowych dzięki nowoczesnemu urządzeniu i bliskości od siedziby Wydziału. Na obserwatorium składa się kompleks budynków położonych w parkowej części terenów uniwersyteckich, na obszarze 9 ha. Oprócz głównego budynku, szereg mniejszych pawilonów i baszt posiada swoje specjalne pomieszczenie. Tak na przykład wielki teleskop umieszczony zostanie w osobnej baszcie z ruchomą kopułą. W innych pawilonach znajduje pomieszczenie 70-centymetrowy reflektor paraboliczny, astrometryczny astrograf, fotoheliograf itd. Drzewa zasadzone pomiędzy budynkami będą zasłaniać instrumenty od bezpośredniego oświetlenia nocnego.

Główny budynek będzie posiadać głębokie piwnice, w których znajdą pomieszczenie czułe instrumenty nie znoszące wstrząsów i kołysania. Zegar astronomiczny będzie znajdować się na głębokości 12 metrów, a przyrządy dla badań grawimetrycznych — na głębokości 6 metrów pod ziemią.



Na Górach Leninowskich znalazły wspaniałe warunki pracy i rozwoju wydziały przyrodnicze i nauk ścisłych. Nie znaczy to, by wydziały humanistyczne miały pozostawać w dotychczasowych nieodpowiednich pomieszczeniach. Przewiduje się przebudowę starych gmachów uniwersytetu, gdzie po

usunięciu wydziałów przyrodniczych znajdzie się dość miejsca na wygodne urządzenie wydziałów humanistycznych.

Uniwersytet Moskiewski będzie więc posiadał dwie grupy wydziałów, znajdujące się w różnych miejscach. Jak wynika z wypowiedzi rektora Uniwersytetu, akademika I. G. Pietrowskiego, każda z tych grup będzie posiadała autonomiczny zarząd dla kierowania na miejscu tymi sprawami, które dotyczą danej grupy wydziałów, jednocześnie jednak musi być zachowana jedność całego uniwersytetu jako jednolitego organizmu. Zdaniem rektora równie szkodliwa byłaby biurokratyczna centralizacja, jak i brak stałej koordynacji działalności wszystkich wydziałów. Jest bowiem rzeczą konieczną nie tylko współpraca wydziałów przyrodniczych między sobą czy też wydziałów humanistycznych, ale również współdziałanie wydziałów przyrodniczych z humanistycznymi. Tak np. kształcenie fachowców w dziedzinie fizyki teoretycznej lub darwinizmu i genetyki nie może być prowadzone w oderwaniu od wydziału filozofii, a kształcenie specjalistów z geografii ekonomicznej — w oderwaniu od wydziału ekonomii. Z drugiej strony wykształcenie np. filozofów nie jest możliwe bez szerokiej podstawy przyrodniczej. Nowa organizacja uniwersytetu musi uwzględniać te wszystkie potrzeby.

Wszystkie katedry uniwersytetu mają jedno wspólne zadanie naczelne, które rektor I. G. Pietrowski formułuje w sposób następujący:

„Podstawowe zadanie katedr uniwersytetu polega na przygotowaniu radzieckich fachowców o wyraźnym marksistowskim materialistycznym światopoglądzie, oddanych Ojczyźnie i partii bolszewików, posiadających szeroki widnokrąg naukowy, umiejących stosować metodę materializmu dialektycznego w swojej konkretnej dziedzinie nauki. Innymi słowy katedra powinna wykształcić takiego fachowca, który byłby zdolny do rozwiązywania skomplikowanych zadań stojących przed nim w jego działalności praktycznej jako budowniczego komunizmu“.

St. Łada

ORGANIZACJA ASPIRANTURY W ZWIĄZKU RADZIECKIM

Budownictwo ustroju komunistycznego w ZSRR wymaga wielkiego aparatu fachowców z wszelkich dziedzin, wymaga wysoko kwalifikowanych kadr. Kwalifikacje realizatorów szczęśliwego życia nie ograniczają się do wąskiej specjalizacji fachowej; ludzie ci to przede wszystkim świadomi budowniczo-
wie komunizmu.

Nauka radziecka realizuje przygotowanie wysoko kwalifikowanych kadr głównie drogą studiów aspiranckich. O powszechności tej formy kształcenia kadr świadczy duża ilość aspirantów przy poszczególnych zakładach naukowych (na przykład przeciętna liczba aspirantów przy katedrach Lenin-gradzkiego Instytutu Rolnego wynosi 3 — 4 osoby). W dyrektywach XIX Zjazdu Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego była podkreślona konieczność zwiększenia kadr naukowych drogą studiów aspiranckich.

Na studia aspiranckie przyjmowani są kandydaci na podstawie egzaminu konkursowego, zazwyczaj dwukrotnie w ciągu roku: w kwietniu i we wrześniu. Pierwszeństwo mają osoby zasłużone (np. na wojnie, w pracy), następnie ludzie, którzy po ukończeniu uczelni przez kilka lat byli zatrudnieni w produkcji. Przyjmowane są też osoby bezpośrednio po ukończeniu uczelni. Z reguły kandydatami na aspirantów są te osoby, które wyróżniły się bardzo dobrymi wynikami w nauce. Podstawą przyjęcia są wyniki egzaminów z następujących przedmiotów:

1. Specjalizacyjny (kierunek studiów).
2. Historia Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego (łącznie z zagadnieniami materializmu dialektycznego i historycznego).
3. Język obcy.

Po egzaminie dokumenty kandydatów wraz z opinią uczelni przesyłane są do Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego — celem zatwierdzenia. Z chwilą przyjęcia kandydata na aspiranturę otrzymuje on mieszkanie w domu akademickim oraz stypendium w wysokości 600 rb. Najlepsi aspiranci otrzymują stypendium Stalinskowskie w wysokości 1000 rb. Oprócz tego w czerwcu i grudniu każdego roku otrzymują aspiranci po 300 rb. na założenie własnej biblioteki. Poza tym każdy aspirant ma corocznie do dyspozycji 500 rb. na pomoce związane z pracą doświadczalną, bądź też na wyjazdy naukowe. Z tej ostatniej kwoty aspirant jest obowiązany wyliczać się rachunkami.

Studia swoje rozpoczyna aspirant od przygotowania wspólnie ze swoim kierownikiem naukowym „indywidualnego planu studiów aspiranta“.

Plan indywidualny obejmuje:

1. Określenie czasu trwania aspirantury.
2. Temat dysertacji z uzasadnieniem.
3. Szczegółowy harmonogram pracy na poszczególne lata studiów.

Ad 1. Okres trwania studiów aspiranckich wynosi 3 lata i może być przedłużony tylko w wyjątkowych wypadkach na podstawie prośby kierownika naukowego aspiranta, za zgodą Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego.

Ad 2. Temat pracy dysertrycyjnej nie może być aspirantowi narzucony. Temat ten powinien być wybrany wspólnie przez kierownika i aspiranta (najczęściej tematem pracy dysertrycyjnej aspiranta jest jedno z zagadnień, nad którymi pracuje cały zespół pracowników katedry czy zakładu). Temat powinien być taki, aby istniała realna możliwość wykonania tej pracy w ciągu trzech lat. Z drugiej strony temat i praca musi mieć swoją wagę naukową.

Ad 3. Harmonogram pracy aspiranta obejmuje cały okres jego studiów, a więc :

1. Zestawienie godzin przewidzianych na prowadzenie pracy doświadczalnej.

2. Wykaz godzin poświęconych na czytanie literatury fachowej (obowiązkiem kierownika jest sprawdzanie tych godzin).

3. Wykaz egzaminów z dokładnym terminem ich zdawania i spisem obowiązkowej literatury do danych przedmiotów.

Zasadniczymi egzaminami są:

a. Materializm dialektyczny i historyczny.

b. Specjalizacyjny główny (z kierunku studiów).

c. Specjalizacyjny uzupełniający (przedmiot związany z kierunkiem studiów).

d. Język obcy.

Przy studiach aspiranckich niektórych innych dziedzin nauk, na przykład ekonomii — egzaminów może być więcej.

Aspirant winien zdać egzaminy w ciągu półtora roku.

4. Wykaz godzin przewidzianych na prowadzenie zajęć praktycznych ze studentami.

5. Ilość godzin poświęconych uczęszczaniu na wykłady.

6. Wykaz przewidzianych wykładów dla studentów — z podaniem tematów (III rok aspirantury). Wykłady powinny być prowadzone w obecności całego zespołu katedry i następnie omawiane.

Plan indywidualny aspiranta po przedyskutowaniu na zebraniu zakładowym (katedralnym) kierownik naukowy przedkłada Radzie Naukowej (odpowiednik naszych Rad Wydziałowych), która koryguje, zatwierdza lub odrzuca plan. Za każde półrocze, od chwili zatwierdzenia planu, aspirant zdej sprawozdanie (w formie referatu) na jednym z zebrań zakładowych. Referat sprawozdawczy aspiranta bywa szczegółowo dyskutowany przez pracowników katedry. Poza tym kierownik naukowy aspiranta składa od siebie półroczne sprawozdanie Radzie Naukowej, która po omówieniu pracy postanawia: zatwierdzić aspiranta w jego prawach, udzielić upomnień lub, w wypadku zaniedbywania swoich obowiązków, pozbawić go przysługujących mu praw.

Za przebieg studiów aspiranta jest odpowiedzialny zarówno on sam, jak i jego kierownik. Aspiranta obowiązuje ta sama dyscyplina pracy, co wszystkich pracowników, z tą różnicą, że jest on mniej obciążony pracą dydaktyczną, natomiast więcej czasu poświęca pracy naukowej. Z drugiej strony jest on zobowiązany do aktywniejszej i produktywniejszej pracy społecznej. Aspirant jest członkiem zespołu pracowników zakładu, pracownikiem, któremu umożliwiono szybki awans naukowy, ale w stosunku do którego postawiono

wyższe wymagania. Obowiązkiem aspiranta jest uczęszczanie na wykłady oraz zajęcia praktyczne prowadzone przez kierownika, na zebrania zakładowe, Rady Naukowe, konferencje naukowe itd.

Cechą charakterystyczną radzieckiej aspirantury jest serdeczny, przyjacielski stosunek między kierownikiem a aspirantem, jak zresztą między całym zespołem pracowników. Aspirant widzi w osobie kierownika dobrego przyjaciela i doradcę. Z drugiej strony kierownik czuje się nauczycielem aspiranta, który przygotowuje nie tylko specjalistę-naukowca, ale i świadomego budowniczego komunizmu. Dlatego też kierownik drogą rozmów i dyskusji stara się poznać ogólne przygotowanie aspiranta i uzupełniać ewentualne jego braki, zalecając odpowiednią lekturę. Na zebraniach zakładowych omawia się wszystkie sprawy zakładu oraz wygłasza referaty z dziedziny specjalizacyjnej. Zebrania te są dla aspirantów szkołą zdrowej krytyki.

Życiem organizacyjnym aspirantów danej uczelni zajmuje się Biuro Aspirantów. Corocznie urządza ono aspiranckie konferencje naukowe z udziałem pracowników naukowych. Na konferencjach tych aspiranci II-go i III-go roku referują i oceniają swoje prace. Oprócz tego Biuro Aspirantów organizuje na II-gim i III-cim roku studiów seminaria referatowo-dyskusyjne dotyczące najnowszych osiągnięć naukowych. Ze strony uczelni sprawami aspiranckimi kieruje zastępca dyrektora dla spraw nauki.

Na trzecim roku studiów aspirant zostaje zwolniony z prac społecznych, obowiązków dydaktycznych (za wyjątkiem zebrań zakładowych) i zajmuje się przygotowaniem dysertacji. Na miesiąc przed upływem terminu ukończenia aspirantury — aspirant obowiązany jest złożyć w dyrekcji uczelni gotową pracę (oprawiony maszynopis w 4-ch egzemplarzach oraz 50—100 egzemplarzy autoreferatu swojej pracy). Dyrekcja rozsyła autoreferaty specjalistom, którzy mogą przesłać swoją opinię o pracy aspiranta, następnie wyznacza oficjalnych oponentów oraz ogłasza w prasie miejsce, dzień i godzinę obrony pracy na tym posiedzeniu Rady Naukowej, na którym może być obecny każdy obywatel z głosem doradczym. Po zreferowaniu pracy przez aspiranta oraz dyskusji, odbywa się tajne głosowanie członków Rady Naukowej w sprawie przyznania stopnia naukowego. Przyznanie stopnia naukowego podlega jeszcze zatwierdzeniu przez wyższe instancje akademickie.

Oprócz normalnej aspirantury w Związku Radzieckim szeroko jest rozpowszechniona aspirantura zaoczna, która trwa 4 lata. Ma ona na celu podniesienie kwalifikacji specjalistów bez odrywania ich od pracy zawodowej. Aspirant zaoczny nie otrzymuje stypendium. Egzaminy zdaje takie, jakie każdy aspirant danej specjalności, przed Komisją złożoną z 3-ch osób: z-ca dyrektora (uczelni) dla spraw naukowych, dziekan, kierownik naukowy aspiranta oraz egzaminator.

Pracę dysertacyjną wykonuje aspirant zaoczny na miejscu pracy zawodowej pod kierunkiem kierownika naukowego, który udziela aspirantowi konsultacji, oraz sprawdza przebieg pracy. Na okres zdawania egzaminów i konsultacji aspirant zaoczny otrzymuje od instytucji, w której pracuje, płatny urlop.

Mgr Stanisław Grzesiuk

Aspirant Leningradzkiego Instytutu Rolnego

Z ZAOCZNYCH WYŻSZYCH STUDIÓW W ZSRR (WSZECHZWIĄZKOWY ZAOCZNY INSTYTUT FINANSOWY)

W szkolnictwie wyższym Związku Radzieckiego obok ogromnej sieci wyższych uczelni wielką rolę odgrywają uczelnie o zaocznym systemie studiów, umożliwiające naukę, a więc podnoszenie kwalifikacji pracowników mieszkających zdaleka od siedzib uczelni stacjonarnych, na olbrzymich przestrzeniach Kraju Rad.

Z tego właśnie względu przypisuje się nauczaniu zaocznemu bardzo duże znaczenie, czego wyrazem jest wielki rozwój wyższych zakładów naukowych o zaocznym systemie nauczania, w których studiuje 300 tysięcy osób. Przeważająca część studentów tych uczelni pracuje w różnych gałęziach gospodarstwa narodowego i ma za sobą poważny staż w pracy zawodowej.

Studia zaoczne umożliwiają pracownikom-praktykom, mającym niezbędną przygotowanie, podniesienie ich poziomu ideowo-teoretycznego, podwyższenie ich kwalifikacji, otrzymanie wyższego wykształcenia bez odrywania od pracy, co zwłaszcza w okresie wielkiego i nieprzerwanego rozwoju gospodarstwa narodowego jest bardzo ważne gdyż nie pozbawia gospodarstwa wykwalifikowanych sił fachowych podczas dalszych ich studiów w trybie zaocznym.

Jedną z takich uczelni jest Wszechzwiązkowy Zaoczny Instytut Finansowy. Zadaniem jego jest szkolenie ekonomistów-finansistów, ekonomistów-księgowych oraz ekonomistów-zaopatrzeniowców o dobrym przygotowaniu w zakresie ich specjalizacji i o wysokim poziomie przygotowania politycznego.

Nie trzeba tu dodawać, że kształcenie w ten sposób, bez odrywania od pracy, specjalistów w zakresie finansów obiegu pieniężnego i kredytu, rachunkowości i zaopatrzenia, ma wielkie, z punktu widzenia gospodarstwa narodowego, znaczenie dla pomyślnego rozwiązania olbrzymiego realizowanego w ZSRR — przejścia od socjalizmu do komunizmu.

Jednym z ważniejszych zadań omawianego Instytutu jest dostarczenie studentom źródeł i materiałów do nauki. W tym celu Instytut opracowuje zatwierdzany następnie przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego ZSRR, plan wydawniczy skryptów, wskazówek metodycznych, konspektów i innych pomocy naukowych, które powinny służyć jako materiał do nauki studentów do czasu wydania odnośnych, zatwierdzonych przez Ministerstwo podręczników. Obecnie zresztą skrypty są już raczej wyjątkiem wobec wydań w większości przypadków podręczników opracowanych na najwyższym poziomie.

Instytut rozporządza wysoko wykwalifikowanymi kadrami naukowymi. Instytut ma 54 etatowych profesorów i wykładowców, wśród nich 2 doktorów nauk ekonomicznych, 30 docentów, w tym 23 kandydatów nauk ekonomicznych i filozoficznych, oraz 14 starszych wykładowców.

W celu zbliżenia kierownictwa uczelni do masy studentów Instytut ma rozbudowaną sieć oddziałów i punktów ćwiczeniowo-konsultacyjnych w 32 miastach Związku Radzieckiego (tj. we wszystkich stolicach republik związkowych, jak również w innych ważniejszych centrach miejskich). W oddziałach Instytutu organizowane są stałe, wieczorowe zajęcia ze słuchaczami mieszkającymi w tych miastach. W powyższych oddziałach organizowane są również konsultacje i odbywają się egzaminy.

Dla nauczania w oddziałach Instytutu zapraszani są dodatkowo profesorowie miejscowych wyższych zakładów naukowych.

W celu podniesienia poziomu nauczania Instytut zwraca specjalną uwagę na dobór kadry profesorów, wykładowców na jego oddziałach. Dla sprawdzenia jakości pracy wykładowców i dla udzielenia im pomocy w pracy pedagogicznej organizowane są w miejscu ich pracy hospitacje przez delegowanych w tym celu członków odnośnych katedr Instytutu. Od czasu do czasu wykłady są stenografowane i sprawdzane przez katedry, a wyniki hospitacji zajęć oraz stenogramy są analizowane i oceniane na posiedzeniach właściwych katedr Instytutu.

Plan nauczania

Podstawą całej pracy dydaktycznej Instytutu jest plan nauczania zatwierdzony przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego ZSRR.

Plan nauczania Instytutu obliczony jest na lat 5. Zajęcia w piątym roku przewidziane są w zakresie mniejszym, niż w latach ubiegłych, gdyż część godzin zarezerwowana jest na przygotowanie studentów do egzaminów państwowych.

Stosownie do powyższego ustalony jest rozkład przedmiotów poszczególnych lat studiów z określeniem ilości godzin przeznaczonych dla każdej dyscypliny na odnośne rodzaje pracy studentów, ustalona jest ilość piśmiennych prac kontrolnych i tzw. „kursowych” lub innych zajęć z uwzględnieniem czasu niezbędnego dla ich wykonania.

Główne rodzaje pracy uczelnianej

Podstawowymi rodzajami pracy w Instytucie są:

- a. Samodzielna praca studenta w zakresie materiału objętego danym przedmiotem (źródła, podręczniki, wskazówki metodyczne).
- b. Wykonywanie prac kontrolnych piśmiennych i innych zajęć przewidzianych w planie nauczania.
- c. Pisemne oceny przez wykładowców prac kontrolnych i „kursowych” studentów.
- d. Zaoczne (piśmienne) konsultacje wykładowców dla wyjaśnienia wszelkich pytań i wątpliwości powstających u studentów w procesie uczenia się.
- e. Bezpośrednia pomoc studentom, tzn. wykłady o charakterze wytycznych lub o charakterze przeglądu zagadnień, ćwiczenia, konsultacje indywidualne i zbiorowe, w przeciwstawieniu do prac prowadzonych w drodze korespondencyjnej, zaocznej.
- f. Bezpośrednie sprawdzanie wiadomości studentów, czyli egzaminy.

Wszystkie te rodzaje prac są jednakowo obowiązujące dla wszystkich w zasadzie studentów. Jednakże, ponieważ, jak wspominaliśmy, część studentów mieszka i pracuje w miastach, w których są oddziały Instytutu, a pozostała część poza nimi, formy zastosowania powyżej wskazanych rodzajów nauczania są w niektórych wypadkach zróżniczkowane, w zależności od tego, do jakiej grupy studenci należą.

Samodzielna praca studenta

Każdy student musi przede wszystkim zdać sobie sprawę z tego, że podstawą jego studiów zaocznych jest jego *o s o b i s t a* praca w zakresie przerobienia całego materiału przewidzianego w programie. Z tego też względu każdy student powinien wykazać pełną aktywność i inicjatywę w organizacji swej indywidualnej pracy. Niezależnie bowiem od tego, jak jest zorganizowana w uczelni o zaocznym systemie studiów obsługa studenta, jakie są w niej stosowane formy pomocy studentowi i jakie formy kierowania jego nauką — powodzenie w nauce zależy głównie od systematycznej, pogłębianej pracy indywidualnej, od pracy nad materiałami obowiązującymi w każdej szczegółowej dyscyplinie.

Samodzielna praca studenta ma dla niego znaczenie rozstrzygające. Wynika to już z samego układu planu nauczania, w którym, z ogólnej liczby godzin około 80% przypada właśnie na *s a m o d z i e l n ą*, indywidualną pracę studenta.

W jaki sposób i od czego zaczyna radziecki student uczelni o zaocznym systemie studiów swoją pracę?

Dla studentów mieszkających w miastach, gdzie są oddziały Instytutu (tzw. oddziały miejskie) zagadnienie to zostaje rozwiązane praktycznie na pierwszym zebraniu organizacyjnym nowoprzyjętych studentów na początku roku szkolnego. Na tym zebraniu studenci dowiadują się, w jaki sposób będą zaopatrywani w pomoce naukowe (programy, wskazówki metodyczne, literatura przedmiotu), jaką bezpośrednią pomoc otrzymają oni w ciągu roku (wykłady, konsultacje, ćwiczenia) w oddziałach Instytutu, a nadto otrzymują wskazówki od czego przede wszystkim powinni rozpocząć pracę.

Dla studentów mieszkających w miejscowościach, w których nie ma oddziału Instytutu, organizowane są na początku roku szkolnego zjazdy uczelniane na okres 6—8 dni. Na tych zjazdach studenci otrzymują niezbędne wskazówki i konsultacje o podstawowych zasadach uczenia się, o literaturze obowiązującej i zalecanej odnośnych przedmiotów oraz słuchają 3 do 4 wykładów z każdego przedmiotu pierwszego roku studiów. Studenci tej kategorii otrzymują na początku roku szkolnego bezpośrednio z Działu Nauczania Instytutu harmonogramy (tzw. „grafiki”) ich pracy indywidualnej.

Powyższe harmonogramy są dla studentów podstawą planowania ich pracy. Jednocześnie wysyłane są studentom wskazówki metodyczne według kolejności dyscyplin w planie nauczania, wskazówki zawierające konkretny materiał instrukcyjny w zakresie organizacji pracy nad tą lub inną dyscypliną. Rodzaje tych materiałów metodycznych mogą być rozmaite. Mogą to być np. typowe wskazówki metodyczne, będące rozwiniętą szczegółowo częścią programu ze wskazaniem niezbędnej literatury. W zakresie niektórych dy-

scypin poza programami, przesyłane są specjalne wskazówki metodyczne (np. z zakresu marksizmu-leninizmu). Niekiedy program połączony jest ze wskazówkami metodycznymi i stanowi jeden dokument. W niektórych przypadkach, gdy brak jest niezbędnej literatury, wskazówki metodyczne zawierają szczegółowe omówienie trudniejszych zagadnień przedmiotu, lub zagadnień niedostatecznie oświetlonych w dostępnej studentowi literaturze.

W procesie samodzielnej nauki studenta konieczne jest systematyczne sprawdzanie samego siebie, zdawanie sobie sprawy, czy w pełni i właściwie przyswojony został przerobiony materiał. Pod tym kątem widzenia skonstruowany jest przede wszystkim program przedmiotu. Kierując się tym programem student może w pewnym stopniu sam skontrolować swoje wiadomości. Jednocześnie w podręcznikach i innych pomocach naukowych podawane są pytania kontrolne, zamieszczane zazwyczaj na końcu poszczególnych rozdziałów przedmiotu. Przeprowadzanie przez studenta powyższych pytań kontrolnych sprzyja umocnieniu znajomości przerobionej części przedmiotu, a zarazem służy celom samokontroli studenta.

Wszystkie powyższe rodzaje dokumentów mają na celu właściwe zorientowanie studentów w zakresie techniki opanowywania nauczanego materiału i zastąpienie, w pewnym stopniu, bezpośredniej pomocy ze strony wykładowcy.

