

ŻYCIE SZKOŁY WYŻSZEJ



3

1 9 5 5

ERRATA NR 3 „ŻYCIA SZKOŁY WYŻSZEJ“

Na str. 56, w wierszu 12 od góry po słowach *wartości wykładów* należy wstawić *Moim zdaniem nie dotyczy to wykładów.*

Na str. 63, w tytule zamiast *instytucji* powinno być *instytucjach.*

Redakcja „Życia Szkoły Wyższej“ zwraca się z prośbą do Wszystkich Pracowników Szkół Wyższych o dokonanie krytycznej oceny pisma. W szczególności interesują Redakcję zagadnienia:

- czy i w jakim stopniu „Życie Szkoły Wyższej“ jest pomocne w pracy naukowo - badawczej, dydaktycznej, wychowawczej?
- jakie uwagi nasuwają się w związku z doborem materiału zamieszczonego na łamach pisma?
- jakie zmiany w treści i układzie pisma należałoby wprowadzić?

Zarówno zakres treści, jak i formę wypowiedzi pozostawiamy całkowicie do uznania Czytelników.

Redakcja prosi o nadsyłanie odpowiedzi w terminie do dnia 15 kwietnia br. pod adresem: Redakcja „Życia Szkoły Wyższej“, Warszawa, ul. Nowy Świat 49.

ORGAN MINISTERSTWA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO
I ZARZĄDU GŁÓWNEGO ZW. ZAW. NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Ż Y C I E S Z K O Ł Y W Y Ż S Z E J

Nr 3

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

KOMITET REDAKCYJNY

Jan Zygmunt Jakubowski (redaktor naczelny), Walery Tabor-
ski (zastępca redaktora naczelnego), Piotr Kaltenberg, Kazi-
mierz Kąkol, Zofia Kietlińska, Antoni Rajkiewicz

RADA REDAKCYJNA

Włodzimierz Brus, Jerzy Bukowski, Marek Fritzhand, Dionizy
Gajewski, Edmund Goldzamt, Tadeusz Jaczewski, Zenon Kle-
mensiewicz, Eustachy Kuroczko, Stefan Kałuski, Bogusław Leś-
nodorski, Stanisław Leszczycki, Anatol Listowski, Tadeusz
Manteuffel, Włodzimierz Michałłow, Eugeniusz Olszewski,
Ksawery Rowiński, Adam Schaff, Michał Śmiałowski, Juliusz
Starzyński, Witold Stefański, Paweł Szulkin, Stanisław Turski,
Stefan Zólkiewski

Adres redakcji: Warszawa, ul. Nowy Świat 49, tel. 645-82



PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO NAUKOWE — DZIAŁ CZASOPISM
WARSZAWA, KRAKOWSKIE PRZEDMIEŚCIE 79

Nakład 2900 egz.	Oddano do składania 12.II.55.
Ark. wyd. 9,2, druk. 7,5	Podpisano do druku 9.III.55 r.
Papier dr. sat. 70 g 70 x 100/16 V kl.	Druk ukończono w marcu 55.
Cena zł 5.—	Zamówienie 132c B-6-3528

Druk. LSW. W-wa, Al. Jerozolimskie 123

1956 K. 204

Eugenia Krassowska
Wiceminister Szkolnictwa Wyższego

O SZEROKĄ DYSKUSJĘ NAD TREŚCIĄ NAUCZANIA NA WYŻSZYCH UCZELNIACH

Po zjeździe rektorów, który odbył się w kwietniu 1953 r., pracownicy nauki podjęli i przeprowadzają poważną pracę nad tym, aby stworzyć coraz lepsze warunki do wykonania swego podstawowego zadania — podniesienia socjalistycznej jakości absolwentów szkół wyższych, walki o jak najlepsze przygotowanie młodzieży do jej przyszłych zadań w warunkach socjalizmu.

Dzięki wszechstronnej i szerokiej dyskusji nad całością pracy szkół wyższych, przeprowadzonej w pierwszym kwartale ubiegłego roku na konferencjach rektorów i dziekanów, niemal powszechne stało się zrozumienie, że o jakości młodych kadr, o ich postawie światopoglądowej, przygotowaniu zawodowym i naukowym — decydują treść i metody nauczania; że nie można kształcić pełnowartościowych pracowników dla socjalistycznego budownictwa bez ścisłego powiązania nauki, nauczania i wychowania, bez ścisłego powiązania pracy dydaktyczno-wychowawczej z praktyką przyszłego zawodu. Jednak stosowanie tych zasad w praktyce nie stało się jeszcze dostatecznie szerokie i pogłębione.

Za podstawowy brak zeszłorocznych konferencji Plenum Rady Głównej, które odbyło się w lutym 1954 r., uznało, że w pracy ich z b y t s ł a b y w y r a z z n a l a z ł o z a g a d n i e n i e t r e ś c i n a u c z a n i a, jej znaczenie dla pracy dydaktycznej, a zwłaszcza wychowawczej szkoły. Plenum stwierdziło, że kierownictwo szkół wyższych niedostatecznie orientuje się w treści nauczania, że w pracy szkół uderza niedorozwój zespołowych form i metod pracy, niezbędnych dla świadomego planowego kształtowania treści nauczania.

Rada Główna wspólnie z Kolegium Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego podjęła również uchwałę, zawierającą konkretny plan działania dla przezwyciężenia tych słabości w pracy szkoły. Warto przypomnieć dwa zasadnicze kierunki działania, które wskazała Rada Główna.

Po pierwsze — sformułowano podstawowe zasady polityki programowej, jako wytyczne do dalszego doskonalenia planów i programów nauczania.

Jakie są podstawowe elementy tej polityki?

Podstawowym założeniem naszej polityki programowej jest zasada, że mamy kształcić absolwenta o szerokim profilu. Stąd wynika postu-

lat pogłębienia teoretycznego przygotowania absolwenta i kształtowania podstaw jego naukowego światopoglądu; stąd wynika konieczność przewyciężenia w niektórych kierunkach studiów tendencji do nadmiernego zawężania specjalizacji, wynika potrzeba koncentracji uwagi na przedmiotach podstawowych, najważniejszych dla teoretycznego przygotowania studenta, ścisłego powiązania tych przedmiotów z przedmiotami ideologicznymi i szczegółowymi. Stąd wynika konieczność przewyciężenia wielopredmiotowości i nadmiernego encyklopedycznego rozdrabniania przedmiotów. Stąd wreszcie wynika niezmiennie ważna zasada właściwego nastawienia wykształcenia absolwentów na podstawowe zagadnienia praktyki w zakresie specjalności.

Z podstawowych założeń polityki programowej wypływają również wnioski dla form i metod nauczania: uznanie wykładu kursowego za podstawowe ogniwo procesu nauczania, położenie nacisku na zwiększenie ilości godzin przeznaczonych na ćwiczenia, laboratoria, seminaRIA i inne programowe formy samodzielnej pracy studentów oraz wiązanie wykształcenia teoretycznego poprzez dyscypliny szczegółowe z praktyką.

I wreszcie z podstawowej zasady polityki programowej wypływa konieczność odciążenia młodzieży od nadmiernej liczby zajęć programowych, stworzenia jej warunków do samodzielnej pracy nad materiałem programowym, szerszego udziału w pracach naukowo-badawczych, w życiu kulturalnym i społecznym.

Przy tej okazji warto wyjaśnić wypowiediane tu i ówdzie w kołach naukowych poglądy, że istnieje sprzeczność pomiędzy tendencją do kształcenia specjalistów o szerokim profilu i tendencją do poważnego zmniejszenia obciążenia studentów. Niektórzy profesorowie uważają, że kształcenie specjalisty o szerokim profilu wymaga zwiększenia liczby godzin programowych.

Nieporozumienie polega na tym, że w kształceniu specjalisty o szerokim profilu chodzi przede wszystkim — przy zapewnieniu niezbędnego zasobu aktualnej wiedzy — o ugruntowanie znajomości podstaw naukowych danej dyscypliny, o przygotowanie do samodzielnego rozumienia w oparciu o te podstawy teoretycznych i praktycznych szczegółów oraz do samodzielnego śledzenia postępu nauki.

Po drugie — w lutowej uchwale Rady Głównej wskazano na konieczność nowej metody pracy w kształtowaniu treści nauczania, polegającej na szerszym i głębszym wciągnięciu do kształtowania treści nauczania zespołu pracowników nauki.

Rada Główna wskazała konkretną drogę do zrealizowania tego zadania, a mianowicie zaleciła przeprowadzenie na wybranych wydziałach analizy „założeń, celu nauczania, planu studiów, programów szczegółowych skryptów i podręczników w celu opracowania wniosków, dotyczących programowego kierunku i treści nauczania na najważniejszych specjalnościach z punktu widzenia potrzeb walki o wyższą, socjalistyczną jakość absolwentów szkół wyższych”¹.

1 Patrz. „Życie Szkoły Wyższej” nr 3/1954, str. 11.

Ta uchwała, niezmiernie doniosła i wciąż aktualna dla dokonania dalszego zasadniczego kroku naprzód w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół, nie została dotychczas w pełni zrealizowana. Nie została wyzyskana inicjatywa i energia pracowników nauki, wyzwolona podczas kilkumiesięcznych prac nad przygotowaniem do zeszłorocznych konferencji rektorów i dziekanów.

Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego nie potrafiło przezwyciężyć kampanijności, nie potrafiło wyzyskać wyników konferencji i w oparciu o uchwałę Rady Głównej stworzyć warunków, aby weszły one szerokim nurtem do codziennej pracy szkoły.

Sekcje i zespoły Rady Głównej mają niewątpliwie pewne osiągnięcia w realizacji zasad polityki programowej, szczególnie w planach nauczania. Poważnie zmniejszono obciążenie studentów, pozostawiając im więcej czasu na samodzielną pracę. Zwiększono ilość godzin przeznaczonych na przedmioty podstawowe, zrobiono pewien krok naprzód w kierunku zniesienia zbyt wąskich specjalizacji. Prace w zakresie rozszerzenia specjalizacji trwają w dalszym ciągu, szczególnie w szkołach technicznych. Udało się na niektórych kierunkach studiów połączyć zbyt rozdrobnione przedmioty. W studiach rolnych i technicznych zwiększono liczbę seminariów, ćwiczeń i laboratoriów, i innych programowych form samodzielnej pracy studenta.

Trzeba jednak powiedzieć, że nie wszystkie szkoły przywiązują dostateczną wagę do realizacji zasad nowej polityki programowej, niedostatecznie kontrolują, czy jest ona konsekwentnie realizowana, nie analizują, jaki ma wpływ na podniesienie wyników nauczania, na rozwój twórczego stosunku młodzieży do nauki.

A najważniejsze jest to, że realizacja zasad polityki programowej nie doprowadziła do istotnych, głębokich zmian w pracy szkoły, gdyż nie sięgnęła jeszcze do programów szczegółowych, nie sięgnęła do treści nauczania.

Szkoły wyższe stoją więc wobec konieczności głębokiego, zasadniczego zajęcia się treścią nauczania, jego metodami i formami.

Co hamuje, co utrudnia im pracę nad kształtowaniem treści nauczania zgodnie z potrzebami kształcenia socjalistycznej inteligencji?

Dlaczego tak się dzieje, że pomimo poważnych osiągnięć poszczególnych pracowników nauki w kształtowaniu treści nauczania, w przenoszeniu zdobyczy walki o naukę — do treści nauczania, postęp w treści nauczania wciąż jeszcze nie nadąża za rozwojem wielu dyscyplin naukowych?

Dlaczego tak się dzieje, że treść naszych programów szczegółowych, a szczególnie codzienna treść zajęć na wyższych uczelniach, zmienia się zbyt powoli w stosunku do tych osiągnięć, które w nauce zostały powszechnie przyjęte?

Podstawowa przyczyna wydaje się tkwić w tym, że zagadnienia związane z kształtowaniem treści nauczania nie stały się jeszcze centralną sprawą całej szkoły, że szkoła nie panuje nad treścią nauczania, która nie stanowi wspólnego celu całego zespołu nauczającego, przedmiotu jego wspólnej troski i wspólnej odpowiedzialności. Każdy z pra-

owników nauki z osobna wkłada wiele wysiłku, wykazuje wiele troski o treść i zakres nauczania własnej dyscypliny, ale niezmiennie rzadko kieruje się ogólnymi celami nauczania całego wydziału (kierunku studiów).

Nie zawsze dostatecznie jasno widzi rolę własnej dyscypliny w procesie nauczania jako całości, w przygotowaniu absolwenta do przyszłego zawodu, w ukształtowaniu jego naukowego światopoglądu.

Skąd to wynika?

Wynika to w znacznej mierze z dotychczasowej metody prac programowych. Wynika z tego, że ogół pracowników nie bierze aktywnego udziału w przygotowaniu programów. W komisjach i zespołach programowych Rady Głównej pracuje kilkuset wybitnych specjalistów. Jest to poważne osiągnięcie.

Ale niemniej poważnym brakiem, hamującym aktywność pracowników nauki, jest fakt, że Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego nie potrafiło stworzyć warunków do pobudzenia szerszej aktywności i inicjatywy samych szkół w ocenie planów i programów nauczania.

Nie przysłuchiwalismy się dostatecznie uważnie krytycznym uwagom szkół, dotyczącym treści programów. Nie potrafiliśmy stworzyć atmosfery dla szerokiego rozwoju krytyki programów, podręczników i skryptów przez zespoły pracowników nauki poszczególnych szkół i wydziałów.

Prace programowe zostały scentralizowane i zamknięte w zespołach specjalistów, rzadziej w zespołach specjalności pokrewnych. Szkoły otrzymywały gotowe programy przygotowane w znacznej części bez ich udziału. Osłabiało to zainteresowania i poczucie odpowiedzialności szkół za ich realizację.

Czy istnieją warunki, aby ten stan rzeczy zmienić, aby podjąć konkretnie realizację podstawowych założeń uchwał Rady Głównej z lutego i czerwca ubiegłego roku, aby rozwinąć metody kolektywnego kształtowania treści nauczania przez szkoły.

Wydaje się, że takie warunki i niewyzyskane dotychczas możliwości istnieją.

Pomimo bowiem wszystkich braków pogłębiają się w szkołach wyższych kolektywne metody kształtowania treści nauczania i jego metod oraz treści badań naukowych.

Na szczególną uwagę w tym względzie zasługują dyskusje nad planami studiów technicznych w Polanicy i rolnych — w Zakopanem.

Po raz pierwszy w szerokim gronie specjalistów różnych dziedzin podjęto dyskusję nad celem, metodami, a częściowo także nad treścią nauczania w oparciu o wspólne założenia programowe z punktu widzenia zadań kształcenia i wychowania socjalistycznej inteligencji.

Jest rzeczą niezmiennie cenną, że wśród pracowników nauki wzrasta zainteresowanie zagadnieniami treści nauczania, zrozumienie dla jej decydującej roli w procesie wychowania młodzieży, wzrasta poczucie odpowiedzialności za treść codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W niektórych uczelniach rozwijają się coraz szersze kolektywne dyskusje nad planami i programami nauczania i ich realizacją.

Zadanie polega nie tylko na tym, aby nie tylko nic nie uронić z tej wzrastającej aktywności szkół, ale aby jak najpełniej ją rozwinąć i zmobilizować pracowników nauki do poważnej, głębokiej, zespołowej pracy nad kształtowaniem treści nauczania w codziennej pracy dydaktycznej.

Zadanie polega na tym, aby stworzyć w naszych szkołach warunki do rozwoju dyskusji i wzajemnej krytyki w toku realizacji procesu nauczania i wychowania jako całości, a także do przełamania dotychczasowego oderwania żywej szkoły, kolektywów nauczających wydziałów, kierunków studiów od prac nad planami, programami, podręcznikami i skryptami.

Zadanie polega na tym, aby jak najpełniej w pracy nad planami i programami studiów wyzyskać bogate doświadczenie dydaktyczne i wychowawcze, zdobywane przez pracowników nauki we wspólnej pracy i walce na terenie ich szkoły.

I jeśli nawet nie każda propozycja, nie każdy wniosek można będzie wyzyskać bezpośrednio w całości — to w każdym — niewątpliwie znajdzie się cenna myśl pedagogiczna, która wzbogaci pracę nad kształtowaniem treści nauczania.

Szczególnie zaś ważne dla opracowania wspólnych założeń programowych — następnie dla przygotowania w oparciu o nie programów studiów, skryptów i podręczników — jest swobodne ścieranie się poglądów, szeroka twórcza wymiana myśli w gronie przedstawicieli różnych specjalności.

Ważną rolę w stworzeniu warunków do wykonania tych zadań powinna odegrać dyskusja nad treścią nauczania, która rozpocznie się na niektórych wydziałach i kierunkach szkół wyższych już w ciągu najbliższego miesiąca.

O co chodzi w tej dyskusji?

Chodzi w niej zarówno o cele dalekosiężne, jak też o wnioski dla bieżącej pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół oraz praktyczne wnioski do programów szczegółowych, planów studiów, skryptów i podręczników.

Dyskusja nad treścią nauczania powinna pobudzić aktywność pracowników nauki, stać się początkiem głębokiej pracy nad zespołowym kształtowaniem treści nauczania z punktu widzenia zadań kształcenia młodych kadr socjalistycznej inteligencji i kształtowania ich naukowego światopoglądu.

Zespoły pracowników nauki wydziałów (kierunków studiów) przeanalizują treść nauczania, skonfrontują realizowaną przez siebie treść nauczania z programami szczegółowymi z punktu widzenia podstawowych zadań wydziału i kierunku.

Ważne jest, aby w dyskusji szczególną uwagę zwrócono na wszystkie konsekwencje, jakie wynikają z konieczności uzbrojenia studenta w szeroką podbudowę teoretyczną i światopoglądową, którą można za-

pewnieć jedynie w oparciu o jedność metodologiczną dyscyplin szczegółowych z podstawowymi i ideologicznymi.

Nieprecyzyjne określenie grupy przedmiotów — ekonomia polityczna, marksizm-leninizm i materializm dialektyczny i historyczny — jako przedmiotów ideologicznych, może sugerować, że nauczanie innych przedmiotów nie ma, czy nie może mieć walorów ideologicznych, to znaczy walorów dla kształtowania naukowego światopoglądu. Jest to, oczywiście, przekonanie z gruntu fałszywe i — wydaje się — dzisiaj już przewyżczone w świadomości pracowników nauki. Pełne wyzyskanie w procesie nauczania i wychowania zasadniczej roli naukowej, poznawczej przedmiotów ideologicznych i roli światopoglądowej dyscyplin podstawowych i szczegółowych stanowi nieodzowny warunek kształcenia absolwentów o wysokim poziomie przygotowania naukowego, zawodowego, ideologicznego.

Dyskusje nad treścią nauczania będą dotyczyć jej całości na danym wydziale czy kierunku w świetle tych węzłowych zagadnień rozwoju nauki i praktyki budownictwa socjalistycznego, które mają decydujące znaczenie dla wydziału oraz z punktu widzenia kształtowania naukowego, materialistycznego światopoglądu młodzieży.

Nie ulega wątpliwości, że w toku dyskusji pracownicy nauki wysuną szereg konkretnych wniosków dla podniesienia poziomu treści nauczania i jego metod. Nie ulega też wątpliwości, że wyniki dyskusji będą bezpośrednio realizowane w toku pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, będą wpływać na udoskonalenie procesu wychowania i nauczania jako całości.

Dyskusja powinna doprowadzić również do konkretnych wniosków, dotyczących przede wszystkim programów szczegółowych, zakresu ich treści, wzajemnego powiązania z punktu widzenia ogólnych potrzeb wydziału (kierunku studiów). Dopiero na podstawie analizy zakresu treści programów szczegółowych można wyciągnąć w sposób merytoryczny ewentualne wnioski dla planów studiów.

Dyskusja nad treścią nauczania obejmie tak ważne dla procesu nauczania sprawy, jak ocenę istniejących podręczników i skryptów, rozpatrzy ewentualne możliwości opracowania nowych podręczników na podstawie najlepszych skryptów, dokona krytycznej oceny metod i form nauczania ze szczególnym uwzględnieniem programowych form samodzielnej pracy studenta.

W dyskusji nad treścią nauczania obok doświadczonych naukowców-pedagogów powinni wziąć udział pomocniczy pracownicy nauki, najbardziej czynni w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ważne jest, aby nie zabrakło w niej również głosu samej młodzieży, która z coraz większą dojrzałością i troską traktuje sprawę swego przygotowania zawodowego, naukowego i ideologicznego.

Należy jeszcze sobie postawić pytanie, co się będzie działo w okresie dyskusji nad treścią nauczania na tych wydziałach, których ona nie obejmie w roku bieżącym? Czy pozostawienie tych wydziałów poza ramami zorganizowanej dyskusji nie wpłynie demobilizująco na pracow-

ników nauki, nie zahamuje podjętych tam prac i dyskusji programowych?

Dyskusja nad treścią nauczania w roku bieżącym w sposób planowy obejmie wydziały, które są najpełniej zaopatrzone w programy szczegółowe jako podstawowy materiał dyskusyjny. Nie może ona jednak wpłynąć hamująco na dyskusje i prace rozpoczęte samorzutnie na innych wydziałach. Wydaje się, że wszystkie pozostałe wydziały powinny w tym okresie przeprowadzić u siebie dyskusję przede wszystkim nad sposobami realizacji założeń polityki programowej, wyprostować istniejące wypaczenia i błędy, podjąć analizę konkretnie realizowanej treści nauczania. W ten sposób niejako przygotować teren do podjęcia dyskusji nad treścią nauczania w roku przyszłym, po uzyskaniu projektów programów szczegółowych — podstawowego dokumentu dla pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły wyższej.