Każdy student radziecki, zanim przystąpi do samodzielnej pracy nad materiałem zawartym w książce, obowiązany jest dokładnie zapoznać się z otrzymanymi z Instytutu wskazówkami metodycznymi. Daje to mu możliwość wyjaśnienia zadania z danego przedmiotu, pozwala zaznajomić się w ogólnym zarysie z jego treścią, ułatwia zwrócenie specjalnej uwagi na metody pracy nad odaną dyscypliną.

Dydaktycy radzieccy zalecają studentom, dla większej korzyści z zajęć, pracę w ciągu całego roku równolegle nad paroma dyscyplinami, a mianowicie nad podstawami marksizmu-leninizmu, ekonomią polityczną, wyższą matematyką i językami obcymi. Z tego względu wysyła się studentom, zaczynającym studia w Instytucie, przede wszystkim wskazówki metodyczne niezbędne przy studiowaniu niektórych dyscyplin.

Dalsza wysyłka wskazówek metodycznych jest uzależniona od wykonania przez studenta piśmiennych prac kontrolnych i od wyników egzaminów ustnych.

O całą literaturę zasadniczą — podręczniki, książki (poza wskazówkami metodycznymi i programami) studenci z reguły powinni starać się sami w bibliotekach, czytelnich lub nabywać je na własny koszt. Instytut pod tym względem nie bierze na siebie żadnych zobowiązań, jednak w celu okazania wszelkiej możliwej pomocy studentom Instytut stosuje szereg środków. W pierwszym rzędzie trzeba tu wymienić tworzenie bibliotek uczelnianych dla obsługi studentów w zakresie literatury i to zarówno dla studentów uczących się na miejscu w oddziałach Instytutu, jak i dla studentów dojeżdżających na sesje egzaminacyjno-ćwiczeniowe.

W pewnych przypadkach studentom nie mającym możliwości stałego korzystania z bibliotek oddziałów Instytutu, jak również w przypadku gdy nie mogą oni sami znaleźć koniecznych książek w miejscu ich zamieszkania,

Instytut, w miarę możliwości wysyła na ich wniosek pomoce naukowe do czasowego korzystania, pod warunkiem zwrotu po wykorzystaniu.

Książki powyższe są wysyłane kolejno, w miarę wykonywania planu nauczania w zakresie najwyższej 2 — 3 przedmiotów. Studenci, zwracający regularnie Instytutowi wykorzystane przez nich podręczniki, mają prawo pierwszeństwa w zaopatrywaniu się w dalszą kolejną literaturę.

W celu jak najlepszego wykorzystania nabywanej dla studentów literatury Instytut stosuje również system zbiorowego zaopatrywania studentów w podręczniki deficytowe. Tam więc, gdzie mieszka paru studentów potrzebujących tego samego podręcznika lub innych pomocy naukowych, wysyła się, na podstawie wniosków zainteresowanych, jedną książkę dla wspólnego użytku. Zrozumiałe jest, że takie wnioski zbiorowe mogą być i są zaspokajane przez Instytut w daleko większym stopniu, niż wnioski indywidualne.

Studenci radzieccy mogą poza tym zamawiać dla siebie książki na własność przez placówki specjalnej organizacji: *Książka pocztą*. Placówki te wysyłają, w miarę możliwości, zamówione książki za zaliczeniem pocztowym. Oddziały powyższej organizacji, *Książka pocztą*, są w stolicach wszystkich republik związkowych, autonomicznych krajów i okręgów.

Pisemne prace kontrolne i „kursowe“

Pisemne prace kontrolne są dla studenta w systemie radzieckiego nauczania zaocznego jednym z ważniejszych środków samokontroli jego wiadomości, a równocześnie środkiem kontroli postępów jego pracy przez odnośną katedrę Instytutu.

Celem pisemnych prac kontrolnych jest sprawdzenie w sposób bardziej dokładny stopnia przyswojenia przez studenta przerobionego materiału, sprawdzenie umiejętności zastosowania nabytych wiadomości, jak również sprawdzenie, czy dobrze zrozumiał odnośny materiał, wreszcie — celem omawianych pisemnych prac kontrolnych jest uzyskanie szczegółowych danych co do braków studenta w danej dyscyplinie.

Pisemne prace kontrolne są, jak podkreśliliśmy, formą efektywnej kontroli ze strony studenta. Umożliwiają one zlikwidowanie we właściwym czasie powstających u studentów trudności.

Przewidziane w planie nauczania, zatwierdzonym przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego, pisemne prace kontrolne stanowią absolutnie niezbędne minimum, jakie każdy student musi wykonać.

Studenci, którzy nie wykonają w ciągu roku przypadających im pisemnych prac kontrolnych, nie są dopuszczani do egzaminów ustnych. Celem tego rodzaju pracy kontrolnej jest wyjaśnienie, czy student pracuje nad odnośnym przedmiotem czy poznał odpowiednie rozdziały tego przedmiotu, czy poznał podstawy nauki. Chodzi tu o sprawdzenie, czy student orientuje się w literaturze odnoszącej się do przerabianych zagadnień, czy dostatecznie opanował materiał dla operowania nim w sposób chociażby najprostszy.

Rozróżniamy dwa rodzaje pisemnych prac kontrolnych. Jedną z nich jest rozwiązanie określonych zadań lub wykonywanie zadanych ćwiczeń. Tego rodzaju zadania dawane są zazwyczaj w takich dyscyplinach jak matematy-

ka, statystyka, księgowość, języki obce itd. W zakresie nauk społecznych, tak ogólnie-teoretycznych jak i specjalnych, pisemna praca kontrolna polega na pełnym, systematycznym przedstawieniu zadanego tematu. Od studenta wymaga się tu samodzielnego przedstawienia podstawowych myśli tematu.

Ważne jest, ażeby student, przystępując do wykonania pracy kontrolnej na jeden z tematów określonego przedmiotu, uważnie przestudiował wskazówki zawarte w instrukcji metodycznej Instytutu w zakresie tego przedmiotu. Wówczas bowiem dopiero zapewniony jest wysoki poziom jego pracy kontrolnej.

Dla sprawdzenia wiadomości i nabycia w uczeniu się doświadczenia zaleca się w Związku Radzieckim pisanie prac kontrolnych już od pierwszego miesiąca roku szkolnego, ażeby student mógł uwzględnić uwagi recenzenta oceniającego pracę przy następnych zajęciach uczelnianych. Specjalnie zaleca się to studentom mieszkającym w miastach i mogącym korzystać z pomocy wykładowców oddziału Instytutu.

Bardziej skomplikowany i o bardziej skończonej formie jest rodzaj prac tzw. „kursowych”. W pracy „kursowej” student powinien na materiale tematu kontrolnego wykazać wiadomości z zakresu całej dyscypliny.

Praca „kursowa” powinna być samodzielną pracą studenta, pozwalającą ustalić, w jakim stopniu opanowane zostały przez niego teoretyczne, organizacyjne i praktyczne zagadnienia danej dyscypliny. Praca „kursowa” spełnia nie tylko funkcje kontrolne, ale jest również pracą wynikową z całości przedmiotu. W pracy „kursowej” student powinien wykazać, że opanował zasadnicze problemy przedmiotu i że się w nich orientuje. Praca „kursowa” powinna być pisana na podstawie głębokiego przestudiowania zalecanej literatury i prawidłowo oświetlać przedstawiane w niej zagadnienia. O ile bowiem w pracy kontrolnej wymaga się w Związku Radzieckim od studenta wykazania znajomości problemu, o jakim on pisze — o tyle w pracy „kursowej” student powinien nadto wykazać swoją zdolność uogólniania materiału, zdolność rozumowania i samodzielnego wyprowadzania wniosków. Praca „kursowa” powinna być niejako podsumowaniem pracy studenta nad danym przedmiotem, powinna ujawnić głęboką znajomość całości przedmiotu i nabycie przez studenta określonych przyzwyczajzeń do samodzielnej pracy nad materiałem, umiejętność grupowania i uogólniania materiału i, jak już podkreśliliśmy, samodzielnego wyprowadzania prawidłowych wniosków.

Praca „kursowa” powinna być napisana na podstawie możliwie dużej ilości źródeł i literatury.

Proces wykonywania prac kontrolnych i „kursowych” sprzyja zwiększeniu aktywności w opanowywaniu wiadomości. Jednocześnie zaś prace te pomagają wykładowcy lepiej cenić wiadomości studenta przy całym egzaminie.

Pomyślne wykonanie pracy kontrolnej i „kursowej” zależy od sumy wiadomości nagromadzonych przez studenta w poprzednim okresie jego zajęć szkolnych, od przyzwyczajenia studenta do korzystania z zalecanej literatury i wreszcie, od tego, w jakim stopniu i czy dostatecznie dokładnie student przemyślał i zorganizował sobie opracowanie zadanego tematu. W tym celu

dydaktycy rodzicecy zalecają studentom sporządzanie uprzednio planu pracy, tj. podzielenie tematu na części składowe i wyodrębnienie w nich zagadnień węzłowych z nimi związanych. Takie postępowanie umożliwia wykonanie zasadniczego zadania tematycznego i poszczególnych jego części, wykonanie go z większą starannością i pogłębieniem, a nadto pozwala na zapewnienie właściwej kolejności zagadnień przedstawianego tematu. Instytut, przysyłając studentom tematy, przesyła również wskazówki metodyczne (instrukcje metodyczne), które muszą być przez studenta starannie i drobiazgowo przemyślane. Następnie konieczne jest do wykonania pracy piśmiennej, wybranie potrzebnej literatury spośród wykazu literatury zalecanej przez odnośną katedrę i wyszukanie odpowiednich uzupełniających pomocy naukowych według swego wyboru. Całą zebraną literaturę student musi uważnie przeczytać i przemyśleć. Poszczególne fragmenty przeczytanego materiału, potrzebne dla oświecenia tych lub innych zagadnień postawionego tematu, trzeba zakreślić oddzielnie, wydzielając odrębnie tekst, jaki celowe będzie wykorzystać w postaci cytaty. Po takim przygotowaniu może student przystąpić dopiero do pisemnego przedstawienia postawionego tematu, ściśle według opracowanego uprzednio planu.

Pisemne oceny (recenzje) prac kontrolnych i „kursowych” przez wykładowców

Pisanie prac kontrolnych i „kursowych” nie jest egzaminem pisemnym. Prace powyższe umożliwiają, jak już wiemy, w pewnym stopniu samemu studentowi praktyczne sprawdzenie swoich umiejętności w zakresie panowania nad przerobionym materiałem. Z drugiej strony prace te pozwalają Instytutowi ustalić słabe punkty pracy studenta nad materiałem, to zaś pozwala na udzielenie studentowi pomocy w postaci niezbędnych wskazówek. Wskazówki te są udzielane przez Instytut za pośrednictwem oceny (recenzowania) prac kontrolnych.

Nie należy jednak traktować recenzowania prac kontrolnych jedynie jako aktu sprawdzenia wiadomości studenta. Znaczenie prac kontrolnych polega również i na tym, że są one konkretnym materiałem dla odnośnych katedr Instytutu, pozwalającym, przy pomocy recenzji kierować pracą studenta uczelni o zaocznym systemie studiów. Recenzje pisemnych prac studentów są jedną z podstawowych metod kierowania ich samodzielną pracą. Przy pomocy recenzji przeprowadzana jest nie tylko kontrola pracy studenta, ale okazywana mu jest pomoc w zakresie metodyki uczenia się. Omawiana recenzja bowiem jest nie tylko oceną pracy, odpowiedzią na nią, ale jednocześnie jest ona **k o n s u l t a c j ą** zawierającą wskazania dla dalszej pracy studenta.

Recenzja tego rodzaju musi być w ten sposób ujęta, ażeby wzmacniała wiarę w studenta w jego własne siły. Recenzja powinna rozwijać u niego zamiłowanie do uczenia się teorii, zachęcać go do opanowania odnośnej nauki, powinna rozwijać u niego poczucie odpowiedzialności za wypełnienie obowiązku **u c z e n i a s i ę**.

Poza tym zadaniem recezji jest wyjaśnianie istoty popełnionych błędów, współdziałanie w rozbudzaniu u studentów zamiłowania do samodzielnej pracy, kierowanie ich na właściwą drogę rozwiązywania podejmowanych zagadnień.

Recenzowanie prac kontrolnych ma w zasadzie na celu:

a. Sprawdzenie jak pracuje student uczelni o zaocznym systemie studiów w zakresie danej dyscypliny i w jakim stopniu przyswaja on sobie tę dyscyplinę; wykazanie studentowi zasadniczych błędów i sposobu ich usunięcia.

b. Pomoc studentowi w zdobywaniu wiadomości teoretycznych w zakresie określonej dyscypliny w granicach przewidzianych zatwierdzonym programem.

c. Pomoc studentowi w zdobywaniu niezbędnego doświadczenia we właściwej organizacji jego samodzielnej pracy i wyrobienie krytycznego stosunku do własnej pracy.

d. Współdziałanie w ideowo-politycznym wychowaniu studenta.

e. Wskazanie studentowi najracjonalniejszych sposobów stosowania wiadomości teoretycznych przy rozwiązywaniu zagadnień praktycznych.

f. Współdziałanie w umocnieniu znajomości terminów przyjętych umownie w danej gałęzi wiedzy.

W związku z powyższym, recenzowanie kontrolnych prac studentów, katedry zlecają doświadczonym wysoko-kwalifikowanym wykładowcom. Recenzje wykładowców są z reguły przeglądane przez kierowników katedr, a nieraz są omawiane również i na posiedzeniach katedr.

Student uczelni o zaocznym systemie studiów powinien do wszystkich wskazówek recenzenta, zawartych zarówno w samej recenzji jak i na marginesie pracy, odnosić się z całą sumiennością i stosować się do wskazówek. Uwagi i wskazówki recenzenta powinny być przez studenta uważnie prze-myślane i uwzględnione zarówno w zleconym mu temacie jak i w dalszej jego pracy.

Inne (pisemne) formy pomocy studentom

W procesie opanowywania materiału studiowanego studenci mogą spotkać się i spotykają się z poważnymi trudnościami. W miastach, gdzie są oddziały Instytutu, studenci mogą przezwyciężać powyższe trudności otrzymując w oddziale ustne konsultacje. Studenci natomiast mieszkający poza siedzibami oddziałów Instytutu mogą korzystać z z a o c z n y c h konsultacji pisemnych, a w przypadku przyjazdu do miasta, w którym jest oddział, mają prawo korzystania również i z konsultacji ustnych. Bez względu na nieuniknioną w szeregu przypadków długość czasu potrzebnego na przepisywanie na maszynie, tego rodzaju pisemna konsultacja jest dla studenta bardzo korzystna, pomaga mu w przepracowywaniu materiału, w usuwaniu powstających niejasności itd. W tych warunkach w razie napotkanych trudności po-żyteczne jest dla studenta zwrócić się do Instytutu, ponieważ nawet opóźnio-na trochę odpowiedź katedry pozwoli mu na wprowadzenie w dotychczas-

wych pracach niezbędnych poprawek i pozwoli mu wyjaśnić zagadnienia dotychczas dla niego niedostatecznie zrozumiałe.

Inne formy pomocy dla studentów świadczone są przez Instytut na podstawie przepisów: o prowadzeniu w wyższych zakładach naukowych, o zaocznym systemie nauczania corocznych sesji egzaminacyjnych, o ich przebiegu, o wymaganiach stawianych egzaminowanym i o trybie udzielania studentom urlopów dla umożliwienia im brania udziału w sesjach. Powyższa forma pomocy jest organizowana rozmaicie, w zależności od tego, gdzie mieszkają studenci: w miastach, gdzie są oddziały Instytutu, czy też na głębokiej prowincji, gdzie nie ma tych oddziałów. Dla studentów zamieszkałych na prowincji, gdzie nie ma oddziałów Instytutu (tzn. dla studentów przyjętych na pierwszy rok) są organizowane przy oddziałach Instytutu (jesienią), na początku roku szkolnego, zjazdy uczelniane na okres 6 — 8 dni. Na tych zjazdach wykładowcy oddziału Instytutu zaznajamiają studentów z metodami samodzielnego uczenia się i prowadzą wykłady o charakterze wprowadzająco-ustaleniowym. W końcu roku szkolnego dla wszystkich studentów z prowincji są organizowane w oddziałach sesje egzaminacyjne, w czasie których w przeciągu 16 — 18 dni przeprowadzane są zajęcia, odbywają się wykłady z kolejnych przedmiotów planu nauczania, przeprowadzane są zajęcia praktyczne i ustne konsultacje: g r u p o w e i i n d y w i d u a l n e. Praca organizowana jest w ten sposób, ażeby stworzyć studentom możliwość ostatecznego przepracowania odnośnego przedmiotu, którym zajmowali się samodzielnie w przeciągu roku. Celem jest tu pomoc studentom w usystematyzowaniu ich wiadomości, nabytych z różnych źródeł, uzupełnienie wykładem konkretnego materiału tych rozdziałów programu, co do których nie było niezbędnej literatury. Mimo natężenia prac w okresie sesji stwarza się studentom w czasie samej sesji możliwość ostatecznego przyswojenia całego materiału odnośnej dyscypliny.

W tym celu z ogólnego budżetu czasu studenta w okresie sesji, rezerwuje się określoną ilość godzin również i na pracę samodzielną. W tym celu również mobilizowane są zasoby bibliotek oddziału.

Sesje egzaminacyjne są końcowym etapem rocznej pracy studentów. Każdy radziecki student uczelni o zaocznym systemie nauczania wie dobrze, że sesja ma mu przynieść rzeczywistą korzyść i że pomoże mu pomyślnie zdać egzamin tylko w tym wypadku, jeżeli on sam przez cały rok systematycznie pracował nad zleconym mu materiałem, jeżeli wykonał plan nauczania i złożył w terminie prace kontrolne i „kursowe“.

Podstawowym warunkiem pozostawania studenta w Instytucie jest wykonywanie przez niego planu nauczania, oraz obowiązkowe zgłaszanie się corocznie na sesję egzaminacyjną celem zdawania egzaminów przypadających w danym roku akademickim.

Plan nauczania przewiduje te same formy pomocy dla studentów zamieszkałych w miastach, w których są oddziały Instytutu, jak i dla pozostałych, i w tej samej ilości godzin. Jednakże, ponieważ studenci zamieszkali w tych miastach mają możliwość stale korzystać z bezpośredniej pomocy oddziału, pomoc w tej formie jest im świadczona stopniowo w ciągu całego roku. Wykłady i seminaria (ćwiczenia) dla tych studentów odbywają się za-

zwyczaj 1 — 2 razy w tygodniu według zawczasu ułożonego rozkładu zajęć. Czas ich trwania wynosi od 2 do 6 godzin. Stopniowo, w miarę potrzeby, są organizowane i konsultacje.

Egzaminy

System nauczania w Instytucie oparty jest na systemie kolejnego wykonywania planu nauczania poszczególnych lat studiów („kursów“), a formą sprawdzenia wykonania planu i formą oceny nabytych wiadomości są ustne egzaminy roczne.

Do zdawania tych rocznych egzaminów dopuszczani są studenci pracujący w ciągu roku nad materiałem, którzy wykonali odpowiednie pisemne prace kontrolne i „kursowe“, oraz otrzymali pozytywne oceny pracy. Wszyscy inni studenci do egzaminów nie są dopuszczani. Sesje egzaminacyjne są organizowane dwa razy w roku: zimowa w styczniu — lutym, wiosenna w maju — czerwcu. Studenci zamieszkali w miastach, gdzie są oddziały Instytutu, mają egzaminy rozłożone w obydwóch sesjach, pozostali zaś studenci zdają egzaminy raz w roku, w czasie sesji wiosennej. Mają oni jednak prawo korzystać z sesji zimowej, zwłaszcza gdy przyjeżdżają do miast, gdzie są oddziały Instytutu. W tych przypadkach student musi zawczasu zawiadomić dyrekcję oddziału Instytutu i zgłosić wniosek o dopuszczenie do egzaminu w sesji zimowej. Zdawanie egzaminu dopuszczalne jest jedynie w kolejności przewidzianej planem nauczania, chociażby dany przedmiot był dobrze studentowi znany z jego pracy zawodowej (np. rachunkowość).

Wyniki egzaminów są podstawą do zaliczenia roku i przyjęcia na następny rok studiów. Zaliczanie odbywa się raz w roku, po zakończeniu roku akademickiego, w drodze specjalnej decyzji Instytutu. Studenci mający zaległości z bieżącego roku nie są dopuszczani na rok następny.

Skreślani są z listy studentów Instytutu ci, którzy:

1. w przeciągu roku akademickiego nie wykonali prac kontrolnych i „kursowych“,
2. wprawdzie wykonali część prac kontrolnych, ale nie zgłosili się na sesję egzaminacyjną bez uzasadnionych przyczyn i nie zdali egzaminów ustnych.

Egzaminy państwowe

Studenci, którzy wykonali plan nauczania i zadowalająco zdali roczne egzaminy ustne, są dopuszczani do egzaminów państwowych. Celem egzaminów państwowych jest ustalenie wiadomości nabytych przez studentów w czasie całego okresu ich uczenia się, ustalenie stopnia marksistowsko-leninowskiego pogłębienia teoretycznego tych wiadomości, oraz ustalenie stopnia przygotowania studentów do naukowego rozwiązywania zagadnień w pracy zawodowej.

Egzaminy państwowe obejmują zazwyczaj 4 dyscypliny: podstawy marksizmu-leninizmu, ekonomię polityczną i dwie dyscypliny profilowe odpowiedniego wydziału w zakresie określonej specjalności.

Egzaminy państwowe są zdawane przed specjalnymi państwowymi komisjami egzaminującymi.

Studentom, którzy wykonali plan nauczania przewidziany dla zdania państwowych egzaminów udzielane są stosownie do odpowiednich przepisów urlopy na okres jednego miesiąca. Studenci, którzy mają ukończone studia teoretyczne mogą otrzymać na czas egzaminów państwowych specjalne stypendia. W okresie sesji egzaminacyjnej Instytut organizuje dla swych wychowanków wykłady o charakterze przeglądu zagadnień, ustne konsultacje i obsługę w niezbędną lekturę. Osoby, które zdadzą egzamin państwowy, otrzymują odpowiednie dyplomy. Zdający egzaminy na „bardzo dobrze” otrzymują dyplomy z wyróżnieniem.

Niezwykle bogate doświadczenia radzieckiego systemu nauczania zaocznego są dla nas w Polsce bardzo pouczające i powinny być jak najszerszej wykorzystywane w organizacji polskiego szkolnictwa zaocznego.

Miroslaw Orłowski

DOROBEK BADAŃ NAD POLSKIM WCZESNYM ŚREDNIOWIECZEM

(1948 — 1952)

1. Problematyka badań nad polskim wczesnym średniowieczem skupiła się, w miarę jej dojrzewania w umysłach historyków i archeologów, przede wszystkim dokoła sprawy początków państwa polskiego i genezy formacji feudalnej na naszych ziemiach¹. Od kilku lat nasza historiografia walczy o właściwe ustawienie metodologiczne podjętych badań zespołowych, próbując na tej drodze wybrnąć z powodzeniem z niewątpliwego impasu nauki międzywojennej.

Powojenna aktualizacja zadań nad początkami państwa i społeczeństwa klasowego w Polsce znalazła swój wyraz w obfitej literaturze naukowej, która początkowo wychodziła z pozycji tradycyjnych i zwolna, w miarę postępów budowy socjalizmu w naszym kraju zmieniała swoje oblicze ideologiczne. Została nawiązana współpraca między historykami, archeologami i językoznawcami. Spróbowano, z dobrym wynikiem, nowych form tej współpracy w ramach wspólnie dyskutowanego planu i wspólnie przeprowadzonej realizacji. Posunęły się znacznie badania źródłoznawcze zarówno w zakresie źródeł archeologicznych jak i pisanych. Przede wszystkim jednak podjęto dyskusję nad rewizją podstaw metodologicznych badania polskiego procesu dziejowego i jego periodyzacji. Przyniosło to w wyniku generalną zmianę celów badawczych i inną ich hierarchię, uwarunkowaną teorią i praktyką dziejopisarstwa marksistowskiego.

Prace głównego ośrodka badań wczesnośredniowiecznych, Kierownictwa Badań nad Początkami Państwa Polskiego, powołanego w r. 1949 dla zdobycia szerszej bazy źródłowej dla tego problemu, toczyły się pod znakiem rozwoju samej problematyki badawczej. Ułatwiło to proces przechodzenia, zajmującej się tymi pracami kadry naukowej, na pozycję materializmu historycznego. Proces ten trwa dotychczas, ujawniając silne obciążenia naszej nauki historycznej i archeologicznej, niedostateczne władanie nową bronią metodologiczną, konieczność nawiązywania ścisłych kontaktów roboczych z nauką radziecką oraz odnowienia metod i środków działania naukowego.

2. Potrzeby w zakresie badań wczesnośredniowiecznych występują szczególnie jaskrawo przy przeglądzie dotychczasowego zasobu źródeł i stanu ich opracowania. Niesposób w tym miejscu wchodzić szczegółowo w charakterystykę naszej znajomości poszczególnych rodzajów źródeł do badanej tu epoki. Trzeba jednak podkreślić stosunkowe

¹ Por. *Życie Nauki* 1950 nr 1—2 s. 79—88

ubóstwo źródeł aktowych i narracyjnych, zwłaszcza w porównaniu z Rusią Kijowską, a także Czechami, co oczywiście podnosi wagę materiałów porównawczych również z innych ziem słowiańskich oraz znaczenie materiałów późniejszych, nadających się do właściwego stosowania metody retrogresywnej. Można ponadto zwrócić jeszcze uwagę na pozorną kompletność, pewność filologiczną i przystępność dotychczasowych wydawnictw źródłowych, domagających się odnowienia. Prace w tym kierunku zostały już wszczęte².

Dotąd udostępnione źródła archeologiczne, w porównaniu ze źródłami pisanymi są znacznie bogatsze, przy czym istnieją praktycznie niewyczerpalne możliwości ich przyrostu ilościowego. Istnieją jednak szczególne trudności metodyczne w uzyskiwaniu, ogłaszaniu i wykorzystywaniu tych źródeł. Trudności te zwalczamy jeszcze w sposób niezadowalający, a tymczasem właśnie materiałowi archeologicznemu przypada zasadnicza rola w rewizji poglądu na najstarsze dzieje Polski.

3. Przegląd opracowań w zakresie omawianej problematyki wymagałby więcej miejsca. Nie można przecież pominąć sprawy najściślej powiązania zachodzącego między uwarunkowaniem klasowym historiografii XVIII — XX w. a jej podstawą źródłoznawczą. Poszerzanie tej podstawy i lepsza jej znajomość występowały zawsze ilekroć do głosu dochodził postępowy nurt naszej nauki poczynając od pisarzy Oświecenia i L e l e w e l a, przez okres realistyczny tzw. „szkoły krytycznej“ mieszczaństwa galicyjskiego i warszawskiego, aż po próby rewizji dotychczasowej historiografii w oparciu o historię gospodarczą, w okresie międzywojennym. Są to wszakże sprawy złożone i wymagające bardziej szczegółowego rozpatrzenia³.

Równie złożony jest ogólny obraz dorobku nauki burżuazyjnej. W zakresie naszego tematu w sposób szczególnie znamienny występowało zjawisko formalizmu i to zarówno w opracowaniach opartych o źródła pisane, jak i o źródła archeologiczne. Formalizm historyczno-prawny wyrażał się w badaniu wybranych instytucji jako obiektów izolowanych z konkretnych warunków historycznych. Łączyło się to czasem z tendencją do negowania samodzielnego rozwoju społecznego i wysuwania na plan pierwszy tzw. wpływów, jak np. rzekomej recepcji urządzeń państwa Franków przez państwo piastowskie. Formalizm archeologiczny zaznaczał się w uprawianiu opisu zabytków, a szczególnie w ich typologii, w oderwaniu ich od funkcji społecznej. Zainteresowanie badaczy skupiało się na szeregowaniu źródeł w grupy kulturowe, co przekreślało możliwość właściwej rekonstrukcji procesu historycznego. Spożyczenie historyków i archeologów przesłaniały często momenty nacjonalistyczne zaciemniające wymowę źródeł. Tak było np. przy etnicznej interpretacji

² Najważniejsze skoncentrowały się w Pracowni Edytorskiej Kierownictwa Badań, która podjęła pod redakcją prof. dra G. Labudy przygotowanie do nowej publikacji. Por. G. Labuda, *Źródła objaśniające początki Państwa Polskiego*. Projekt wydawnictwa. *Kwart. Hist.* t. LVIII. 1951 s. 112—122. W r. 1952 przygotowaniami wydawniczymi objęto także roczniki polskie.

³ Zajmuje się nimi w ramach prac Kierownictwa Badań zespół seminaryjny prof. dra M. H. Serejskiego w Łodzi, opracowujący zagadnienie genezy państwa polskiego w historiografii XVIII — XX w.

zabytków archeologicznych lub przy ocenie stosunków polsko-niemieckich w X w. Charakterystyczny dla ostatniego etapu historiografii burżuazyjnej personalizizm mitologizował dowolnie przeszłość w kulcie budowniczych państwowości.

Niektóre z powyżej przykładowo przytoczonych cech naszej historiografii w dziedzinie badań wczesnośredniowiecznych są stosunkowo łatwe do zauważenia. Są to zazwyczaj cechy konstrukcji samego wykładu. Bardziej skomplikowany jest wpływ błędnych założeń metodologicznych na praktykę badawczą, a zwłaszcza na krytykę źródeł oraz wynikające stąd skutki w ustaleniach faktograficznych⁴. Na czoło wysuwają się: ograniczoność widzenia, pomijanie lub niewyczerpywanie zasobu źródłowego, łatwy sceptycyzm lub rezygnacja z możliwości poznawczych.

Jeśli nieopatrzny błąd byłoby przekreślenie ogromnej bibliografii historiograficznej ostatnich osiemdziesięciu czy stu lat i rozpoczynanie badań zupełnie od nowa, to z drugiej strony, staje przed nami równie ogromne zadanie krytycznego przeglądu zawartych w niej wyników, aby móc je wcielić do naszej rekonstrukcji przebiegu genezy państwa polskiego, do badań opartych o inne założenia metodologiczne.

4. Właściwe postawienie sprawy okazało się możliwe na skutek przyswojenia teorii i praktyki badawczej materializmu historycznego przez zespół pracowników nauki zajmujących się tym problemem. Pierwszą drogą do tego stały się wskazania teoretyczne klasyków materializmu dialektycznego i historycznego, drugą — wyniki osiągnięte przy rozwiązywaniu podobnego węzła zagadnień przez naukę radziecką. Historiografia radziecka pokazała na konkretnym materiale jak cenną broń naukową stanowią podstawowe pojęcia nauki o formacjach społeczno-ekonomicznych, o istocie państwa, o narodowości i narodzie, o bazie i nadbudowie. Pokazała nam i pokazuje nadal jak w ogniu krytyki i dyskusji krystalizuje się pogląd na punkty węzłowe procesu historycznego, np. sprawę genezy feudalizmu na Rusi, jak powstaje i wzbogaca się charakterystyka istoty państwa feudalnego. Nasze prace ostatnich pięciu lat zbiegają się i wiele zawdzięczają pracom naszych kolegów radzieckich, którzy także zajęli się periodyzacją dziejów Polski⁵.

5. Dorobek naszej nauki w zakresie badań wczesnośredniowiecznych, koncentruje się głównie wokół nowych zasobów źródeł zdobytych przez archeologów. W dyskusjach tych, toczących się głównie na konferencjach sprawozdawczych Kierownictwa Badań⁶, poddawane są krytycznej ocenie metody i wyniki prac wykopaliskowych oraz ustalane są wytyczne dla dalszych badań. Obrady te przybrały charakter seminariów, mając duże zna-

⁴ Por. W. Moszczeńska: *Rola założeń teoretycznych w praktyce postępowania badawczego. Przyczynek metodologiczny do badań nad okresem wczesnodziejowym. Przegląd Historyczny*. XLI 1950 s. 70—101.

⁵ Por. Краткие Сообщения Инст. славяноведения nr 5—6 1951; w zakresie naszego tematu art. W. D. Koroluka s. 69—77 oraz projekt periodyzacji s. 119 nn.

⁶ W Warszawie 10—13.XII.1949, w Krakowie 18—20.XII.1950, w Wrocławiu 7—10.XII.1951, w Gdańsku-Sopocie 6—9.XII.1952

czenie zarówno dla rozwoju tych badań, jak i dla dojrzewania młodej kadry naukowej.

Prace wykopaliskowe przyniosły olbrzymi materiał ilościowy o poważnej wartości poznawczej, której pełna ocena nastąpi z chwilą publikacji całości materiału. Tymczasem komunikaty z zamkniętych sezonów pracy⁷ oraz pierwsze sprawozdania naukowe ogłoszone w *Materiałach wczesnośredniowiecznych*⁸ i *Studiach wczesnośredniowiecznych*⁹, pozwalają już osądzić jakie zagadnienia naszej historii otrzymały nowe oświetlenie źródłowe.

Okres rozkładu patriarchalnej wspólnoty rodowej zaczynamy lepiej rozumieć dzięki wynikom badań na stanowiskach archeologicznych z pierwszych wieków naszej ery. Zostały one, w miarę dojrzewania problematyki naukowej badań nad początkami państwa polskiego, włączone do planu badawczego jako niezbędny etap dla lepszego zrozumienia procesu różnicowania się klasowego. Obok prac w Kaliszu, o którym, jak wiadomo, mówi już zapis rzymski z I w. n. e. i prac na ciekawie wyposażonym cmentarzysku z II—III w. w Lachmirowicach nad Gopłem, największy wysiłek naukowy został skierowany na zbadanie ogromnych zespołów dymarek żelazniczych w Igołomii pod Krakowem i na obszarze Nowej Huty. Odkryto tam również produkcyjne zespoły garncarskie znacznych rozmiarów. Zjawiska te nasuwają nowe możliwości interpretacyjne w sprawie organizacji produkcji w pierwszych wiekach n. e. na naszych ziemiach. Jak się wydaje ziemie nasze przechodziły również rozkład wspólnoty rodowej, m. in. na skutek nasilenia się elementów niewolnictwa patriarchalnego.

Rozporządzamy nowym materiałem archeologicznym i w następnej zasadniczej kwestii, kwestii wytworzenia się wspólnoty terytorialnej, której można doszukiwać się w organizacji opolnej, znanej ze źródeł pisanych. Podobnie jest ze sprawą genezy formacji feudalnej.

Nowy materiał archeologiczny przyniosły wykopaliska w Biskupinie gdzie obok znanej od kilkunastu lat osady z okresu patriarchalnej wspólnoty rodowej, odsłonięto wczesnofeudalny gródek z IX w. z wieńcem osad produkcyjnych. Również badania nad grodziskiem w Starym Bródnie pod Warszawą z X—XI w. ujawniły jego wczesnofeudalny charakter związany z poprzednią organizacją opolną, która w tym przypadku pozostawiła ślad w sąsiedniej nazwie miejscowej: Opolice.

Badania nad genezą tych form wczesnofeudalnych pojawiających się w VIII—IX w., a może nawet wcześniej, jak zdają się wskazywać wyniki wykopalisk w Łęczycy, każą sądzić, że między wiekiem V a VII nastąpiła zasadnicza zmiana w stosunkach produkcji. Poświadcza ją ożywienie sił wytwórczych, począwszy od VIII w. (najpóźniej). Nowe sformułowanie stalinowskie w kwestii ustępowania starych i rodzenia się nowych stosunków produkcji pomaga nam oświecić to zagadnienie: „Wówczas na miejsce takich stosunków produkcji, które stały się już starymi, pojawiają się nowe stosunki pro-

⁷ Przegląd Zachodni nr 3/4 1950 s. 169 nn; nr 1/2 1951 s. 193 nn i nr 5/6 1952 s. 299 nn.

⁸ t. I za 1949—1951, t. II za 1950 w druku, nakł. PMA.

⁹ t. I 1952, nakł. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

dukcji, których rola polega na tym, ażeby stanowić główną dźwignię dalszego rozwoju sił wytwórczych¹⁰.

Dzięki badaniom archeologicznym, zwłaszcza badaniom przeprowadzonym w ostatnich czterech latach, potrafimy już uchwycić ów nowy etap rozwojowy. Ożywienie sił wytwórczych występuje tu w sposób widoczny. Polega ono głównie na wzmaganiu się produkcji zbożowej, co ma podstawowe znaczenie dla kształtowania się stosunków gospodarczych i społecznych w rozpoczynającej się epoce feudalizmu. Analizy wykonywane w Pracowni Paleobotanicznej Kierownictwa Badań wykazują charakterystyczne zmiany w rodzajach zbóż uprawnych w ciągu VIII—X w. Zanika np. gorsza pszenica drobnosiarnista i jej podobne, a wzrasta produkcja żyta. W VIII—IX w. zaczyna przeważać rolnictwo orne. Samorodny i żywy rozwój rolnictwa przyczynił się z kolei do wzrostu ludności, a jednocześnie przyspieszał dyferencjację klasową.

Wskaźnikami archeologicznymi owej dyferencji są: wspomniane już pojawienie się grodów, najwcześniej na Śląsku i w Wielkopolsce w VI i VII w. oraz zarysowanie się załazków drugiego społecznego podziału pracy, tzn. podziału na zajęcia wiejskie i miejskie. Załazki te dają się zaobserwować w materiale wykopaliskowym.

W r. 1951 uzyskaliśmy dzięki wykopaliskom dwie ważne daty w tej sprawie. Mianowicie: w końcu IX w. uległ przebudowie i wzmocnieniu ośrodek władzy feudalnej, gród w Gnieźnie. Podgrodzie produkcyjne już funkcjonowało w tym czasie, gromadząc rzemieślników. Początek zaś grodu w Gdańsku, ściślej zaś jego części produkcyjnej udało się, podobnie jak w Opolu, określić dość pewnie na I połowę X w.

Od pocz. IX w. czynnikiem przyspieszającym budowę społeczeństwa klasowego w Polsce stał się handel międzynarodowy o dalekim zasięgu wymiany towarów luksusowych i niektórych surowców oraz handel niewolnikami z obszaru czarnomorskiego i kaspijskiego; poprzez Kraków i Pragę, w głąb Niemiec i Włoch północnych, szedł szlak handlowy związany z głównym ośrodkiem wymiany ówczesnej, Kijowem. Poświadczają to dziś liczne importy ruskie i wschodnie w wykopaliskach z Kruszwicy i Opola. Importy te stają się liczniejsze od pocz. XI w., jak to w rewelacyjny sposób wykazuje zróżnicowane klasowo cmentarzysko z XI w. w Lutomińsku pod Łodzią (zbadane głównie w 1949/50 r.).

Jednocześnie na Bałtyku rozwija się handel morski z targami u ujścia Odry i Wisły. Z prac w Szczecinie i w Wolinie (dwu ważnych osadach miejs. IX—XII w.) poznajemy wczesne miasta pomorskie o zadziwiającym bogactwie intensywnego życia gospodarczego. Mamy sporo wskazówek istnienia klasy możnych w IX—X w. Tak np. zakopywane w ziemi skarby srebrne nie są, jak dawniej przypuszczano, skarbami wyłącznie kupieckimi. Analiza rozmieszczenia tych znalezisk wykazuje, że układają się one na mapie niektórych jednostek geograficzno-osadniczych w formie rozrzutu wcale nie związanego z siecią dróg. Skarby takie traktować trzeba jako prymitywne zjawiska aku-

¹⁰ J. Stalin: *Ekonomiczne problemy socjalizmu w ZSRR*. Trybuna Ludu nr 278 1951 s. 3

mulacyjne wśród klasy możnych, którą w danych warunkach historycznych mogła być tylko klasa wielkich właścicieli ziemskich.

6. Państwo polskie kształtowało się jako jeden ze związków politycznych ludów słowiańskich w okresie wczesno-feudalnym. Proces powstawania tego państwa wykazuje daleko posuniętą prawidłowość rozwojową. Znakoomitego materiału porównawczego dostarczają w tym względzie wyniki osiągnięte przez naukę radziecką oraz czechosłowacką.

Podjęte w rb. badania na obszarze Grodów Czerwieńskich, już po pierwszym sezonie prac wykopaliskowych w Gródku, dawnym Wołyniu, koło Hrubieszowa i w Czerwnie-Czerwieniu, łącznie z poprzednio uzyskanymi obserwacjami na grodzisku Sasiadce-Sutiesku pod Zamościem, umożliwiły naszym archeologom i historykom pogłębienie studiów porównawczych na obszarze przejściowym.

Na tym przykładzie, jak również i na przykładzie terytoriów plemiennych śląskich możemy zauważyć zjawisko tworzenia się większych terytorialnie państw i ich popadania w zależność od mocniejszych sąsiadów feudalnych. Studia nad Wałami Śląskimi, biegnącymi od zachodu, pozwalają przypuszczać, że próbowano tu zorganizować większy obszar państwowy już w IX—X w.

Do czasów sprzed zjednoczenia ziem polskich przez Polan trzeba dziś odnieść znaczny szereg grodów, świadczących o samodzielnym rozwoju politycznym na bazie pogłębiającego się układu klasowego. Tak np. dawną metrykę osadniczą wykazuje Łęczyca, gdzie pierwszą fazę grodu datują odkrywcę nawet na VI w. n. e., a także Śleża-Sobótka i Cieszyn.

O innych zapewne już najbliższe lata przyniosą podobne ustalenia. W szczególności Wielkopolska zapowiada się jako poważny i wczesny ośrodek polityczny, być może, we współzawodnictwie z Kujawami. Obok Kruśzwicy z zabytkami z VIII w. można wymienić Ostrów na jeziorze Lednicy ze śladami grodu od IX w. oraz Gniezno i Poznań. Tłumaczą one nam jasniej owocną ekspansję Polan, związaną zapewne ze szczególnie korzystnymi warunkami ludnościowymi w okresie intensyfikacji uprawy rolnej.

Dokonane w ciągu X w. zjednoczenie terytorialnych państw plemiennych w państwo polskie było niezbędnym warunkiem osiągnięcia form życia społecznego i pełnego rozwoju sił produkcyjnych. W oparciu o korzystną podstawę terytorialną i ludnościową, państwo to stworzyło przesłanki powstania narodowości polskiej i umożliwiło skuteczną obronę przed agresją obcych organizmów feudalnych, rozbudowując własny rozwój stosunków feudalnych w organizacji produkcji.

Od połowy X w. coraz szerszą falą płynie nurt feudalny, żłobiąc głębokie ślady w kulturze materialnej ówczesnej Polski. Powszechnie obserwuje się w tym okresie dalsze podniesienie się poziomu sił wytwórczych. Mówią o tym ludne podgrodzia produkcyjne o szerokiej skali warsztatów rzemieślniczych w Gnieźnie, Poznaniu, Opolu, Wrocławiu. Mówią o tym nowe, potężne grody, dzieła sztuki fortyfikacyjnej budzące podziw swym rozmachem budowlanym i doświadczeniem technicznym.

Gdy przed 1939 r. lepiej znany był tylko Poznań, dziś stoimy wobec odkrycia systemów obronnych z X—XI w. we Wrocławiu, Gieczu, Niemczy

i w kilku innych miejscowościach. Wymienić tu też trzeba Wawel, Tyniec i Wiślicę w Małopolsce, przybierające wówczas postać potężnych grodów.

W niektórych z wymienionych ośrodków życia wczesnofeudalnej monarchii piastowskiej pojawiają się budowle kamienne, coraz liczniej i lepiej poznawane w ostatnich latach. Do uprzednio zbadanych relikwów architektonicznych z przełomu X i XI w. doszło w ostatnich czterech latach jeszcze kilka zdobyczy wysokiej miary. Są to budynki sakralne stojące w służbie szczególnie aktywnej formy nadbudowy ideologicznej państwa wczesnofeudalnego, jaką było chrześcijaństwo. Budowle te wiązały się ściśle z założeniem grodowym, a często bezpośrednio z *palatium* władcy czy jego reprezentanta. Na czoło wysuwa się tu odkrycie w r. ub. resztek kościoła z grobowcem Mieszka lub Chrobrego w Poznaniu oraz opodal *baptisterium* z X w.

Na grodzisku w Gieczu w r.b. ujawniono fundamenty okazałej rotundy kamiennej z X—XI w. w przytykającej, podobnie jak na Lednicy, do dworu monarszego. Szczątki wczesnego budynku świeckiego pokazały się też w Cieszynie koło zachowanej tam rotundy z XI w. Także na Wawelu do zasobu zabytków najstarszej naszej architektury przybył zarys dotąd nieznanego, niewielkiego budynku świeckiego z okrzesków kamiennych.

W Trzemesznie pozyskano i udostępniono nowy zabytek z X—XI w. jakim są mury preromańskie kościoła klasztorного i opactwa odkryte w 1949 r. pod posadzką barokowego i gotyckiego kościoła kanoników regularnych. O wiek XI zaczepiają także odkrycia architektoniczne w Strzelnie. Dotychczas znany zespół dwu kościołów romańskich wzbogaciło (w 1950 r.) odkrycie pozostałości wieży romańskiej. Przypomnieć też trzeba, że już w r. 1945 Strzelno ujawniło najwspanialszy zabytek polskiej rzeźby monumentalnej XII w. w postaci kolumn w kościele św. Trójcy. Kolumny wydobyto z obmurowań barokowych.

W ten sposób w drodze zespołowych i planowych prac wykopaliskowych narasta spory zasób źródeł archeologicznych, które dla znajomości procesów historycznych pierwszych dziesięciu wieków n. e. mają pierwszorzędne, choć nie wyłączne znaczenie. Planowość badań umożliwiła jednocześnie ruszenie z miejsca zaniedbanych, zwłaszcza w okresie międzywojennym, prac edytorskich w zakresie źródeł pisanych, a także sięgnięcie do innych sposobów poznania historycznego, jak np. do nazewnictwa miejscowego oraz do metod geograficzno-historycznych. Osobna Pracownia Atlasu Wczesnośredniowiecznego umożliwiła podjęcie ważnych prac dokumentacyjnych związanych z badaniem środowiska geograficznego i społeczno-produkcyjnego wczesnego średniowiecza polskiego.¹¹

7. Charakterystyka ogólna dorobku polskich badań wczesnośredniowiecznych w ostatnich latach ujawnia obok niewątpliwych osiągnięć także i pewne niedomagania. Na czoło wysuwają się tu niedostatki planu badawczego, który niezupełnie idzie w parze z metodologicznym dojrzwaniem zespołu pracowników naukowych, realizujących to wielkie przedsięwzięcie badawcze. Tak np. nacisk na badanie grodów, choć zrozumiały w punkcie

¹¹ Por. Wł. Pałucki: *Prace nad „Przeglądowym atlasem wczesnodziejowym ziem polskich”*. Sprawozdania PAU. T. LII 1951 nr 3 s. 193 nn.

wyjściowym tych badań w r. 1948, nie został dotąd zrównoważony odpowiednim i koniecznym uzupełnieniem w postaci stanowisk otwartych, jak wsie i cmentarzyska, które mogą nam niekiedy trafniej niż grodziska oświetlić procesy feudalizacyjne. Sieć punktów badawczych nie pokrywa równomiernie mapy Polski piastowskiej. Nasuwa się też postulat całkowitej publikacji wyników, które, naogół, długo czekają na druk, opóźniając w ten sposób rozpoczęcie dyskusji naukowej, a przez to opóźniając drogę do syntezy. Jesteśmy jednak znacznie bliżsi syntezy niż nauka burżuazyjna, nie tylko dzięki niebywałemu przyrostowi źródeł, ale również dzięki nieporównanie mocniejszej podstawie metodologicznej zarówno w pracy źródłoznawczej, analitycznej, jak też w ujęciu syntetycznym.

Przyszły podręcznik uniwersytecki historii Polski możemy już wzbogacić o nowy rozdział dziejów Polski wczesnośredniowiecznej, podający naukowo poprawną interpretację jej początków, choć próba ta wymagać będzie jeszcze krytyki, dyskusji i uzupełnień ze strony historyków i archeologów naszego pokolenia, które i w tym zakresie od podstaw przebudowuje swoją świadomość społeczną.

A. Gieysztor

Uniwersytet Warszawski

KONFERENCJA POLSKIEGO TOWARZYSTWA GEOGRAFICZNEGO W SPRAWIE BIBLIOGRAFII GEOGRAFII POLSKIEJ

W dniu 11 października 1952 r. odbyła się w nowo urządzonym Zakładzie Geograficznym Uniwersytetu im. M. Kopernika w Toruniu konferencja Polskiego Towarzystwa Geograficznego w sprawie bibliografii geograficznej. W konferencji wzięło udział 18 profesorów i asystentów z Warszawy, Poznania, Krakowa, Łodzi, Wrocławia i Torunia.