Można oczekiwać, że dyskusja nad treścią nauczania przyczyni się do znacznego pogłębienia zespołowych form pracy na poszczególnych wydziałach i kierunkach studiów, przełamanie pozostałości izolacji niektórych katedr, — że zaktywizuje ona poważnie Rady Wydziałowe. Dyskusja nad treścią nauczania powinna pomóc szkołom w wypracowaniu nowego stylu pracy, polegającego na tym, aby zespołowe metody kształtowania treści stały się normalną, codzienną formą pracy szkoły, aby stały się nieodzowną potrzebą w pracy pracowników nauki.

Eugenia Krassowska

W 50 ROCZNICĘ REWOLUCJI 1905 ROKU

W ogólnopolskiej akcji uczczenia 50 rocznicy rewolucji 1905 roku, która przypada na rok bieżący, wezmą także udział uczelnie wyższe.

Uczelnie wyższe będą organizowały sesje naukowe poświęcone problematyce rewolucji i jej przebiegowi na ziemiach polskich. Na sesjach uniwersytetów: Wrocławskiego im. B. Bieruta, Poznańskiego i M. Kopernika w Toruniu (wspólnie) oraz Jagiellońskiego w Krakowie zostanie omówione zagadnienie wpływu rewolucji 1905 roku na Śląsk, Poznańskie, Pomorze oraz b. Galicję. Ponadto w Zagłębiu Dąbrowskim odbędzie się wspólna sesja naukowa Uniwersytetu Jagiellońskiego i Wrocławskiego im. B. Bieruta w rocznicę akcji solidarności górników polskich z walczącymi proletariuszami Moskwy.

Sesje naukowe szkół wyższych przyczynią się do pogłębienia wiedzy o rewolucji 1905 roku, a ich wyniki zostaną szeroko spopularyzowane wśród społeczeństwa.

Wielka rocznica rewolucji 1905 roku stanie się podstawą do pogłębienia więzi naszej nauki historycznej z masami ludowymi.

W związku z 50 rocznicą rewolucji 1905 roku zostali odznaczeni uczeni — uczestnicy rewolucji:

prof. Franciszek Fiedler — członek rzeczywisty PAN — orderem Sztandaru Pracy I klasy po raz drugi,

prof. Zygmunt Szymonowski — orderem Odrodzenia Polski I klasy,

prof. Natalia Gąsiorowska — członek rzeczywisty PAN — krzyżem komandorskim z gwiazdą orderu Odrodzenia Polski.

W niniejszym numerze drukujemy wspomnienia prof. Natalii Gąsiorowskiej z rewolucji 1905 roku. Ponadto w dziale „Z postępów tradycji nauki i szkoły wyższej” zamieszczamy materiały o akcji rewolucyjnej, prowadzonej przez SDKPiL na terenie Instytutu Rolnictwa i Leśnictwa w Puławach, które nam nadesłał prof. Michał Szulkiński.

WSPOMNIENIA Z LAT 1904 — 1907

Przerywając pracę pedagogiczną w szkołach, oświatową w kółkach młodzieży szkolnej i młodych szwaczek, w czytelniach ludowych, samokształcenie pod kierownictwem K r z y w i c k i e g o, M a r b u r g a i innych profesorów na tak zwanych tajnych kompletach, wyjechałam jesienią 1903 roku na studia historyczne do Heidelberga. Wybór mało popularnego w Polsce uniwersytetu wiązał się po części z tradycjami rodzinnymi, głównie z charakterem „zakonspirowanego” stypendium, które umożliwiło mi porzucenie pracy zarobkowej, a było obwarowane wskazaniem intensywniej pracy w atmosferze spokoju, wyłączności zainteresowań naukowych.

Istotnie, Heidelberg to był tylko uniwersytet — w ślicznych ramach Neckaru i jego wysokich zalesionych brzegów, wzgórz Odenwaldu, uroczego zamku i parku pełnego magnolii. Uczelnia, mieszcząca się w staroświeckim budynku, była nowoczesna; naukę niemiecką reprezentowali w niej w owym czasie najwybitniejsi spośród humanistów: J e l l i n e k, W i n d e l b a n d, T h o d e i inni nowocześni naukowcy. występujący na różnych uroczystościach w oprawie średniowiecznych tóg, biretów, pochodni.

W składzie i charakterze młodzieży studiującej łączyły się również elementy feudalne z kapitalistycznymi i socjalistycznymi. Studiowała tu niemiecka młodzież burżuazyjna w poszukiwaniu wiedzy u jej najlepszego podówczas źródła, skupiali się liczni bursze z najbardziej reakcyjnych korporacji — w deklach, barwnych wstążkach na piersiach, napiętnowani na twarzach bliznami zdobytymi w triumfie na „mensurach”, organizujący przy różnych okazjach „fakelzugi”, spędzający czas przeważnie przy kuflach z piwem w „knajpach”, mający nawet w budynku uniwersyteckim własny, z pewnym komfortem urządzone „karcer”, w którym wesoło odsiadawali kary za urządzane w mieście. wśród kolegów burdy. Przybywali na uniwersytet heidelberski cudzoziemcy, dość licznie Rosjanie, przeważnie w grupie rewolucyjnej, egzotyczni goście, jak na przykład następca tronu Syjamu. Polaków — studentów było około 10, wśród nich ja byłam jedyną kobietą, zdaje się, pierwszą Polką w dziejach miejscowego uniwersytetu.

Jak to zwykle bywa, w I semestrze studiów słuchałam wykładów około 10 godzin dziennie; w II semestrze, nie zaniedbując wykładów

z różnorodnych dziedzin nauk humanistycznych, skupiłam pracę w zakresie prawa konstytucyjnego u J e l l i n k a, ekonomii — u R a t h g e n a; kursowe wykłady obejmowały zwykle 6 godzin tygodniowo ponadto seminarium. W zakresie historii brałam udział w seminarium historii ustroju H a m p e g o oraz, co było dla mnie najważniejsze, w seminarium historii nowożytnej E r i c k a M a r c k s a.

M a r c k s był klasycznym przedstawicielem burżuazyjnej nacjonalistycznej nauki historycznej. Nie potrafił on zrozumieć, przy pozornej wielkiej światowej kulturze, dlaczego ja, pochodząc z Warszawy, w rozmowie z nim określałam swoją narodowość jako polską, podczas gdy miasto to znajduje się w Rosji. Ale też właśnie w tymże 1904 roku w cichym Heidelbergu obradowała jakaś komisja dla spraw związanych z ograniczeniem praw języka, gdzie jeden z profesorów motywował konieczność ograniczeń słowami: „nie można przecież pozwolić na to, aby każdy mówił, jak mu się dziób otwiera“.

Ze stosunkiem międzynarodowej opinii do sprawy narodowości polskiej pod zaborami niemieckimi i rosyjskim spotykałam się w czasie studiów dość często w różnych okolicznościach. Na przykład w tymże Heidelbergu jedna z moich koleżanek rosyjskich, socjalistka, pochodząca z Litwy przyjęła ze zdumieniem a nawet szorstką krytyką moje oświadczenie, że jestem Polką, określając to jako nacjonalistyczną utopię. Z tego to roku pochodzi artykuł L e n i n a: *Utopia Karola Marksa i praktyczność Róży Luksemburg*. W Paryżu przy meldowaniu się osobistym w policji zakwestionowano moje oświadczenie o polskości w rubryce: narodowość i musiałam użyć interwencji miejscowych Polaków obywatelstwa francuskiego, aby zrobiono takie, podobno pierwsze, dla mnie „ustępstwo“.

Wrażenia heidelberskie, głównie o wielkiej wadze wyższego wykształcenia dla kobiet przesłałam do czasopisma „Ogniwo“ w Warszawie; były to pierwsze moje słowa w druku¹.

Gdy wybuchła wojna rosyjsko-japońska, w Heidelbergu zmaćił się spokój. Przede wszystkim zawrzało w kolonii rosyjskiej. Pozostawałam w stałym bliskim kontakcie z kolegami rosyjskimi, bywałam na ich gorących dysputach. Stopniowo grupa topniała. W cichym mieście nad Neckarem przebywali starannie zakonspirowani rewolucjoniści, którzy w momencie rozpoczynającej się walki z „caratem“ spieszyli do swego kraju.

Studia heidelberskie miały się ku końcowi. Wracając do kraju zatrzymałam się po drodze w Zakopanem, gdzie w tej ówczesnej letniej „stolicy inteligencji polskiej“ postępową młodzież warszawska z Konstantym K r z e c z k o w s k i m na czele organizowała kilkotygodniowy kurs nauk społecznych, właściwie szereg związanych problematyką odczytów wybitnych naukowców oraz dyskusji, prototyp dzisiejszych „kursokonferencji“.

¹ „Ogniwo“ nr 6 z 1904 r.

Jesienią 1904 r. wyjechałam do Paryża, spragniona już nie tylko wykładów i ćwiczeń seminaryjnych, ale poznania centrum kultury świata. Pracowałam w Paryżu mniej intensywnie w zakresie historii, bo tyle innych rzeczy i spraw poza nią było do poznania — miasto najpiękniejsze na świecie, które zwiedzałam systematycznie z historycznym podręcznikiem w ręku, Luwr, w którym bywałam w każdy czwartek, i wiele innych. Słuchałam wykładów głównie w Sorbonie, poza tym w Ecole des Hautes Etudes Sociales, Ecole de Droit, Collège de France i innych. Na ogół nie przeciążano studentów wykładami. Profesorowie dzielili się rezultatami swoich własnych badań ze słuchaczami systematycznie (zwykle 1 godzina tygodniowo) albo sporadycznie.

Interesowałam się szczególnie historią rewolucji francuskich. Świetne wykłady raz w tygodniu w wielkiej sali Sorbony dla całego Paryża wygłaszał prof. A u l a r d, liberalny historyk burżuazyjny, który w tym etapie badań kierował historiografią wielkiej rewolucji francuskiej. Studiowałam te wielkie dzieje z pasją, głównie literaturę, częściowo źródła w „Les Archives Nationales”. Skromnym rezultatem była *Historia Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, pierwsza moja praca o charakterze popularnonaukowym — wydana z podpisem N. G. w „Bibliotece Społecznej” w 1906 r. Jednocześnie w dalszym ciągu studio wałam literaturę klasyków, specjalnie *Kapitał M a r k s a*. W pierwszych tygodniach pobytu w Paryżu zostałam członkiem Sekcji PPS. Bywałam u L i m a n o w s k i e g o, ale jako historyk i ideolog nie miał on wpływu na moje poglądy i studia. Wykładałam historię rewolucji 1848/49 r. na Uniwersytecie Ludowym, pozostającym pod kierownictwem dra J ó z e f a Z i e l i Ń s k i e g o.

Wiadomości nadchodzące z kraju, poczynawszy od wieści o manifestacji w listopadzie 1904 r. na placu Grzybowskiem, wywoływały coraz większe, wstrząsające wrażenie wśród młodzieży studiującej. Jednocześnie docierały przez kontakty pośrednie wiadomości z kolonii rosyjskiej, wśród której znajdowali się wybitni działacze rewolucyjni, o dyskusjach, sporach politycznych, aktualnych. Słuchałam płomiennych słów J a u r é s a i innych mówców francuskich, głoszących socjalizm, wojnę z caratem. Wyjeżdżali z Paryża Polacy „na robotę” między innymi stary tow. P i ó r o, u którego rodziny mieszkalam, towarzysze studenci. Dochodziły wieści o powrocie do kraju studentów także z innych miast, opuszczał Wiedeń przerywając studia u prof. G r i n b e r g a K r z e c z k o w s k i, który odegrał poważną rolę w wydarzeniach 1905 roku. Przyjaciele moi w Warszawie odradzali mi powrót. Skrępowanie zobowiązaniami związanymi ze stypendium wpłynęło na wahania i opóźniło mój powrót.

W kraju wpadłam w wir pracy postępowej inteligencji — spraw szkolnych, oświatowych, pomocy więźniom, różnorodnych zagadnień nowych, ześrodkowanych wokół K r z y w i c k i e g o, S e m p o ł o w s k i e j, adwokata P a t k a. S e m p o ł o w s k ą, którą w lutym 1903 r. w tłumnej nocnej manifestacji na dworcu kolei warszawsko-wiedeńskiej zegnaliśmy w asyście żandarmów jako wydalaną

z granic Królestwa, szkodliwą, obcą poddaną słowami: „Do widzenia“, a która jakże niespodziewanie prędko, dzięki ruchowi rewolucyjnemu, na wiosnę 1905 — wprawdzie nielegalnie — przybyła do Warszawy i skupiła wokół siebie ruch młodzieżowy, spieszyła na ratunek tym, których odcięto od budzącego się nowego życia bramą więzienną.

W PPS pozostawałam w osobistym kontakcie z bliskimi mymi w tym czasie kolegami i przyjaciółmi. Miałam powierzone wykłady z młodzieżą inteligencką i robotniczą. W kółku studenckim wykladałam znaną mi dobrze historię rewolucji francuskiej, przeprowadzając analogie z wydarzeniami współczesnymi. W lokalach fabrycznych spotykałam się z młodzieżą robotniczą, gdzie miewałam pogadanki i dyskusje związane z życiem bieżącym na tematy wskazywane z góry.

Pewien fakt wywarł na mnie silne wrażenie i wpłynął na charakter dalszej pracy. Byłam z grupą młodzieży w hali fabrycznej na wykładzie. gdy przybył tam starszy robotnik (zdarzało się to często — może dla kontroli), który mi przerwał wykład o wydarzeniach politycznych i powiedział trochę ostro: „Powiedzielibyście im lepiej o tym, jak i dzięki komu do tego doszło, że te rzeczy się u nas dzisiaj dzieją“. Mocne te słowa trafiły do mojego sumienia historycznego — było to nawoływanie do upowszechniania postępowych tradycji społeczno-narodowych.

Późną jesienią wyjechałam do Lwowa chcąc ukończyć tam studia pod kierunkiem prof. A s k e n a z e g o; sława jego metody porównawczej, wiązania dziejów polskich z powszechnymi była wówczas u szczytu. Lwów był rozpolitykowany; przyjeżdżali liczni towarzysze z Królestwa; miejscowa młodzież studencka jednak słabo reagowała na wypadki.

Po powrocie do kraju na wiosnę 1906 roku wznowiłam pracę pedagogiczną w szkołach warszawskich, pracę oświatową w legalnych instytucjach: zwalczania analfabetyzmu, w Kulturze Polskiej, w czytelnicach ludowych, głównie w Uniwersytecie dla Wszystkich, który po rozwiązaniu kontynuował pracę pod nazwą V Oddziału Kultury Polskiej, z robotnikami w dzielnicach fabrycznych (z zapamiętanych nazwisk wybitniejsi: Lucjan R u d n i c k i, Kazimierz J a s i ń s k i, S z e m i o t; spośród zmarłych: B u r k o t, K o w a l — zecerzy), w zarządzie we współpracy z K r z y w i c k i m, S e m p o ł o w s k ą, R z ą ś n i c k i m, K r u s z e w s k i m, M u s z k o w s k i m, S t o ł y h w ą i innymi działaczami postępowymi i przeważnie partyjnymi. W dziedzinie społeczno-politycznej brałam udział w pracy organizacji związkowych, prowadziłam wykłady wśród partyjnej młodzieży robotniczej i pracowałam w pomocy więziennej.

W październiku 1906 r. wyszłam za mąż za Edwarda G r a b o w s k i e g o, który po wczesnym powrocie ze studiów zagranicznych w 1905 roku pozostał w kraju w pracy partyjnej.

W 2 tygodnie później w czasie nielegalnego zebrania z kilkunastu młodymi robotnikami (praca ściśle partyjna schodziła w podziemia), z którymi miałam przeprowadzić dłuższy cykl wykładów w lokalu robotniczym, wtargnął komisarz policji — widocznie na skutek jakiejś

groźnej denuncjacji w asyście kilkunastu żołnierzy — zachował się brutalnie i aresztował nas wszystkich.

Przy wejściu do więzienia na Ratusz zetknęłam się z tragiczno-humorystycznym incydentem. Wprowadzono właśnie do karetki więziennej z wielkim pośpiechem młodą dziewczynę. W celi zbiorowej, do której mnie wprowadzono, dowiedziałam się, że towarzyszka owa, późniejsza wybitna działaczka rewolucyjna, dotknięta w jakiś sposób przez naczelnika więzienia K u r a k i n a — okropnego typu w rodzaju karykatury Horodniczego z *Rewizora G o g o l a* — kopnęła go w wyjątkowo wydatny brzuch. Oburzenie z jednej, radość, wesołość z drugiej strony były niesłychane. Sprawę podobno zatuszowano.

W czasie mego przebywania w więzieniu na Ratuszu był tam więziony Józef D z i e r ż y ń s k i, trzymany w zupełnej izolacji.

Z Ratusza przewieziono mnie do więzienia dla kobiet na Pawiak, na tak zwaną Serbię, która była przepełniona kobietami, częściowo przebywającymi tam z dziećmi. Siedziała między innymi pianistka K r u s z e w s k a („sprawa Skallona“), Zofia P r a u s s o w a, poetka S a v i t r i. System więzienny był w owym czasie bardzo liberalny. Łatwe kontakty na zewnątrz, drzwi cel otwarte, wiece, wykłady, dyskusje bez końca; wyczekiwało się godziny zamknięcia cel, aby odpocząć, poczytać.

W czasie mego więzienia nastąpił rozłam w PPS. Od tego czasu pozostawałam członkiem PPS Lewicy aż do jej rozwiązania w 1918 r., gdy zostałam członkiem KPRP.

Po zwolnieniu z Serbii otrzymałam wyrok tak zwanej „wysyłki“ poza granice Królestwa. Na skutek starań mojej rodziny wysłano mnie nie w głąb Rosji, lecz za granicę.

Pojechałam do Zakopanego, Krakowa, a gdy zwolniono z fortu Edwarda G r a b o w s k i e g o, aresztowanego na biurze partyjnym PPS Lewicy w styczniu 1907 r., wyjechaliśmy do Zürichu na studia. Stąd w sierpniu 1907 r. pojechaliśmy do Stuttgartu na Międzynarodowy Kongres Socjalistyczny (VII Kongres II Międzynarodówki), gdzie otrzymałam z kraju delegację od organizacji związków zawodowych.

Kongres był imponujący. Przybyli delegaci ze wszystkich kontynentów. Brali w nim udział L e n i n, P l e c h a n o w, Ł u n a c z a r s k i, J a u r é s, B e b e l, A d l e r, Róża L u k s e m b u r g i wielu innych wielkich socjalistów. Namętne rozprawy toczyły się wokół zagadnienia potępienia polityki kolonialnej. Mnie szczególnie w tym okresie interesowały obrady w sprawie ustosunkowania się socjalistów do militarystyki i wojny. Przemawiał namętnie anarchoizujący Hervé przeciw militarystyce, nie biorąc jednak pod uwagę ani przyczyn groźby wojny, ani środków do walki z nią. Niemieccy socjaliści opierali się w swych planach antywojennych na akcji parlamentarnej. Rosyjscy delegaci, także Róża L u k s e m b u r g, oparli swą rezolucję — przyjętą przez Kongres — na rewolucyjnym ruchu robotniczym.

Zetknęłam się na Kongresie bliżej z towarzyszami rosyjskimi, delegatami związkowymi. Podlegałam ostremu atakowi ze strony Frakcji PPS za moje stanowisko w sprawie związków zawodowych, a które było zgodne ze stanowiskiem PPS Lewicy, mającej w owym czasie większość w organizacji klasowych bezpartyjnych związków zawodowych.

Poza sprawą imigracji i emigracji robotników na Kongresie zostało postawione zagadnienie prawa wyborczego kobiet. Jednocześnie ze specjalną komisją na Kongresie obradowała w Sztuttgarcie międzynarodowa konferencja kobiet pod przewodnictwem Lily B r a u n przy bardzo czynnym udziale Róży L u k s e m b u r g, Klary Z e t k i n, austriaczki P o p p i wielu innych wybitnych kobiet — socjalistek.

W konferencji brałam prawie stały udział, zaniedbując częściowo ważniejsze od niej obrady na Kongresie. Pasjonowała mnie wówczas sprawa równouprawnienia kobiet. Szczególnie silne wrażenie zrobiła na mnie płomienna, wyróżniająca się wśród wszystkich innych mowa Róży L u k s e m b u r g, którą wówczas widziałam i słyszałam po raz pierwszy. Klara Z e t k i n w dyskusji z austriacką delegatką P o p p broniła powszechnego prawa wyborczego, obejmującego pełne zrównanie kobiet z mężczyznami. Obrady zostały zakończone bez większych oporów pozytywnymi rezolucjami. Wyraz swemu ustosunkowaniu się do zagadnień postawionych na konferencji dałam w artykule: *Ruch socjalistyczny i zawodowy wśród kobiet. Prawo wyborcze kobiet*, drukowanym w „Myśli Socjalistycznej”², podpisanym pseudonimem, jakiego używałam na Kongresie: M i c h a l s k a.

*

Odpowiadając na prośbę Redakcji „Życia Szkoły Wyższej” i jej przyjaciół zebrałam trochę wspomnień z odległej przeszłości o wydarzeniach, w których brałam bezpośredni choć nie ważny udział, ale w którym znajdowały odbicie sprawy istotne, ważne okresu pierwszej rewolucji polskiej.

Natalia Gąsiorowska

Polska Akademia Nauk

² Nr 4—5 z 1907 r., str. 178—184.