Jak wiadomo bibliografia stanowi dla każdej dziedziny badań narzędzie ułatwiające prace naukowe. Pod tym względem inne dziedziny wiedzy w Polsce znacznie wyprzedziły geografę. Przed geografami stało zadanie nadrobienia zaległości, zwłaszcza, że w okresie międzywojennym bibliografia geograficzna była gorzej zorganizowana niż przed pierwszą wojną światową. Bibliografia fizjograficzna wydawana systematycznie przez E. Romera¹ w latach 1891 — 1905, a potem W. Pokornego² w latach 1906 — 1909 lepiej informowała o postępach prac geograficznych, niż prowadzona w międzywojennym okresie bibliografia Polskiej Akademii Umiejętności³ lub zbyt szeroko, a niezbyt systematycznie ujmowana przez L. Sawickiego i W. Ormickiego bibliografia za lata 1923 — 1935 w *Wiadomościach Geograficznych*⁴, albo zbyt selektywnie podawana przez S. Lencewicza w *Przeglądzie Geograficznym* 1923 — 1938 oraz w *Polskim Przeglądzie Kartograficznym* za lata 1923 — 1934. Jednocześnie bardziej fragmentarycznie traktowana była bibliografia w innych polskich wydawnictwach geograficznych.

Z retrospektywnych opracowań w okresie międzywojennym wydana była jedynie *Kartografia polska* B. Olszewicza⁵ za okres XV — XVIII w.

Po drugiej wojnie praca nad bibliografią geograficzną znacznie się ożywiła, rozpoczęto różne prace w poszczególnych ośrodkach.

¹ E. Romer: *Spis prac odnoszących się do fizjografii ziem polskich*. Datedek do Kosmosu od 1898 do 1906.

² W. Pokorny: *Spis prac odnoszących się do fizjografii ziem polskich*. (Kontynuacja pracy E. Romera, drukowana w Kosmosie w 1907 i 1911).

³ *Katalog Literatury Naukowej Polskiej*. Wydawnictwo Komisji Bibliograficznej Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego Akademii Umiejętności w Krakowie. Tomy od XVI do XIX za lata 1919—1934.

⁴ Bibliografia geograficzna została w 1928 r. wyodrębniona w *Wiadomościach geograficznych* i ukazała się jako odtbitka pt. *Bibliografia Geograficzna* w 3 zeszytach za lata 1928—1933, 1934, 1935 pod redakcją W. Ormickiego.

⁵ B. Olszewicz: *Kartografia polska XV i XVI wieku*, *Przegląd chronologiczno-bibliograficzny*, *Polski Przegląd Kartograficzny*, nr 31 1930 s. 147—168

Kartografia polska XVII wieku (j. w.) nr 36 1931 s. 109—138

Kartografia polska XVIII wieku (j. w.) nr 38—40 1932 s. 181—213, 245—310 245—310.

Omawiana konferencja miała na celu przedyskutowanie prowadzonych prac, uzgodnienie ich oraz ułożenie jednolitego planu na przyszłość, zaspakajającego potrzeby geografii polskiej w zakresie bibliografii.

W związku z tym wygłoszone zostały następujące referaty:

dr R. Fleszarowa — *Bieżąca bibliografia geografii polskiej*.

dr Z. Kaczorowska — *Centralny katalog czasopism zagranicznych odnoszących się do nauk o ziemi*.

prof. dr B. Olszewicz — *Retrospektywna bibliografia geografii polskiej*.

mgr B. Winid — *Regionalna bibliografia geograficzna północno-wschodniej Polski*.

prof. dr W. Okołowicz — *Rozumowa bibliografia Polski z zakresu geografii fizycznej*.

Ponadto sprawozdania z prowadzonych prac bibliograficznych złożyli mgr Świdorski (Poznań), prof. J. Jurczyński (Łódź), mgr J. Mizera (Kraków).

Nad referatami i sprawozdaniami rozwinęła się żywa dyskusja, w której prócz wymienionych referentów wzięli udział: profesorowie: Leszczycki, Galop, Kiełczewska, dyr. Dzikowski (Biblioteka Uniwersyteku w Toruniu), mgr Kalinowska i inni.

Dyskusja doprowadziła do następujących wniosków:

Bibliografia geografii polskiej

Postanowiono wydać tom I *Bibliografii geografii polskiej* obejmujący okres 1945—1951. Bibliografia obejmie kompletny dorobek polskich geografów i równocześnie zestawi całą literaturę odnoszącą się do geografii Polski. W tym celu zostanie ustalony wykaz geografów polskich, których wszystkie prace i artykuły bez względu na treść zostaną w bibliografii pomieszczone. Będzie to miało duże znaczenie dla przyszłych opracowań biograficznych. Zostanie sporządzony spis ciągłych wydawnictw geograficznych, których zawartość zostanie w pełni uwzględniona w bibliografii oraz wykaz innych czasopism, z których będą zestawione tylko opracowania o treści geograficznej.

Bibliografia obejmie również prace autorów zagranicznych odnoszące się do geografii Polski. Bibliografia będzie ujęta rzeczowo i regionalnie, a ponadto zawierać będzie alfabetyczny skorowidz autorski. W czasie dyskusji ustalono układ rzeczowy i regionalny bibliografii. Ponieważ może on mieć znaczenie szersze i stanowić podstawę dla katalogów w bibliotekach geograficznych lub w ogólnych bibliotekach posiadających działy geograficzne przytaczamy go w całości tym bardziej, że pod tym względem panuje w poszczególnych bibliotekach ogromna różnorodność.

Układ rzeczowy

- | | |
|-----------------------|---|
| 1. Zagadnienie ogólne | 5. Wydawnictwa pomocnicze (encyklopedie, bibliografie, słowniki geograficzne, roczniki statystyczne, nazewnictwo, topono- |
| 2. Historia geografii | |
| 3. Życie geograficzne | |
| 4. Wyprawy badawcze | |

- | | |
|---|---|
| mastyka, podział administracyjno-polityczny) | 14. Klimatologia |
| 6. Podręczniki na poziomie szkół wyższych | 15. Geografia gleb |
| 7. Metodyka nauczania geografii (podręczniki szkolne) | 16. Biogeografia |
| 8. Mapy i atlasy | 17. Geografia ekonomiczna |
| 9. Kartografia | 18. Geografia historyczna |
| 10. Geografia fizyczna | 19. Demogeografia |
| 11. Geografia astronomiczna | 20. Geografia polityczna |
| 12. Geomorfologia | 21. Geografia surowców mineralnych i energetyki |
| 13. Hydrografia i Oceanografia | 22. Geografia produkcji i usług |
| | 23. Geografia komunikacji |
| | 24. Geografia osiedli |

Ponadto jako odrębny dział wydzielono: opracowania związane z popularyzacją geografii, literaturą podróżniczą, krajoznawstwem itp.

Układ regionalny 6

- | | |
|---|--|
| 101. Świat lub jego części | 109. Antarktyda |
| 102. Oceany i morza | 110. Polska lub jej znaczne części |
| 103. Europa lub jej znaczne części | a. geografia fizyczna |
| a. Państwa demokracji ludowej (alfabetycznie) | b. geografia ekonomiczna dla opracowań z geografii fizycznej. |
| b. Państwa kapitalistyczne (alfabetycznie) | 111. Karpaty |
| 104. ZSRR (republiki związkowe) | 112. Kotliny Podkarpackie |
| 105. Azja lub jej znaczne części | 113. Stare góry i wyżyny |
| a. Państwa demokracji ludowej (jw.) | 114. Niziny środkowopolskie |
| 106. Afryka | 115. Pojezierze Nadbałtyckie |
| 107. Ameryka | 116. Niziny Nadmorskie dla opracowań z geografii ekonomicznej województwa, a więc: |
| a. północna i środkowa | 117. Białostockie |
| b. południowa | 118. Bydgoskie itd. |
| 108. Oceania i Australia | |

Postanowiono *Bibliografię* drukować w formie *Przeglądu Geograficznego*, dwuszpaltowo, szczególnie starannie opracować skróty, ujednolicić sposób podawania recenzji i odnośników (np. do innych bibliografii specjalnych). Prace nad bibliografią za lata 1945—1951 mają być ukończone do końca 1952 r. W roku 1953 ma przystąpić się do opracowania bibliografii za rok 1952 oraz bibliografii zaległych za lata 1936—1939 oraz 1939—1945. *Bibliografię Geografii*

⁶ W dziale regionalnym podane zostaną opracowania monograficzne obejmujące zagadnienia zarówno z geografii fizycznej, jak i ekonomicznej, przewodniki krajoznawcze itp. W regionalnych katalogach szczegółowych lub bibliografiach retrospektywnych wymienione kontynenty (103—108) można dzielić na państwa, układać je alfabetycznie.

Polskiej będzie redagował komitet w składzie: S. Leszczycki, B. Olszewicz, F. Uhorczak, R. Fleszarowa, J. Kobendzina, B. Winid.

Centralny katalog zagranicznych wydawnictw nauk o ziemi

Postanowiono kontynuować rozpoczęte prace nad centralnym katalogiem ciągłych wydawnictw zagranicznych odnoszących się do nauk o ziemi, a rozproszonych po różnych bibliotekach w Polsce. Wzorem dla tej pracy jest zestawienie wydawnictw biologicznych wydane przez Instytut Biologii Doświadczalnej im. Nenckiego z okazji I Kongresu Nauki Polskiej⁷.

W związku z tym ustalono pierwszy wykaz obejmujący 116 bibliotek w Polsce oraz prowizoryczny wykaz czasopism, obejmujący ponad 1000 tytułów, które powinny być uwzględnione. W opracowaniu uwzględnione zostaną wydawnictwa od końca XVIII w. Katalog obejmie nie tylko wydawnictwa geograficzne, lecz także inne, związane z naukami o ziemi, a więc, wydawnictwa z zakresu: geologii, geofizyki, petrografii, mineralogii, geodezji, kartografii, klimatologii i meteorologii oraz krajoznawstwa i turystyki. To rozszerzenie zakresu katalogu podyktowane zostało pracami organizacyjnymi (odpisy z katalogów w przeszło 100 bibliotekach), które zwięzione tylko do geografii nie były należycie wyzyskane. Po opracowaniu centralnego katalogu zagranicznych wydawnictw ciągłych, podjęte zostaną prace nad analogicznym katalogiem dla wydawnictw polskich.

Retrospektywna Bibliografia Geograficzna

Postanowiono skoncentrować prace nad retrospektywną bibliografią geograficzną w ośrodku wrocławskim, zajmującym się historią geografii. Prace retrospektywne powinny objąć w zasadzie okres od początku istnienia piśmiennictwa geograficznego do drugiej połowy XIX w.

Na pierwszy plan wysunięto pracę nad bibliografią kartografii polskiej. Opierając się na opracowaniach B. Olszewicza z okresu międzywojennego, postanowiono opracować i wydać w 3-ch częściach *Kartografię Polski*, przy czym pierwsza część ma objąć okres do XIX w., druga — wiek XIX, trzecia — wiek XX. Opracowanie to ma być przeglądem chronologiczno-bibliograficznym, dlatego winny znaleźć się w nim również informacje o instytucjach kartograficznych, planach, projektach, polskich kartografach itp. Opracowanie to obejmie również ważniejsze prace zagraniczne dotyczące kartografii Polski. Postanowiono w 1952—53 r. skupić wysiłki przede wszystkim nad opracowaniem i wydaniem II części *Kartografii Polskiej* obejmującej XIX w. Niezależnie od tego uznano za celowe opracowanie i wydanie w 1953 r. specjalnej bibliografii kartografii polskiej za lata 1659—1952. Obie prace są prowadzone pod kierunkiem prof. B. Olszewicza.

⁷ Państwowy Instytut Biologii Doświadczalnej im. Nenckiego: *Zestaw czasopism zagranicznych biologicznych, będących w posiadaniu bibliotek polskich*, Warszawa 1951 r.

Regionalne Bibliografie Geograficzne

Po długiej i żywej dyskusji nad przedstawionymi projektami bibliografii regionalnej postanowiono zaproponować poszczególnym uczelnianym ośrodkom geograficznym prowadzenie geograficznej bibliografii regionalnej, retrospektywnej (od połowy XIX wieku) oraz bieżącej dla włączenia jej do corocznej *Bibliografii Geografii Polskiej*.

W związku z tym wyłoniła się potrzeba opracowania instrukcji normującej pracę w tym zakresie, wedle której pracowałyby wszystkie ośrodki na przydzielonych im do opracowania obszarach Polski. Opierając się na „podziale” przyjętym przez Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Geograficznego w dn. 22.III.1952 r. dla innych prac badawczych, zaproponowano następujący podział terytorialny na zasadzie województw: 1. Kraków: Krakowskie, Katowickie, 2. Lublin: Lubelskie, Rzeszowskie, 3. Łódź: Łódzkie, Kieleckie, 4. Poznań: Poznańskie, Szczecińskie, Zielonogórskie, 5. Toruń: Bydgoskie, Gdańskie, Koszalińskie, 6. Warszawa: Warszawskie, Białostockie, Olsztyńskie, 7. Wrocław: Wrocławskie, Opolskie.

Projekt instrukcji ma być opracowany przez Instytut Geograficzny Uniwersytetu Warszawskiego (dr J. Kobendzina) i przedyskutowany na następnym posiedzeniu Komisji Bibliograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego.

Stanisław Leszczycki

Członek-korespondent Polskiej Akademii Nauk

BADANIA INSTYTUTU HISTORYCZNEGO W ŁODZI NAD DZIEJAMI PRACY FABRYCZNEJ W POLSCE

Instytut Historyczny Uniwersytetu Łódzkiego został zorganizowany w roku 1948 jako zespół pięciu katedr historii: społeczno-gospodarczej, społecznej starożytności i średniowiecza, średniowiecznej i nowożytnej Polski oraz powszechnej nowożytnej.

Kierownikiem Instytutu została prof. dr Natalia Gąsiorowska. Badania naukowe Instytutu Historycznego w zakresie historii społeczno-gospodarczej skoncentrowały się na zagadnieniu rozwoju okręgu łódzkiego. Złożyło się na to kilka przyczyn.

Okręg ten, jako jeden z najbardziej uprzemysłowionych w kraju, przedstawia zespół specjalnych warunków umożliwiających analizę szeregu zagadnień z dziedziny historii społeczno-gospodarczej, a historii przemysłu polskiego w szczególności. Z drugiej strony fakt, iż sprawa kształtowania się polskiego proletariatu przemysłowego, rozwoju warunków jego pracy była dotychczas w badaniach niedostatecznie uwzględniana lub wręcz pomijana, bądź też wobec trudności udostępnienia materiałów archiwalnych nie mogła być właściwie przedstawiona i wyjaśniona, skierował badania Instytutu Historycznego między innymi i ku powyższemu sprawom.

W okresie powojennym archiwa łódzkie przejęły akta szeregu zakładów przemysłowych Łodzi i okolic tego miasta, między innymi byłych fabryk Geyera, Scheiblera i Grohmana, Steinerta. W związku z tym stały się dostępne lub w najbliższym czasie zostaną udostępnione materiały o dużym znaczeniu dla studiów nad dziejami przemysłu łódzkiego w wieku XIX i XX.

Historykom regionu łódzkiego umożliwione zostały również badania nad materiałami archiwalnymi pochodzącymi z instytucji administracyjnych i samorządowych. Archiwalia te mają charakter bardziej ogólny w porównaniu z aktami zespołów fabrycznych, których zawartość może służyć za podstawę do badań nad historią poszczególnych przedsiębiorstw, nad warunkami pracy fabrycznej i innymi zagadnieniami mieszczącymi się w ramach każdego zakładu przemysłowego.

Z powyższego wynikałoby, że badania nad dziejami gospodarczymi i społecznymi Łodzi i okręgu łódzkiego zyskały w ostatnich czasach nową, szeroką bazę źródłową. W oparciu o tę bazę studia Instytutu, a w szczególności zespołu historyków zgrupowanych przy katedrze historii społeczno-gospodarczej, poszły i posuwają się stale naprzód w kierunku zbadania dziejów

gospodarczych regionu łódzkiego, a więc z jednej strony ustalenia pewnego stanu faktycznego, z drugiej — stwierdzenia, jak kształtowały się siły wytwórcze i stosunki produkcji tego terenu w odniesieniu do ogólnego układu tych elementów w Polsce wieku XIX i początku XX. Seminarium prof. dr Gąsiorowskiej opracowuje w ramach prac kandydackich i magisterskich tematy wchodzące w zakres powyższych zagadnień.

Zaplanowane na dłuższy okres badania obejmują terytorialnie Łódź i okęg łódzki jako teren, na którym wyjątkowo silnie wystąpiły cechy kapitalizmu rozwijającego się w początkowym okresie żywiołowo, a na przełomie dwóch stuleci przechodzącego w imperializm. Prace w tym kierunku prowadzone lub zaplanowane, a częściowo i ukończone dotyczą między innymi zagadnienia powstawania proletariatu łódzkiego, form organizacji pracy i produkcji, warunków pracy w przemyśle łódzkim, w szczególności pracy kobiet i nieletnich.

Szczególną uwagę zwraca się na formy jakie przyjmował jawny lub zamaskowany wyzysk kapitalistyczny, na brak odpowiedniej ochrony pracy. Wyjaśnienie tego zagadnienia ułatwi zbadanie roli i działalności Inspekcji Fabrycznej, ubezpieczeń pracowniczych, przedstawienia wkładu Łodzi w walce o ustawodawstwo socjalne i związki zawodowe.

Instytut Historyczny wprowadzając metody materializmu historycznego do badań nad dziejami Łodzi i okręgu nie może pominąć zagadnień walki klasowej. Dlatego studia nad rozwojem ruchu robotniczego, nad zagadnieniem walki robotników o poprawę warunków pracy w przemyśle i innymi — zajmują poważne miejsce w programie prac badawczych Instytutu.

Obok prac ściśle związanych z katedrą historii społeczno-gospodarczej, Instytut opracowuje księgi ludności stałej miast okręgu łódzkiego z XIX wieku, które dostarczą danych o ilości mieszkańców tych miast, o ich strukturze zawodowej i pochodzeniu.

Zasadniczą wagę dla wyżej poruszanych spraw posiada podjęta przez Instytut Historyczny praca nad przygotowaniem do druku najważniejszych dokumentów archiwalnych mogących służyć za materiał do badań nad historią gospodarczą Łodzi i okręgu w XIX wieku. Wydawnictwo to obejmie cztery tomy i zawierać będzie dokumenty odnoszące się do historii przemysłu w okręgu łódzkim, w samej Łodzi, oraz akta ilustrujące ogólny rozwój Łodzi. Oddzielny tom poświęcony będzie dziejom pracy i walki proletariatu łódzkiego. Praca powyższa, podobnie jak znaczna część innych prac Instytutu, prowadzona jest zespołowo przez 3—5 osobowe grupy dla każdego tomu. Kierują grupami w ich kolejności dyr. R. K a c z m a r e k, dr A. R y n k o w s k a, mgr J. T r e l a, i dr G. M i s s a l o w a. Tak więc zbiorowy wysiłek kilkunastu członków Instytutu uprzystępni zamknięte dotąd w archiwach materiały źródłowe naukowcom i działaczom politycznym oraz pozwoli na bardziej wnikliwie i poważne studia nad dziejami pracy fabrycznej w Polsce na interesującym przykładzie okręgu przemysłowego łódzkiego w XIX wieku.

Prócz tego Instytut przygotowuje wydanie pracy zbiorowej obejmującej wybrane zagadnienia z monografii niektórych zakładów przemysłowych Łodzi i regionu łódzkiego. Praca ta ma być z jednej strony przyczynkiem do zagadnień, o których była mowa wyżej, a z drugiej strony próbą rozwiązania spraw metodycznych i metodologicznych przy studiach nad historią zakładów przemysłowych. W przygotowaniu tego wydawnictwa zaplanowanego na rok 1953 bierze udział ośmiu pracowników naukowych Uniwersytetu Łódzkiego i Wojewódzkiego Archiwum Państwowego w Łodzi. Całością prac kieruje prof. dr Gąsiorowska.

Ireneusz Ihnatowicz

Uniwersytet Łódzki

SPRAWA KSZTAŁCENIA PRACOWNIKÓW NAUKOWYCH BIBLIOTEK

Sprawa kształcenia bibliotekarzy była aktualna u nas od dawna. Toczyła się nad tym żywa dyskusja w kołach fachowców, na zjazdach bibliotekarzy, jak również na łamach pism fachowych. Konieczność zarówno teoretycznego jak i praktycznego przygotowania bibliotekarzy do wykonywania zawodu nie ulegała wątpliwości. Chodziło tylko o znalezienie form, w jakie należało ująć szkolenie zawodowe bibliotekarzy.

Już w 1919 r. poruszył to zagadnienie, chociaż dosyć ogólnikowo, Edward Kuntze w artykule *Potrzeby polskich bibliotek naukowych*¹, szczegółowo i wnikliwie omówił je w 1930 r., ogłaszając *Kilka uwag o kursach dla bibliotekarzy bibliotek naukowych*². W okresie międzywojennym i powojennym bibliotekarze i fachowcy zabrali głos w dyskusji nad tą sprawą, między innymi: Helena Radłowska, Jan Augustyniak, Józef Grycz, Tadeusz Ziółkowski, Jan Niezgoda, Jan Muszkowski, Witold Nowodworski, Helena Handelsmanówna i in. Zjazdy bibliotekarzy polskich niejednokrotnie omawiały sprawę kształcenia kadr. Wystarczy przytoczyć obrady zjazdu delegatów kół ZB i AP w Warszawie w 1949 r.³ Konieczność wzmocnienia akcji szkoleniowej bibliotekarzy na poziomie wyższym i średnim podkreśla też rezolucja konferencji bibliotekarzy naukowych w Krynicy w 1951 r.

Zagadnienie kształcenia bibliotekarzy było więc ciągle na warsztacie, lecz nie zostało należycie rozwiązane, jeżeli chodzi o bibliotekarzy naukowych.

Do ostatniej wojny panował w zasadzie pogląd, że zadania bibliotek naukowych są inne niż bibliotek oświatowych. Z odmiennością zadań łączy się częściowo zróżnicowanie metod pracy i zasad organizacyjnych. Wychodząc z tych założeń uznawano potrzebę odrębnego kształcenia bibliotekarzy oświatowych i naukowych. Te założenia teoretyczne ulegały jednak powoli pewnej modyfikacji. W praktyce bowiem okazało się, że np. absolwenci kształcącego oświatowców Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy podejmowali pracę nie tylko w bibliotekarstwie powszechnym, ale także i w bibliotekach naukowych i wnosili twórczy dorobek do badań bibliotekoznawczych. Na III zjeździe bibliotekarzy polskich w 1932 r. stwierdzono, że chociaż rozróżnia się bibliotekarzy bibliotek naukowych i oświatowych, to jednak różnice terminologii upadają, gdy chodzi o przygotowanie naukowe, potrzebne

¹ *Nauka Polska* 1919 t. 2 s. 522

² *Przegląd biblioteczny* R. 4. 1930 s. 6—36

³ *Sprawa kształcenia kadr bibliotekarskich — sprawozdanie ze zjazdu delegatów w Warszawie. Drugi dzień obrad. Bibliotekarz* 1949 nr 9—10

zarówno jednym jak i drugim. Określono, że bibliotekarzem naukowym będzie nazwany ten, którego stanowisko w bibliotece wymaga gruntownego naukowego przygotowania, któremu powierza się materiały do naukowego opracowania, w przeciwieństwie do bibliotekarza-technika, którego praca jest raczej zmechanizowana. Bibliotekarzem naukowym będzie również ten, kto pracuje naukowo nad zagadnieniami związanymi z bibliotekarstwem bez względu na to, w jakiej będzie pracował bibliotece — naukowej czy oświatowej.

Dziś zacierą się różnica między bibliotekami naukowymi a powszechnymi. „Do zadań biblioteki naukowej obok posuwania nauki naprzód dołącza się zadanie szerzenia kultury naukowej w ogóle. Z drugiej strony księgozbiór naukowy staje się niezbędną częścią składową biblioteki powszechnej. Większe biblioteki miejskie (w Warszawie, Łodzi, Toruniu, Bydgoszczy i Gdańsku) mając księgozbiór mieszany, a także zbiory specjalne, są warsztatami prac badawczych i obok zadań oświatowych spełniają rolę bibliotek naukowych“, powiada Nowodworski⁴. W myśl wskazań konferencji krynickiej dążymy do upowszechnienia bibliotek naukowych i unaukowienia powszechnych. Mówiąc więc o kształceniu bibliotekarzy naukowych nie mamy na myśli pracowników bibliotek naukowych, ale spełniane przez bibliotekarzy funkcje naukowe, wymagające głębszego przygotowania teoretycznego, bez względu na rodzaj biblioteki, służącej jako teren pracy.

Jak się dotąd przedstawiała sprawa kształcenia bibliotekarzy naukowych? Ustawa o szkołach akademickich z dn. 13 lipca 1920 r. stwierdza konieczność posiadania przez bibliotekarzy wykształcenia teoretycznego obok praktycznego, gdyż jako warunek mianowania stawia wykazanie się świadectwem złożonego egzaminu państwowego ze studiów bibliotekarskich. Dla zdobycia potrzebnej do egzaminu wiedzy miały być utworzone kursy bibliotekarskie. Nie określono jednak ani czasu trwania tych kursów, ani zakresu wykładanych na nich przedmiotów.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 11 kwietnia 1930 r. określało, że kandydaci z ukończonymi studiami akademickimi powinni po roku lub dwóch służby przygotowawczej złożyć przed Komisją Egzaminacyjną przy Ministerstwie WR i OP egzamin, podczas którego mają opracować pisemnie temat z zakresu pracy bibliotekarskiej, a na egzaminie ustnym wykazać znajomość ustawy konstytucyjnej, ustawodawstwa urzędniczego i bibliotecznego, wszystkich działów pracy bibliotekarskiej i bibliograficznej w Polsce i jednym kraju za granicą, organizacji bibliotek we wszystkich ważniejszych krajach, wreszcie przepisów kancelaryjno-manipulacyjnych, stosowanych w bibliotekach. Prócz tego muszą wykazać znajomość w mowie i piśmie dwóch języków obcych. Wymagano więc od bibliotekarza wyższego wykształcenia zdobytego w szkołach akademickich i wykazania na egzaminie wiedzy fachowej. Powstała kwestia, gdzie mają oni zdobyć tę wiedzę fachową, gdyż sama praktyka w bibliotekach, nawet najlepiej pokierowana, okazała się niewystarczająca. Dawała ona techniczne wiadomości, pewną biegłość w operowaniu środkami ale zdobycie teoretycznej wiedzy z zakresu bibliografii, historii biblio-

⁴ *Biuletyn PIK*. 1949 nr 4 s. 86

tekarstwa, drukarstwa, rozwoju pisma itp. zależało od samodzielnej pracy i inicjatywy bibliotekarza. Samodzielne zaś zdobycie potrzebnego wykształcenia bibliotekarskiego nie było rzeczą łatwą. Polecone przez Wydział Bibliotek Ministerstwa WR i OP podręczniki, mające umożliwić przygotowanie kandydatów do egzaminu bibliotekarskiego, nie były wystarczające. Stąd wyłoniła się myśl stworzenia kursów bibliotekarskich.

Projekt utworzenia kursów nie był rzeczą nową. O stworzeniu kursów mówiła już przecież ustawa o szkołach akademickich z dn. 13 lipca 1920. W grudniu 1922 r. na naradzie bibliotekarzy państwowych w Ministerstwie WRiOP na podstawie referatu Kuntzego uchwalono uznać za pożądane wprowadzenie państwowych egzaminów bibliotekarskich i zorganizowanie państwowych kursów bibliotekarskich, i prosić Wydział Bibliotek o przygotowanie programu zarówno egzaminów jak i kursów bibliotekarskich. Uchwała ta nie została jednak zrealizowana. Dopiero w kwietniu 1930 r. zostało wydane rozporządzenie Rady Ministrów o egzaminie kandydatów na stanowiska I kategorii w państwowej służbie bibliotecznej. Wówczas kwestia utworzenia kursów i opracowania ich programów stała się nagła.

Dokładnie przemyślany szczegółowy program opracował Kuntze. Projektował on utworzenie w porozumieniu z uniwersytetem dwuletnich kursów, gdzie zgodnie z programami ministerstwa wykładane byłyby przedmioty obejmujące właściwą technikę biblioteczną, historię i organizację bibliotek w Polsce i zagranicą, i bibliografię. Oprócz tego do programu weszły przedmioty, których nie było w projekcie rozporządzenia, lecz, które były konieczne dla każdego bibliotekarza naukowego. Można je podzielić na 3 grupy: 1. Ogólne wykształcenie w rozmaitych gałęziach wiedzy w zakresie potrzebnym do naukowego traktowania książki. 2. Księgoznawstwo. 3. Języki. Potrzeba uwzględnienia tych przedmiotów łatwo się da uzasadnić.

Wykształcenie ogólne jest potrzebne, aby się orientować w dziełach z najrozmaitszych dziedzin wiedzy, reprezentowanych w bibliotece. Nie chodzi tu o opanowanie wszystkich nauk, lecz o zapoznanie się z ich podziałem, historią, kierunkami i bibliografią. Bez tego trudno dać sobie radę z klasyfikowaniem dzieł do katalogu rzeczowego, lub z uzupełnieniem zbiorów. Należałoby wprowadzić wykłady ogólne, wprowadzające w rozmaite gałęzie wiedzy.

Księgoznawstwo jest niezbędne dla każdego bibliotekarza, bo książka jest obiektem, nad którym ma pracować. Trzeba jednak rozdzielić wiadomości z tego zakresu na ogólne, które winien opanować każdy bibliotekarz (dzieje pisma i druk, wiadomości o papierze, książce, handlu księgarskim, oprawie itp.) oraz specjalne potrzebne dla tych, którzy pragną się wyspecjalizować w zakresie rękopisów czy starych druków.

Na znajomość języków nowożytnych trzeba położyć wielki nacisk. Nie wynoszą na ogół tej znajomości uczniowie ze szkół średnich, ani studenci ze szkół wyższych, o ile specjalnie nie studiują języków. Dla bibliotekarza jest to niezbędne: im więcej zna języków, tym łatwiej mu pracować w bibliotece.

Wychodząc z tych założeń ustala Kuntze ilość godzin, potrzebną dla poszczególnych przedmiotów. W sumie dałoby to przez pierwszych 5 trymestrów po 4 godziny wykładów i 4 godziny ćwiczeń tygodniowo, w szóstym tryestrze 1 godzina wykładów i 4 godziny ćwiczeń. Poza tym należy przyjąć 5 — 6 go-

dzin w tygodniu wykładów na uniwersytecie, wprowadzających uczestników kursu w pewne gałęzie wiedzy w zakresie potrzebnym do naukowego traktowania książki. Przy praktyce ustalonej na 3 godziny dziennie byłiby uczestnicy zajęci w okresie wykładów 6 — 7 godzin dziennie, czego nie można uważać za przeciążenie. Starczyłoby im przy tym czasu i na pracę w domu i na naukę języków, prowadzoną przez lektorów uniwersyteckich⁵.

Przedstawiony przez Kuntzego projekt pozostał na papierze. Państwowe kursy bibliotekarskie dla pracowników naukowych nie zostały powołane do życia. W kilka lat później w 1934 r. w artykule *Rola państwa w stosunku do bibliotek naukowych* Grycz stwierdzał: „Bibliotekarze nie mają w obecnym ustroju szkolnictwa wyższego możliwości systematycznego kształcenia się i przygotowania do swego zawodu. Istnieje wprawdzie instytucja państwowych egzaminów bibliotekarskich, ale szkolenie bibliotekarzy dotąd nie zostało podjęte przez państwo. Swego czasu Biblioteka Uniwersytecka w Poznaniu z własnej inicjatywy przeprowadziła jednoroczny kurs średni (1919—20) i rozpoczęła (1920) dwuletni wyższy — niestety nieukończony. Nie posiadamy też dotychczas polskiego podręcznika bibliotekarstwa. W budżecie Ministerstwa WRIOP są zapewnione fundusze m. in. i na kursy bibliotekarskie i na wydawnictwa bibliograficzne. należałoby więc, nie zwlekając dłużej uwzględnić podnoszony przez koła bibliotekarskie od 1919 r. postulat urządzenia kursów, które i ze względu na państwową politykę biblioteczną są ze wszechmiar pożądane. Można by równocześnie, wykorzystując wykłady na kursach, przystąpić do wydania oficjalnego podręcznika bibliotekarstwa“⁶.

Te słuszne postulaty nie zostały zrealizowane. Projektowane przez ZBP podręczniki bibliotekarskie nie zostały wydane. Co się zaś tyczy kursów dla bibliotekarzy naukowych, to przed wojną zorganizowano zaledwie 2 kursy. Jeden, urządzony przez Dyрекcję Biblioteki Jagiellońskiej, w okresie od 1 listopada 1934 do - lutego 1935r., miał ułatwić kandydatom na bibliotekarzy przygotowanie się do egzaminu państwowego. Celem kursu było nie systematyczne przerobienie materiału, wymaganego przy egzaminie, tylko ujęcie w całość, uporządkowanie i pogłębienie wiadomości teoretycznych, nabytych przez kandydatów w drodze lektury, jak również wiadomości praktycznych, nabytych podczas praktyki. Drugi kurs wakacyjny, dokształcający, trwający trzy tygodnie, został zorganizowany przez Radę Związku Bibliotekarzy Polskich.

Po wojnie, gdy wskutek poniesionych przez personel bibliotekarski ciężkich strat, dotkliwie dał się odczuć brak fachowych kadr, dążenie do organizowania różnego typu kursów uwydatniło się znacznie aktywniej. Niektóre biblioteki zorganizowały kursy dla bibliotekarzy naukowych z własnej inicjatywy, jak np. Biblioteka Uniwersytecka w Poznaniu w latach 1945 i 1946,

⁵ Kuntze przeznacza na technikę biblioteczną 50 godzin wykładów i 120 godzin ćwiczeń, na księgoznawstwo 50 godzin (nie wchodzi tu specjalne studia dla pragnących się wyspecjalizować w znajomości rękopisów lub starych druków), na bibliografię 50 godzin wykładów i 120 ćwiczeń, na naukę o bibliotekach, obejmującą dzieje bibliotek, rozwój ich organizacji i stan obecny 50 godzin, na naukę o konstytucji i ustawodawstwie urzędniczym 10 godzin. *Kilka uwag o kursach dla bibliotekarzy. Przegl. Bibl. R. 4 1930 s. 22—27, 34—35*

⁶ *Przegl. Bibl. R. 8. 1934 s. 92*

Biblioteka Uniwersytecka we Wrocławiu w r. 1946/47, albo na polecenie Ministerstwa Oświaty, jak np. urządzone przez Bibliotekę Jagiellońską w jesieni 1948 r. dwa ogólnopolskie kursy bibliotekarskie: dokształcający ogólny i specjalny. W Łodzi kurs bibliotekarstwa naukowego zorganizował na wiosnę 1948 r. Państwowy Instytut Książki. W innych ośrodkach kształceniem bibliotekarzy zajęło się Koło ZBiAP. Tak np. Sekcja Bibliotek Naukowych Koła Warszawskiego kilkakrotnie przeprowadzała półroczne kursy, które dały dobre wyniki.

Organizowane sporadycznie, choćby najlepiej prowadzone kursy, nie mogą być jednak podstawą kształcenia kadr. Mogą one być tylko środkiem zastępczym, stosowanym tymczasowo dla zapalenia istniejącej luki.

W Związku Radzieckim od dawna doceniano doniosłość pracy bibliotekarza i położono duży nacisk na odpowiednie kształcenie kadr. Oprócz szeroko rozwiniętego szkolnictwa na poziomie średnim pomyślano o kształceniu w instytutach bibliotekarskich i na wydziałach bibliotekoznawczych innych wyższych uczelni, badaczy-teoretyków, wykładowców w zakresie bibliologii i bibliotekoznawstwa, kierowników bibliotek różnych typów oraz instruktorów. Po ukończeniu instytutu 3-letnia aspirantura zakończona obroną dysertacji daje możliwość uzyskania naukowego stopnia kandydata. Prawo nadawania stopni naukowych ma Państwowy Moskiewski Instytut Bibliotekarski im. Mołotowa, Państwowy Leningradzki Instytut Bibliotekarski im. Krupskiej, Państwowe Instytuty Pedagogiczne z wydziałem bibliotekarskim w Moskwie, Leningradzie i Kijowie.

I u nas zagadnienie powołania do życia wyższych studiów z zakresu bibliotekarstwa i bibliotekoznawstwa stało się sprawą dojrzałą. Wraz z powstaniem Uniwersytetu Łódzkiego wiosną 1945 r. utworzona została na Wydziale Humanistycznym katedra bibliotekoznawstwa, co znalazło urzędowe potwierdzenie w zarządzeniu Ministra Oświaty z dn. 11 lutego 1946 r. Na zebraniu Rady Wydziału Humanistycznego w czerwcu 1946 r. uchwalono projekt programu studiów i egzaminów na stopień magistra filozofii w zakresie bibliotekoznawstwa i nauki o książce. W projekcie tym wyodrębniono trzy grupy przedmiotów studiów i egzaminów wraz z ćwiczeniami: 1. Przedmioty specjalne obowiązujące wszystkich studentów, studiujących w tym zakresie: a. nauka o książce, b. zasady i metody bibliotekarstwa wraz z historią bibliotek, c. nauki pomocnicze historii w zarysie, d. główne zasady nauk filozoficznych. 2. Dwa przedmioty do wyboru studenta z zakresu poszczególnych sekcji Wydziału Humanistycznego lub Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego. 3. Dwa języki obce, jeden gruntownie w mowie i piśmie, drugi tylko w czytaniu i rozumieniu⁷.

Na wykłady i ćwiczenia z zakresu nauki o książce i bibliotekoznawstwa Wydział Humanistyczny UŁ zaplanował w roku akademickim 1947/48 7 godzin wykładów i 4 godziny ćwiczeń tygodniowo dla studentów I roku, 5 godzin wykładów i 4 godziny ćwiczeń dla II roku, 3 godziny wykładów i 2 godziny seminarium dla studentów III i IV roku; oprócz tego było prowadzone konwersatorium z literatury bieżącej dla studentów wszystkich roczników

⁷ *Bibliotekarz* 1949 nr 7—8 s. 137—138

2 godz. tygodniowo. W roku akademickim 1948/49 liczba wykładów i ćwiczeń z bibliotekoznawstwa, wliczając w to prowadzone seminaria i konwersatoria, wynosiła 21 godzin tygodniowo dla wszystkich roczników. Wprowadzone zostały wykłady i ćwiczenia z bibliografii, natomiast brak prowadzonych poprzednio cykli wykładów specjalnych, dotyczących rękopisów, starodruków, piśmiennictwa, opraw, zbiorów kartograficznych i muzykologicznych.

Sprawa szkolnictwa bibliotekarskiego i księgarskiego była omawiana na konferencji, zwołanej przez Państwowy Instytut Książki w porozumieniu z Naczelną Dyrekcją Bibliotek dn. 13 grudnia 1948 r. Stwierdzono tam, że podstawą podziału szkolnictwa bibliotekarskiego powinien być podział funkcji bibliotecznych, nie zaś charakter bibliotek. Wyższym stopniem szkolnictwa bibliotekarskiego powinno być czteroletnie studium uniwersyteckie ze specjalizacją bibliotekoznawczą. Należy dążyć, aby nauczanie na tym stopniu przybrało charakter studium międzywydziałowego ze względu na konieczność przygotowania kierowników specjalnych bibliotek naukowych i szkolnych (technicznych, medycznych, przyrodniczych, prawniczych itp.)⁸.

Chociaż konferencja miała na celu przedyskutowanie sprawy typów szkolnictwa bibliotekarskiego, a nie samego zagadnienia programu tych szkół, to sprecyzowane żądanie czteroletniego studium bibliotekoznawczego na uniwersytecie nie było sprzeczne z uchwalonym w 1946 r. projektem studiów bibliotekarskich Wydziału Humanistycznego UŁ. Projekt ten jednak rozpatrzony przez Radę Główną Nauki i Szkół Wyższych, został odrzucony, na jego zaś miejsce wysunięto zasadę, że nauka o książce wraz z bibliotekarstwem stanowić mają przedmiot specjalizacji przy studiach w zakresie filologii polskiej, historii i nauk społecznych. Na podstawie tej dyrektywy opracowano nowelizację przepisów z 1926 r., dotyczących programów studiów i egzaminów na stopień magistra filozofii w zakresie filologii polskiej i historii. Odnośne zarządzenie Ministra Oświaty z dn. 1 lutego 1949 r. ukazało się w Dzienniku Ministerstwa Oświaty 16 maja 1949 r.

Stosownie do nowelizowanych przepisów, studenci, ubiegający się o stopień magistra filozofii w zakresie historii czy filologii polskiej, po zdaniu egzaminów, obowiązujących w danym zakresie każdego studenta, mieli do wyboru, obok egzaminów z grupy takich przedmiotów jak język polski, historia literatury polskiej czy też pogłębione i rozszerzone wiadomości z dziedziny historii lub geografii historycznej, także grupę księgoznawstwa i bibliotekoznawstwa. Musieli złożyć egzamin z zasad i metod bibliotekarstwa oraz bibliografii, historii książki rękopiśmiennej i drukowanej wraz z podstawowymi wiadomościami z ogólnej nauki o książce. Oprócz tego historyków obowiązywał egzamin z historii literatury polskiej lub historii kultury, a polonistów z nauk pomocniczych historii⁹.

Wskutek przeprowadzonej reformy weszła w życie od roku akademickiego 1949/50 dwustopniowość studiów uniwersyteckich, polegająca na tym, że studia uniwersyteckie obejmują stopień niższy dający dyplom zawodowy i stopień wyższy dający dyplom naukowy. Szczegółowe zarządzenia uregu-

⁸ *Bibliotekarz* 1949 nr 1—2 s. 28—29

⁹ *Bibliotekarz* 1949 nr 7—8 s. 138—139

wały tok studiów, ustaliły ilość godzin wykładów i ćwiczeń, egzaminy i terminy ich składania. Na pierwszym i drugim roku studiów humanistycznych nauka o książce i bibliotekoznawstwie nie znalazły miejsca. Bibliologia nie została uwzględniona wśród nauk. Bibliotekarstwo jednak, ze względu na potrzeby współczesnego życia, zostało wzięte pod uwagę. Studentom historykom i filologom pozwolono na trzecim roku studiów specjalizować się w tym kierunku, przeznaczając na to 5 godzin wykładów i 2 godziny ćwiczeń tygodniowo. Ta ograniczona ilość godzin pozwalała jedynie na bardzo powierzchowne zaznajomienie się z zagadnieniami teoretycznymi i na słabe opanowanie techniki biblioteczej. Toteż nowokreowani bibliotekarze nie byli przygotowani do samodzielnego pokonania niezbyt czasem wielkich trudności, jakie mogły się wysunąć w pracy technicznej. Nie mieli też czasu podczas studiów na przemyślenie i przedyskutowanie zasadniczych problemów swej pracy i sposobów realizowania wytkniętych zadań.

Kandydat na bibliotekarza musi dobrze opanować techniczną stronę pracy w bibliotekach, a ponadto rozumieć wielkość spoczywającego na nim zadania, widzieć jasno cel swojej pracy i umieć go wcielić w życie. Jest to możliwe jedynie przy oparciu się na mocnej podstawie ideologicznej i naukowej. Stąd wypływa potrzeba wyższych studiów w obrębie szkolnictwa akademickiego. Wobec tego, że od początku bieżącego roku akademickiego zostaje zniesiona dwustopniowość studiów, a wprowadzone będzie na wydziałach humanistycznych 5-letnie studium ciągle, wśród innych dyscyplin naukowych powinno się znaleźć miejsce na bibliologię.

Studium nauki o książce i bibliotekoznawstwie będzie miało za zadanie kształcenie różnego rodzaju kadr. Oprócz bibliografów i bibliotekarzy naukowców, przygotowanych do prac praktycznych, ale opartych o problematykę naukową i wymagających pogłębionej wiedzy ogólnej i fachowej, studium powinno przygotowywać twórczych pracowników naukowych w zakresie bibliologii, bibliotekoznawstwa i bibliografii. Wreszcie zadaniem jego będzie dostarczenie zastępu odpowiednio przygotowanych wykładowców dla szkolnictwa średniego i dla wszystkich kursów, przeznaczonych dla personelu bibliotekarstwa powszechnego.

Studium więc powinno umożliwić słuchaczom nie tylko dokładne zaznajomienie się z zagadnieniami techniki bibliotechnicznej, ale też przyswojenie sobie teoretycznej wiedzy fachowej, nieodzownej zarówno przy twórczej pracy badawczej, jak też przy rozwiązywaniu problemów praktycznych metodami naukowymi, ponadto powinno ono także rozszerzyć i pogłębić ogólne wykształcenie pod względem ideologicznym, językowym i encyklopedycznym. Bez gruntownej podbudowy wykształcenia ogólnego nie można sobie przedstawić prawdziwie głębokiej wiedzy o książce. Ten pogląd nie spotkał się nigdy ze sprzeciwem. Trudności wysuwają się dopiero przy określeniu stosunku ilościowego wykładów ogólnych i fachowych, przy sprecyzowaniu, jakie przedmioty i w jakim zakresie powinny wejść do programu studiów, wreszcie przy rozstrzygnięciu, jaką rolę będzie odgrywać bibliologia w stosunku do innych nauk. Wysłunięto tu kilka koncepcji.

Jedna z nich to nawrót do rozporządzenia ministra oświaty w sprawie specjalizacji bibliotekoznawczej w zakresie historii i filologii polskiej z dn.

16 maja 1949 r. Zwolennicy tej koncepcji twierdzą, że nauka o książce, jako część historii kultury, powinna być wmontowana w studium historyczne lub filologiczne. Studia z zakresu historii czy filologii będą rzeczą podstawową, a z zakresu bibliologii będzie wprowadzony cykl wykładów fachowych dla specjalizujących się w tej dziedzinie, wreszcie obok seminarium z przedmiotu głównego będzie można brać udział w seminarium z nauki o książce. W temacie pracy magisterskiej wziętej z zakresu przedmiotu głównego, będzie można uwzględnić zainteresowania księgoznawcze.

Studia ujęte w ten sposób usuwają bibliologię na stanowisko drugorzędne, lecz mogłyby przygotować humanistów, posiadających głęboką wiedzę z zakresu jednej z nauk humanistycznych, a jednocześnie obznajmionych z metodyką badania naukowego i z najważniejszymi problemami biologii. Wśród nich znalazłyby się młode siły zdolne do twórczej pracy naukowej na polu bibliologii, bibliotekoznawstwa i bibliografii. Jeżeliby zagwarantować bibliologii, jako przedmiotowi pobocznemu dostateczną ilość odpowiednich wykładów, przygotowałyby owe studia bibliotekarzy naukowców i bibliografów, umięających wykonać prace praktyczne w bibliotece z zastosowaniem metod naukowych.

Ale tak ujęta koncepcja kształcenia jest słuszna tylko jako jeden z wariantów i nie zaspokaja wszystkich potrzeb bibliotek. Od dawna podnoszono już zarzut, że pracownicy naukowcy bibliotek rekrutują się w przeważającej ilości z polonistów i historyków, z niewielkim dodatkiem filologów klasycznych i neofilologów. A przecież podkładem naukowym umiejętności bibliotekarza nie może być wyłącznie wykształcenie humanistyczne. Jeżeli w naukowych bibliotekach uniwersalnych odczuwa się brak prawników, przyrodników, geografów, to cóż dopiero mówić o wielkiej ilości bibliotek specjalnych, w których personel biblioteczny nie ma dostatecznej wiedzy z danej dziedziny. Studia humanistyczne nie będą również wystarczające dla przygotowania wykładowców dla średniego szkolnictwa bibliotekarskiego, gdyż pedagodzy muszą łączyć z wiadomościami teoretycznymi znajomość dydaktyki ogólnej, metodyki danego przedmiotu i podstaw psychologii.