SPRAWY WYCHOWAWCZE

Tadeusz Tomaszewski

W SPRAWIE JEDNOŚCI PRACY NAUKOWEJ I WYCHOWANIA W SZKOLE WYŻSZEJ

Jest rzeczą dość powszechnie wiadomą, że w pedagogice teoria i praktyka nauczania jest znacznie bardziej rozwinięta niż teoria i praktyka wychowania. Na terenie wyższych uczelni przejawia się to jeszcze wyraźniej niż gdzie indziej.

Co prawda w zakresie dydaktyki uniwersyteckiej również stawiamy dopiero pierwsze, bardziej świadome i bardziej systematyczne kroki. Jak wiadomo, na naszych przedwojennych uniwersytetach panował pogląd, że nie jest ich obowiązkiem uczyć studenta, lecz raczej dać studentowi możliwość uczenia się samemu. Obowiązkiem profesora było przedstawiać poglądy naukowe, a osobistą sprawą studenta było, czy chce i czy potrafi z tego korzystać. Naturalnie, było wśród profesorów wielu wspaniałych dydaktyków, ale doświadczenia ich ulegały szybko zapomnieniu lub były przejmowane jedynie na drodze tradycji przez uczniów. Mało było takich, którzy jak na przykład prof. Józef N u s b a u m-H i l a r o w i c z próbowali swoje doświadczenia zebrać, uogólnić i utrwalić w druku, a o jakiejś dydaktyce wyższego nauczania nie było niemal mowy. Obojętność pracowników nauki wobec zagadnień metody nauczania nie została dostatecznie przezwyciężona do dziś.

Niemniej jednak nasze poczucie odpowiedzialności za wyniki nauczania na wyższych uczelniach rośnie bez porównania szybciej niż poczucie odpowiedzialności za wychowanie młodzieży. Ubolewanie nad sytuacją wychowawczą jest zjawiskiem bardzo częstym, ale przyczyn szuka się zwykle bardzo daleko od siebie.

Jest rzeczą niewątpliwą, że pracownicy nauki mają znacznie większy i znacznie bardziej bezpośredni wpływ na poziom naukowy studentów niż na ich poziom moralny i kulturalny. Czynniki wychowujące człowieka są znacznie bardziej skomplikowane niż to, od których zależy jego wiedza. Nic też dziwnego, że nasza bezradność w tych sprawach jest większa i próby wpływu wychowawczego często są bardzo prymitywne. Nie jesteśmy na przykład bynajmniej zadowoleni ze skuteczności oddziaływania wychowawczego naszych środków represji w postaci komisji dyscyplinarnych, których głównym celem jest wychowanie w duchu przestrzegania dyscypliny pracy. Nie możemy też uważać za zadowalający stopień oddziaływania wychowawczego naszych organizacji młodzieżowych, których głównym zadaniem jest kształtowanie świadomo-

ści studenta, jego świadomego stosunku do swoich zadań i obowiązków itp. Jest rzeczą konieczną podniesienie poziomu wychowawczego oddziaływania każdego zakładu naukowego, z którym student jest przez kilka lat związany swoją codzienną pracą.

Pracownicy nauki poszczególnych zakładów i katedr stosują na ogół jakieś środki wychowawcze wobec studentów, ale środki te mają bardzo nierówną wartość.

Na przykład jednym z takich środków jest „zachowywanie dystansu” między pracownikiem nauki a studentem. Jest to tradycyjna metoda rozwijania u studentów szacunku dla pracowników nauki a przez to i dla samej nauki, którą lepiej lub gorzej reprezentują. Oczywiście, jest rzeczą konieczną, aby taki stosunek rozwijał się i pogłębiał u studentów, i jest również potrzebne, aby studenci przyzwyczajali się do dawania temu zewnętrznego wyrazu. Nie jest na przykład bez znaczenia, czy studentowi wchodzącemu do gabinetu profesora czy innego pracownika nauki przychodzi na myśl, że trzeba zdjąć płaszcz lub zgasić papierosa, czy też uważa to za „przesadę”; czy uważa za właściwe rozmawiać siedząc z profesorem stojącym obok, czy też nie itd. Ale jest rzeczą jasną, że nie chodzi tu o same tylko zewnętrzne gesty, lecz o to, aby to były istotne objawy stosunku do człowieka. Otóż wydaje się, że metoda „zachowywania dystansu” ze swoimi rozmaitymi odmianami przynosi w swych skutkach niewiele więcej ponad gest zewnętrzny.

Inną, dość często stosowaną w zakładach naukowych „metodą” wychowawczą są złośliwe uwagi lub kpiny. Chwyt ten jest stosowany mniej lub bardziej świadomie na przykład w zakresie kształtowania naukowego poglądu na świat i nawyków kulturalnych. Naiwne lub fałszywe poglądy czy pytania studenta albo jego nieobycie są po prostu wykpiwane. Trudno zliczyć, ile szkody moralnej przyniosła już ta metoda, u ilu młodych ludzi zdołała ona zmobilizować wszystkie siły do obrony atakowanych w ten sposób ich własnych poglądów, w ilu wypadkach przyczyniła się do przekształcenia chwilowego błędu w trwałe wykoślawienie myśli.

Można by, oczywiście, wyliczyć więcej różnych, mniej lub bardziej świadomie stosowanych chwytów metodycznych w praktyce wychowawczej zakładów naukowych. Nie wszystkie są, oczywiście, złe. Bywają także i bardziej skuteczne, jak na przykład poważna rozmowa pracownika nauki ze studentem, który popełnił błąd lub znajduje się w trudnej sytuacji moralnej, rzeczowa informacja udzielona studentowi nieobytemu, jak należy zachować się w takiej czy innej sytuacji itd.

Jednakże należy pamiętać, że w zakresie wychowania obowiązuje pewna podstawowa zasada: prawdziwie skuteczny nie jest nigdy jakiś jeden nawet najrzęczniejszy przemyślany i zastosowany „chwyt”, lecz cały system czynników wychowawczych działających konsekwentnie i przez dłuższy czas. Taki system wychowawczy może na wyższej uczelni powstać przede wszystkim w dobrze zorganizowanym zakładzie naukowym.

Nie chodzi przy tym bynajmniej o jakieś specjalne przepojenie życia zakładu atmosferą wychowawczą, moralizatorską czy czymś podobnym.

Rzeczą podstawową jest wytworzenie wysokiego napięcia pracy naukowej. Jest godne uwagi, jak bardzo młodzież pragnie takiej atmosfery i jak źle się czuje, gdy jej brak, oczywiście, jeśli w ogóle miała okazję wyrobienia sobie choćby ogólnego pojęcia o dobrej atmosferze naukowej zakładu. Młodzież chce brać udział w pracy ważnej i skutecznej, ukazującej perspektywy. Jeśli praca taka wymaga od niej dyscypliny, odpowiedzialności lub określonych form zachowania się, nie ma większych trudności w wykształceniu u niej tych cech. Jeśli jednak poszczególne wymagania są stawiane abstrakcyjnie, tylko dlatego, że tak trzeba a nawet tylko w kontekście osobistego interesu bez szerszych perspektyw, wtedy zaczynają się mnożyć najbardziej niespodziewane trudności wychowawcze, subiektywne i obiektywne. W pracy szkół niższego stopnia mówi się o jedności nauczania i wychowania. Jest to niewątpliwie słuszną zasadą. Obowiązuje ona również i w szkołach wyższych, gdzie zajęcia dydaktyczne, przygotowywanie się do zajęć seminaryjnych lub egzaminów mogą mieć silny wpływ wychowawczy, przynajmniej pod niektórymi względami. Ale na terenie szkół wyższych działa jeszcze dodatkowa zasada, którą można by nazwać zasadą jedności pracy naukowej i wychowania.

Rzecz jasna, że atmosfera naukowa zakładu nie działa automatycznie. Można przytaczać przykłady uczonych, którzy sami nie wykazują ani zbyt wysokiego poziomu moralnego, ani nawet kulturalnego. Niektórzy nawet snobizują się w okazywaniu lekceważenia tak zwanych form zewnętrznych w stosunkach z innymi ludźmi. Dobra atmosfera naukowa katedry stwarza jednak bardzo sprzyjające warunki wychowawcze poprzez ważność społeczną zadań, do realizacji których zostaje włączony młody pracownik nauki a nawet student, poprzez siłę kolektywnego oddziaływania całego zespołu naukowego i poprzez długotrwałość i systematyczność tego oddziaływania.

Tadeusz Tomaszewski

Uniwersytet Warszawski

Jan Legowicz

ZAGADNIENIE KULTURY DNIA CODZIENNEGO MŁODZIEŻY PIERWSZEGO ROKU STUDIÓW W PRACY WYCHOWAWCZEJ WYŻSZYCH UCZELNI

Kultura dnia codziennego to zagadnienie bodaj czy nie najważniejsze w całej problematyce wychowania i kierowania młodzieżą na I roku studiów. Jego rozwiązanie to niezawodnie klucz do ustawienia pracy na wyższych uczelniach w ogóle.

Na razie do rozwiązania tego problemu na terenie szkolnictwa wyższego przystąpiliśmy od strony administracyjnej. Są już na uczelniach pracownicy „odpowiedzialni“ za sprawy wychowawcze młodzieży i za pracę z I rokiem studiów, ale, powiedzmy sobie otwarcie, nieliczne tylko uczelnie czy wydziały mają i realizują konkretny plan tej pracy, nieliczni tylko, poza opiekunami I roku, zajętymi zresztą funkcjami administracyjnymi, pracownicy nauki interesują się tym zagadnieniem. I rok studiów ma zaplanowane zajęcia, egzaminy, przydzielono miejsca w domach studenckich, rozdzielono stypendia. Jest las, lecz mało kto, poza bezpośrednio „odpowiedzialnymi“, widzi w nim drzewa, konkretne jednostki, wyrwane z najbardziej różnorodnych środowisk i „szkolone“ w oderwaniu od tego, co student robi; mało kto zastanawia się, dlaczego student milczy, dlaczego cicho mówi, że student nie wie właściwie, po co tu przyszedł, że czuje się źle. A że tak jest, to widać u niego w mieszkaniu, w jego zachowaniu się, w opuszczeniu zewnętrznym, a ostatecznie w chęci przejścia na inny kierunek lub uczelnię. Przy bliższym przyjrzeniu się widać to w stylu, powiedzmy, w kulturze dnia powszedniego młodzieży w pierwszych miesiącach jej pobytu na uczelni.

Jest to młodzież dobra, zdrowa, pełna zapału i, co ważne, obiecująca sobie wszystko po studiach, które podejmuje. I taką chce nie tylko pozostać, ale pragnie być jeszcze silniejszą, lepszą i zdrowszą do życia w społeczeństwie, dla którego właśnie młodzież stała się wszystkim.

Równocześnie jednak nie można nie widzieć tego wszystkiego, co się w niej dokonuje po przejściu ze szkoły średniej na wyższą uczelnię. Wszelkie formalności komisji rekrutacyjnych trochę nam przesłoniły rzeczywistość. Znalezienie się młodego człowieka na uczelni, niestety, nie jest formalnością. Jest to w jego życiu skok czy przeskok tak nowy i zasadniczy, że w szczegółach trudno go nawet przeanalizować i dopiero po latach niejeden z nas jako tako go sobie uprzytamniał.

Trzeba się zastrzec na wstępie, że kiedy mowa o trosce o młodzież „na codzień“, kiedy mowa o kulturze jej dnia codziennego, to pod nazwą „troska“ pod żadnym względem nie można rozumieć już stereotypowego systemu „prowadzenia za rączkę“. Nie! Troska nie oznacza tu guwernerki. Troska w zakresie dbałości o codzienną kulturę młodzieży musi oznaczać powszechnie na uczelni stosowaną umiejętność wytyczania właściwego kierunku w całym postępowaniu studenta, uczenia go kryteriów oceny siebie i innych, umiejętność przemyślanego ale nie robiącego zeń niewolnika „kanalizowania“ odruchów i żywiołowych popędów „radosnej“, lecz nie zawsze rozumnej młodości, wiedzę klasowo uświadomionej samodzielności i swobody, taką wiedzę, która równocześnie nauczy młodego człowieka rozumienia i przyjmowania konieczności obowiązków studenta socjalistycznej uczelni.

Tak stawiając ogólnie problem, nie zamierzamy tu wchodzić w jego szczegóły. Trzeba go ująć bardziej generalnie i zasadniczo, a omówienie szczegółów pozostawić poszczególnym uczelniom, wydziałom i sekcjom oraz grupom studenckim. Uwagi i postulaty tych ostatnich mogą być w tym przypadku szczególnie cenne. Tymczasem należałoby ustalić i omówić cztery założenia dotyczące problematyki kultury dnia codziennego studenta na I roku: zagadnienie treści, problem formy codziennego życia studenta, zagadnienie typu socjalistycznego człowieka i sprawę wychowawstwa, i kierownictwa kulturalnego wśród młodzieży na I roku studiów wyższych.

*

Założeniem pierwszym w pracy nad kulturą dnia codziennego młodzieży na I roku studiów powinien być postulat konieczności podjęcia społeczno-ideologicznej walki o treść życia studenta na gruncie jego otoczenia, w zakresie specjalności uczelnianej i w dziedzinie światopoglądowej.

Treść dnia studenckiego. Zagadnienie kultury tego dnia zależy od jego treści. Co się na nie składa? Składają się na nie trzy elementy: treść życia codziennego otoczenia i środowiska w szerokim tego słowa znaczeniu; treść życia uczelni, na której młodzież studiuje, oraz treść ideologicznych przesłanek socjalistycznej koncepcji kultury życia ludzkiego, kierujących świadomością studenta.

Wykładnikiem treści kultury dnia codziennego studenta w ogóle, a studenta świeżo przybyłego na wyższą uczelnię w szczególności, będzie przede wszystkim środowisko, w którym student obraca się codziennie, a więc uczelnia, dom studenta, stołówka, biblioteka, laboratorium czy pracownia, ulica, teatr, kino, stadion sportowy i dziesiątki innych przypadkowych najczęściej sytuacji, w których się znajdzie młody człowiek.

Treść życia środowiska, otoczenie bliższe i dalsze oddziałują na studenta, który tak lub inaczej w nie wchodzi i zmuszają go do zajęcia pozycji na ogół zgodnej z zazwyczaj cichą, tym niemniej silną opinią otoczenia. Dla początkującego bowiem jest sprawą nader trudną a niekiedy i niemożliwą samodzielne i niezależne ustosunkowanie się do treści.

formy i tego, co zwykło się nazywać stylem życia narzuconego mu przez otoczenie. Oto drobny przykład. Młody student, przyjeżdżający ze wsi lub małego miasta, w pierwszych dniach pobytu w Warszawie, jadąc tramwajem czy autobusem nawet nie pomyśli, aby nie zapłacić za przejazd. Wystarczy jednak kilka tygodni niemej edukacji pasażerów „na gapę”, aby ten sam student przechwalał się w gronie kolegów, że z Placu Narutowicza do Politechniki już nie płaci za przejazd, bo „trzeba umieć się urządzać”. Przykład może wulgarny, ale mówiący za siebie.

Praktyka i pogląd na takie sprawy, jak — zapłacić czy nie zapłacić za przejazd, ustąpić miejsca starszej osobie, czy udawać że się jej nie widzi, a może pchnąć i niegrzecznie odpowiedzieć, pozdrowić profesora lub czekać na jego ukłon (tak, i to się zdarza) dbać lub nie dbać o porządek w sali wykładowej, w pokoju, na ulicy, wyniosłość i lekceważąco przypomnieć woźnemu lub sprzątacze o ich obowiązkach, na zwróconą uwagę, aby nie niszczyć sprzętu na uczelni, odpowiedzieć: „przecież to wszystko jest dla nas” — te i im podobne uchybienia i niewłaściwości przejawiają swoiście „kulturalny” styl życia środowiska. Ono działa i urabia świadomość i poglądy kulturalne młodego studenta, ono przy najmniej z początku kształtuje jego codzienny styl życia.

Trzeba się zgodzić z faktem, że uczeń ze szkoły średniej nie przychodzi na uczelnię niby „tabula rasa”. Ze swego dotychczasowego środowiska przynosi nabyte i przyswojone poglądy na pracę, styl życia i jego formy, na stosunek do ludzi i swe obowiązki. Niestety, nie zawsze się o tym pamięta. Zapomina się często o właściwym uodpornieniu go przed niebezpieczeństwem utraty wielu zasadniczych elementów, nawyków i form życiowych, danych mu przez wychowanie socjalistyczne w szkole średniej.

Obowiązek urabiania, wskazywania i przekazywania treści kultury dnia studenckiego spada na środowisko uczelniane czy wydziałowe. Ono powinno być głównym antidotum na żywiołowe oddziaływanie środowiska i otoczenia w szerokim znaczeniu słowa i ono powinno konkretnie urabiać treść dnia studenckiego.

Zarówno jednak treści kultury życia codziennego, narzucone żywiołowo przez środowisko i otoczenie, jak i treści kultury codziennej wpajane młodzieży z uwzględnieniem specyfiki zawodowej muszą znaleźć jakiś odpowiednik życiowy w ideologicznych przesłankach socjalistycznego człowieka. Z tych przesłanek muszą wynikać z kolei dalsze konkretne, indywidualne i jak najbardziej osobiste, i intymne przesłanki kultury dnia codziennego studenta. Jego świadomość ideologiczna powinna kierować jego planami i zamiarami na codzień, w pracy, zabawie, w życiu prywatnym i publicznym. Wtedy jego bojowość nie będzie bezczelnością, czujność nie będzie nazywana pokątnie szpiegowaniem. Jego radość życiowa szczerze przejawia się w zdrowym żarciu, jego miłość będzie gorąca i zdolna do wygrania szarego, codziennego, często ciężkiego dnia. Nie chcemy i odrzucamy burżuazyjny i drobnomieszczański „savoir vivre”, odrzucamy go wraz z jego śmiesznościami i nieporozumieniami, jego fałszem i blichтром. ale chcemy kulturalnego stylu mło-

dzieży socjalistycznej, stylu życia i kultury dnia codziennego człowieka. walczącego o pełnowartościowego człowieka.

*

Drugim założeniem w pracy nad kulturą dnia codziennego studenta I roku musi być przestrzegana w pracy wychowawczej na wyższych uczelniach zasada, aby codziennej treści kultury życia młodzieży nadawać formę określającą i umożliwiającą socjalistyczną ocenę postępowania młodego człowieka.

Niezawodnej recepty na tę formę „umiejętności właściwego znalezienia się” podać nie można. Taką formę można wypracować w długiej praktyce wychowawczej i praktyce osobistego życia studenta. Mimo to można jednak przynajmniej wskazać częściowo od strony negatywnej i częściowo pozytywnej na jej niektóre, może bardziej zasadnicze przejawy.

Jest rzeczą ważną, aby zaraz na wstępie uczulić młodego studenta na działanie tych elementów w otoczeniu, z którymi prowadzimy i chcielibyśmy zwycięsko zakończyć walkę, a które codziennie na młodzież oddziałują.

Znane jest śląskie powiedzenie „pieruna”. Otóż, byłem zaskoczony, słysząc jak grupa młodzieży z okolic Spały, gdzie ludność tego powie-dzenia nie zna, a przynajmniej nie używa w gwarze śląskiej, po czterech miesiącach pobytu i nauki w Stalinogrodzie, w pociągu w drodze na ferie zimowe, dosłownie co kilka wyrazów posługiwała się „p'ierunem”. „A to ci pierun — wołali — jak starzy nas zobaczą, to pieruny ucieszą się p'ieruńsko...” Powie ktoś: drobiazg. Ale to nie jeden przykład! Ostatnio egzaminowałem studenta, który większość życia spędził za Poznaniem, a na egzaminie w Warszawie mówił tak pięknym stylem i akcentem felietonów Wi e c h a, że bez przygotowania mógłby wystąpić na wieczorze „przy sobocie po robocie”. I to tego wszystkiego wcale się nie uczył, co więcej, nawet nie wiedział, że tak mówi.

Przykładów można przytoczyć więcej i z różnych dziedzin. Jest faktem, że środowisko nie oddziaływa na studenta w sposób abstrakcyjny, ale narzuca mu konkretne formy, które z kolei znajdują wyraz w jego kulturze dnia codziennego. Chodzi tu o tak zwaną „politurę” otoczenia, o przystosowywanie się młodzieży do jego milczących ale imperatywnych wymogów, do rzeczy niekiedy śmiesznych a w oczach młodego istotnych, bo to warszawskie, może łódzkie, a nie na przykład koneckie...

Jeśli już mowa o formach kulturalnego organizowania dnia młodzieży zaczynającej studia, to na drugim miejscu student I roku powinien znaleźć pomoc ze strony uczelni w pogodzeniu czy ewentualnym prze-transponowaniu form kulturalnych przynoszonych ze szkoły średniej na formy kulturalne obowiązujące studenta na wyższej uczelni. Zaczne od przykładu, może banalnego, ale nie bez znaczenia w obecnym etapie naszej pracy wychowawczej.

Studenti, którzy przyszli na I rok Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Warszawskiego, na pierwszych zajęciach przy wejściu profesora

czy prowadzącego zajęcia powstawali z miejsc. Ale już w drugim czy trzecim tygodniu zaniechali tego, bo im „powiedziano“, że tego na uniwersytecie się nie robi... Trudno tu dociekać, kto i dlaczego tak „powiedział“, czy owa dość szybko zaakcentowana „edukacja“ jest słuszna lub w jakiej mierze niewłaściwa, jest jednak faktem, że została „przeprowadzona“. A ile takich „inicjacji“ kulturalnych dzieje się w domach studenta, przy innych okazjach i w różnych okolicznościach i jakie są ich skutki dla kultury dnia codziennego młodzieży — to naprawdę trudno jest przewidzieć i na razie nie jest możliwe im przeciwdziałać. Jednak nie należy z tego powodu załamywać rąk, chodzi właśnie o przeciwdziałanie, szybko i skutecznie.