Z tych założeń wypływa druga koncepcja: utworzenie międzywydziałowego studium bibliotekarskiego, którego ukończenie dawałoby stopień magistra bibliologii, a podbudowę wiedzy fachowej mogłyby dać studia z różnych dyscyplin naukowych. Program studium bibliotekarskiego obejmowałby, oprócz wykładów marksizmu-leninizmu na wyższym poziomie, naukoznawstwa teoretycznego i historycznego oraz dydaktyki ogólnej z podstawami psychologii, zagadnienia bibliologiczne, bibliotekoznawcze i bibliograficzne. W tym cyklu fachowym, oprócz wykładów obowiązujących wszystkich słuchaczy (jak np. historia książki, historia bibliotek, technologia książki, historia i metodyka bibliografii, dokumentacja, technika biblioteczna itp.) byłyby prowadzone wykłady, ćwiczenia i seminaria obowiązkowe tylko dla pewnych grup słuchaczy, zależnie od obranej przez nich specjalizacji, którą może być: historia książki i bibliotek, bibliografia, dokumentacja, praca w działach specjalnych, w szkolnictwie bibliotekarskim lub praca kulturalno-oświatowa. Obok zaś przedmiotów fachowych każdy słuchacz musiałby się zapoznać z obroną przez siebie dziedziną wiedzy, korzystając z wykładów i seminariów na od-

powiednim wydziale uniwersytetu i złożyć z tego przepisane egzaminy. W ten sposób studia zapewniłyby odpowiednio przygotowane kadry bibliotekarzy naukowych, specjalistów z różnych dyscyplin naukowych. Chodzi tylko o to, czy podobna koncepcja dałaby się wmontować w schemat uniwersytetu i czy dałoby się uzgodnić plan wykładów na studium z wykładami na zainteresowanych wydziałach. W każdym razie trzeba byłoby przezwyciężyć spore trudności.

Wreszcie trzeci projekt polega na tym, aby kształcić w dwuletnim studium bibliotekarskim kandydatów, którzy już otrzymali tytuł magistra na jakimkolwiek wydziale, a teraz chcą się poświęcić nauce o książce i bibliotekarstwu. W ten sposób ludzie różnej specjalizacji, posiadający wiedzę z zakresu jednej z dyscyplin i metodykę pracy naukowej, mogliby dodatkowo specjalizować się w bibliologii. To zapewniłoby kadry pracowników naukowych dla bibliotek rozmaitego typu, tak uniwersalnych jak i specjalnych. Ułożenie planu wykładów i ćwiczeń na takim studium nie nastęrczałoby żadnych trudności, gdyż nie trzeba byłoby koordynować rozkładu zajęć z wykładami na innych wydziałach, jak to miało miejsce w 5-cioletnim studium międzywydziałowym. Jednak koncepcja nie zyskuje zwolenników, gdyż 7-miesięczny okres studiów, przewidzianych w tym wypadku na kształcenie kadr bibliotekarzy naukowych, jest niewspółmiernie długi w porównaniu z czasem, potrzebnym na przygotowanie fachowców specjalistów w innych dziedzinach. Zresztą przy istniejącym zapotrzebowaniu na dyplomantów z różnych dziedzin, napewno natrafiłoby się na trudności przy uzyskaniu skierowania inżynierów, lekarzy, czy przyrodników do studium bibliotekarskiego.

Istnieje jeszcze czwarta możliwość rozwiązania problemu kształcenia bibliotekarzy naukowych. Jest to koncepcja, która u nas zupełnie nie była brana pod uwagę, a mianowicie utworzenie odrębnej szkoły bibliotekarskiej o poziomie wyższych uczelni, jak to ma miejsce w Związku Radzieckim. Ten typ uczelni kształtował się powoli. Struktura jego i programy ulegały różnym zmianom, zanim ukształtował się dziś istniejący typ instytutu bibliotekarskiego. Zaczęło się od skromnego wydziału bibliotekarskiego Instytutu Oświaty Pozaszkolnej, otwartego w Leningradzie 20 grudnia 1918 r. Ten wydział ujmował w swoim programie przedmioty o charakterze wąskotechnicznym, których umiejętność mogła dopomóc przy pracy kulturalno-oświatowej. Powoli wzrastało znaczenie bibliotekarstwa i ocena jego roli. Wydział bibliotekarski instytutu, który od 1925 r. przemianowany został na Komunistyczny Polityczno-Oświatowy Instytut im. Krupskiej, zyskał kwalifikowane kadry wykładowców, intensywnie pracując nad ciągłym ulepszeniem form kształcenia słuchaczy i przygotowując pracowników na kierownicze stanowiska w bibliotekarstwie. W 1930 r. przy instytucie powstała aspirantura w celu przygotowania wykładowców z dziedziny pracy polityczno-oświatowej oraz bibliotekoznawstwa. (W tymże roku w Moskwie został utworzony Państwowy Instytut Bibliotekarski im. Mołotowa, który obecnie posiada 4 wydziały: bibliotekarstwa, bibliografii, bibliotek dziecięcych i pracy kulturalno-oświatowej). W 1931 r. wydział bibliotekarski instytutu połączył się z bibliotekarskim oddziałem Akademii Komunistycznego Wychowania. Instytut stał się

wówczas jednym z centrów opracowywania problemów radzieckiego bibliotekoznawstwa i szkolenia pracowników bibliotek. Zaczęła się intensywna praca nad tworzeniem programów przedmiotów fachowych, nad opracowaniem metodyki ich wykładania i nad układaniem planów praktyki. W 1938 r. Instytut stał się uczelnią wyższą, dostępną dla każdego. W tymże roku otrzymał prawo nadawania naukowego stopnia kandydata nauk pedagogicznych w zakresie bibliotekoznawstwa i bibliografii. W 1941 r. zapadła znamienna uchwała o przeorganizowaniu Instytutu w Państwowy Leningradzki Instytut Bibliotekarski im. Krupskiej. Przerwana na skutek wojny praca została wznowiona w 1945 r., gdy rozpoczęły się zajęcia na trzech wydziałach Instytutu: bibliotekoznawstwa, bibliografii, oraz bibliotek dziecięcych i młodzieżowych. W 1947 — 1948 r. Instytut wspólnie z Moskiewskim Instytutem im. Mołotowa przedsięwziął olbrzymią pracę dla opracowania nowych planów nauczania i programów przedmiotów fachowych. Dokonano tej pracy, uwzględniając głosy krytyki, jakie padły pod adresem instytutów na Wszechrosyjskiej Naradzie Pracowników Bibliotek.¹⁰

Opracowane przez instytuty nowe plany pracy zostały wprowadzone w życie w 1950 r. Przede wszystkim ustalono, że do programu wchodzi dwa cykle wykładów i ćwiczeń: cykl dający przygotowanie ideowo-polityczne i wykształcenie ogólne oraz cykl przedmiotów fachowych. Ustalono pewne minimum przedmiotów pierwszej grupy, obowiązujące wszystkich studentów, jako że przygotowanie fachowe musi być oparte na podkładzie wykształcenia ogólnego. Do tego minimum weszły takie przedmioty, jak podstawy marksizmu-leninizmu, ekonomia polityczna, materializm dialektyczny i historyczny, historia ZSRR, historia powszechna, literatura rosyjska i zagraniczna, pedagogika, język obcy i wychowanie fizyczne. Na te przedmioty przeznaczono 2500 godzin na ogólną ilość 3500 godzin zajęć szkolnych. Określono również minimum przedmiotów fachowych, obowiązujących studentów wszystkich wydziałów, gdyż okazało się, że przedtem studenci bibliografowie mieli zbyt mało wiadomości z zakresu bibliotekarstwa, a studenci z wydziału bibliotekoznawstwa zbyt mało orientowali się w bibliografii. Minimum przedmiotów fachowych obejmuje: bibliotekoznawstwo, podstawy radzieckiej bibliografii, bibliografia literatury społeczno-politycznej, bibliografia literatury pięknej, katalogi biblioteczne, historia książki, wreszcie podstawy pracy kulturalno-oświatowej w ZSRR, gdzie daje się metodologiczne podstawy dla poznania bibliotekoznawstwa jako jednej z gałęzi radzieckiej kultury socjalistycznej. Oprócz przedmiotów obowiązujących wszystkich studentów, są wykłady obowiązujące słuchaczy pewnego wydziału, jak np. literatura narodów ZSRR, literatura krajów Demokracji Ludowej dla specjalizujących się w bibliografii literatury pięknej; historiografia dla oddziału bibliografii literatury społeczno-politycznej. Prócz tego studenci mogą uczęszczać na wykłady specjalne. Tak np. studenci oddziału bibliografii literatury pięknej mogą wybrać sobie kurs historii sztuki, albo podstawy marksistowsko-leninowskiej estetyki itp.; słuchacze oddziału bibliografii literatury społeczno-

¹⁰ W. Sacharow: *30-letije Leningradskowo Bibliotecznowo Gosudarstwiennowo Instituta im. N. K. Krupskoj*. *Bibliotekarz* 1949 nr 2 s. 6—10.

politycznej mogą studiować historię doktryn ekonomicznych, czy też historię stosunków międzynarodowych itd. Dla studentów specjalizujących się w różnych dziedzinach wprowadzono szereg odpowiednich wykładów i seminariów z przedmiotów fachowych. Na zakończenie studiów słuchacz przedstawia z zakresu swojej specjalizacji pracę dyplomową, której wykonanie poprzedza 6-tygodniowa praktyka w bibliotece.

Duży nacisk kładzie się na lekturę domową studentów. Na początku roku szkolnego należy w każdym instytucie sporządzić plan lektur w ten sposób, aby go powiązać z planem nauczania i pozakonkursową pracą wychowawczą.

Charakterystyczną rzeczą jest zwrócenie uwagi na podniesienie teoretyczno-naukowej pracy instytutów w dziedzinie bibliotekarstwa. Wielką wagę przywiązuje się do pracy naukowej personelu wykładającego w instytutach. Docenianie twórczej pracy naukowej z dziedziny nauki o książce i bibliotekoznawstwa wyraża się w sporej ilości opracowanych z tej dziedziny prac kandydackich i doktorskich. Spis dysertacji, których obrona odbyła się w Leningradzie i Moskwie w latach 1947—1951 zawiera 36 pozycji. Są to prace dotyczące historii bibliotek, organizacji bibliotekarstwa w ZSRR, katalogów bibliotecznych, konserwacji i higieny książki, historii bibliografii, metody pracy bibliograficznej, historii książki i historii literatury dziecięcej. Obrona największej ilości dysertacji odbyła się w Moskiewskim Instytucie Bibliotekarskim im. Mołotowa.¹¹

Stwierdzić więc można, że instytuty spełniają swą rolę, o ile chodzi o przygotowanie twórczych pracowników naukowych w zakresie bibliologii i bibliotekarstwa, dostarczają również wykwalifikowanych pracowników dla bibliotek tak naukowych jak i oświatowych. Nie udało mi się znaleźć sprawozdań z pracy bibliotekarzy zatrudnionych w bibliotekach naukowych specjalnych, więc nie wiem, czy przechodzą oni przeszkolenie specjalne, czy nie natrafiają na trudności w bibliotekach np. technicznych czy przyrodniczych, posiadając wykształcenie ogólne oparte na podłożu nauk humanistycznych i społecznych. Pewne zastrzeżenia wywołuje przygotowanie przez instytuty wykładowców dla średniego szkolenia bibliotekarskiego.¹² Zresztą kształcenie tych ostatnich odbywa się raczej na wydziałach bibliotekarskich instytutów pedagogicznych.

Z tego pobieżnego przeglądu widzimy, że w Związku Radzieckim bibliotekoznawstwo i nauka o książce uzyskały należne sobie miejsce wśród innych dyscyplin naukowych. Kształcenie bibliotekarzy naukowych odbywa się drogą studiów w specjalnie zorganizowanych uczelniach, a obok tego jako specjalizacja w instytutach pedagogicznych. Te ostatnie, przygotowując kandydatów do zawodu nauczycielskiego, nie zamykają drogi do twórczej pracy naukowej. Dowodem tego jest prawo nadawania stopni naukowych z zakresu bibliotekarstwa, przyznane niektórym instytutom pedagogicznym i pewna ilość dysertacji z zakresu bibliologii.

¹¹ *Spisok dissertacij po bibliotekowiedieniju, bibliografii i istorii knigi. Bibliotekar' 1952 nr 4 s. 44—47*

¹² *O podgotowkie predpodawatielej specialnych disciplin dla bibliotecznych technikumow. Bibliotekar' 1952 nr 3 s. 33—34*

Wymieniłam cztery koncepcje, dotyczące rozwiązania problemu kształcenia u nas bibliotekarzy naukowych. Które z tych koncepcji i z jakimi modyfikacjami będą zrealizowane u nas, to rozstrzygną powołane do tego czynnik. Wydaje się, że dwuletnie studium bibliotekarskie, jako nadbudowa po magisterium jakiegokolwiek bądź wydziału, nie może być brane pod uwagę z przyczyn, o których mówiłam powyżej. Nie sędę również, abyśmy dziś mogli się zdobyć na utworzenie odrębnej, wyższej uczelni bibliotekarskiej. Powstają dwa projekty: specjalizacja bibliologiczna przy różnych dyscyplinach naukowych na uniwersytecie, albo studium międzywydziałowe też przy uniwersytecie. Projekt pierwszy jest najłatwiejszy do zrealizowania. Należałoby tylko skorygować znowelizowane przepisy o magisterium w zakresie historii i filozofii polskiej z 1949 r. i opracować na ich podstawie nowy program, uwzględniający w szerszym zakresie przedmioty fachowe jak również postulaty dzisiejszej nauki. Nie nastęrczałoby to zbyt wiele trudności. Wprowadzenie specjalizacji bibliologicznej nie tylko dla historyków i filologów, ale również dla studiujących nauki społeczne i przyrodnicze rozwiązałoby na razie kwestię kadr bibliotekarzy naukowych, posiadających różnostronne wykształcenie ogólne. W dalszym etapie należałoby szukać form kształcenia bibliotekarzy dla bibliotek lekarskich, technicznych i rolniczych, aż z czasem może dojdziemy do wielowydziałowej wyższej uczelni bibliotekarskiej, kształcącej bibliotekarzy naukowych, specjalizujących się w różnych kierunkach i różnych dyscyplinach naukowych.

Nie należy sądzić, że samo przedyskutowanie problemu, choćby najbardziej drobiazgowie i wnikliwie, doprowadzi odrazu do znalezienia trafnego rozwiązania. Dopiero w praktyce przekonamy się, jak należy skorygować rozważania teoretyczne. Może wprowadzona w życie koncepcja nie będzie najlepszą, ale stworzy bazę do dalszego rozwoju szkolnictwa bibliotekarskiego na wyższym poziomie. A kwestia przystąpienia nareszcie do systematycznego kształcenia kadr bibliotekarskich naukowych jest palącą. W obecnym roku przy rekrutacji młodzieży do wyższych uczelni, typując kandydatów na studia z zakresu różnych dyscyplin, nie uwzględniono nauki o książce i bibliotekoznawstwa z powodu braku odpowiedzialnego wydziału. Podobny fakt nie powinien mieć miejsca w przyszłym roku akademickim.

Marta Burbiana

O WŁAŚCIWĄ POSTAWĘ NAUKOWCA*

Uczni burżuazyjni, zarówno specjaliści nauk ścisłych jak i społecznych, o ile nie stają świadomie na pozycjach obrony ustroju kapitalistycznego, to często zadowolają się bierną postawą obserwatora zachodzących zmian. Czynią to zapewne w przekonaniu, że nie jest rzeczą nauki brać w nich udział, że nauka stoi z boku i ze sceptycznym wolterańskim uśmieszkiem ogląda „jak toczy się świat”. Nauka zostaje przez to zawieszona w jakiejś próżni społecznej i w niej samoistnie ma się rozwijać, rozwiązując problemy czysto teoretyczne, a w najlepszym wypadku techniczne, nigdy zaś prawie społeczne. Postawa taka, łącząca się najczęściej z zaściankownością badań na własnym podwórku jest bardzo rozprzestrzeniona jak niewiedza, co do społecznego znaczenia nauki, co do linii rozwojowych społeczeństwa kapitalistycznego i istoty kryzysu jaki obejmuje cały system burżuazyjny od jego podstaw aż po naukę, etykę i sztukę.

Do tych wszystkich ludzi nauki zwraca się książka Bernala, w której autor stara się pokazać podstawę właściwą naukowcowi, teraz wła-

nie, jak mówi autor, „w czasach walki i nadziei”.

J. D. Bernal, postępowy uczony brytyjski, czynny członek ruchu obrońców pokoju, wydaje w omawianej książce zbiór swych artykułów z ostatnich lat kilkunastu. Część tego zbioru została udostępniona naszemu czytelnikowi przez przekład polski¹.

Tematyka zbioru artykułów Bernala jest bardzo różnorodna — jedność ich ma stanowić w myśl zamierzeń autora to, że stara się w nich wszystkich zajmować badaniem różnych aspektów zmieniającej się rzeczywistości społecznej że chciał uchwycić wielkość działających tu sił i zająć się środkami ich kontroli. Przez rozważania swe dochodzi Bernal ostatecznie do wniosku o konieczności takiej zmiany społeczeństwa kapitalistycznego, aby urzeczywistnić „maksymalne wykorzystanie wewnętrznych społecznych i indywidualnych zdolności człowieka, czego koniecznym warunkiem jest danie wszystkim ludziom najlepszego środowiska fizjologicznego i społecznego“ (261).

Zakres poruszanych przez Bernala tematów jest ogromny, jest nawet na pierwszy rzut oka niepo-

* J. D. Bernal: *The Freedom of Necessity*. London „Routledge & Kegan Paul Ltd.” 1949 Ss. xi — 437

¹ J. D. Bernal: *Wybór artykułów*. Książka i Wiedza Warszawa 1951

jąco szeroki — przecież tezy o jedności nauk nie można rozumieć w ten sposób, by naukowiec pracujący w jednej dziedzinie był kompetentny we wszystkich. Ale autor zajmuje się najogólniejszymi zagadnieniami nauki i kultury społeczeństwa kapitalistycznego. Wszechstronność zainteresowań nie powinna tu spotkać się z zarzutem dyletantyzmu, bo chodzi tutaj o małe wyjątki, o zagadnienia, które każdy naukowiec powinien rzetelnie przemyśleć, niezależnie od swojej specjalności.

Bernal grupuje swe rozważania w szereg rozdziałów. Pierwszy, zatytułowany *Man and the World*, zawiera bardzo ogólne rozważania, w których Bernal stara się określić stosunek naukowca do zmian wywołanych przez II wojnę światową i zanalizować siły tworzące napięcia sytuacji.

Zmiany społeczne, których symptomem jest wojna są bardzo głębokie. Autor, kładąc może zbyt mały nacisk na imperialistyczne źródła wojny, rozważa szereg zagadnień począwszy od gospodarki planowej aż po zagadnienie demokracji, wolności i braterstwa. Mieści się tu nawet popularny szkic rozwoju świata od tworzenia się gwiazd i galaktyk poprzez kolejne stadia rozwojowe historii ludzkości aż po rozkład kapitalizmu i wielkie historyczne doświadczenie nowego porządku społecznego, wielkiej przemiany społecznej i ideologicznej w ZSRR. Tam bowiem, podkreśla Bernal, zrealizowano zasadę, że człowiek jest miarą wszystkich rzeczy, tam mamy do czynienia z rządem ludu, dla ludu i przez lud, tam planuje się nadmiar środków na zaspokojenie potrzeb, przetwarza się sta-

ry kapitalistyczny system wartości na nowy, tworząc żywą kulturę. Doświadczenie pierwszego kraju socjalistycznego przeszło najważniejszą próbę — próbę działania.

W drugim rozdziale *The Relevance of Science* mamy zbiór artykułów poświęcony zwalczaniu przekonań na temat mistycyzmu nauki i łączeniu nauki z religią. Mieści się w nim również wykazywanie na tle wybranych przykładów z historii nauki związku między rozwojem nauki a rozwojem demokracji oraz rozwojem wolności politycznej i ekonomicznej.

Bernal podkreśla fakt konieczności istnienia w nauce zmiennych teorii, ciągle doskonalących się przez wynalazki i odkrycia, będące etapami rozwijającej się nauki i przeciwstawia te teorie religijnemu dogmatyzmowi niezmiennych prawd wiary. Historia *unholy alliance* nauki i religii jest krótkim szkicem ich stosunków, kończącym się krytyką popularnego mistycyzmu wciskanego w różne interpretacje teorii względności czy teorii kwantów w ujęciu takich uczynnych jak np. Jeans. „Nauka jest zbyt dziś niebezpieczną aby popularyzować ją bez sterylizacji takiej, która by umożliwiła zgodę z religią“ (102). Bernal bardzo surowo ocenia takie operacje: „obecnie jest to ostatnia próba apolegetycznego zabezpieczania chwiejącego się porządku społecznego. Ci naukowcy, którzy wciąż jeszcze głoszą takie mistyczne poglądy, pozbawili się sami możliwości szukania wyjaśnień swych trudności w terminach prawdziwej nauki nauk, stanowiącej część materializmu dialektycznego“ (107).

Szkice na temat wpływu form społecznych na nauki społeczne za-

czynają się od rozważań na temat Rzeczypospolitej Platona a kończą się na pięciolatkach stalinowskich. Nauka jest bardziej niż jakakolwiek inna ludzka działalność związana z wolnością — „dla każdej innej ludzkiej działalności wolność jest tylko korzystna, dla nauki wolność jest koniecznością samego jej istnienia“ (124). Wolność ta wiąże się z wolnością badania naukowego, publikacji jego wyników i dyskusji. Wolności tej nie można, oczywiście, rozumieć formalnie, ale tak, by można było rzeczywiście z niej korzystać. Ze szczególnym naciskiem podkreśla Bernal fakt, iż wolność nauki nie wyklucza, lecz przeciwnie łączy się z planowaniem badań naukowych. Uczeni, których reprezentantem jest autor, „nie myślą o współczesnej nauce po prostu jako o sumie dodawanych wysiłków pracowników indywidualnych. Jest to raczej iloczyn tych wysiłków pomnożonych przez pracę systemu, w którym pracownicy są razem powiązani w małe grupy i połączeni dalej w szersze a luźniejsze organizacje naukowe. Nauka ta nie działa na ślepo, lecz zgodnie z planem“ (131).

Wywody Bernala na temat wolności nauki nie mają dostatecznej jasności i precyzji. Obecnie po pracach językoznawczych i pracach o ekonomii socjalistycznej J. Stalina, a także w świetle dorobku XIX Zjazdu KPZR Bernal mógłby znacznie lepiej i słuszniej sprecyzować swe poglądy na te kwestie. Podstawą teoretyczną rozważań w tej kwestii daje klasyczna teza Stalina że „...żadna nauka nie może rozwijać się i prosperować bez walki poglądów, bez wolności krytyki“.

W dalszym rozdziale *Science and the Humanities* Bernal porusza zagadnienie sposobów nauczania nauk ścisłych oraz daje dwa przyczynki z historii nauki. Ciekawe jest tutaj sformułowanie celów, jakim mają służyć nauki ścisłe w szkolnictwie ogólnokształcącym.

Autor wymienia dwa zasadnicze cele. Po pierwsze, nauczanie to ma dać zrozumienie miejsca nauki w społeczeństwie, wystarczające do tego, by umożliwić większości ludzi, którzy sami nie będą prowadzili badań naukowych, współpracę z naukowcami i krytykę społecznych skutków osiągnięć naukowych. Po drugie, ma dać praktyczne zrozumienie metody naukowej, wystarczające do zastosowania jej w indywidualnym i społecznym życiu obywatela (136). A więc nie ładowanie zbędnych wiadomości, które w szybkim tempie wskutek postępów wiedzy dezaktualizują się, lecz wpojenie zasad naukowej metodologii, naukowego podejścia do otaczającej człowieka rzeczywistości.

Oba przyczynki do historii nauki zostały umieszczone w polskim wyborze artykułów — są to: *Pobyt Komensky'ego w Anglii i powstanie towarzystw naukowych w XVII wieku* oraz *Shaw jako uczony*.

Rozdział poświęcony zagadnieniom stosunku do malarstwa, rzeźby i architektury *Science and the Arts* nie zawiera bardziej interesujących rozważań. Trafnie zaobserwowany fakt iż w społeczeństwie kapitalistycznym „małowidła i rzeźby są przedmiotami kupna i sprzedaży, a nie częściami dobrze przemyślanej konstrukcji społecznej“ (190) prowadzi autora do wątpliwego postulatu jakiejś takiej twórczości artystycznej, która byłaby środ-

kiem między sztuką rewolucyjną (tu chyba ma na myśli realizm socjalistyczny) i twórczością izolowanego społecznie artysty (190). Rozważania nad architekturą są poświęcone zmianom, jakie wniósł tutaj rozwój nauk ścisłych, zwłaszcza z czasów ubiegłej wojny.