Obserwując młodzież na pierwszych latach studiów, można zauważyć, że w jej życiu kulturalnym poza „przekreślaniami“ tego, co „było“, przejawia się również często bierne oczekiwanie jakiegoś „novum“, mającego się pojawić na studiach wyższych. Jest to oczekiwanie zasadniczo słuszne między innymi i wtedy, gdy idzie o kulturę dnia codziennego. Chodzi tu o przygotowanie i wskazanie młodzieży pozytywnych form i sposobów kulturalnego przeżycia dnia. Źle bowiem czuje się student I roku, jeśli nie widzi różnicy w stylu życia w szkole średniej i na wyższej uczelni, jeśli zaczyna odczuwać monotonię i marazm sposobu spożywania pokarmów w stołówce czy pobytu w domu studenta, jeśli jego „stopa życiowa“ się nie podnosi.

Wiadomo, że kryteria oceny form „dojrzałego“ zachowania się w środowisku na przykład wiejskim mają swoją specyfikę, która często jest nie do uwzględnienia w życiu uniwersyteckim. Nie znaczy to, że jest ona zawsze zła, a ta nowa na uczelni — bezwzględnie dobra, tym niemniej jest ona inna. Student przyjmując kolegę ze wsi w Warszawie, zwykle wieczorem, jeśli może, prowadzi go lub idzie z nim zaproszony na kolację do restauracji i dobrze, że to robi. Ale przy tej kolacji mało kiedy nie pojawi się ćwiartka wódki, bo to należy do „dobrego tonu“ — powiedzmy otwarcie — jeszcze wielu naszych ośrodków wiejskich czy małomiejskich. Student I roku nie dostrzega jednak niewłaściwości stosowania tej „formy kulturalnej“ towarzyskiego bycia. Jeśli na codzien, nieoficjalnie zajrzemy do domu studenta, jeśli się przejdziemy w czasie przerw po korytarzach uczelni, jeśli weźmiemy udział w wieczornicach studenckich, zajrzemy do ich świetlic — zauważymy wiele analogicznych konfliktów pomiędzy formami kulturalnymi przenoszonymi z terenu szkoły średniej a sytuacjami nowymi, z którymi młodzież I roku nie zawsze umie sobie poradzić. I tu właśnie są potrzebne taktowne wprowadzenie i opieka ze strony wyższej uczelni i jej pracowników.

Znamy najogólniej „kulturalny typ“ inteligenta burżuazyjnego, którego może najbardziej charakterystyczną cechą jest prywatny i publiczny, wybitnie klasowy „oportunizm kulturalny“. Natomiast kultura naszej młodzieży rodziła się i rodzi z walki i dlatego jej styl życia i codzienna kultura odznaczają się często znaczną dozą bojowości, odzwierciedlającej się również w formach jej codziennego życia. Źródła tej bojowości tkwią w socjalistycznej ideologii nowego człowieka. W procesie wychowania należałoby baczyć, aby nadać jej właściwe formy i uczy-

nić wszystko, aby z jej słusznych założeń nie wystąpiła w praktyce codziennej negacja podstawowych form kulturalnych w ogóle. Dobrze, że nasza młodzież pragnie być bojową a nie sentymentalną i zgnuśniąłą młodzieżą kupców i bogatych właścicieli majątków. Jednak jej bojowość i walka o nowe życie nie może lekceważyć form codziennej kultury. Dlatego należy tak konkretyzować zasadnicze formy kulturalne młodzieży, zwłaszcza na I roku, aby jej uczciwość była wolna od naiwności, jej grzeczność nie miała cech mieszczańskiej, lisiej uniżoności, jej dojrzałość, męskość i bojowość w życiu codziennym okazywała się daleka od gburstwa i nieuprzejmości, aby jej kultura dnia codziennego nie negowała bojowości socjalistycznej, a równocześnie wyrażała się w stylu życia godnym człowieka wykształconego na zasadach socjalistycznego humanizmu.

*

Trzecim założeniem, ściśle związanym z dwoma poprzednimi, pracy uczelnianej nad kulturą dnia codziennego młodzieży rozpoczynającej studia jest konieczność wskazywania jej i unaoczniania tego, kim się ma stać i kim ma być przez swą codzienną pracę i jak powinien kształtować się jej socjalistyczny „savoir vivre“.

Jak wykazują informacje z różnych uczelni, młodzież po dokonaniu wyboru kierunku studiów w okresie przedmaturalnym, pragnie na I roku i to szczególnie w pierwszych tygodniach i miesiącach dowiedzieć się czegoś bliżej, do czego ją przygotowują wybrane studia, gdzie prawdopodobnie zacznie pracę i kim będzie.

Student I roku musi stanowczo otrzymać coś w rodzaju perspektywicznego rzutu człowieka kulturalnego w sensie socjalistycznym. Jak długo mu tego nie damy ani nie zapewnimy mu możliwości wyrobienia sobie takiej perspektywy, tak długo trudno będzie mówić o kulturalnej treści i formach dnia studenckiego, tak długo konkretne formy kulturalne studenckiego zachowania się pozostaną tylko sztuczną powłoką, zrzucałą przy łada okazji.

Wszelki nawyk kulturalny jest wynikiem jakiejś potrzeby odczuwanej i świadomie zaspokajanej przez człowieka, który wie, kim jest i kim w dalszym rozwoju ma być. Przez całoroczną i systematyczną pracę wychowawczą o charakterze kulturalno-oświatowym młody inżynier, medyk, filozof, rolnik, muzyk lub pedagog musi się nauczyć widzieć siebie nie jako „człowieka w ogóle“, ale jako konkretnego socjalistycznego lekarza, świadomego agronoma w spółdzielni produkcyjnej, kulturalnego pracownika frontu ideologicznego czy nauczyciela, musi jako taki odczuwać potrzebę umiejętności właściwego znalezienia się zarówno w gabinecie swego ministra, jak i przy kierowaniu ekipą w podziemnym chodniku kopalni, odczuwać potrzebę przeczytania dobrej książki, pójścia do teatru, zwiedzenia muzeum, potrzebę estetycznego wyglądu swego mieszkania, jakiegoś kulturalnego porządku w podejmowanej pracy, estetyki własnego wyglądu i wielu innych form, które na codzień będą świadczyć o kulturze socjalistycznego inteligenta i zarazem będą z gruntu inne niż pretensjonalne formy kultury bur-

zuazyjnej mieszczańskiego inżyniera, lekarza czy ziemiańskiego administratora, „rządcy“ dóbr. Mając przed oczyma możliwości wychowania i rozwoju takiego człowieka, student zacznie go szukać we własnym życiu.

Im bardziej i plastyczniej ten obraz czy typ człowieka kulturalnego będzie konkretyzowany, unaoczniany, im bardziej będzie powabny, bezpośredni i prosty, zdrowy i świeży nowym życiem człowieka wyzwolonego i szczęśliwego, tym szybciej, łatwiej i pewniej wprowadzimy młodego studenta na właściwą drogę troski o kulturę swego dnia, swego codziennego życia. Nie będzie to wtedy suchy nakaz budzący często wprost przeciwną reakcję, nie będzie to skrępowanie, tresura ani cieplarniana hodowla, lecz kultura nowego typu, tworzona w codziennej pracy, obliczonej nie na inny efekt jak tylko i wyłącznie na stworzenie socjalistycznie kulturalnego człowieka.

*

Trzecim założeniem, ściśle związanym z dwoma poprzednimi, praktyki wychowania kulturalnego młodzieży na I roku studiów wyższych. Założeniem podstawowym powinien być w tym przypadku postulat: każdy pracownik nauki bezpośrednio czy pośrednio powinien ponosić odpowiedzialność za pracę wychowawczą na uczelni w ogóle, a za kulturę dnia codziennego studenta na I roku w szczególności.

Zagadnienia kultury dnia codziennego młodzieży nie rozwiążą żadne przepisy, jeśli przede wszystkim pracownicy nauki w swym najbardziej osobistym planie pracy na uczelni nie uwzględnią i nie będą realizować na codzień, dobrowolnie i w sposób przemyślany przyjętych wytycznych pracy w tym zakresie. I tu należałoby wziąć pod uwagę dwie strony tego zagadnienia: sprawę pracy koncepcyjnej w dziedzinie wychowania kulturalnego młodzieży oraz problem konkretnego, codziennego realizowania opracowanych koncepcji.

Przed tym jednak kilka uwag co do pewnego zjawiska, którego może nie należy uogólniać, a które jednak bywa sygnalizowane zarówno przez młodzież, jak i samych pracowników nauki na uczelni.

Chodzi tu konkretnie o generalne przedyskutowanie zagadnienia większego zbliżenia pracowników nauki do młodzieży, zanim się przystąpi do pracy koncepcyjnej nad planem pracy w zakresie kultury dnia codziennego studenta I roku. Ważne są wszystkie zebrania, odczyty, praca w różnych komitetach, redakcjach, wydawnictwach, laboratoriach czy we własnym gabinecie — niestety, praca naukowca na wyższej uczelni bez młodzieży związanej z nią nie teorią ale procesem wychowawczym, bez codziennej o nią troski, rzadko kiedy jest pracą prawdziwie twórczą i płodną. Troska o młodzież jest nie tylko zyskiem dla niej samej, ale opłaca się również i pracownikowi nauki.

W tej chwili koncepcja pracy wychowawczej w zakresie kultury dnia codziennego młodzieży na pierwszych latach studiów jest jeszcze daleka od jakiegoś jasno skryształizowanego programu roboczego, a równocześnie sama sprawa jest tak dojrzała, że w przyszłym roku akademickim powinna już znaleźć swój wyraz w konkretnej realizacji.

Trudno tu przewidzieć i omówić wszystkie szczegóły przebiegu prac przygotowawczych, w każdym razie cała akcja nie powinna się ograniczyć do dyskusji czysto gabinetowych, ale oprzeć się na doświadczeniach wychowawczych opiekunów, organizacji młodzieżowych, może kierowników domów studenckich. Nie wiem, czy nie warto by nawet posłuchać opinii publicznej na temat kulturalnego bycia naszej młodzieży na wyższych uczelniach. Sprawa jest warta wysiłku na I roku studiów, jeśli chcemy widzieć inną młodzież na latach starszych i innych naszych absolwentów.

Powiedzmy jednak otwarcie, że sama praca koncepcyjna, samo nawet najlepsze zaplanowanie i ułożenie programu pracy nad kulturą dnia codziennego młodzieży bez zastanowienia się nad konkretnymi ludźmi mającymi tę pracę prowadzić — jeszcze nie wystarcza.

Wydaje się, że o ile każda koncepcja w tej dziedzinie jest słuszna i pożądana, to niesłuszną jest rzeczą dzielenie pracowników w pracy wychowawczej na tych „od koncepcji“ i tych od pracy. Są ludzie, dla których zarówno sama praca, jak i odpowiedzialność za nią kończą się na powzięciu uchwał i ustaleniu „odpowiedzialnych“ czy ewentualnym wydaniu dyrektyw. Ci nigdy nie widzą, gdzie praca wychowawcza właściwie się zaczyna. i dziwią się pewnego dnia, że mimo ustalonych przez nich „wytycznych“ nagle ze strony jakiegoś kulturalnego w ich mniemaniu już na podstawie „wytycznych“ studenta spotyka ich bardzo niekulturalny afront. A spotyka ich dlatego, że nigdy bezpośrednio nad młodzieżą nie popracowali, że zawsze widzieli tylko indeksy i karty egzaminacyjne i nie zajrzeli szczerze w oczy studenta, kiedy te karty wypełniali. Dlatego, jeśli mówimy o pracy wychowawczej na uczelni nad kulturą dnia codziennego u młodzieży I roku, trzeba też konkretnie postawić zagadnienie, kto i jak to będzie robił. Zdaje się, że odpowiedzialni tu muszą być wszyscy. Można przyjąć pewne zróżnicowanie, można i trzeba wiele spraw załatwić formalnie, ale jeśli mamy dbać o kulturę studenta na codzień, musimy również wszyscy zacząć ze studentem współżyć. Jak to zrobić? Przed otrzymaniem odpowiedzi kolektywnej każdy musi sobie na to najpierw odpowiedzieć sam.

*

W rozważaniach na temat kultury dnia codziennego studenta na I roku kuku usiłowano postawić diagnozę, pominięto natomiast recepturę, nie wskazano dostatecznie konkretnych środków zaradczych. Jedna ogólna i wszechuczelniana koncepcja takiej recepty czy pracy w ogóle — nie wystarcza. Każda uczelnia a nawet każdy wydział na tej uczelni wymagają w tej dziedzinie swoistego postawienia problemu i jego specyficznego rozwiązania. Stąd szczegółowe rozważania nad programem pracy kulturalnej na I roku i próby znalezienia konkretnych recept i wskazań powinny się stać przedmiotem troski rad wydziałowych. Do tej pracy powinien stanąć cały kolektyw uczelniany.

Jan Legowicz

Ryszard Wroczyński

DOM STUDENCKI — OŚRODKIEM PRACY WYCHOWAWCZEJ

Dotychczasowe dyskusje nad sprawą domów studenckich mają — na ogół — dość jednostronny charakter. Dotyczą ich rozbudowy, remontów i właściwego ich rozplanowania w czasie, stołówek, zagęszczenia pokoiów, oddalenia domów od uczelni i związanych z tym trudności dojazdowych itp. Są to, oczywiście, zagadnienia podstawowe. Sprawy budowy na czas odpowiedniej ilości domów studenckich oraz ich wyposażenia w niezbędne urządzenia powinny stanowić centrum zainteresowania wszystkich czynników odpowiedzialnych za racjonalną w tej dziedzinie politykę i sposób jej wykonania. Te sprawy nie mogą jednak przesłaniać innych zagadnień związanych z domami studenckimi, a w szczególności z ich *funkcjami wychowawczymi*.

Nad rolą wychowawczą domu studenckiego przechodzimy często do porządku dziennego. Nie dostrzegamy ogromnego wpływu, jaki dom studencki wywiera na zamieszkującą go młodzież, stanowiąc dla niej nie tylko najwłaściwsze rozwiązanie kłopotów związanych z „urządzeniem się” w ośrodku uniwersyteckim na czas studiów, ale i miejsce, gdzie spędza przeważającą ilość czasu wolnego od obowiązkowych zajęć. Wpływ domu studenckiego — dodatni lub ujemny odbija się w sposób pozytywny lub negatywny na wynikach nauki studenta, w wysokim stopniu decyduje o jego społecznym i moralnym obliczu.

W domu studenckim młodzież kształtuje swój prywatny, codzienny tryb życia, organizuje naukę własną, związaną z tokiem studiów, przygotowuje się do seminariów i egzaminów, a jednocześnie oddaje się lekturze, zabawie, rozrywce, ustala godziny pracy i wypoczynku, realizuje w toku stałej, codziennej praktyki bądź nabyte nawyki higieny, ładu, porządku, bądź też kształtuje nowe. Jest rzeczą wiadomą, iż okres pobytu w domu studenckim jest wielką szkołą życia zespołowego. Mieszkańcy poszczególnych bloków, kondygnacji, pokoiów — regulują tryb i porządek zbiorowego życia, organizują pewien wewnętrzny ład, który ma zapewnić wszystkim współmieszkańcom jak najlepsze warunki ich pobytu w domu.

Czy stwierdzenie tych prostych faktów oznacza, że domy studenckie są zawsze ośrodkami oddziaływań pozytywnych i że — z punktu widzenia swych możliwości w dziedzinie kształtowania społecznego i moralnego oblicza studenta Polski Ludowej — pełnią tę twórczą rolę,

do której są powołane? Odpowiedź pozytywna nie byłaby chyba uzasadniona. Uświadamiając sobie ogromną rolę wychowawczą, jaką ma do spełnienia dom studencki, zdajemy sobie sprawę, iż do wypełnienia tej roli przez domy studenckie jest jeszcze droga dość daleka.

Można by zaryzykować twierdzenie, że o ile rozbudowa ilościowa domów studenckich postępuje równomiernie z rozbudową wyższych uczelni i ogromnym przyrostem studentów (co nie oznacza, że obecną ilość miejsc w domach należy uznać za wystarczającą) — to profil społeczno-wychowawczy domu, jako instytucji skupiającej masowo studentów szkół wyższych, nie został dotychczas ukształtowany. Jest rzeczą niewątpliwą, że domy studenckie tak jak wyższe uczelnie zmieniły skład swych mieszkańców. Studenci mieszkający w domach — to w przeważającej większości młodzież robotnicza i chłopska z zapałem wyzyskująca te możliwości studiów, jakie jej daje państwo ludowe. Nie wszędzie jednak i nie zawsze domy studenckie pełnią w stosunku do zamieszkującej je młodzieży te społeczne i wychowawcze zadania, do których są powołane, nie zawsze potrafią wytworzyć tę ideologiczną atmosferę, która powinna je charakteryzować. Zdarza się, że obserwujemy w życiu domów studenckich objawy ujemne, świadczące o tym, iż atmosfera domu nie tylko nie sprzyja procesowi dorastania studentów do zadań, wobec których staną po ukończeniu studiów, ale ten proces opóźnia.

Ostatnio dostrzegamy oznaki poprawy tego stanu rzeczy i dość wszechstronnych usiłowań w kierunku właściwej organizacji życia w domach studenckich. Do wspólnej, skoordynowanej akcji włączają się tu kierownictwa uczelni i organizacje młodzieżowe. Jedynie bowiem ścisła współpraca tych dwóch czynników może doprowadzić do właściwego zorganizowania życia w domach studenckich.

Opiekę nad domami studenckimi realizują uczelnie głównie poprzez odwiedziny i lustracje samodzielnych i pomocniczych pracowników nauki. Celem tych odwiedzin jest nawiązanie bezpośrednich kontaktów pracowników nauki z mieszkańcami domów, uzyskanie — w toku lustracji — wiernego obrazu życia w domu studenckim, niesienia pomocy w zakresie stwierdzonych braków i trudności.

Bezpośredni kontakt pracowników nauki z mieszkańcami domów może mieć twórczy i pozytywny wpływ na życie domu, o ile kontakty te przybiorą charakter ciągłych a nie dorywczych spotkań. Sporadyczne odwiedziny przynoszą często doraźny efekt — rozwiązanie takiej czy innej trudności natury administracyjnej, gospodarczej, porządkowej, nie mogą mieć jednak długotrwałego i zasadniczego wpływu na wewnętrzne życie domu.

Mieszkańcy domu zazwyczaj nieufnie ustosunkowują się do dorywczych „akcji odwiedzinowych“, traktują je jako pewien rodzaj kontroli ich sposobu życia i zachowania się. Szczerej i bezpośredniej wymiany poglądów na temat zasadniczych spraw nie tyle bytowych (bo tu o skargi nie trudno!) co wychowawczych — w toku sporadycznych wizyt nie udaje się zazwyczaj uzyskać. A przecież dopiero przełamanie

tej bariery oficjalnego stosunku do osoby wizytującego stanowi warunek jakichkolwiek skutecznych oddziaływań na bieg życia w domu, kształtowania przekonań studentów, wpływania na ich postępowanie.

Wagę tego faktu w pełni doceniło Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego uwzględniając w nowym systemie obciążeń dydaktycznych dość znaczną pozycję (50 godzin) dla tych pracowników nauki, którzy podejmują obowiązek opieki nad domem studenckim. Intencją tego zarządzenia jest stworzenie trwałego i systematycznego nadzoru nad domami studenckimi ze strony naukowego personelu uczelni. Jest bowiem rzeczą oczywistą, że opieka w myśl tego zarządzenia nie może się ograniczyć do sporadycznych odwiedzin domu w okresie wyjazdu i przyjazdu studentów, sesji egzaminacyjnej czy innych okoliczności, szczególnie uzasadniających potrzebę wzmożonej opieki, ale powinna przybierać formy stałe i intensywne.

W jakim kierunku powinna iść działalność pracownika nauki podejmującego opiekę nad domami studenckimi? Jakie zadania powinien on postawić przed sobą jako naczelne?

Sądzę, że przede wszystkim powinien zmierzać do *aktywizacji organu samorządu domowego*, jakim jest *rada mieszkańców*. Przełomu bowiem w życiu domu studenckiego nie dokonamy bez jak najszerzej aktywizacji samej młodzieży, bez wzbudzenia w niej żywej troski o stworzenie jak najlepszych warunków życia w domu i współodpowiedzialności za wszystko, co się w domu dzieje.

Jest rzeczą wiadomą, iż w wielu domach rady mieszkańców są organami nie wykazującymi większej żywotności, nie mającymi w zasadzie wpływu na bieg spraw domowych, ograniczającymi się do formalnego załatwiania zleconych im zadań. Zazwyczaj w domach tych występują największe trudności i natury bytowej, i wychowawczej. Jeżeli bowiem mieszkańcy domu nie mają w sobie rozbudzonego poczucia odpowiedzialności za stan i bieg życia w domu, jeżeli nie potrafią powołać aktywnej i świadomej swych zadań rady, wówczas nie potrafią rozwiązać najprostszych spraw bytowych i porządkowych, w następstwie czego niejednokrotnie w życiu domu zaczynają dominować wpływy destrukcyjne idące od jednostek społecznych.

Pracownik nauki, sprawujący opiekę nad domem, powinien prze-myśleć metody i formy swojego oddziaływania wychowawczego. Nie może być mowy o jakimś bezpośrednim kierowaniu powierzonymi jego opiece zespołami mieszkańców domu. W stosunku do rady mieszkańców — pracownik nauki powinien pełnić rolę doradcy, w którym znajdowałaby ona pomoc w swej pracy i rozważną, życzliwą inspirację. Wpływ na kierunek i bieg prac rady mieszkańców uzyska wykazując rzeczową troskę o dobro mieszkańców domu, żywe zainteresowanie sprawami ich indywidualnego i zbiorowego życia. Rola inspiratorska pracownika nauki powinna się ześrodkować na ukazywaniu radzie mieszkańców możliwości i kierunków jej działalności.