Rozdział zajmujący się zagadnieniami organizacji *Organisation of Science* zawiera doniosłe artykuły, jednakże już w dużej mierze zdezaktualizowane przez to, iż były pisane w trakcie tworzenia się takich organizacji naukowych jak *Association of Scientific Workers*, *World Federation of Scientific Workers* oraz *UNESCO*. Bernal trafnie kładzie bardzo wielki nacisk na konieczność zerwania z indywidualnym chałupnictwem naukowym i podkreśla konieczność planowej organizacji nauki, opartej na międzynarodowych planach i swobodnej wymianie informacji.

Politycznym zagadnieniom nauki poświęcone są dwa rozdziały *Science in Economics and Politics*, *The Atomic Age*. Rozważania o roli nauki w ekonomice i polityce są oparte głównie na materiałach z II wojny światowej i kończą się podkreśleniem ogromnych możliwości tkwiących w pokojowym wykorzystaniu energii atomowej. Omówieniu politycznych konsekwencji tej energii poświęcił Bernal dalszy cykl artykułów zatytułowany wymownie *Wiek atomowy*, w których autor walczy o kontrolę produkcji bomby atomowej i rozważa jej znaczenie międzynarodowe.

Zamknięciem zbioru jest szereg artykułów poświęconych marksizmowi: *Marxist Studies*. Trzy z nich weszły do wyboru tłumaczonego na język polski: *Sto lat marksizmu*,

Materializm dialektyczny, *Engels a nauka*; pozostałe poza przyczynkiem do historii nauki poświęconym *Dialektyce Przyrody* Engelsa, zajmują się ogólną społeczną postawą naukowca (*Nauka a społeczeństwo*, *Uczony a świat współczesny*). Ta społeczna postawa naukowca to właśnie stanowisko Bernala, wytyczone przez materializm dialektyczny. Postawę tę wyraża nie tylko ostatni rozdział książki lecz nada-je ona zasadniczy ton całej jego pracy.

Nie jest rzeczą możliwą w szczupłych ramach recenzji wyczerpująco i krytycznie omówić tematy poruszone przez Bernala. Natomiast zająć się warto programem jaki reprezentuje Bernal w swej postawie naukowca.

„Jesteśmy obecnie świadkami jednej z największych zmian w całej pisanej i niepisanej historii ludzkości“. Sytuacja ta wymaga świadomej postawy ze strony każdego naukowca. „Wolność konieczności“ ma właśnie pokazać jak widzi rolę nauki i uczonego jeden z nich, jeden z tych, który w poczuciu swej pełnej odpowiedzialności walczy o pokój i postęp społeczny na świecie.

„Nauka nie jest czymś ograniczonym do elektronów, substancji chemicznych i maszyn — rozciąga się ona na całą dziedzinę istot żyjących i coraz bardziej zaczyna bezpośrednio mieć do czynienia z ludźmi w ich stosunkach społecznych i ekonomicznych“ (87).

Nauka stanowi jedność. Należy podkreślać jedność nauk ścisłych i humanistycznych. Izolacja tych nauk musi być złamana: „odkrycie bomby atomowej jest ostrzeżeniem, że nie można dalej bezkarnie trak-

tować nauk ścisłych jako neutralnej siły w sprawach ludzkich". Kwestii przewycięzania tej izolacji poświęca Bernal swe rozważania o roli społecznej nauk ścisłych jako jednego z zasadniczych czynników przemian społecznych.

Nauka nie może nadal być ślepy, niewolniczym narzędziem w rękach kapitału — przeciwnie, ma odkrywać drogi i środki przebudowy społecznej. „Rzeczywisci władcy wszystkich krajów kapitalistycznych traktowali naukę jako pożytecznego i łagodnego niewolnika — a wielu czołowych naukowców aż nazbyt chętnie jest skłonnych do przyjęcia tej roli. Ale nauka traktowana w ten sposób może tylko rodzić rosnącą nędzę i trudności, przez jakie przechodzi nasza cywilizacja" (122). Rola nauki w społeczeństwie powinna być olbrzymia. Pełna jej realizacja wymaga zmiany istniejącego systemu społecznego. „Ministerstwa jako organy państwa są sługami ludu — pisze Bernal. Praca ich zaczyna się przy odnajdywaniu tego, czego trzeba ludności. Po odkryciu tego powinny one wziąć się do doboru najlepszych środków celem zaspokojenia potrzeb społeczeństwa. Badanie naukowe jest najnowszą i najpewniejszą drogą do tego. Ale korzyści jakie daje użycie metody naukowej nie mogą być urzeczywistnione w granicach istniejącego systemu społecznego i ekonomicznego. Gdy lud to zrozumie to jego sprawą stanie się wówczas zmienienie całego istniejącego systemu za pomocą demokratycznych środków" (217). Nauka ma w stosunku do kapitalizmu zupełnie określona rolę „Kapitalizm uczynił naukę możliwą, nauka czyni kapitalizm zbytecznym" (411).

Bernal uważa że wyrazem pełnego rozwinięcia tezy o rewolucyjnej roli nauki jest właściwa postawa naukowca, postawa wytyczająca zarazem program działania, program walki postępowej nauki o nowy ustrój społeczny.

„1. Najważniejszą sprawą jest obecnie zapewnienie wszystkim ludziom wszelkich możliwości ich pełnego rozwoju.

2. Można tego dokonać tylko przez świadomy, zorganizowany wysiłek, kierowany przez sam lud...

3. Materialne i społeczne warunki konieczne dla urzeczywistnienia ludzkich możliwości mogą być osiągnięte tylko poprzez dobrze zorganizowany system produkcyjny i dystrybucyjny. Zakłada to nieustanne podnoszenie poziomu życiowego ludności, do czego prowadzą badania naukowe i praktyczne wykorzystanie ich wyników.

4. Do wprowadzenia tych zmian potrzebny jest nowy światopogląd i przekształcenie istniejących wartości. Nowe wartości muszą włączyć w siebie stare tradycje, wiążąc je z obecnymi potrzebami. Z istoty swej niemoralne wpływy kapitalistycznego indywidualizmu muszą być wyparte przez moralność, która podkreśla wartość rozumnej współpracy dla osiągnięcia wspólnego dobra.

5. Sztuka i kultura powinna stać się żywym tworem, w którym aktywnie uczestniczy ogół, a nie martwym dziełem podziwianym przez nielicznych wybrańców. Filozofia musi przestać być schronieniem reakcji i mistycyzmu, a musi stać się aktywnym wyrażeniem ludzkiego zrozumienia świata i ludzkich zdolności do jego przekształcenia.

6. Przekonania i nastawienia winny być konkretnie ustosunkowane do rozwiązywania problemów nowej ery — do ostatecznego wykończenia faszyzmu oraz zapewnienia spokoju i demokracji. Do tego potrzebne jest w szerokiej skali współdziałanie między ludźmi różnych poglądów politycznych i ekonomicznych. Osiągnięcie tej współpracy będzie tym łatwiejsze im więcej ludzi zrozumie działanie sił społecznych na drogach, których przykłady daje teoria i praktyka Marks-Lenina i Stalina“ (70—71).

Program społeczno - polityczny, naszkicowany przez Bernala wymaga działania. Poznanie naukowe wiąże się nieodłącznie z działaniem, poznanie bez przetwarzania go w praktykę nie może być poznaniem prawdziwym. „Walki obecnego czasu — pisze Bernal — są punktem końcowym bojów wcześniejszych i początkiem dalszych wysiłków. Ale zrozumienie tego będzie bez pożytku, a właściwie nie będzie to prawdziwe zrozumienie, jeżeli nie będzie się ono łączyło z działalnością wymaganą przez bezpośrednią sytuację. Powiedzenie: „Jesteśmy w trakcie budowania społeczeństwa świadomie zorganizowanego dla wspólnego dobra“ nie miałoby sensu — a nawet byłoby świadomie sfałszowane — jeżeli byśmy sami nie pracowali nad stworzeniem tego społeczeństwa“. (65).

Co więcej, sam proces budowania nowego społeczeństwa jest jednocześnie procesem jego poznania. Nie mamy tu do czynienia z jakąś receptą budowy odpowiedniego środowiska, jak to może mieć miejsce np. w dziedzinie biologii. W tych skomplikowanych zagadnieniach o wszystkim rozstrzyga kolektyw-

ny proces budowania nowego ustroju, w trakcie którego odkrywa się coraz doskonalsze szczeble organizacji społecznej (283).

Budowa nowego społeczeństwa jest koniecznością. „Wiekowy system społeczny stał się sztuczną skorupą, która jedynie ogranicza możliwości sił ludzkich w niej uwięzionych“ (57). Nie ma też miejsca na jakieś polowiczne kapitalizmy, które by mogły wejść na miejsce nieistniejącego już liberalnego kapitalizmu. Jedynym rozwiązaniem jest „radykalne rozwiązanie typu ZSRR“ (347).

Z tak postępową postawą naukowca, z tak radykalnym programem politycznym łączy się jednak u Bernala reformistyczne, labourystowskie podejście do metody zrealizowania nowego porządku. Oto demokracja brytyjska ma zabezpieczać zrealizowanie woli ludu bez przymusu i rozlewu krwi (74), a dojście do nowego społeczeństwa ma się odbywać w drodze ewolucyjno-demokratycznej, w ramach ustroju parlamentarnego (217). Tym złudzeniom parlamentaryzmu u Bernala odpowiadają także złudzenia co do możliwości przeobrażenia stosunków kapitalistycznych poprzez planowanie ekonomiczne. „Nawet system kapitalistyczny — pisze autor — może być nagięty do racjonalnej organizacji produkcji w czasach wojny. Z tym samym aparatem kontrolnym można uczynić to samo w czasie pokoju“ (76). Obraz wysiłku wojennego krajów kapitalistycznych ułotowił drogę różnym teoriom na temat planowania ekonomiki w tych krajach (np. Varga), ale zostały one później poddane zdecydowanej krytyce.

Bernal w szeregu zagadnień społecznych idzie torem koncepcji labourystowskich i w ten sposób pomniejsza rewolucyjną treść innych słusznych haseł i twierdzeń.

Bernal, jak widać z przeprowadzonego omówienia jego poglądów, nie zatrzymał się na analizie społeczeństwa kapitalistycznego. Nauka, która pozwoliła mu zanalizować współczesność, każe mu aktywnie szukać dróg wiodących w przyszłość — ku nowej nauce w nowym społeczeństwie (114). Przejście spo-

łeczeństwa do tych nowych form jest koniecznością, którą wskazuje nauka dająca rzetelną wiedzę o społeczeństwie. Ta konieczność nie jest zaprzeczeniem wolności, a przeciwnie, jest, jak głosi tytuł pracy Bernala, „wolnością konieczności“.

„Wolność bowiem winna być mierzona przez wiedzę. W tym stopniu w jakim nie wiemy nie możemy także i działać, i jakkolwiek wolność mielibyśmy wtedy, byłaby ona złudna“ (I).

Jerzy Wróblewski

ZAMERYKANIZOWANA SOCJOLOGIA W UNESCO*

W r. 1949 UNESCO rozpoczęło wydawanie *Międzynarodowego Biuletynu Nauk Społecznych*. W pierwszym numerze cel *Biuletynu* określono następująco: „zapoznanie specjalistów nauk społecznych różnych krajów z pracami, wykonywanymi przez instytucje narodowe i międzynarodowe“. A więc biuletyn dla naukowców, informujący o nauce wszystkich krajów świata. Pierwsze cztery roczniki, liczące ponad 2500 stron, pozwalają już na ocenę, jak obecni kierownicy UNESCO i *Biuletynu* rozumieją wykonanie tego zadania.

Dotychczas na 92 rozprawy naukowe, tylko 3 pochodzą ze Związku Radzieckiego i krajów demokracji ludowej (wszystkie trzy ukazały się przed r. 1951). Z krajów kapitalistycznych nie ma ani jednego artykułu uczonego marksistowskiego lub przynajmniej zbliżonego do marksizmu. Na 486 sprawozdań z prac i czasopism naukowych — mamy tu tylko 36 sprawozdań z prac i czasopism Związku Radzieckiego i krajów demokracji ludowej. Z krajów kapitalistycznych ani jednej pracy marksistowskiej. Nauka

w krajach socjalistycznych dla tego „międzynarodowego“ Biuletynu nie istnieje, nie istnieje również nauka marksistowska w krajach kapitalistycznych. Jest to w rzeczywistości „Biuletyn burżuazyjnych nauk społecznych“. Z pewnego punktu widzenia Biuletyn jest informatorem pożytecznym. Pokazuje on wyraźnie ślepa uliczkę w jakiej się znalazła nauka burżuazyjna, i jej zakłamanie, i jej metody zaciemniania rzeczywistości.

Ślepa uliczka znajduje swój wyraz metodologiczny w zupełnej konwencjonalności założeń, w zupełnym oderwaniu zakresu badań i terminologii od rzeczywistości, w odrzucaniu potrzeby i możliwości konfrontowania tych założeń z rzeczywistością. „Sens słów jest tylko kwestią umowy... dyskusje o prawdziwym sensie słów mogą, być może, wyjaśnić tradycję lingwistyczną, nie rzucają jednak żadnego światła na naturę zjawisk, które opisują“ — pisze Barbara W o t t o n, nie zastanawiając się nawet nad pytaniem, jak „słowo“ które „nie rzuca światła na naturę zjawiska“ może „opisywać“ to zjawisko. Temu skrajnemu relatywizmowi teoretyczno-poznawczemu i terminologicznemu towarzyszy skrajny relatywizm i konwencjonalizm, co do granic przedmiotu badania. „Uczony ma prawo wyciąć z kompleksu zjawisk

* *Bulletin International des sciences sociales*. Paris. UNESCO. 1949—1952 (t. I—IV).

Recenzja była złożona do druku przed wystąpieniem Polski z UNESCO. Redakcja.

sektor, który go szczególnie interesuje" (Roger Bastide), nie istnieje więc żaden obiektywny, niezależny od woli jednostki, podział rzeczywistości na zjawiska ze sobą związane. Każdy taki podział jest tylko kwestią swobodnego uznania i fantazji uczonego, każdy jest równie sztuczny, równie dowolny i równie uprawniony. Uczony bowiem „ma swoją własną hierarchię wartości" (M. T. Bottomore), własna hierarchia jest konieczna, aby „zapewnić socjologii jej neutralność", jest konieczna dla „rozwoju socjologii niezależnej od polityki" (dr Edmond Rogivue).

Pozornie jest to wszystko tylko śmieszniutką ucieczką od rzeczywistości, chronieniem się przed rzeczywistością do własnej wieżyczki z kości słoniowej, do tak drogiej od dawna nauce burżuazyjnej „typów idealnych". Ale na prawdę u ogromnej większości tych uczonych nie jest to ucieczka, ale świadome zaciemnianie i fałszowanie rzeczywistości, a funkcja społeczna takiej metody jest zawsze jednoznaczna: ukryć rzeczywistość świata kapitalistycznego przez nadawanie takiego znaczenia terminom naukowym, zastosowanie takich metod badawczych i tworzenie takich pojęć, czy nawet takich nauk, które w efekcie służą kapitalistycznym władzom.

Ulubioną metodą badawczą burżuazyjnych nauk społecznych jest ankieta. Metoda ankiety może dawać dobre rezultaty, o ile grono zapytanych jest odpowiednio liczne, podział ich na grupy społeczne odpowiada rzeczywistości, pytania są odpowiednio sformułowane. Tych cech brak ankietom, organizowa-

nym pod patronatem UNESCO i referowanym w *Biuletynie*.

Tak np. przy ankiecie, mającej ustalić proces włączenia przesiedleńców niemieckich w społeczeństwo niemieckie, przebadano 2000 osób na 9 milionów przesiedlonych; na całą ludność Niemiec zachodnich (dla ustalenia jej stosunku do przesiedlonych) przebadano 1000 osób. Wyniki ankiety nie podają żadnych danych co do przynależności klasowej, politycznej czy wyznaniowej przebadanych. Przy innej ankiecie przyjęto następujące kryteria podziału badanych: „stratyfikacja horyzontalna, według lokalizacji etnogeograficznej i według zamieszkania (wieś lub miasto); stratyfikacja wertykalna według płci, wieku, stanu cywilnego, religii, poziomu wykształcenia, poziomu socjo-ekonomicznego (ekonomicznie wysoki, średni, poniżej średniej, ekonomicznie słaby lub bezrobotny)" (Bernard Lahy). — ten ostatni podział ma wyraźną funkcję klasową, rozбивa dla celów „badawczych" jedność proletariatu jako przedmiotu badania, bo zalicza proletariuszy do różnych grup i łączy ich w tych grupach z nieproletariuszami. Ani ilościowy zasięg ankiet, ani kryteria podziału badanych na grupy nie mogą służyć do uzyskania rzeczywistego obrazu opinii, a rzeczywisty obraz zaciemnia się tym łatwiej, jeśli przy jednej z tych ankiet na 2000 badanych Niemców jest tylko jeden robotnik.

Dalszą metodą zaciemnienia rzeczywistości jest przyjmowanie „grupy lokalnej" jako głównego przedmiotu badań. A więc np. wedle autorów *Biuletynu* studium grup narodowych należy przeprowadzać „przyjmując jako punkt wyjścia

nie naród jako całość, lecz grupy lokalne o mniejszym znaczeniu“, gdyż „spólnoty narodowe są fikcjami metodologicznymi“ — jak brzmi kosmopolityczne uzasadnienie tej metody. Cel wydaje się i tu jasny. Badając „spólnoty lokalne“ łatwiej zatrzeć fakt sprzeczności klasowych mniej tu wyraźnych, zaś występujących ostrzej na terenie ogólnonarodowym, łatwiej ukryć sprzeczności klasowe pod pozorami ponadklasowej solidarności, np. lokalnej „grupy religijnej“. Z drugiej zaś strony tam, gdzie właśnie przy badaniu grupy lokalnej mógłby się ujawnić konflikt klasowy, następuje jeszcze wyraźniej kosmopolityczna ucieczka do grupy tak szerokiej, że nic nie mówiącej.

Tak np. „socjologia wsi“ — ma być porównawczym badaniem w skali ogólnoswiatowej“ „jednostek żyjących z pracy na wsi i tych, którzy są z nimi w bezpośrednim kontakcie“ (Bruce Melvin). Jest to więc szukanie wspólnych cech zjawiska obejmującego jednostki od farmera północno-amerykańskiego, poprzez obszarnika południowo-amerykańskiego, do tubylca na plantacjach francuskich w Afryce. Przy takim kryterium „wspólne cechy“ muszą być czymś zupełnie formalnym, pozbawionym wszelkiej treści, potrzebnym do zaciemnienia istotnej treści sprzeczności klasowych na wsi, a stawiającym w ich miejsce rzekomą ogólnoswiatową wspólność cech „mieszkańca wsi“ kapitalistycznej.

Niezmiernie częstym zjawiskiem jest badanie przy pomocy „stereotypu“. Stereotypy to „już gotowa koncepcja“ badanej jednostki, jej pogląd na pewne fakty i zjawiska przyjmowany bez uzasadnienia. Przy

analizie zjawisk społecznych wychodzi się więc z założenia, że decydującymi dla tych zjawisk są poglądy a nie fakty, że poglądy te rodzą się niejako same z siebie, jako „gotowe koncepcje“, że w konsekwencji burżuazyjna terapia społeczna powinna polegać na „zmienianiu psychologicznych ustosunkowań się“, a nie na zmienianiu faktów jako obiektywnych przyczyn i podłoża poglądów. Cel takiego ujęcia wydaje się oczywisty. Ma on np. wytkumaczyć jednostce będącej przedmiotem kapitalistycznej eksploatacji, że jej pogląd na społeczeństwo kapitalistyczne nie zrodził się z obiektywnych przyczyn, lecz że otrzymała go ona już jako pogląd „gotowy“, obiektywnie nieuzasadniony. Oddziaływanie na poglądy ma się, zdaniem tych burżuazyjnych felczerów społecznych, zacząć od lat dzieciennych.

Przy pomocy takich metod zastąpienia się rzeczywistość świata kapitalistycznego. Fakt klasowego podziału społeczeństwa ukrywa się przez traktowanie go jako jednego z licznych stereotypów, nie mających oparcia w rzeczywistości, a więc mogących być usuniętymi przez odpowiednie oddziaływanie psychologiczne. Ale to wszystko nie usunie skutków istnienia sprzeczności interesów klasowych, nie usunie istnienia walki klas. Metodologicznym ratunkiem przed koniecznością uwzględnienia w badaniach tego oczywistego faktu staje się wtedy z kolei rozwodnienie tego faktu w pojęciu nic w istocie niemówiącym, ujmowanym także przede wszystkim psychologicznie, w pojęciu *tension*. *Tension*, napięcie — jest to zdaniem amerykańskiego uczonego burżuazyjnego „napięcie

psychologiczne, prowadzące do działań, mających często charakter agresywny lub wrogi. Burżuazyjny uczoney francuski jest ostrożniejszy w fałszowaniu rzeczywistości. Mówiąc o przyczynach *tension* wymienia on „czynniki psychologiczne, jak podział społeczeństwa na klasy, tradycje i sposoby nauczania“, czyli teoretycznie uznawszy także rolę konfliktów klasowych, zneutralizuje skutki tego uznania przez potraktowanie ich równorzędnie z innymi, rzekomo samodzielnymi przyczynami *tension*, przez twierdzenie, jakoby tradycje, systemy nauczania i „osobiste zawody życiowe“ nie miały źródła klasowego, istniały niezależnie od struktury klasowej społeczeństwa. Takie zaś stanowisko prowadzi do potrzebnego nauczyciela burżuazyjnej wniosku, że ujemne skutki *tension* mogą być usunięte bez zmiany struktury klasowej i klasowego charakteru społeczeństwa.

Zgodnie z tą tendencją na plan pierwszy wysuwa nauka burżuazyjna „stany napięcia między rasami i kulturami“ (L. Wirth), a nie między klasami społecznymi. Zdaniem jej „pierwszą przyczyną nieporozumień i starć między narodami są różnice kultury“ (Otto Klineberg). Tak np. tylko różnice między kulturą hiszpańską a kulturą tubylczą były i są przyczyną niejedności społeczeństw środkowo- i południowo-amerykańskich. (Lucio Mendieta y Nunez).

Różnice w kulturze wywołują tarcia nie z jakichś przyczyn obiektywnych, ale przede wszystkim wskutek działania rozumianej po freudowsku podświadomości. I tak faszyzm tłumaczy się przy pomocy „freudowskiej analizy stosunku ojca

i syna w zastosowaniu do klasy średniej najpierw w epoce wiktoriańskiej, a potem w perspektywie społeczeństwa współczesnego“ (Max Horkheimer). I tak proletariusz jest „niezadowolony“ z powodu podświadomego uczucia „braku satysfakcji lub bezcelowości swego wysiłku“, co w dodatku „zwalnia tempo produkcji, pomimo udoskonalenia używanych maszyn“.

Psychoanaliza, zdaniem burżuazyjnych socjologów, „wniosła wiele (sc. do nauk społecznych) kładąc akcent na kształtowanie jednostek w dzieciństwie, różne różnych społeczeństwach, wypracowując nowe pojęcia psycho-społeczne, przeprowadzając dogłębne badanie grup jednostek“ (Klineberg).

Jesteśmy więc na drodze do „terapii społecznej“, polegającej na psychoanalitycznej kuracji młodych proletariuszy w najwcześniejszym dzieciństwie, bo to usunie tarcia społeczne. I nie należy, zdaniem burżuazyjnej socjologii, widzieć na tej drodze przeszkód w istnieniu klas społecznych, bo klasa społeczna, to „grupa psycho-społeczna, coś o charakterze najzupełniej subiektywnym“ (Wotton) a więc coś, co w rzeczywistości nie istnieje.