Jeżeli chodzi o szczegółowy program działalności rad mieszkańców, nie można tu stosować żadnych schematów. Program taki powinien

być wyrazem rzeczywistych potrzeb, przy czym potrzeby te mogą się w poszczególnych domach zarysować różnorodnie. Należy jednak wyraźnie ustalić główne kierunki tej działalności. Sądę, że powinny one objąć następujące grupy zagadnień:

1) *Troska o higienę i estetykę domu*. Postulat ten stawiam na pierwszym miejscu z uwagi na rażące w tej dziedzinie zaniedbania. Pokoje studenckie, korytarze, umywalnie przedstawiają często dość smutny obraz. Mieszkańcy domów wysuwają dziesiątki przyczyn na swoje usprawiedliwienie: ciasnotę pomieszczeń, brak dozoru ze strony personelu, brak odpowiedniego wyposażenia itp. Jest jednak rzeczą oczywistą, że obiektywną przyczyną wszelkich zaniedbań w dziedzinie higieny i estetyki domu jest rażący nieraz brak potrzeb i nawyków higienicznych. Brak ten ujawnia się często jaskrawo nie tylko w wyglądzie samego domu, ale i w codziennym postępowaniu studenta, w jego ubraniu, zachowaniu się, w rozmowach, słownictwie itp. Jest to rozległy teren zupełnie konkretnych zadań stających przed radami mieszkańców. Dom studencki powinien wytwarzać w tej dziedzinie pewną tradycję, która by działała jako czynnik wychowawczy na wszystkich mieszkańców, a przede wszystkim na rozpoczynających studia.

2) *Troska o wewnętrzny ład i porządek życia w domu*. Dom studencki, będąc dużym skupieniem młodzieży, powinien zapewnić każdemu mieszkańcowi jak najlepsze warunki pracy i wypoczynku. Nie osiągnie się tego bez ustalenia zasad regulujących najbardziej podstawowe dziedziny zbiorowego życia studentów. Zasady te powinny znaleźć swój wyraz w regulaminie i stanowić rezultat wspólnego porozumienia i wspólnych ustaleń. Regulamin ten w niczym nie może kępować racjonalnie pojętej swobody życia studenta, ale powinien też uniemożliwiać wszelką samowolę ze strony jednostek niezdyscyplinowanych lub też przejawiających brak osobistej kultury.

Ustalony reżim dnia codziennego w domu studenta nie powinien mieć charakteru rygorystycznych nakazów i zakazów, powinien mieć sens wychowawczy, kształtować wśród mieszkańców domów umiejętność zespołowego życia i działania.

3) *Organizowanie wolnego czasu*. Kultury życia codziennego nie da się oderwać od zagadnień związanych ze spędzaniem wolnego czasu. Młodzież studencka często narzeka, że dysponuje małą ilością wolnego czasu, że nadmierną ilość godzin w ciągu dnia zajmują obowiązkowe zajęcia na uczelni, że zbyt mało czasu pozostaje jej na sprawy osobiste: na zabawę, lekturę, zajęcia amatorskie itp. W tej chwili, po zmniejszeniu obowiązkowych zajęć, sytuacja uległa znacznej poprawie. Równocześnie jednak jako zjawisko masowe zarysowała się nieumiejętność właściwego wyzyskania wolnego czasu. Jest rzeczą wiadomą, że studenci za mało czytają, że ich udział w życiu kulturalnym (teatr, kino, koncerty) jest niedostateczny, że zainteresowania sportem i turystyką ograniczają się do dość szczupłego grona, nie są jakimś bardziej powszechnym ruchem. Obserwacja życia studenckiego wskazuje na rażący zanik kultury amatorstwa. Na wszelkich uroczystościach uczel-



nianych brak jest produkcji samej młodzieży lub też poziom tej produkcji jest niski.

W poprawieniu tego stanu rzeczy domy studenckie mają do odegrania dużą rolę. Jako masowe skupiska młodzieży mogą w szerokim zakresie rozwinąć jej zainteresowania i uzdolnienia artystyczne, kulturalne, sportowe, powoływać odpowiednie zespoły i koła, zapewniać możliwości rozwoju. Podjęcie szerokiej inicjatywy przez rady mieszkańców w dziedzinie kształtowania i rozwijania twórczych zainteresowań młodzieży uczyni życie w domach studenckich bardziej bogatym, wypełni domy studenckie tymi treściami, których im często dziś brak.

4) *Troska o sprawy bytowe.* Szeroki zakres czynności rad mieszkańców — to współdziałanie wspólnie z administracją w odpowiednim gospodarczym wyposażeniu domu. Praktyka wykazuje, iż wiele kłopotliwych bolączek gospodarczych można usunąć szybko, jeżeli sami mieszkańcy przejawiają troskę o ich usunięcie. Rada mieszkańców ma tu rozległe pole działania, szeroki teren zupełnie konkretnych zadań. możliwości natychmiastowej poprawy warunków i usuwania braków utrudniających życie w domu.

Sformułowane powyżej uwagi, dotyczące podstawowych zadań stojących przed radami mieszkańców domów studenckich, nie mają na celu wyczerpania całej problematyki ich działania, która — jak wspominałem — powinna się ściśle wiązać z potrzebami każdego domu. Mają one jedynie na celu zwrócenie uwagi pracownikom nauki, obejmującym opiekę nad domem studenckim na główne zadanie — aktywizację samej młodzieży wokół spraw domowych, kształtowanie w niej poczucia odpowiedzialności za stan domu, ambicji jak najlepszej organizacji życia w domu.

Tylko bowiem przy jak najszerszej aktywizacji młodzieży dom studencki stanie się twórczym ośrodkiem życia społecznego i pracy wychowawczej młodzieży.

Ryszard Wroczyński

Uniwersytet Warszawski

Witold Starkiewicz

O BŁĘDACH W WYCHOWANIU MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ

O społecznej postawie naszej młodzieży świadczą liczne fakty życia codziennego. W każdym przypadku gdy młodzież nasza rozumie, że pomoc jej w danej sprawie jest naprawdę potrzebna, to natychmiast masowo, bez wahań i wątpliwości zgłasza swój udział do pracy.

Nie ulega wątpliwości, że tylko bardzo mały odsetek wykazuje objawy jaskrawej bezideowości. Są to jednostki aspołeczne, prawdopodobnie nieraz wrogo usposobione do naszej rzeczywistości. Ponieważ jest to zjawisko wyjątkowe i łatwe do zauważenia, więc nie będę go tutaj omawiać.

Znacznie częstszym natomiast objawem występującym u naszych absolwentów jest niezdolność do pokonywania przeszkód. Pracują oni bez zapału i inicjatywy, czekają na gotowe warsztaty pracy i gotowe mieszkania. Prof. K. B u d z y k pisze w „Poproście”, że oni „nie potrafią wzbudzić w sobie zamiłowania do swej pracy” oraz „cofają się przed trudnościami — jednym słowem — zawodzą pokładane w nich zaufanie”¹. Sekretarz KC PZPR J. M o r a w s k i na naradzie poświęconej wychowaniu młodzieży w dniu 22 grudnia 1954 r. powiedział, że jest „niemało młodzieży, która ucieka od wysiłku i obowiązku, która szuka łatwego życia”. „Jakto, mam pracować bez rentgena?” — z oburzeniem powiedziała jedna z naszych absolwentek, która otrzymała przydział do ośrodka zdrowia w miasteczku pod Szczecinem i na jutro opuściła miejsce pracy udając się do Ministerstwa w sprawie zmiany nakazu pracy.

Objaw niezaradności i braku inicjatywy stwierdziłem również u moich najmłodszych asystentów, jeśli chodzi o wykonywanie prac naukowych. Każą się oni dosłownie „prowadzić za rączkę”, trzeba wskazywać nie tylko temat pracy ale różne szczegóły techniczne, a poza tym wyszukiwać całe piśmiennictwo! Tak samo i w zwykłej pracy codziennej: przepalona żarówka, zepsuty kontakt, jakiś drobny, łatwy do uzupełnienia brak czeka na załatwienie długo i wymaga kilkakrotnego przypominania. Dla dokonania drobnej naprawy technicznej wzywa się mechanika, elektryka itp., zamiast naprawy dokonać od razu samemu, co jest bardzo często możliwe.

¹ Nr 38 z 1954 r.

Powstaje więc pytanie, czy słuszny jest pogląd o głęboko społecznym nastawieniu naszej młodzieży, skoro stwierdzamy u niej opisane objawy niewątpliwej bezideowości i aspołecznego podejścia? Otóż nie ulega wątpliwości, że pogląd ten jest słuszny, mimo istnienia tych objawów. Wiele faktów życia codziennego przemawia za tym, że brak chęci i zdolności do pokonywania trudności w pracy jest cechą powierzchowną, słabo zakorzenioną. Może ona ustąpić po jednorazowej szczerzej rozmowie. Z reguły rozmowę taką przeprowadza z naszymi absolwentami samo życie. Wiemy przecież z praktyki, że po kilku latach lub nawet po kilku miesiącach stają się oni doskonałymi pracownikami, pracującymi z poświęceniem i zapałem. Zaczynają rozumieć zachodzące przemiany i zaczynają znajdować satysfakcję i radość we włączeniu się w ogólny nurt naszego życia, w tworzeniu i budowaniu dobrobytu naszego narodu. Przecież objawy egoizmu i bezideowości stwierdzamy prawie wyłącznie u najmłodszych absolwentów, którzy wychodzą bezpośrednio z naszych rąk.

Już ten fakt nasuwa nam myśl o przyczynach tego niepożądanego zjawiska. Przyczyną tą są bez wątpienia błędy, jakie popełniamy my — wychowawcy młodego pokolenia.

Prof. K. B u d z y k we wspomnianym artykule wysuwa jako przyczynę objawów bezideowości u naszych absolwentów braki programowe oraz braki naszej kadry naukowej. Niezupełnie zgadzam się z tym zdaniem, to jest — nie uważam, aby polegały one przede wszystkim na brakach programowych.

Co do drugiej przyczyny wad charakteru naszych absolwentów podanej przez prof. K. B u d z y k a, to jest co do braków naszej kadry nauczającej, to zgadzam się z tym poglądem, ale tylko częściowo. Przez 10 lat wielkiego tempa rozwoju naszych wyższych uczelni sytuacja w tej dziedzinie znacznie się poprawiła, a z każdym rokiem sytuacja ta jeszcze bardziej się poprawia. Mamy coraz więcej wyszkolonych pracowników nauki, nasi profesorowie i asystenci z każdym rokiem uzyskują coraz lepsze kwalifikacje zarówno czysto fachowe, jak i ideologiczne. Fakt ten nie ulega przecież wątpliwości. Tymczasem objawy bezideowości wśród naszych absolwentów właśnie teraz wzrosły i są przyczyną alarmów prasowych.

O czym to może świadczyć? Tylko o tym, że nasz dobry pod względem fachowym, i uspołecznionym, a nawet często ofiarny personel naukowy stosuje złą, niewłaściwą metodę wychowawczą. Zarzut ten odnosi się zresztą nie tylko do nas — pracowników nauki, ale i do pracowników odpowiednich ministerstw, do prasy, w szczególności do pisma „Poprostu“ i do innych wychowawców dorastającej młodzieży.

Błąd ten — moim zdaniem — polega na tym, że jednocześnie ze staraniem o stworzenie jak najlepszych warunków bytowych i nauczania nie idzie w parze dostatecznie mocne wymaganie jak najlepszych wyników w istniejących warunkach życia naszych studentów. Mam tu na myśli wymagania nie tylko w dziedzinie nauczania, ale i uświadczenia politycznego, poziomu kulturalnego i artystycznego. Większość

naszych wysiłków — jeśli chodzi o pracę z młodzieżą akademicką — jest skierowana na poprawę warunków nauczania i warunków bytowych, przy czym jednocześnie uczymy młodzież domagania się a nawet walki o dalszą poprawę tych warunków, zapominając, że przede wszystkim musimy z całą stanowczością i uporem zażądać od młodzieży wypełniania jej obowiązków.

Utarło się u nas przekonanie, że przyjacielem młodzieży jest ten, kto dba o warunki bytowe, o stołówkę, świetlicę, mieszkanie i kto ułatwia przyswajanie materiału naukowego. Należy pamiętać, że to jest tylko jedna strona działalności prawdziwego przyjaciela młodzieży. Jeśli ograniczy się on tylko do tej strony, nie jest prawdziwym przyjacielem. Prawdziwy przyjaciel umie wymagać i w razie potrzeby potrafi surowo ukarać. Wychowawca, który jest prawdziwym przyjacielem młodzieży, wychowuje człowieka pełnowartościowego, dzielnego, umiającego pokonywać trudności i mającego poczucie odpowiedzialności za swoją pracę. A tylko taki człowiek jest człowiekiem naprawdę szczęśliwym.

Jednostronny „przyjaciel“, tylko ułatwiający życie studentom i pobłażliwie traktujący złe wyniki i różne wybryki, nie jest przyjacielem. Twizny, nie umiającego pokonywać przeszkód i nie mającego dyscypliny wewnętrznej. Taki człowiek nie jest szczęśliwy.

Nasi najmłodsi absolwenci często wykazują takie właśnie cechy. Czyż nie nasuwa się wniosek, że byliśmy tymi złymi, „jednostronnymi“ przyjaciółmi.

Słyszę rozmowy między asystentami i profesorami, słyszę ciągle, że materiał dla studentów trzeba przerobić, przygotować, zilustrować do maksymalnego stopnia, aby im ułatwić jego przyswojenie. Nie ulega wątpliwości, że jest wiele wysiłku w tym kierunku i że ze strony ogromnej większości naszych profesorów i asystentów istnieje dobra wola, aby uzyskać jak najlepsze wyniki nauczania. Wychowuje człowieka zgnuśniałego, przyzwyczajonego do wygod i ła-

Studenci nasi przyzwyczaili się do wygod i do tego, że każde ich żądanie jest słuszne i uzasadnione, i musi być zaspokojone. Studenci nasi przyzwyczaili się do zwalania winy za złe wyniki na wszystko i na wszystkich — byle nie na siebie. Mówi się o warunkach materialnych, o blących chorobach, o przysłowiowej już „chorobie matki“, o braku pomocy ze strony kolegów itd. Zbyt pobłażliwie, zbyt poważnie odnosimy się do tych wszystkich tłumaczeń, w ogromnej większości istotnie nieuzasadnionych.

Muszę stwierdzić, że studenci zbyt łatwo określają mianem wroga młodzieży — człowieka, który nie widzi możliwości zaspokojenia od razu wszystkich, nieraz bardzo wygórowanych żądań. Ten moment „zastraszania“ niewątpliwie istnieje w wielu przypadkach i wpływa na coraz większą ustepliwość i coraz większą pobłażliwość ze strony profesorów, asystentów i administracji. Dochodzi w ten sposób do niekulturalnego zachowania się studentów wobec profesorów i innych pracowników uczelni i do innych niedopuszczalnych sytuacji.

Wraz ze stawianiem wygórowanych i aspołecznych żądań wytwarza się u naszych studentów świadomość, że w razie niezaspokojenia tych żądań nie mogą mieć dobrych wyników lub nie mogą prowadzić pracy w danym zakresie. Czasem przyjmuje to formy zwykłego szantażu. Nasuwa się dużo przykładów tego rodzaju z życia.

Na zebraniu przed wyborami do rad narodowych jeden ze studentów zagroził, że jeśli nie nastąpi zmniejszenie zagęszczenia w domu studenckim i nie ustanie wyłączanie prądu, to nie ma mowy o złożeniu egzaminów w czasie sesji. Nie wspomniał on, oczywiście, o masowym używaniu przez studentów różnych improwizowanych grzejników w godzinach niedozwolonych.

Wobec tych wszystkich żądań wykazujemy nadmierną pobłażliwość i ustepliwość. To fałszywe, jednostronne rozumienie dobrego stosunku do młodzieży prowadzi ze strony studentów do prób narzucenia swojej woli władzom uczelni, administracji itp. Spotykałem się z terminem używanym przez profesorów i asystentów — pajdokracja. Nie znałem tego terminu; gdy dowiedziałem się, że chodzi tu o rządy dzieci, zrozumiałem, że jest w tym część prawdy.

Nie wolno nam zapominać, że mimo wysokiego poziomu uświadczenia młodzież jest zawsze tylko młodzieżą i że słowo to nie jest terminem określającym pewną grupę dojrzałego społeczeństwa. Są to ludzie, których krytyka i słowa muszą być jeszcze kierowane. Do młodzieży nie w pełni odnoszą się żądania stawiane dorosłym, a przede wszystkim żądania bezstronności. Młody człowiek często jest zapalczywy i stronniczy, i często zdarza się, że dzisiaj „dobry” profesor czy asystent jutro jest „zły” i odwrotnie. Dlatego musi być większa kontrola i większa opieka nad młodzieżą, a nie puszczenie jej samopas. Tylko spełnienie tego warunku będzie wyrazem naprawdę dobrego stosunku do młodzieży. Od nas więc zależy, czy będziemy odsłaniać i ujawniać najpiękniejsze cechy charakteru naszej młodzieży, czy też będziemy się przyczyniać do jeszcze większego ich zamulania.

Muszę stwierdzić niewątpliwie, że pierwotna przyczyna tego zjawiska tkwi w tym samym błędzie wychowawczym, o jakim mówiłem wyżej. Pobłażliwość i dbałość wyłącznie o ułatwienie życia studentom prowadzi do obniżenia autorytetu profesorów i asystentów, a złe, niekulturalne, bez szacunku zachowanie się studenta wywołuje niechętny stosunek profesora czy asystenta oraz „ucieczkę od młodzieży”, izolowanie się w zacisze zakładu, kliniki czy innej pracowni naukowej.

Wytwarza się błędne koło, z którego nie ma innego wyjścia jak zmiana złej, jednostronnej metody wychowawczej na właściwą, wszechstronną, opierającą się przede wszystkim na wymaganiu od młodzieży wypełniania jej obowiązków. Musimy zmienić głoszone i realizowane hasło „ułatwiać, ułatwiać, ułatwiać” na „wymagać, wymagać, wymagać” — nie zapominając, oczywiście, o ułatwieniu życia studentom oraz o tym, aby przez nadmierne ułatwienie uczenia się nie niszczyć twórczego stosunku do nauki.

Wina leży przede wszystkim po naszej stronie — po stronie wychowawców. Nie umiemy wymagać i karać, hodujemy cieplarniane kwiaty, które więdną, gdy zostają przesadzone do gruntu.

Właśnie teraz występuje objaw bezideowości i zaniku twórczego stosunku do życia, dlatego że studia kończy młodzież wychowana od początku jednostronnie, z nadmierną pobłażliwością w cieplarnianych warunkach. Nieco starsze pokolenie przeszło ciężką szkołę walki okupacyjnej a potem trudności powojennych. Ci są dobrymi młodymi lekarzami i technikami. Walka jest potężnym czynnikiem wychowawczym. Dlatego FDJ w Niemczech zachodnich jest bojowa i dochodzi do szczytów bohaterstwa, a FDJ w NRD walczy z trudnościami wychowawczymi, podobnie jak u nas ZMP. Nie ma u nas czynnika walki i trudności pokonywania przeszkód w wieku młodzieńczym. Dlatego przy braku właściwej linii wychowawczej młodzież gnuśnieje, zaczyna myśleć o ciepłej wodzie do mycia rąk, o obowiązku dostarczenia pasty do podłóg w domu studenckim. Nadmierne dbanie o te wszystkie potrzeby bez jednoczesnego uczenia obowiązkowości i nienagannego prowadzenia się nie jest dbaniem o dobro naszego młodego obywatela. Jest oportunistycznym, jest wynikiem fałszywego, jednostronnego pojęcia dobrego stosunku do młodzieży.

Nie chciałbym, aby z moich uwag ktoś wyciągnął wniosek, aby stworzyć naszym studentom gorsze warunki życia, aby walczyli z trudnościami. Dla pełnego rozwoju i ujawnienia najpiękniejszych cech naszej młodzieży nie jest to wcale potrzebne. Nie trzeba także zaprzestać starań o dalszą poprawę warunków nauczania i bytowych, ale trzeba przede wszystkim zdwojonych, a właściwie uwielokrotnionych wysiłków ze strony wychowawców. Przy trudnych warunkach życia łatwo jest wychowywać, pomaga w tym samo życie, w łatwych — wychowanie staje się dopiero istotnym zagadnieniem. Linia postępowania naszych wychowawców powinna, jak zaznaczyłem, polegać na przetrzuceniu głównej uwagi studentów — jeśli tak można się wyrazić — z konsumpcji na produkcję.

Studentom trzeba też mówić koniecznie o tym, że w żadnym przypadku uczciwemu studentowi nie wolno po prostu myśleć o stopniach, o tym, aby byle jak zdać egzamin i uzyskać dyplom, ale tylko i wyłącznie o tym, aby doskonale opanować dany przedmiot, abym znał anatomię czy internę, abym był doskonałym lekarzem, który w każdym wypadku zastosuje najlepsze leczenie i który nie ulegnie się najtrudniejszych warunków. Trzeba z całą siłą podkreślać, że nawet największe trudności, jakie może napotkać po ukończeniu studiów, będzie mógł pokonać.

Nie można też pozwalać na to, aby student zwał odpowiedzialność za złe wyniki na warunki, na profesorów, na władze uczelni, na terminy ćwiczeń czy egzaminów, na organizacje młodzieżowe, na kolegów. „którzy nie pomogli“ itp.

Witold Starkiewicz

Ignacy Waniewicz

PO II ZJEŹDZIE ZMP

II Zjazd ZMP był poprzedzony ciekawą, krytyczną dyskusją młodzieży nad pracą swej organizacji. Odbił się on w atmosferze niebywałego zainteresowania całego społeczeństwa sprawami młodzieży, które znalazło swój wyraz w licznych wypowiedziach na łamach niemal że całej prasy polskiej, w naradach i dyskusjach poświęconych wychowaniu młodzieży, które organizowały instancje partyjne i ministerstwa, szkoły i komitety Frontu Narodowego, stowarzyszenia twórcze i związki zawodowe. Można śmiało stwierdzić, że w tych warunkach II Zjazd ZMP stał się wydarzeniem o znaczeniu ogólnonarodowym, przyciągającym uwagę najrozmaitszych sfer naszego społeczeństwa.

II Zjazd śmiało postawił główne, najistotniejsze problemy młodzieży i jej organizacji. Potrafił on poddać gruntownej analizie krytycznej cały system, cały sposób stawiania sprawy wychowania młodzieży w naszym kraju. Owocne obrady II Zjazdu są dowodem wielkiej dojrzałości politycznej i obywatelskiej ZMP, i całej młodzieży polskiej. Unaocznili one raz jeszcze, do jak wielkiej samodzielności jest zdolna nasza młodzież, jeśli tylko pozwolić jej na podjęcie inicjatywy.

Delegaci młodzieży dostrzegli w całej głębi braki w pracy wychowawczej swej organizacji, ale jednocześnie w sposób konkretny wskazali na poważne zaniedbania ze strony wielu czynników państwowych i społecznych, odpowiedzialnych za pracę wychowawczą wśród młodzieży, za zaspokojenie jej potrzeb materialnych i kulturalnych. II Zjazd wysunął konkretne postulaty zarówno pod adresem ZMP, jak i pod adresem tych wszystkich, którym społeczeństwo w tej lub innej mierze powierzyło pieczę nad młodzieżą.

*

W świetle II Zjazdu ZMP chciałbym zwrócić uwagę na kilka istotnych spraw, związanych z pracą wychowawczą wśród młodzieży szkół wyższych. Nie chodzi tu, oczywiście, o wszechstronne omówienie tego zagadnienia, lecz o wskazanie tych momentów, które w chwili obecnej domagają się jak najenergiczniejszego uwzględnienia.

Podstawowym zadaniem ZMP jest rozwijanie pracy ideowo-wychowawczej wśród całej młodzieży, przyciąganie młodzieży do walki

o wzrost potęgi gospodarczej, kulturalnej i obronnej Polski, o stały wzrost dobrobytu mas pracujących. ZMP w szkole wyższej ma więc za zadanie pomóc partii, profesorom i wykładowcom w wychowaniu studentów na ideowych, zahartowanych moralnie i fizycznie, kulturalnych, pełnych ofiarności i inicjatywy specjalistów, na ludzi z ugruntowanym naukowym poglądem na świat, rozumiejących swoje zadania w rozwoju naszego kraju, dobrze przygotowanych do ich wykonania.

ZMP ma na tym polu poważne, niezaprzeczalne osiągnięcia. Są one jasne dla każdego, kto styka się z życiem naszej szkoły wyższej. Nie ma chyba takiej uczelni w kraju, na której ZMP nie byłoby podporą władz uczelni i personelu naukowego w wykonywaniu zadań przed nimi stojących.

Nie można jednak jednocześnie nie widzieć poważnych braków. a czasem nawet i schorzeń w pracy ZMP. Jest w niej jeszcze wiele płytkości. Często rzeczywista praca wychowawcza jest zastępowana naciskiem administracyjnym, przekonywaniem — komenderowaniem. a niekiedy i zastraszaniem. Głęboka ideowa treść pracy ZMP jest w wielu naszych uczelniach zastępowana pustymi w istocie swej formami organizacyjnymi w rodzaju jałowych, pełnych frazesów zebrań, referatów, odczytów, gazetek traktowanych jako cel sam w sobie. Jest rzeczą zrozumiałą, że tak pojęta praca „wychowawcza” nie wiele może się przyczynić do rzeczywistego wychowania, nie może nie spowodować wielu ujemnych skutków w kształtowaniu charakteru młodego człowieka. Tego rodzaju metody odpychały często pewne odłamy młodzieży od organizacji, a tym samym utrudniały ich rozwój ideowy, ich polityczne dojrzewanie, ich włączenie się do aktywnego budownictwa nowego społeczeństwa.

II Zjazd ZMP i poprzedzająca go dyskusja, oceniając dotychczasową pracę organizacji, śmiało i szczerze ujawniły te niedomagania i jednocześnie wskazały ich przyczyny.

Jedną z głównych przyczyn tego rodzaju przejawów jest, jak to stwierdzono na Zjeździe, niedostateczna więź instancji ZMP z masami młodzieży oderwanie się od ich trosk i zainteresowań, konfliktów i wahań. Tematyka i zakres pracy ZMP były dotychczas często narzucone z góry, bez uwzględnienia konkretnych potrzeb młodzieży danego środowiska, uczelni, roku, grupy.

Przejawiało się to w abstrakcyjności pracy światopoglądowej, politycznej, kulturalnej, naukowej ZMP.

Pracę światopoglądową ograniczano na przykład często do jakiegoś ramowego schematu pogadanek i odczytów na skądinąd ciekawe i pożyteczne tematy, ale nie zawsze uwzględniające te problemy, które w danym środowisku były przedmiotem burzliwych dyskusji studenckich w prywatnym gronie. Nierzadkie były wypadki zwrócenia zagadnień pracy światopoglądowej do spraw wiary i religii.

Niem mało schematów mieliśmy i w pracy kulturalnej. Jakże bliźniaczo podobny do siebie jest repertuar i zakres pracy zespołów arty-

stycznych uczelni najrozmaitszego typu, nierzadko obejmujących ludzi o przeciwnych zainteresowaniach.

Przejawiało się to i w uproszczonym pojmowaniu przebiegu walki klasowej i przemian społecznych, zachodzących w naszym kraju, co z kolei prowadziło do pochopnego odgradzania się od niektórych odłamów młodzieży. Zdarzały się u nas wypadki kwalifikowania jako „wrogów“ ludzi szarpanych najrozmaitszymi wątpliwościami i wahaniami, bez wnikania w ich konflikty, bez widzenia obowiązku udzielania tym ludziom serdecznej i troskliwej pomocy.

II Zjazd postawił przed organizacją zadanie radykalnego poprawienia tego stanu rzeczy, wskazując na konieczność zmiany form i metod pracy, na konieczność zerwania z szablonem, ószołostą i zurzędniczeniem. „Wielostronne, odpowiadające zainteresowaniom, wiekowi i środowisku młodzieży formy pracy naszego Związku — stwierdza uchwała II Zjazdu ZMP — mogą być wykute jedynie w oparciu o inicjatywę i myśl twórczą aktywu i wszystkich członków ZMP“.

*

W dyskusji przedzjazdowej, a przede wszystkim na samym Zjeździe padło wiele krytycznych uwag i wniosków pod adresem poszczególnych resortów, instytucji społecznych i kulturalnych. Niejednokrotnie wskazywano na niedostateczny wkład naszych działaczy społecznych i kulturalnych, naukowców i pedagogów w sprawę wychowania młodzieży. Trzeba stwierdzić, że i na terenie szkoły wyższej jest jeszcze pod tym względem wiele do zrobienia.

Niesposób niedocenić w pełni ofiarnej pracy z młodzieżą wielu profesorów i pracowników nauki. Mamy wiele przykładów serdecznej więzi profesorów z młodzieżą, ojcowskiej troskliwości, wnikliwej pracy wychowawczej.

Jednocześnie jednak należy zaznaczyć, że taki stosunek do młodzieży i jej spraw nie jest jeszcze u nas zjawiskiem powszechnym. Poważne są jeszcze pozostałości dawnego systemu nauczania w szkole wyższej, przejawiające się w odrywaniu sprawy wychowania od spraw nauczania, w obojętności wobec procesów i przemian zachodzących u młodzieży. A przecież nauczanie i wychowywanie — to dwie nierozdzielnie ze sobą związane, wzajemnie uzupełniające się strony jednego zagadnienia.

Głównym środkiem wychowania, kształtowania światopoglądu młodzieży jest w szkole wyższej nauczanie. Ale wiele jeszcze czynników hamuje u nas pełną skuteczność tego środka. Nasze metody nauczania, koncepcje wykładów i ćwiczeń bardzo często nie są jeszcze tak zbudowane, aby zmuszały studentów do twórczego, krytycznego myślenia, aby prowokowały do polemiki, dyskusji naukowej, do twórczych poszukiwań.

Wiele mamy do zrobienia w dziedzinie przesycenia wykładów i ćwiczeń treścią światopoglądową, powiązania poszczególnych twier-

dzeń nauki z założeniami filozoficznymi. A przecież właśnie w ten sposób, na podstawie konkretnych doświadczeń nauk szczegółowych najskuteczniej, najbardziej prawidłowo kształtuje się naukowy pogląd na świat.

Niedostateczny jest jeszcze udział pracowników nauki w rozwijaniu u studentów nawyków i zamiłowania do pracy naukowo-badawczej. Mała jest jeszcze ilość kół naukowych przy katedrach, a poważna część tych, które istnieją, czeka na bardziej aktywną pomoc ze strony profesorów.

Niemale znaczenie wychowawcze mają prawidłowo ułożone programy i plany nauczania. Zbytne przeciążenie studentów wpływa zarówno na jakość zdobywanej przez nich wiedzy, jak i na możliwości ich rozwoju kulturalnego, na ich stan zdrowia.

Walka o właściwe postawienie sprawy nauczania i wychowywania młodzieży w szkole wyższej jest pilnym zadaniem zarówno poszczególnych resortów, jak i samej szkoły wyższej.

Niezmiernie ważny jest kontakt pracowników nauki ze studentami poza nauczaniem. Coraz częściej profesorowie odwiedzają swoich uczniów w domach studenckich, biorą udział w ich rozrywkach kulturalnych, w ich pracy społecznej. Coraz częściej profesorowie i asystenci biorą aktywny udział w omawianiu spraw ZMP, służąc młodzieży swoją radą i doświadczeniem. Jest to niezwykle cenne zjawisko. Pozostaje tylko życzyć sobie, aby w życiu naszych wyższych uczelni stało się powszechne.

*

II Zjazd ZMP treścią swoich obrad, atmosferą swojej dyskusji był godną odpowiedzią młodzieży na apel III Plenum Komitetu Centralnego PZPR. Zapoczątkował niewątpliwie nowy etap w pracy Związku Młodzieży Polskiej, nowy etap w pracy wychowawczej wśród młodzieży. Sprawą całego społeczeństwa, a szczególnie tych, którzy w swej codziennej pracy stykają się z młodzieżą, jest wysłuchanie i wprowadzenie w życie słusznych postulatów II Zjazdu ZMP, zwiększenie swojej troski i wkładu w sprawę wychowania młodzieży polskiej.

Ignacy Waniewicz

Witold Skrabalak

UWAGI O WSPÓŁPRACY ZMP Z WŁADZAMI UCZELNI

W związku z II Zjazdem ZMP w całym kraju — w rozmowach i na łamach prasy, na zebraniach i naradach — toczy się dyskusja nad wychowaniem młodzieży. Dyskusja, której wynikiem byłaby lepsza praca wychowawcza, jest szczególnie potrzebna na wyższych uczelniach. Składa się na to wiele przyczyn. Oto niektóre z nich. Od studentów — dzisiaj opanowujących wiedzę — zależy jutro polskiej kultury, nauki, techniki. Życie studentów jest szczególnie bogate w tak charakterystyczne dla młodzieży obecnego okresu poszukiwanie prawdy w starciach wyniesionych z domu poglądów i przesądów z wnioskami wynikającymi z nauki, nowej książki i nowego filmu, z naszego budownictwa. Jest jeszcze jedna przyczyna, dla której warto rozwinąć dyskusję nad wychowaniem w wyższych uczelniach. Tą przyczyną jest fakt, że jeśli praca wychowawcza jest w Polsce w ogóle zaniedbana, to szczególnie w wyższych uczelniach — biorąc pod uwagę potrzeby studentów i wielkie możliwości pracowników nauki w tej dziedzinie. Przecież dopiero niedawno przełamano w uczelniach pozostałą w spadku po burżuazyjnym szkolnictwie wyższym obojętność, a nawet niechęć do spraw wychowania. Z żalem można stwierdzić, że udział pracowników nauki w dotychczasowej dyskusji o młodzieży i jej wychowaniu jest minimalny. Wskazuje to na tym większą konieczność rozwinięcia takiej dyskusji wśród profesorów i asystentów.

Jest powszechnie znaną prawdą, że zasadniczą formą wychowania studentów są zajęcia na uczelni, oddziaływanie poprzez treść i metodę przeprowadzania wykładów i ćwiczeń. Jeśli jednak na władzach uczelni, na pracownikach nauki spoczywa odpowiedzialność za wszechstronne przygotowanie absolwenta do wykonywania zawodu, to staje się jasne, że nie można ograniczać oddziaływania wychowawczego tylko do zajęć uczelnianych. Zresztą o pracy wychowawczej można chyba mówić tylko wtedy, gdy wypływa ona z humanistycznej troski o studenta, o jego rozwój naukowy i ideowo-moralny, kulturalny, o jego warunki życia. Oczywiście, tak szeroko pojęta praca wychowawcza wymaga ścisłego związku ze studentami, ich życiem, zainteresowaniami i wątpliwościami, udziału w radościach i kłopotach młodzieży studenckiej. Bez kontaktu, współdziałania z organizacją młodzieży, z ZMP jest niemożliwa więź profesorów z życiem studentów. Jeśli praca wychowawcza ma

dać pozytywne rezultaty, nie może być monopolem ani władz uczelni, ani ZMP, a musi być wynikiem współdziałania wszystkich wychowawczych sił uczelni. Bez współpracy i współdziałania władz uczelni, pracowników nauki z ZMP dobra praca wychowawcza wśród studentów, prowadzona przy pomocy i pod ideowym kierownictwem partyjnych organizacji, nie jest możliwa.

Współpraca ZMP z władzami uczelni właściwie istnieje, ale jest tak formalna, że nie ma wpływu na przebieg pracy wychowawczej. Współpraca rektora i prorektorów z ZU ZMP ogranicza się najczęściej do omawiania doraźnych spraw związanych z obchodem takich czy innych uroczystości, czy też kwestii natury finansowej. Problemy pracy wychowawczej, jeśli w ogóle są omawiane, to bardzo pobieżnie, nie na podstawie analizy postawy studentów w pracy i życiu. Na uczelniach nie ustala się wspólnej linii działania władz uczelni i ZMP, wspólnego planu wychowania. Podobnie, a nawet trochę gorzej, wyglądają kontakty aktywu ZMP z władzami wydziałowymi. Specjalnie jaskrawo występuje brak współpracy i współdziałania opiekuna roku z zarządem koła ZMP, opiekuna grupy — z aktywem grupy ZMP. Warto w tym miejscu stwierdzić, że praca opiekunów jest na ogół bardzo formalna, ogranicza się najczęściej do spraw dyscypliny studiów, pojmowanych zresztą biurokratycznie, terminów konsultacji, kolokwii i egzaminów, kwestii bytowych. Trudno się dziwić, że tak jest, jeśli władze uczelni niczego ponad to nie wymagają od opiekunów lat i grup, nie zastanawiają się przy pomocy aktywu ZMP nad możliwością polepszenia pracy wychowawczej opiekuna roku czy grupy, a także jeśli aktyw ZMP nie zwraca się do profesora opiekuna roku czy asystenta — opiekuna grupy z prośbą o radę i udział w takim czy innym przedsięwzięciu wychowawczym. Na uczelniach nie ma wymiany doświadczeń w pracy wychowawczej między profesorami a asystentami, nie prowadzi się tak potrzebnej — jak to wykazuje życie — dyskusji nad pracą opiekuna roku czy grupy.

Wydaje się, że do zacieśnienia współpracy i współdziałania między władzami uczelni i ZMP trzeba przystąpić, z jednej strony ostro krytykując nastroje obojętności a nawet niechęć u części aktywu ZMP do udziału profesorów w pracy ZMP, a z drugiej — zwalczając przekonanie niektórych pracowników nauki, że ZMP ma monopol na wychowanie, że nie warto się mieszać do pracy organizacji.

Fundamentem współpracy władz uczelni i ZMP powinno być wspólne omawianie co pewien czas sytuacji wśród studentów, ich zainteresowań i wątpliwości oraz nakreślenie wspólnego planu pracy wychowawczej. Moim zdaniem, w tych planach trzeba się przede wszystkim zająć sprawą kół naukowych, zapewnienia właściwego kierownictwa ze strony profesorów pracą naukowo-badawczą studentów, organizowaniem spotkań — w formie odczytów i dyskusji — profesorów ze studentami w domach studenckich, treścią pracy kulturalnej pracą świetlic, życiem sportowym w uczelniach.

Jedną z głównych słabości w działalności ZMP jest z jednej strony oderwanie pracy ideowo-wychowawczej od nauki, jej treści, od walki.

która się w nauce toczy, a z drugiej — prowadzenie walki o wyniki nauczania w sposób administracyjny, a nie poprzez oddziaływanie wychowawcze. Propagowanie wspaniałych tradycji naszej ojczystej nauki, jej obecnych osiągnięć, może mieć duże znaczenie i w rozpalaniu coraz gorętszych uczuć patriotycznych, i w pobudzaniu młodzieży do pragnienia opanowania nauki. Wymieniono tu jako przykład jedną z wielu możliwości wyzyskania nauki w pracy wychowawczej. Jest oczywiste, że bez ścisłej współpracy zarządów ZMP z profesorami, bez pomocy pracowników nauki nie zostanie przełamana słabość pracy ZMP. Myślę, że treść zebrani kół i grup ZMP, na których poziom tak narzekamy, byłaby na pewno lepsza, gdyby w ich przygotowaniu i przebiegu brali aktywny udział profesorowie i asystenci. A tak, niestety, nie jest. Aktyw ZMP nie zaprasza na ogół profesorów na zebrania, pracownicy nauki sami na te zebrania nie przychodzą. Nawet w zebraniach ZMP, na których omawiano i dyskutowano projekt statutu ZMP, udział profesorów był znikomy. Szczególnie ważny jest kontakt profesorów z zarządem koła ZMP, a asystenta — z grupą ZMP. Wynikiem współpracy ZU ZMP z władzami uczelni powinna być, moim zdaniem, przede wszystkim żywa współpraca profesorów, wykładających na danym roku, z kołem ZMP, z jego zarządem i grupami, stawianie przez nich większych wymagań wobec opiekuna roku i opiekunów grup.

Źródłem braków w pracy ZMP jest za niski w porównaniu z potrzebami studentów poziom ideowo-teoretyczny aktywu ZMP, a szczególnie tego aktywu, na którym spoczywa cały ciężar pracy politycznej: członków zarządów kół i organizatorów grup. Panujący system odpraw, ogólnikowy i frazeologiczny ton referatów, bezdyskusyjny charakter zebrani nie pozwalają na rozwijanie inicjatywy i nie pobudzają aktywu do samodzielności, utrudniają rozwijanie pracy wychowawczej. Bez pomocy profesorów trudno sobie wyobrazić podnoszenie poziomu ideowo-teoretycznego aktywu. Podniesienie poziomu ogólnego i ideologicznego aktywu zależy w dużym stopniu od tego, aby zamiast drobiazgowych odpraw odbywała się wśród aktywu dyskusja, pozwalająca głębiej zrozumieć naukę marksizmu-leninizmu, walkę toczącą się w nauce, kulturze, polityce wewnętrznej i zagranicznej partii i rządu, zadania ZMP.

Coraz więcej jest takich profesorów, dla których kształtowanie charakteru studenta jest myślą przewodnią zajęć w uczelni, w kontaktach ze studentami. Wielu profesorów jest uważanych przez studentów za przyjaciół, doradców, prawdziwych, kochanych pedagogów. Nie sposób wymienić tu nazwiska wszystkich tych profesorów. Często ci profesorowie, którym sprawa wychowania młodzieży jest droga, uważają zresztą słusznie, że są w porządku wobec siebie i studentów. Wydaje się, że w naszych warunkach nie wystarcza jednak być samemu wychowawcą, trzeba walczyć o to, aby sprawa wychowania stała się troską całego starszego pokolenia, a przede wszystkim pracowników nauki, którym młodzież powinna zawdzięczać nie tylko wiedzę, ale patriotyzm i odwagę swego serca, szlachetność swego charakteru.

Staralem się w tym artykule wysunąć niektóre problemy związane z pracą wychowawczą na uczelni, a szczególnie ze współpracą władz uczelni i profesorów z ZMP. Sądzę, że zagadnienia wychowania będą coraz częściej stawać się tematyką zamieszczanych w „Życiu Szkoły Wyższej” artykułów.

Witold Skrabalak

Zarząd Główny ZMP

Z DYSKUSJI NAD TREŚCIĄ NAUCZANIA PODSTAW MARKSIZMU-LENINIZMU

Stefan Jaśkowicz

Z DOŚWIADCZEŃ PRACY DYDAKTYCZNEJ KATEDRY PODSTAW MARKSIZMU-LENINIZMU WSE W ŁODZI

Niedawno uczestniczyłem w dyskusji pracowników nauki nad tym, czy wykład, ćwiczenie bądź seminarium odgrywają poważniejszą rolę w procesie nauczania. Zdania były podzielone. Zwolennicy seminaryjnej formy zajęć powoływali się nawet na B o y a - Ż e l e ń s k i e g o, który twierdził: „...Co za absurd, żeby profesor tracił czas na mówienie a studenci na słuchanie, kiedy najprostszą i jedyną metodą przyswajania wiedzy jest czytanie. Ćwiczenia, seminaria, to mogę zrozumieć, ale wykłady... To przeżytek z czasów przed wynalezieniem druku. Wtedy nie było innego sposobu, aby komunikować innym swą wiedzę, ale dzisiaj...”¹.