Najwyraźniej może istotne stanowisko nauki burżuazyjnej, patronowanej przez UNESCO, wystąpi wobec zagadnienia rasizmu. Nauka burżuazyjna, współwinna powstaniu rasizmu, nie mogła bezpośrednio po II wojnie światowej uchylić się od zajęcia stanowiska wobec tego zagadnienia. Znajdujemy też w *Biuletynie* 16 rozpraw i rezolucji, poświęconych rasizmowi, nie licząc już spraw o charakterze monograficznym (np. zagadnienia tubylców w Australii i Nowej Zelandii, Indian

i Murzynów Ameryki), będących zastosowaniem ogólnych burżuazyjnych ustaleń do konkretnych zagadnień. Ale nauka burżuazyjna, nawet bezpośrednio po poznaniu skutków rasizmu na przykładzie hitleryzmu, nie zamknęła bynajmniej drogi do odrodzenia się rasizmu.

Pozornie odcina się ona od rasizmu. Oficjalna „deklaracja ekspertów w sprawie zagadnienia rasy“, powstała z udziałem 20 uczonych, stwierdza, iż „w obecnym stanie naszych wiadomości słuszność tezy, jakoby grupy ludzkie różniły się od siebie cechami psychologicznymi wrodzonymi, czy to idzie o inteligencję czy o temperament, nie została jeszcze udowodniona“. W miejsce wyraźnego stwierdzenia iż rasizm jest, z naukowego punktu widzenia, bzdurą i nonsensem, mamy jedynie twierdzenie, iż rasizm nie został jeszcze naukowo udowodniony. Pozornie, to tylko nadmiar sumienności naukowej, w istocie, to otwarcie drogi do dalszych „badań“ rasistowskich, do możliwości twierdzenia w przyszłości, iż „badaniom“ tym udało się „udowodnić“ teorie rasistowskie.

A podobnie, jak burżuazyjni socjologowie, określają swe stanowisko i burżuazyjni antropologowie: „jak dotąd nie udało się ustalić różnic rodzaju rasowego w charakterach psychologicznych“. Rasizm jest „jak dotąd“ odrzucany, jednakże furtka dla przyjęcia rasistowskich teorii „naukowych“ na przyszłość jest otwarta — tak wygląda stanowisko nauki burżuazyjnej, sprecyzowane pod patronatem UNESCO. A do głoszenia poglądów rasistowskich w *Biuletynie* dopuszcza się już obecnie. Biolog amerykański Darlington twierdzi w

nim, iż „różne grupy ludzkie wykazują wielkie różnice zdolności i temperamentu, w wielkiej części niezależne od warunków klimatu, wychowania i pożywienia... Istnieją dowody, że cechy charakterystyczne temperamentu i inteligencji u ludzi, podobnie jak i u psów, zależą od struktury fizycznej systemów, nerwowego i endokrynicznego, a w konsekwencji od tego samego mechanizmu dziedziczności, co zwykle cechy fizyczne“, oraz żąda, by taki pogląd na zagadnienie rasy przyjęli również socjologowie.

Istniejąca już tolerancja propagandy rasizmu nie oznacza jeszcze, by nie wolno było w wydawnictwach UNESCO głosić poglądów przeciwnych. Obok rzadkich jeszcze elukubracji rasistowskich, obok najczęściej *reservatio mentalis* co do rasizmu, spotykamy szereg wywodów rozsądnych. Jeszcze często spotyka się tu poglądy, potępiające rasizm w praktyce, widzące nawet częściowo jego przyczyny, ale przy wykrywaniu przyczyn zatrzymujące się w połowie drogi, zaś już zupełnie zawodne, właśnie z powodu burżuazyjnego ograniczenia wskazówek, co do metod walki z rasizmem.

A więc np. Klineberg rozbija gruntownie nonsensowne twierdzenie, jakoby istniały rasy mniej lub więcej uzdolnione, wykazując jak badania przy pomocy testów (badania tego samego typu) wykazują w Stanach Zjednoczonych raz wyższość inteligencji dzieci białych nad „kolorowymi“, innym zaś razem wykazują, że dzieci „kolorowe“ są bez porównania inteligentniejsze od białych — co jest nie tylko dowodem nonsensu rasizmu, ale również dowodem nieprzydatności naukowej metody testów. (Kline-

berg). Inny uczony potrafi stwierdzić, że „rasizm jest bezpośrednią konsekwencją europeizacji i imperializmu“ (Arthur Ramos), inny znów, że „nazizm jest tylko jedną, określoną co do swego sposobu zastosowania i ograniczoną w czasie, postacią rasizmu, za który społeczeństwo zachodnie jest odpowiedzialne w stosunku do grup ludzkich o wiele szerszych, i w okresie historii bez porównania rozleglejszym“ (Michel Leiris). Ale wszyscy oni cofną się przed określeniem, jakie to elementy społeczeństwa kapitalistycznego są odpowiedzialne za rasizm, oraz konsekwencją jakich cech struktury tego społeczeństwa jest rasizm. Wtedy bowiem trzeba by odpowiedzieć, że jedynym sposobem trwałej likwidacji rasizmu jest: pozbawić wpływu te elementy społeczeństwa kapitalistycznego, zlikwidować te cechy jego struktury. Wtedy trzeba by stanąć na stanowisku, że nie ma trwałej likwidacji rasizmu bez likwidacji kapitalizmu, ale wtedy też trzeba by przestać być uczonym burżuazyjnym.

I dlatego na chorobę, której przyczyną, jak się samemu stwierdza tkwią w strukturze społeczeństwa kapitalistycznego, szuka się lekarstw w dziedzinie psychologii indywidualnej. Formuła, iż „przesąd rasistowski jest przede wszystkim stanowiskiem psychologicznym“ (Donald Pierson) ma umożliwić „ratunek“ z tej sytuacji. Dlatego jako metodę „walki z rasizmem“ wysuwają niektórzy uczeni na pierwszy plan zasadę — „uniknąć lub zwalczać przesady i antypatie“ (Wirth). Ale po tym głosie *bourgeois*-uczonego przychodzi refleksja uczonego — choć *bourgeois*, iż „rasizm to nie tyl-

ko zachowanie się indywidualne, lecz zachowanie się społeczne; jest on produktem zbiorowych doświadczeń danej grupy“ (Pierson), czego konsekwencją będą dalsze punkty metod walki: „zwalczać zarządzenia dyskryminacyjne lub separację ras“ (Wirth).

Ale dla *bourgeois* nawet te czysto formalistyczne środki walki (formalistyczne, bo usuwające skutki, a nie przyczyny rasizmu) mogą być niebezpieczne. I dlatego zjawia się równocześnie, w tym samym numerze *Biuletynu*, inna recepta — rasizm należy zwalczać przez asymilację tam, gdzie jest to możliwe, przez „harmonijną współegzystencję grup“ tam, gdzie utrzymanie „mniejszości rasowych“ jest zdaniem *bourgeois* konieczne, przez *indirect rule* (rządy pośrednie) w przypadku kolonii (R. K. Carr). Ale i „harmonijna współegzystencja“ i *indirect rule* nie są niczym innym, jak potępioną w innym miejscu „separacją“. W pierwszym przypadku „mniejszość rasowa“ (np. Murzyni w Stanach Zjednoczonych) żyje jako wyodrębniona grupa wśród większości. W drugim przypadku grupa ludności tubylczej stanowiąca większość w kolonii, żyje pozornie pod własnymi prawami i własnymi organami zarządu, wedle swoich „zwyczajów“, faktycznie zaś żyje odseparowana od rządzących białych kapitalistów będąc przez nich „pośrednio“ rządzona. O systemie tym zaś powiedział w chwili szczerości nawet jeden z komitetów powołanych przez Trumana „prawie zawsze jeśli separacja jest rzeczywista, równość jest w pełni iluzoryczna“ (R. K. Carr).

Czytelnik może sobie jednak zadać pytanie, po co nauka burżua-

zyjna zadaje sobie tyle trudu z zagadnieniem rasizmu, skoro ani nie chce, ani nie może rozwiązać tego problemu, skoro kapitalizm imperialistyczny rasizmu potrzebuje. Jedną z odpowiedzi na to pytanie daje w *Biuletynie* pewien pozorny przeciwnik rasizmu, mówiąc o „nieuniknionych reperkusjach tego stanu rzeczy (tj. bezwzględnej i pozbawionej osłonek władzy białego kapitalisty nad człowiekiem „gorszej rasy“) na wydajność ekonomiczną“.

(R a m o s).

Człowiek wyzyskiwany, który spotyka się z jawnym rasizmem, wobec którego z całą otwartością stosuje się metody eksploatacyjne rasistowskiego imperializmu, pracuje gorzej, oto ujawniony w chwili szczerości, klucz zagadnienia. Trzeba więc stworzyć takie mistyfikacje, które by, utrzymując wszystkie istotne cechy rasistowsko-imperialistycznej eksploatacji „niższych narodów i ras“, równocześnie usunęły powyżej zaznaczone ujemne skutki tego zjawiska. Stąd rodzi się indywidualistyczno-psychologiczne ujęcie zagadnienia rasizmu, prowadzące w istocie, niezależnie od osobistych pobudek takiego czy innego zwolennika tego ujęcia, do rasizmu „zawoalowanego“ czy „umiarkowanego“.

Wszystkie rozważania autorów *Biuletynu* o rasizmie nie mówią o sprawach najważniejszych, o politycznych aspektach rasizmu. Nie stawiają i nie rozwią-

zują zagadnienia dla czego imperializm amerykański masowo propaguje i rozpowszechnia koncepcje neorasistowskie. Nie stawiają oni i nie rozwiązują zagadnienia jakie jest dziś oblicze amerykańskiego neonasizmu, a jakie będzie jutro. Nie widzą faktu, że rasizm jest tylko ideologicznym narzędziem imperializmu.

Ale nie tylko tego nie widzą burżuazyjni autorzy UNESCO. Nie widzą oni wielkiego budownictwa socjalizmu na jednej czwartej części powierzchni globu. Nie widzą oni gigantycznej walki o pokój, której front przebiega tak ostro właśnie w głównych krajach imperializmu. Nie widzą, kto podjął idee walk o wolności obywatelskie i suwerenność narodową.

Zagadnienia nie wyczerpuje jednak fakt, że współczesne, społeczne nauki burżuazyjne służą celom imperializmu amerykańskiego. To nie jest żadną niespodzianką. Istota zagadnienia leży w tym, że podobnym celom służy *Biuletyn* organizacji, ściśle związanej z Organizacją Narodów Zjednoczonych. Amerykańskiemu „aparatu do głosowania“ w UNO odpowiada więc w ten sposób amerykański „aparat do urabiania mózgów“ w UNESCO. Cele i jednej i drugiej organizacji zostały w ten sam sposób podporządkowane dyktaturze kapitału amerykańskiego.

Konstanty Grzybowski

DRUGI I BEZDROŻA ROZWOJU CZŁOWIEKA *

Ze względu na doniosłe znaczenie światopoglądowe zagadnienia pochodzenia człowieka każdy interesujący się życiem naukowym czytelnik winien zapoznać się z najnowszymi pracami wykopaliskowymi dotyczącymi antropogenezy. Ma to tym większe znaczenie, że w ciągu ostatnich dziesięcioleci poczyniono w tej dziedzinie bardzo dużo niezwykle ciekawych odkryć, z którymi trzeba się zapoznać.

Dlatego też książka Jana Mydlarskiego stanowi ważną i cenną pozycję w naszych wydawnictwach naukowych, gdyż daje zarówno wyczerpujący przegląd wszystkich dotąd poznanych form kopalnych człowiekowatych jak i syntetyczne ujęcie samego zagadnienia antropogenezy.

Autor oparł swe rozważania na szerokim tle przemian skorupy ziemskiej i jej biosfery, dając barwny, pięknym językiem nakreślony obraz wielkich procesów kształtujących, jakim podlegała nasza Ziemia w ostatnich epokach geologicznych. Na tle dynamicznej zmienności skorupy ziemskiej wyraziście rysuje się zmienność świata organicznego, którego jeden wycinek oświetlony jest wszechstronnie i wyczerpująco, a mianowicie historia

rodowa rzędu *Naczelných (Primates)*. W książce Jana Mydlarskiego znajdujemy przegląd wszystkich ważniejszych szczątków kopalnych wraz z ich wnikliwą analizą anatomiczną.

Największe zainteresowanie czytelnika obudzi zapewne rozdział omawiający istoty przedludzkie i dający charakterystykę tych form, stanowiących szczebel pośredni między zwierzęciem a człowiekiem. Znaleźiska te są zdobyczą ostatniego trzydziestolecia i budzą w całym świecie naukowym zrozumiałe zainteresowanie. Dotychczas formy te były w naszej literaturze naukowej omawiane jedynie w luźnych artykułach lub w broszurach o charakterze popularnym, jest to więc pierwsze gruntowne opracowanie tych nader cennych wykopalisk w obszernym ujęciu książkowym.

Przechodząc do pierwszych śladów istnienia praczłowieka na Ziemi autor daje zarazem obraz pierwocin jego pracy i życia społecznego. Autor stosuje świadomie metodę dialektyczną w rozpatrywaniu zagadnienia antropogenezy, opierając się na całościowym ujmowaniu wszystkich czynników, a więc środowiska, trybu życia i rozwijającej się produkcji w prymitywnych gromadach wczesnoludzkich. W ten sposób znajdujemy w omawianej książce szczegółowe rozwinięcie teorii pracy Fryderyka Engelsa na

* Jan Mydlarski: *Drogi i bezdroża rozwoju człowieka*. PZWS Warszawa 1951

podstawie najnowszego materiału paleontologicznego i własnych oryginalnych interpretacji autora. W tym nowym, syntetycznym ujęciu zagadnienia antropogenezy leży największy walor książki Jana Mydlarskiego.

Dziś znajdujemy w *Drogach i bezdrożach* charakterystykę poszczególnych etapów wielkiego procesu ucłowieczenia istoty przedludzkiej. Widzimy przekształcanie się form wczesnoludzkich w formy coraz bliższe dzisiejszemu człowiekowi pod względem biologicznym i społecznym. Proces ten przedstawiony jest jako szereg rodowodowy, w którym każdy etap nawiązuje się do etapu następnego. Jakkolwiek rozwój gatunku ludzkiego odbywał się drogą wyraźnych skoków od szczebla niższego do wyższego, to jednak w ciągłości ewolucyjnej nie widać luk. Poszczególne etapy filogenezy człowiekowatych znaczone są nazwami *Australopithecus*, *Pithecanthropus*, *Homo-neandertalensis*, *Homo sapiens diluvialis* i *Homo sapiens recens* — są to formy zachowujące bezpośrednie związki rodowodowe ze sobą, z których więc każda poprzednia jest przodkiem następnej.

Należy podkreślić ważność tego ujęcia. Wiadomo, że czysto przyrodnicze zagadnienie pochodzenia człowieka stało się w światopoglądzie burżuazyjnym niejako centralnym punktem oparcia dla idealistycznego pojmowania świata. Uczni burżuazyjni nie chcą wobec tego niejednokrotnie uznawać oczywistych faktów. Odmawiają znaczenia bezspornym znaleziskom, bagatelizują je i pomijają. Każdy nowo odkryty szkielet kopalny usiłują z miejsca zakwalifikować jako nic nie mający

wspólnego z rodowodem człowieka. Każda forma przedludzka czy praludzka jest w tym ujęciu „wymarłą linią boczną“, podkreśla się przy tym na każdym kroku, że ewolucjonizm jest tylko hipotezą. Sprawę antropogenezy stawia się najchętniej jako zagadnienie niepoznawalne metodami naukowymi. Uparcie lansuje się przy tym pogląd, że przodkiem dzisiejszego *Homo sapiens* mógł być tylko taki sam kopalny *Homo sapiens*. W związku z tym antyewolucyjnym założeniem pojawiają się w literaturze zachodniej od czasu do czasu wiadomości o rzekomym odkryciu szczątków dzisiejszego *Homo sapiens* we wczesnodyluwialnych lub nawet trzeciorzędowych warstwach geologicznych.

Wprawdzie wszystkie takie wiadomości rychło zostają potem zdemontowane, jednakże spełniają swoją rolę siania zamętu. Ponieważ wpływ literatury naukowej zachodniej dociera do nas, więc konieczne było wszechstronne wyświetlenie tej problematyki. Bardzo potrzebna była właśnie książka tego typu co *Drogi i bezdroża rozwoju człowieka*, dająca przegląd materiału kopalnego i naukowo ugruntowaną syntezę zagadnienia w formie jasnej i przystępnej. Książka utrzymana na najwyższym poziomie popularyzacji, przeznaczona dla czytelnika o pewnym przygotowaniu.

Bardzo wnikliwa analiza anatomiczno - porównawcza kopalnych szczątków ludzkich z pewnością wzbudzi powszechne zainteresowanie wszystkich biologów, szczególnie zaś lekarzy, którzy często z prosektoryjnej anatomii, którą przyswajali sobie w czasie studiów medycyny, wynieśli wspomnienie nudy i niekończącego się katalogu nazw,

a obecnie zetkną się z całą kopalnią zagadnień związanych z morfologią człowieka.

Należy w książce Jana Mydlarskiego zwrócić uwagę na wyczerpujący przegląd badań paleoantropologicznych prowadzonych w Związku Radzieckim. Na ogół publiczność polska jest z tymi zagadnieniami zbyt mało zapoznana, znajdzie więc tutaj obszerne omówienie wkładu radzieckich archeologów i antropologów do nauki światowej. Niezwykle interesujące jest między innymi zagadnienie rozprzestrzenienia się człowieka starszego paleolitu na dzisiejszym obszarze Związku Radzieckiego. Zagadnienie to jest nadzwyczaj ważne i ciekawe, zwłaszcza, że wiąże się ze sprawą etnogenezy, która obecnie wśród historyków i archeologów polskich stanowi przedmiot ożywionej dyskusji. Autor podkreśla fakt, że na rozpatrywanie antropogenezy łącznie z zagadnieniami kultury i łącznie ze środowiskiem zwrócili pierwsi uwagę uczeni radzieccy i że na tym polega ich wielki, twórczy wkład w dziedzinie badań nad rozwojem rodowym człowieka.

Niezwykle interesujący jest w omawianej książce rozdział poświęcony pojawieniu się *Homo sapiens*, jego zróżnicowaniu antropologicznemu i jego bogatym kulturom. Czytelnik odnajdzie tam wiele niezwykle ciekawych a dotąd nieznanych szczegółów.

Trudno znaleźć usterki w tej pięknej i wartościowej książce. Czyta ją się po prostu jednym tchem jak ciekawą powieść. Można by

jedynie zarzucić autorowi, że za mało poświęcił miejsca sprawie monokultury i policentryzmu w zagadnieniu pochodzenia człowieka. Jak wiadomo koncepcja polifiletycznego powstania dziś istniejącej ludzkości była jednym z filarów, na których opierał się rasizm. W książce poświęconej *Drogom i bezdrożom rozwoju człowieka* sprawy te winne były znaleźć znacznie szersze omówienie. Również w zamieszczonej na końcu systematyce najwyższych *Naczelných* (podszczip *Anthropi*) należałoby może wyjaśnić, czy jednostki systematyczne w obrębie istot ludzkich mają to samo biologiczne znaczenie, co w obrębie form zwierzęcych czy roślinnych.

Skoro autor przyjmuje wielki skok jakościowy na przełomie form zwierzęcych i ludzkich, to powinien konsekwentnie inaczej traktować podział na jednostki systematyczne w obrębie istot już uczłowieczonych. Sam autor przecież wyraźnie podkreśla, że człowieka nie można traktować li tylko z punktu widzenia biologicznego, gdyż rządzą nim już prawa innego rzędu aniżeli w świecie innych organizmów żywych, a mianowicie prawa rozwoju społeczeństw. W tym miejscu odczuwa się pewien brak wyraźnego sprecyzowania stanowiska autora.

Wspomniane, drobne usterki nie umniejszają dużej wartości tej nadzwyczaj pouczającej książki, która winna się znaleźć w rękach wszystkich czytelników, których interesuje kapitalne zagadnienie antropogenezy.

Adam Wanke

LIST DO REDAKCJI W SPRAWIE „HOLIZMU“

J. Kulczycki omawiając radziecką publikację pt. *Anglo-amerykańska etnografia w służbie imperializmu*,¹ porusza m. in. także sprawę holizmu. Pomijając korektorski zapewne błąd — (wydrukowano omyłkowo *hole*) — wprowadza ten termin od angielskiego słowa *whole* — całość. Wydaje się, iż słuszniejsze jest upatrywanie rodowodu tego pojęcia w starogreckim słowie *holos*, także oznaczającym całość. Ta pokrewność słów nie jest zresztą zapewne przypadkowa, gdyż oznaczenia pojęć abstrakcyjnych w języku angielskim wywodzą się zazwyczaj ze źródłosłowa romańskiego względnie klasycznego (tzn. łaciny lub greki).

Tę terminologiczną sprawę poruszam jednak tylko ubocznie. Idzie o rzecz bardziej zasadniczą, mianowicie pominięcie paru najbardziej istotnych, a ściśle ze sobą spójnych, cech holizmu.

Holizm, jedna z wielu odmian, aż nazbyt wielu idealistycznych filozofii, tym się różni od innych, że jej twórcą i realizatorem zarazem był Smuts, wieloletni faktyczny dyktator tzw. Unii Południowo-Afrykańskiej, jednej z „pereł korony wielkobrytyjskiej“. (Zazwyczaj bowiem istnieje podział ról pomiędzy filozofujących i wojujących pachołków imperializmu.² Tu mamy szczególny przypadek — jedności).

Holizm opiera się na idealistycznie pojmowanej zasadzie jedności i związku całości i części. Całość — stąd właśnie *holizm* — ma charakter decydujący w stosunku do części. Całości nadaje się zatem (całkowicie — nie zaś „prawie“ — jak pisze autor recenzji) mistyczny charakter: *h i e r a r c h i c z n e j w y ż s z o ś c i w s t o s u n k u d o c z ę ś c i*. Uzupełniając bardzo interesujący wywód podany w recenzji, pragniemy wskazać na zupełnie określone i praktyczne — pomimo mistycyzmu — cele, którym służy holizm, a które zostały pominięte.

Owóż Smuts, a w ślad za nim cały brytyjski system imperialistycznego ucisku, wyciągnął z „teorii holizmu“ aż nadto praktyczne wnioski: w s z y s t k i e p o d b i t e l u d y i m p e r i u m b r y t y j s k i e g o m a j ą b y ć p o d p o r z ą d k o w a n e i n t e r e s o m „c a ło ś c i“ t z n. *British Commonwealth*.

Czym interesom służy owa swoiście pojęta „wspólnota narodów“ nie ma chyba nikt wątpliwości. Ani twórcy „filozofii holizmu“, ani dyskontnują ją kapitaliści oraz ich pachołkowie — ani też z każdym dniem dojrzewające do wyzwolenia szerokie masy ujarzmionych ludów.

Na te okoliczności — dla pełni obrazu — pragnąłem zwrócić uwagę. Nawiasem zaś chciałbym zaznaczyć, iż omówiony przykład stanowi doskonałą ilustrację „czystości“ nauki burżuazyjnej oraz jej „obiektywnego charakteru“.

Piotr Kaltenberg

¹ Por. *Życie Nauki* nr 5/1952 s. 141—142.

² Vide *Protiw filosofstwujuszczich orużenoscow amierikano-anglijskowo imperializma*. Praca zbiorowa, wydana przez Instytut Filozofii Akademii Nauk ZSRR.

SPRAWOZDANIA — KRONIKA

Aleksander Gieysztor — Dorobek badań nad polskim wczesnym średnio-wieczem	195
Stanisław Leszczycki — Konferencja Polskiego Towarzystwa Geograficz-nego w sprawie bibliografii geografii polskiej	203
Ireneusz Ihnatowicz — Badania Instytutu Historycznego w Łodzi nad dziejami pracy fabrycznej w Polsce	208
Maria Burbianka — Sprawa kształcenia pracowników naukowych bi-bliotek	211

RECENZJE

Jerzy Wróblewski — O właściwą postawę naukowca	223
Konstanty Grzybowski — Zamerykanizowana socjologia w UNESCO	230
Adam Wanke — Drogi i bezdroża rozwoju człowieka	237
*	
List do redakcji w sprawie „holizmu“	240

Od dnia 16 maja 1952 r. zamówienia i wpłaty na prenumeratę pism przyjmować będą tylko urzędy pocztowe oraz listonosze wiejscy i miejscy. W związku z tym bezpośrednich zamówień i wpłat na prenumeratę do PPK „Ruch” kierować nie należy.



Cena zeszytu zł 10