Oczywiście, można by i należałoby polemizować z tezą B o y a o roli wykładu². Pozostawiając ten spór na uboczu, można z całą bezwzględnością stwierdzić jedno: seminaria i ćwiczenia to bardzo ważny element procesu nauczania i wychowania młodzieży studenckiej, bez którego nie wyobrażam sobie skutecznie realizowanego programu większości dyscyplin.

Wychodząc więc z założenia o olbrzymim znaczeniu ćwiczeń i seminariów, chciałbym na przykładzie sześcioletniej praktyki zespołu naszej katedry omówić niektóre zagadnienia, związane z programem ćwiczeń i seminariów oraz jego realizacją. Oczywiście, ograniczam się do swego przedmiotu — podstaw marksizmu-leninizmu i nie kuszę się o podjęcie jakichś uogólnień, niemniej jednak wydaje mi się, że pewne sprawy, które chcę poruszyć, mogą zainteresować także przedstawicieli innych dyscyplin.

W ubiegłych latach prowadziliśmy ćwiczenia w taki sposób, że były ugruntowaniem i niekiedy poszerzeniem zagadnień, które były poruszane na wykładzie. Bazą, na której opierało się ćwiczenie, był wykład i obowiązująca lektura. Stosunek między tymi elementami bywał różny przy różnych ćwiczeniach, jednak z niewątpliwą przewagą wykładu.

W roku szkolnym 1951/52 postanowiliśmy zmienić sposób prowa-

¹ Cytuję za I. Krzywicką, *Wspominki o Boyu*, „Nowa Kultura“, nr 51/52 z 1954 r.

² Patrz w niniejszym numerze „Życia Szkoły Wyższej“ dyskusję nad dyscypliną studiów (artykuły profesorów J. Hurwica, E. Olszewskiego i K. Libery). *Redakcja*.

dzenia ćwiczeń, opierając je przede wszystkim na lekturze klasyków marksizmu-leninizmu. Ćwiczenia miały więc w dalszym ciągu ugruntować i poszerzać treść wykładu, ale w oparciu przede wszystkim o pracę własną słuchacza.

Wychodząc z tych założeń, rozpoczęliśmy zajęcia ćwiczeniowe na I roku od konspektowania prac klasyków marksizmu-leninizmu.

W roku szkolnym 1952/53 ćwiczenia na każdy temat rozpoczynało tak zwane ćwiczenie robocze. Na takim ćwiczeniu był obecny cały kolektyw katedry. Po ćwiczeniu odbywało się zebranie katedry, na którym ćwiczenie oceniał prowadzący je asystent, zwracając uwagę na to, czy zrealizował plan, co w przeprowadzonym ćwiczeniu było dobre a co złe, oceniał również wypowiedzi i postawę grupy studenckiej, z kolei wszyscy obecni na ćwiczeniu pracownicy katedry dzielili się uwagami tak co do merytorycznego programu ćwiczenia, jak i do jego strony dydaktycznej, następnie dyskusję podsumowywał kierownik katedry.

Ćwiczenia robocze odgrywały w naszym kolektywie bardzo dużą rolę: korygowały sporządzone konspekty w bezpośrednim zetknięciu się z praktyką, uczyły asystentów właściwego samokrytycznego i krytycznego ustosunkowania się do własnej i cudzej pracy.

Wychodząc z założenia, że tylko rzetelna praca może dać pozytywne rezultaty, poświęcaliśmy przygotowaniu ćwiczeń bardzo wiele wysiłku. I w rzeczywistości rezultaty tej pracy były zadowalające.

Z tego wynika, że praca z asystentami wymaga bardzo dużego wysiłku. Przeciętny czas potrzebny do wyszkolenia asystenta wynosi 2 lata.

W związku z tym niesposób nie poruszyć jednej z największych bolączek katedr podstaw marksizmu-leninizmu — ogromnej płynności kadr asystentów. Praktyczny czas pracy asystenta w zasadzie nie przekracza 1 — 2 lat. Do rzadkości należą wypadki dłuższego czasu pracy asystentów, bardzo często czas pracy asystenta nie przekracza 1 roku. Gdzie tkwi przyczyna takiego stanu rzeczy?

Jest wiele przyczyn natury obiektywnej tej płynności kadr, są one przejściowe. Ale stan ten pogarsza niezupełnie właściwa, zdaniem moim, polityka kadrowa. Kolektyw, z którym rozpoczynałem pracę w roku szkolnym 1950/51, liczył 11 osób; w roku szkolnym 1954/55 pozostało z nich na naszej uczelni 2 asystentów. Część z nich skierowano do INS-u (3 osoby — w tym jedna ukończyła już Instytut), część — na studia magisterskie w Uniwersytecie Warszawskim, część — na jednoroczny kurs dla asystentów i wykładowców. Żadna z tych osób nie została po odbytych studiach skierowana z powrotem na Uniwersytet Łódzki. Wiele z nich skierowano do pracy w innych uczelniach. Tak więc, co pewien czas, a bardzo często rokrocznie, trzeba rozpoczynać pracę z zupełnie nowym, nieprzygotowanym personelem pomocniczym pracowników nauki. Nie trzeba chyba udowadniać, że w takich warunkach trudno mówić o długofalowych planach, a i jakoś istniejących planów musi pozostawiać dużo do życzenia. Są one często doraźnym „załataniem” nieraz bardzo trudnej sytuacji. W tych warunkach próby podjęcia pracy naukowo-badawczej napotykają również olbrzymie trudności.

Oczywiście, szkolenie zorganizowane centralnie może i powinno pomóc w rozwiązywaniu trudności kadrowych, jeśli się przyjmie, że kandydaci będą kierowani do poprzedniego miejsca pracy. Wydaje mi się również, że stworzenie jednego tylko studium magisterskiego przy UW. nie może rozwiązać w zupełności tej kwestii; zachodzi konieczność uruchomienia studiów magisterskich także w innych ośrodkach, poza warszawskim.

Sądzę, że w końcu bieżącego roku szkolnego, w związku z zakończeniem pierwszego turnusu studiów magisterskich, Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego weźmie przy rozdziale absolwentów pod uwagę powyższy stan i uwzględni zarówno ogólne zadania, jak i stan personalny poszczególnych katedr.

*

W połowie roku szkolnego 1953/54 rozpoczęliśmy w kolektywie naszej katedry oraz Katedry Ekonomii Politycznej dyskusję nad dotychczasowym sposobem realizowania ćwiczeń z marksizmu-leninizmu i ekonomii politycznej. Dyskusja łączyła się tematycznie z omawianą przez nasze kolektywy sprawą skorelowania tematów wykładów i ćwiczeń obu naszych katedr. Doszliśmy do wniosku, iż od początku roku szkolnego 1954/55 należy wprowadzić formy pracy seminaryjnej. Ustalono, że w ciągu I semestru I roku dotychczasowa forma ćwiczeń zostanie zachowana, a począwszy od II semestru wprowadzi się formę seminaryjną. Dla II roku studiów przyjęto wyłącznie formę seminaryjną. Plan ten został zrealizowany.

Równocześnie poszerzyliśmy prowadzony w latach ubiegłych zwyczaj „odrywania“ ćwiczeń-seminariów tematycznie od wykładów, to znaczy oparcia seminariów przede wszystkim na własnej pracy słuchacza. Jest to niewątpliwie forma pracy dla studentów trudniejsza. W istocie mieliśmy w początkowych tygodniach pewne opory ze strony słuchaczy. Dziś można już z całą oczywistością stwierdzić, że opory te zostały przezwyciężone i studenci uważają tę formę pracy za dobrą.

Tematyka seminariów w I semestrze II roku studiów w bieżącym roku szkolnym przedstawiała się następująco:

1) seminarium na temat pracy W. L e n i n a — *Dwie taktyki socjaldemokracji w rewolucji demokratycznej* — 6 godzin,

2) seminarium na temat prac W. L e n i n a — *Uwagi krytyczne w kwestii narodowej* i J. S t a l i n a — *Marksizm a kwestia narodowa* — 6 godzin,

3) seminarium na temat: *Teoria i taktyka partii w zagadnieniach wojny, pokoju i rewolucji* — 4 godziny,

4) seminarium na temat pracy J. S t a l i n a — *Rewolucja Październikowa a taktyka komunistów rosyjskich* — 4 godziny,

5) seminarium na temat pracy J. S t a l i n a — *O podstawach leninizmu (ze szczególnym uwzględnieniem dwóch zagadnień: dyktatury proletariatu i kwestii chłopskiej)* — 8 godzin.

Stosuje się następującą metodę prowadzenia seminarium:

Na 10 — 14 dni przed seminarium studenci otrzymują temat seminarium, wykaz lektury (obowiązującej i zalecanej) oraz tezy do tematu.

Przygotowanie studentów do seminarium sprowadza się do czytania podanej lektury bez obowiązku jej konspektowania (w praktyce studenci konspektują lekturę) i przygotowania ustnego referatu.

Seminarium rozpoczyna ustny referat jednego ze studentów (w praktyce studenci sporządzają sobie konspekt referatu na piśmie i posługują się nim w czasie referowania) wyznaczonego przez asystenta. Następnie słuchacze oceniają referat, to znaczy wypowiadają się co do jego formy, budowy i sposobu wygłoszenia. Po wypowiedziach studentów ocenia referat — również tylko co do formy — asystent prowadzący seminarium. Wreszcie rozwija się dyskusja, w której słuchacze uzupełniają, rozwijają referat, lub ustosunkowują się do zagadnień poruszonych w referacie. Na zakończenie seminarium asystent podsumowuje dyskusję.

Dwaj wyznaczeni przez asystenta studenci sporządzają protokół z przebiegu seminarium, który zawiera krótkie streszczenie referatu wstępnego, dyskusji i podsumowania asystenta. Odczytanie protokołu z poprzedniego seminarium zapoczątkowuje wszystkie zajęcia seminaryjne.

Na każde zajęcie seminaryjne jeden ze studentów, wyznaczony uprzednio przez asystenta, przygotowuje referat wstępny na piśmie. Taki referat asystent przegląda, ocenia i następnie omawia go z autorem. Referaty składane kolejno asystent przechowuje w oddzielnej teczce. Grupa studencka może w każdej chwili referaty otrzymać. Referaty pisemne są przez nasz kolektyw traktowane jako swoista forma pracy seminaryjnej, którą co najmniej raz do roku każdy student powinien napisać.

Stosunkowo krótki okres stosowania przez nas metody seminaryjnej (od września 1954 r.) nie pozwala jeszcze na wyciągnięcie głębszych wniosków, tym niemniej można z całą stanowczością już teraz stwierdzić, że jest to metoda lepsza od dotychczas stosowanej metody ćwiczeniowej. Jej zaletą jest konieczność przygotowania przez każdego studenta ustnego referatu, obejmującego całość tematu seminarium. Trzeba stwierdzić, że tak pierwsze referaty, jak i poziom dyskusji w początkowych tygodniach były słabe. Jednak w miarę upływu czasu poprawiała się zarówno forma referowania, jak i treść.

Powyższą metodę zamierzamy stosować także w roku szkolnym 1955/56, z ewentualnymi korekturami, które niewątpliwie nasuną się w ciągu pracy w II semestrze.

Przygotowanie kolektywu asystenckiego do seminarium prawie w niczym nie odbiega od podanego wyżej przygotowania do ćwiczenia. W pierwszych tygodniach prac przygotowawczych do obowiązku asystenta należało pisemne przygotowanie wstępnego referatu na temat podany studentom. Referat ten był poddawany dyskusji na zebraniu dydaktycznym katedry. W ten sposób kolektyw asystentów uczył się właściwie oceniać referaty na seminariach. Również podsumowanie dyskusji przygotowuje asystent w formie konspektu. Nie oznacza to oczy-

wiecie, że asystent ogranicza się tylko do przygotowanego podsumowania. Jeśli w dyskusji wypłyną inne, nie przewidziane zagadnienia, asystent ustosunkowuje się do nich. Pisemna forma podsumowania seminarium jest, moim zdaniem, konieczna z tego względu, że pozwala na uniknięcie wszelkiego rodzaju „improwizacji” ze strony asystenta i zapewnia zwięzłą formę przedstawienia tematu.

Praca dydaktyczna kolektywu katedry nie wyczerpuje oczywiście wszystkich zadań i obowiązków, stojących przed pracownikami nauki, ale należy do najważniejszych dziedzin pracy katedr.

W działalności katedr podstaw marksizmu-leninizmu nie tylko głęboka treść naukowo-polityczna ale i sposób przedstawienia materiału odgrywają wielką rolę i przyczyniają się do kształtowania oblicza ideowego młodego człowieka.

Wymiana doświadczeń między katedrami w zakresie metod ich pracy może odegrać bardzo pozytywną rolę.

Stefan Jaśkowicz

Uniwersytet Łódzki

Teodor Ładyka

PRACA WYCHOWAWCZA — WAŻNYM OGNIWEM PRACY KATEDRY PODSTAW MARKSIZMU-LENINIZMU

Od pewnego czasu nad pracą katedr podstaw marksizmu-leninizmu toczy się ożywiona dyskusja. Zdarzają się w niej, obok uwag słusznych, często nieporozumienia, wynikające częściowo z tego, że całe zagadnienie jest ograniczane głównie do form pracy. Jednym z najczęstszych nieporozumień jest na przykład powtarzające się w wielu wypowiedziach żądanie, aby wykłady z podstaw marksizmu-leninizmu przystosować do specyfiki określonej dyscypliny lub kierunku studiów.

Ale nieporozumienia nie są dla tej dyskusji istotne. Natomiast świadczą one o tym, że wykłady z podstaw marksizmu-leninizmu, wprowadzone w wyższych uczelniach zaledwie 5 lat temu i to nie wszędzie od razu, zdobyły należne sobie miejsce. Student zaczyna odczuwać, że przedmiot ten ma dla niego znaczenie podstawowe, że nie jest „dodatkiem“ do jego kierunku studiów. Przekonanie to wyraża się często nawet w ten sposób, że student domaga się, aby wykłady z podstaw marksizmu-leninizmu stały się dla niego niemal kodeksem postępowania w życiu codziennym, aby dawały niejako zbiór praktycznych przepisów dla zachowania się w każdej sytuacji życiowej. Takie postulaty są na pewno wynikiem istotnych braków w naszych wykładach i to nie w ich formie — jak się powszechnie sądzi — ale w treści.

W walce o podniesienie poziomu pracy katedr podstaw marksizmu-leninizmu trzeba sprawie treści wykładów poświęcić wiele uwagi. Będzie to w dużej mierze związane ze sprawą programu. Jest jednakże jeszcze inny czynnik, niezbędny w pracy katedr, wpływający także w poważnym stopniu na wartość wykładów.

Katedra musi prowadzić obok działalności dydaktycznej szeroko pojętą pracę polityczno-wychowawczą. Trzeba przyjąć, że każdy pracownik katedry podstaw marksizmu-leninizmu jest działaczem partyjnym na terenie swojej uczelni. Najogólniej biorąc, sprowadza się to do szerokiego udziału wykładowcy i asystenta w życiu młodzieży, w pracy grupy studenckiej, a przede wszystkim koła ZMP.

Niewątpliwie potrzebna jest tutaj znajomość specyfiki wydziału, ale jest błędne pojmowanie tego w sensie specjalizacji w danej dziedzinie, szczegółowej znajomości przedmiotu, wyzyskania jej w wykładach i ćwiczeniach. Potrzebna jest ogólna znajomość danego kierunku studiów, potrzebna jest znajomość atmosfery, klimatu pracy. Ale to, oczywiście.

nie wystarcza i jeszcze nie decyduje o jakości pracy. Są na przykład na wydziałach prawa wykładowcy podstaw marksizmu-leninizmu, mający przygotowanie prawnicze, ale ta okoliczność nie określa jednak automatycznie wartości ich pracy.

Aby właściwie wychowywać studenta kierunku biologii, nie wystarczy znajomość biologii. Konieczne jest zapoznanie się z określoną grupą studentów, z którymi się pracuje. Być działaczem partyjnym, być wychowawcą młodzieży, to znaczy — widzieć w każdym studencie określoną indywidualność, człowieka mającego własne zainteresowanie, nawyki, metody pracy, własne spojrzenie na rzeczywistość.

Braki w naszej pracy polityczno-wychowawczej określa się jako „nieznajomość problemów, które nurtują młodzież”. Mniejsza o samo sformułowanie. Jego istota w odniesieniu do pracy naszych katedr oznacza nieznajomość ludzi, zacieśnienie pracy katedry tylko do praktyki dydaktycznej, stwarzanie przedziału między pracownikiem nauki a wykładowcą.

Prowadzenie właściwie pojętej pracy wychowawczej z młodzieżą nie jest łatwe dla asystenta, jest trudne także dla wykładowcy. Wymaga ono, oczywiście, współpracy z radą wydziału (jest to sprawa wymagająca szerszego omówienia), z organizacją partyjną, a przede wszystkim z podstawowym ogniwem pracy wychowawczej na uczelni — ZMP. Formy tej współpracy mogą być wielorakie: udział w zebraniach grupy, pomoc w opracowywaniu planów pracy, ścisły kontakt z zarządem wydziałowym, włączenie się w prace klubów dyskusyjnych, aktywne uczestnictwo w spotkaniach młodzieży z działaczami politycznymi, kulturalnymi (jednak pod warunkiem, aby pracownik katedry nie stał się czymś w rodzaju instruktora ZMP), a głównie rozmowy indywidualne, niekoniecznie organizowane specjalnie, rozmawiać bowiem można indywidualnie również podczas ćwiczeń.

Praca wychowawcza, oparta na znajomości grupy studenckiej, nie może być prowadzona dorywczo, przypadkowo. Musi mieć określony cel i musi być prowadzona według przemyślanego planu. Znajomość problemów, którymi żyje młodzież, nie może oznaczać przeżuwania w nieskończoność rejestru wysuniętych już zagadnień. Zainteresowania młodzieży trzeba pobudzać, kierować nimi, podsuwać tematy do dyskusji, inspirować w tym kierunku zarządy kół ZMP. Młodzieży nie wystarczą szablonowe dyskusje o miłości i szczęściu. Jeśli zastąpią one dyskusję ideologiczną, światopoglądową, to odpowiedzialność za te błędy ponosić będą także pracownicy katedr podstaw marksizmu-leninizmu.

Można się spotkać z twierdzeniami, że młodzież ma dość polityki; zarzuca się młodzieży, że nie czyta prasy, nie interesuje się zagadnieniami międzynarodowymi. Przyczyna tego stanu leży w tym, że sprawy wielkiej polityki podawaliśmy młodzieży w formie wulgarnej, schematycznej, w postaci zawsze takich samych sztampowych, skostniałych frazesów.

Kto zna młodzież bliżej, ten wie, że polityka interesuje ją bardzo żywo, jest niejako jej sprawą osobistą; zainteresowania te nie znajdują

jednak ujęcia przy dotychczasowej metodzie pracy polityczno-wychowawczej. Nie potrafimy — a jest to sprawa na pewno bardzo trudna — pokazać młodzieży ingerencji polityki w życie codzienne, jej wpływu na osobiste losy człowieka.

Bliska współpraca z młodzieżą, znajomość ludzi, z którymi się współpracuje, okres dwóch lat, w ciągu którego są wykładane podstawy marksizmu-leninizmu — dają dostateczną ilość materiału do nasycenia wykładów, ćwiczeń, dyskusji problematyką bliską młodzieży. W wykładzie podstaw marksizmu-leninizmu nie wolno obawiać się wyjścia poza ramy poszczególnych paragrafów *Krótkiego kursu*. Dotyczy to, rzecz jasna, nie tylko uzupełnienia tych paragrafów treścią dnia dzisiejszego, co jest niezbędnym warunkiem słusznego ujęcia wykładu. Wydarzenia życia uczelnianego, grupy studenckiej mogą i powinny być również wyzyskane do rozwijania poszczególnych paragrafów. Wykład powinien uczyć historii Partii, ale zarazem utrwać w świadomości studenta zasady komunistyczne, etykę i moralność komunistyczną, powinien także uczyć marksistowskiego rozwiązywania tych zagadnień.

Powyższe uwagi są z konieczności bardzo fragmentaryczne i ogólne. Poruszone w nich sprawy wymagają, oczywiście, szerszego omówienia, poważnej dyskusji. Podniesienie poziomu pracy polityczno-wychowawczej staje się szczególnie ważne właśnie dziś. Uczą nas tego uchwały III Plenum KC PZPR, wskazują na to uchwały II Zjazdu ZMP.

Teodor Ładyka

DYSKUŚJA W SPRAWIE DYSCYPLINY STUDIÓW

Józef Hurwic

O WYKŁADACH ATRAKCYJNYCH I NIEATRAKCYJNYCH

Na jednym z wykładów dla III roku studiów na Wydziale Chemicznym Politechniki Warszawskiej stwierdzono nieobecność aż 65 studentów na ogólną liczbę około 200 studiujących na tym wydziale. Jako opiekun roku musiałem przeprowadzić „dochodzenie” w celu wyjaśnienia przyczyn masowego opuszczania wykładów.

Na stereotypowe, oficjalne pytanie, dlaczego student lub studentka byli nieobecni, otrzymałem odpowiedzi tego rodzaju:

„— Byłem chory. — Matka zachorowała. — Ojciec jest ciężko chory. — Babka zachorowała, a w domu nie było nikogo, kto by mógł się nią zaopiekować. — Ciotka jest chora. — Zrobiło mi się niedobrze i musiałem wyjść podczas wykładu. — Przywieziono do domu węgiel i musiałem go zsypać do piwnicy. — Byłem u okulisty. — Stałem w kolejce po numerki do dentystki” itp. Kilka osób podało „wy tłumaczenia” nie mające nawet pozorów sensu. Wreszcie kilka osób przyznało otwarcie, że nie ma żadnego usprawiedliwienia.

Wyjaśnienia jednych (niektóre poparte zaświadczeniami lekarskimi) nie budziły zastrzeżeń. Jeśli chodzi o niektóre wyjaśnienia, to udawałem, że w nie wierzę (wychodząc z mego gabinetu studenci myśleli: „Ale to frajer z tego profesora, jak go łatwo nabrać!”). W stosunku do czternastu studentów (w tym kilku najuczciwszych, którzy nie zmyślali okoliczności usprawiedliwiających) wystąpiłem z wnioskiem o ukaranie. Literze przepisów o dyscyplinie studiów stało się zadość.

Jakie były rzeczywiste przyczyny nieobecności? Studenci zdradzali mi je w nieoficjalnych, prywatnych rozmowach. Profesor, o którego wykłady tu chodzi, wydał szczegółowy skrypt ze swego przedmiotu. Wykłady zaś polegają na tym, iż profesor przerysowuje na tablicy szkic ze skryptu, oczywiście w tych warunkach mniej starannie, niż jest on wykonany w skrypcie, i komentuje rysunek słowami mniej więcej odpowiadającymi tekstowi skryptu.

Czy profesor dobrze zrobił wydając skrypt? Niewątpliwie tak, bo ułatwił studentom naukę. Ale czy ma sens zmuszanie studentów, mających skrypt z tego przedmiotu, do chodzenia na te wykłady? Bez wątpienia nie.

Studenci są rozsądniejsi, niż się to często sądzi i zasługują na większe zaufanie, niż się im je okazuje. Na wykład, który im coś daje, który jest atrakcyjny lub ułatwia opanowanie przedmiotu, uczęszczają bez przymusu.

Czy występuję tu przeciwko dyscyplinie studiów? Bynajmniej. Uważam jedynie, że należy zreformować jej przepisy przez zniesienie przymusu obecności na wykładach, aby niepotrzebnie nie zabierać czasu studentom, aby ich nie demoralizować prowokując do kłamliwych zeznań, aby także nie marnować bądź co bądź cennego czasu profesorów na wysłuchiwanie tych zeznań i wreszcie aby zmusić wykładowców do opracowywania atrakcyjnych i wartościowych wykładów.

W okresie międzywojennym nie było dyscypliny studiów. Sprzyjało to wytworzeniu się typu „wiecznych studentów“, odbywających 4-letnie studia w ciągu 6, 10, a nierzadko 12 lat. Ci „wieczni studenci“ rekrutowali się z jednej strony głównie spośród „złotej młodzieży“, marnotrawiącej czas na hulankach i korporanckich wybrykach, a z drugiej — spośród niezamożnej młodzieży, która na skutek pracy zarobkowej (przeważnie korepetycje) musiała przedłużać czas studiów. Nie było zresztą do czego się śpieszyć. Pozycja bezrobotnego inżyniera czy bezskutecznie poszukującego pracy specjalisty z wyższym wykształceniem nie była zbyt nęcąca.

Zupełnie odmienna jest sytuacja w Polsce Ludowej, gdzie nie ma bezrobocia. Wręcz przeciwnie, istnieje wciąż niezaspokojony głód fachowców. Każdy kończący studia znajduje natychmiast zatrudnienie w swej specjalności. Państwo łoży olbrzymie sumy na kształcenie młodzieży, zapewnia studiującym odpowiednie warunki do nauki. Ale musi też dbać o to, aby te warunki były należycie wykorzystane, aby wyszkolony specjalista jak najszybciej podjął pracę.

Aby czas studiów nie przedłużał się ponad potrzebę, słusznie wprowadzono dyscyplinę studiów. O ile jednak nie mam żadnych zastrzeżeń, iż od studentów należy wymagać obecności na ćwiczeniach laboratoryjnych i audytoryjnych, na seminariach czy konwersatoriach, to nie widzę celu zmuszania młodzieży do uczęszczania na wykłady.

Zwolnienie z obowiązku uczęszczania na wykłady bynajmniej nie byłoby równoznaczne ze zwolnieniem z obowiązku opanowania danego przedmiotu. Można nawet zastrzyć warunki egzaminacyjne i sankcje w przypadku ujemnego wyniku egzaminu, ale wybór sposobu przygotowania się do egzaminu należy, moim zdaniem, pozostawić studentowi. Jest przecież zupełnie obojętne, czy student uczy się na wykładach, czy korzysta z literatury, byleby przyswoił sobie wymagane wiadomości. Są zresztą różne typy przyswajania wiadomości: jedni mają dobrą — jeśli tak można określić — „recepcję słuchową“ i ci z wykładów, jeżeli są oczywiście dobre, mogą dużo skorzystać, inni są raczej „wzrokowcami“ i więcej korzystają z książek.

Wykład jest poza tym w ogóle do pewnego stopnia przeżytkiem średniowiecznym.

Warto przypomnieć, co o tych sprawach mówił B o y. Jego poglądną to przytoczyła ostatnio w „Nowej Kulturze“ Irena K r z y w i c k a w artykule pod tytułem: *Wspominki o Boyu*¹. Czytamy tam: „Co za absurd — mówił (B o y) — żeby profesor tracił czas na mówienie a student na słuchanie, kiedy najprostszą i jedyną metodą przyswajania wiedzy jest czytanie. Ćwiczenia, seminaria, to mogę zrozumieć, ale wykłady...“ I dodawał: „— To przeżytek z czasów przed wynalezieniem druku. Wtedy nie było innego sposobu, aby komunikować innym swoją wiedzę, ale dzisiaj... Przeżytki mają straszliwie twarde życie. To zasmucające“.

B o y miał niewątpliwie słuszość, choć może zbyt daleko posunął się w swoim przekreśleniu wartości wykładów monograficznych, wykładów z pokazami, a także normalnych wykładów kursowych, prowadzonych przez specjalnie utalentowanych wykładowców. Ale na takie wykłady studenci uczęszczają i będą uczęszczali niezależnie od tego, czy ich się do tego będzie zmuszało, czy też nie.

Wiąże się to również z inną ważną sprawą. Ograniczanie wiadomości, które studenci mają sobie przyswoić, do treści wykładów stwarza jeszcze jedno groźne niebezpieczeństwo. Przy obecnym systemie studiów młodzież prawie wcale nie czyta literatury naukowej (nie mówiąc już o beletrystyce). W rezultacie nie umie zupełnie posługiwać się tym podstawowym narzędziem zdobywania wiadomości i jest przez to nieprzygotowana do samodzielnej pracy.

Absolwent wyższej uczelni powinien wynieść ze studiów przede wszystkim umiejętność posługiwania się literaturą naukową. A umiejętność tę może nabyć, jeżeli w czasie studiów będzie posługiwał się najpierw podręcznikami, później monografiami, a wreszcie specjalnymi publikacjami naukowymi.

Józef Hurwic

Politechnika Warszawska

CZY TO DYSCYPLINA STUDIÓW JEST WINNA?

Redakcja „Życia Szkoły Wyższej“ zwróciła się do mnie o wypowiedź w związku z artykułem prof. J. H u r w i c a¹. Oczywiście, bez większego trudu można by napisać ostrą krytykę artykułu, zarzucić autorowi tendencje nawrotu do liberalnych form studiowania, wykazać, że wychodząc w oczach nieuczciwych studentów „na frajera“ a karząc uczciwych — popełnia poważny błąd wychowawczy. Tego rodzaju polemika byłaby jednak właściwie powtórzeniem błędów wychowawczych prof. J. H u r w i c a, byłaby karaniem za uczciwość i śmiałość wypowiedzi.

Pozostawmy więc chowanie głowy w piasek (w celu niewidzenia prawdziwej sytuacji na uczelniach) autorom niektórych instrukcji ministerialnych i powiedzmy szczerze, że sytuacja opisana przez prof. J. H u r w i c a jest dość typowa, że zdarza się na wielu uczelniach i wielu wydziałach, szczególnie na wyższych latach studiów. Powiedzmy więcej, że wielu z nas postępuje w tej sytuacji tak, jak prof. J. H u r w i c, to jest w trosce o jakieś takie przestrzeganie litery przepisów działa w sposób urągający ich duchowi — duchowi wdrożenia młodzieży do ciągłej, systematycznej pracy, ukształtowania w niej poczucia obowiązkowości i odpowiedzialności.

Tak, wiele wykładów na uczelniach jest nieatrakcyjnych, nie przynoszących studentom większego pożytku. Tak, studenci unikają tracenienia czasu nie chodząc na takie wykłady. Obserwacje prof. J. H u r w i c a są prawdziwe i należy mu się wdzięczność za otwarte postawienie sprawy.

Nie oznacza to jednak, aby można było się zgodzić z wnioskami, jakie prof. J. H u r w i c wyciąga ze swych obserwacji. Wnioski te można by ująć następująco: wykłady uczelniane są właściwie średniowiecznym przeżytkiem i jeżeli już w niektórych przypadkach przeżytek ten utrzymujemy, to nie każdy studentom brać w nim udziału pod przymusem. I jeszcze jedno — studenci są na tyle rozsądni, że prawidłowo dokonują wyboru i przychodzą tylko na wykłady atrakcyjne. można więc im zaufać i usankcjonować ich postępowanie.

Podyskutujemy nad tymi wnioskami.

¹ Patrz str. 54. Redakcja.

Po pierwsze, studenci — szczególnie młodszych lat — wcale nie są, niestety, aż tak rozsądni, za jakich ich uważa prof. J. H u r w i c. Drobný, ale charakterystyczny przykład. Na pierwszej godzinie mego dwugodzinne go wykładu z mechaniki budowli, rozpoczynającego się o godzinie ósmej rano, frekwencja była z reguły niższa niż na godzinie drugiej. Nie wynikało to, oczywiście, ani z faktu, że druga godzina wykładu była bardziej atrakcyjna niż pierwsza, ani też z tego, że studenci poczuli się do kurtuazji wstąpienia choć na godzinkę na mój wykład. Po prostu brak poczucia obowiązkowości i brak punktualności powodował, że część studentów przesyiała pierwszą godzinę wykładu (i to nie w audytorium, lecz w łóżku).

Po drugie, przytaczana przez prof. J. H u r w i c a Boy'owska krytyka wykładów opierała się na takim rozumieniu ich roli, jakie było zgodne z liberalistycznym nastawieniem uczelni międzywojennych. Wykład wówczas to był tylko „sposób, aby komunikować innym swoją wiedzę“. Taki wykład istotnie jest przeżytkiem.

Dziś jednak rozumiemy wykład inaczej. Jeszcze w 1952 r. prof. Z. C z e r n y, polemizując z poglądami podobnymi do Boy'owskich, pisał w „Życiu Nauki“: „Wykład jest i zawsze pozostanie najdogodniejszą formą przekazywania wiedzy, poszerzenia i pogłębiania treści naukowej przedmiotu, a nadto formą metodologiczną wychowawczego oddziaływania na młodzież“¹.

A więc przekazywać ustaloną, niezmienną wiedzę można nie tylko poprzez wykład, tę rolę może spełnić również skrypt lub podręcznik. Ale ani skrypt, ani podręcznik nie zastąpią bezpośredniego wychowawczego oddziaływania profesora na studentów. Słowo drukowane nie odda osobistego, gorącego stosunku profesora do wykładanej dziedziny wiedzy, wyrażanego bądź w jego stale powiększanym własnym wkładzie do tej dziedziny, bądź przynajmniej w corocznie na nowo przemyślanej metodyce jej wykładania. Nauka rozwija się tak szybko, że często po upływie roku niektóre części skryptu lub podręcznika stają się nieaktualne. Świadomość ścisłego związku nauki z całością życia społeczeństwa wzrasta wśród naszych wykładowców i wielu z nich nawiązuje swe wykłady do przeczytanej wczoraj wiadomości prasowej czy do artykułu z ostatniego numeru czasopisma fachowego. Pokazanie nauki jako procesu, jako stale doskonalącego się poprzez sprzeczności odbicia obiektywnej rzeczywistości, pokazanie związków nauki z praktyką życia gospodarczego i kulturalnego, z ostatnimi wydarzeniami politycznymi czy też z postanowieniami rządu i partii — to wszystko jest możliwe jedynie w żywym wykładzie, w osobistym kontakcie profesora ze studentami, a nie poprzez skrypt czy podręcznik. Nie można też pominąć znaczenia wykładu dla udzielenia studentom wskazówek metodologicznych, wskazania literatury dodatkowej itp., nie można również zapominać, że — poza egzaminem — wykład jest często jedyną okazją

¹ Z. Czerny, *Zagadnienie wykładu uniwersyteckiego wobec reformy ustroju i programów polskich szkół wyższych*, „Życie Nauki“ nr 7—8 1952, str. 85.

do bezpośredniego spotkania profesora ze studentami, do omówienia z nimi różnych spraw porządkowych, do interwencji o charakterze wychowawczym, że wreszcie pauzy między wykładami dają możliwość rozmowy z poszczególnymi studentami.

Ale jak ma prowadzić wykład profesor, który właśnie wydał dobrze opracowany skrypt czy podręcznik? Odpowiedź jest jasna. Wykład nie może wówczas w żadnym razie być ustną kopią podręcznika. Powtarzając zasadnicze teoretyczne wywody i tezy podręcznika, uwypuklając podstawową dla danej dyscypliny metodę i linię rozumowania, wykładowca powinien zdecydowanie pomijać cały materiał opisowy, cały instruktaż techniczny, całe rozdziały podające — często empiryczne reguły postępowania w poszczególnych przypadkach. To wszystko student może i powinien opanować na podstawie podręcznika i ćwiczeń. Wykład stać się więc tu musi komentarzem do podręcznika, jego pogłębieniem i — w miarę postępu w nauce — poszerzeniem. Jeżeli godzin wykładowych na tak rozumiany wykład będzie za dużo, wykładowca powinien mieć możliwość uzyskania zgody dziekana na ich doraźne zmniejszenie.

Na taką obronę znaczenia wykładów prof. J. H u r w i c może jednak — nie bez racji — odpowiedzieć: mówiłem w swym artykule przede wszystkim o wykładach, które nie spełniają wyliczonych wyżej zadań, które ograniczają się do powtórzenia podręcznika, do przerysowania rysunków ze skryptu i skomentowania ich „słowami mniej więcej odpowiadającymi tekstowi skryptu“. Czy takie wykłady zdarzają się obecnie na uczelniach? Na pewno tak. Ale czy powinny się zdarzać i czy mogą być tolerowane? Na pewno nie.

Nie można, jak to robi prof. J. H u r w i c, godzić się milcząco z istnieniem na uczelniach wyrobnictwa wykładowego, byleby tylko zwolnić studentów z przymusu asystowania przy nim. Z wyrobnictwem i brakoróbstwem trzeba walczyć.

I tu znowu można by mieć pretensję do prof. J. H u r w i c a, dlaczego sam albo w towarzystwie dziekana nie zwizytował źle prowadzonego wykładu, dlaczego nie omówił z wykładowcą jego błędów. Nie przekonał go o konieczności zmiany sposobu wykładania? Taka pretensja jednak znowu byłaby nie na miejscu. Po prostu nie doszliśmy jeszcze na uczelniach do tego stopnia rozwoju krytyki i samokrytyki, nie doszliśmy też do tego stopnia odwagi osobistej, aby przeprowadzać wizytacje wykładów, aby otwarcie krytykować kolegę-profesora, aby sprawę poziomu poszczególnych wykładów omawiać na zebraniach rad wydziałowych. Z tymi pozostałościami liberalnej atmosfery na uczelniach powinniśmy przede wszystkim walczyć.

Taki wniosek należałoby wyciągnąć ze spostrzeżeń przez prof. J. H u r w i c a faktów. Ogólne natomiast wyłączenie wykładów z dyscypliny studiów, tylko dlatego że niektórzy wykładowcy nie umieją, czy nie chcą dobrze wykladać, byłoby wylewaniem dziecka z kąpielą.

Nie twierdząc, aby i w tej myśli prof. J. H u r w i c a nie tkwił kłopot prawdy. Być może, warto by przeprowadzić na wyższych latach stu-

diów — najlepiej na kursie magisterskim — niektórych uczelni czy wydziałów próbę zwolnienia studentów z przymusowej obecności na wykładach. Z jednej strony przekonalibyśmy się wówczas, czy przynajmniej studenci najbardziej dojrzały do samodzielnego studiowania „są rozsądniejsi, niż się to często uważa“, sprawdzając w ten sposób rezultaty naszej własnej pracy wychowawczej, a z drugiej — niektórzy pseudo-wykładowcy otrzymaliby — być może — słuszną ocenę swego brakoróbstwa w postaci pustki na wykładach.

Eugeniusz Olszewski

Politechnika Warszawska

Zdzisław Libera

W SPRAWIE DISCYPLINY STUDIÓW

Zagadnienie dyscypliny studiów, poruszone w artykule prof. J. Hurwica, należy do podstawowych problemów organizacji i toku studiów zarówno politechnicznych, jak i uniwersyteckich. Wniosek, do jakiego autor dochodzi, można by sformułować w sposób następujący: należy wymagać od studentów obecności na ćwiczeniach, seminariach i konwersatoriach, natomiast nie trzeba zmuszać młodzieży do uczęszczania na wykłady.

Spójrzmy na to zagadnienie od strony doświadczeń uniwersyteckich, ściślej mówiąc: studiów filologicznych. Czy i w jakim stopniu wykład na wydziale filologicznym można traktować jako nadobowiązkowy? Zagadnienie to było przedmiotem rozważań wielu konferencji dydaktycznych, jest nadal tematem dyskusyjnym. W dziedzinie studiów filologicznych spotykamy się zarówno z wykładem kursowym, jak też z wykładem monograficznym. W przypadku pierwszym przy wykładzie kursowym obserwujemy, podobnie jak to stwierdza prof. J. Hurvic, dość częste zjawisko nieobecności studentów, zwłaszcza kiedy jest podręcznik bądź skrypt. Natomiast wykład monograficzny cieszy się zawsze dobrą frekwencją.

Należy jednak zauważyć jeszcze inne zjawisko w związku z wykładami kursowymi. Wykłady kursowe mają różny charakter. Niektórzy profesorowie trzymając się ściśle programu przedstawiają na przykład materiał historyczno-literacki w sposób systematyczny, planowy, uwytatniając w granicach możliwości czasowych nowe zdobycze i osiągnięcia w danej dziedzinie wiedzy.

Tego rodzaju wykłady znajdują uznanie przede wszystkim wśród studentów przeciętnych, którzy szukają w wykładzie głównie pomocy do czekającego ich egzaminu. Krytycznie zaś odnoszą się do tego typu wykładu studenci, którzy przywiązują większe znaczenie do samodzielnej pracy badawczej; ci rezygnują z wykładu pomocniczego na rzecz dodatkowej lektury. Inaczej wygląda sprawa, kiedy wykład kursowy zamienia się w swoistego rodzaju wykład monograficzny, kiedy profesor zakłada, że nie wyczerpie programu, natomiast rozwinię szerszej i przedstawi gruntowniej dwa lub trzy wybrane zagadnienia. Jeżeli ponadto potrafi dzięki swojej wymowie zainteresować słuchaczy, wtedy wykłady jego ściągają liczną rzeszę młodzieży. Wtedy skarżą się jednak studenci przeciętni, mający takie czy inne braki i zaniedbania, że w wykładzie

dzie nie znaleźli tego, czego oczekiwali, że nie pomógł on im w przygotowaniu do egzaminu. Niektórzy z nich skłonni są z niego zrezygnować, aby zaoszczędzony czas przeznaczyć na systematyczną lekturę.

Z tych obserwacji nasuwa się wniosek, że w przypadku wykładu kursowego, jeśli istnieją nowe skrypty i podręczniki, nie należy do dyscypliny obecności podchodzić w sposób rygorystyczny. Niechaj opiekun roku otrzyma prawo zwalniania studentów z uczęszczania na wykład kursowy, jeżeli nie stanowi on istotnej pomocy w jego studiach i nie może być zastąpiony lekturą podręcznika lub skryptu. Rygor dyscypliny powinien zaś obowiązywać na ćwiczeniach i seminariach. Przede wszystkim bowiem na ćwiczeniach i seminariach młodzież na przykładach uczy się analizy zjawisk historyczno-literackich i językowych, uczy się myśleć samodzielnie, w ogniu dyskusji kształtuje własne stanowisko, rozwija się pod względem intelektualnym, uczy się wyrażać myśli. Seminarium jest prawdziwą szkołą nauki uniwersyteckiej i dlatego wymaga szczególnej opieki ze strony władz uniwersyteckich. Obecność studentów na seminariach jest zatem konieczna. Wydaje mi się, że na wykładach monograficznych oraz wykładach kursowych, do których nie ma odpowiednich podręczników i skryptów, powinna również obowiązywać dyscyplina. Wykład monograficzny bowiem, choćby temat w nim omawiany znajdował opracowanie w książce, daje studentowi coś więcej aniżeli zarys problematyki jakiejś dziedziny. Wykład monograficzny zaznajamia z warsztatem pracownika nauki, uczy tworzenia konstrukcji naukowych, wskazuje słuchaczowi, jak należy gromadzić materiał naukowy i wyprowadzać z niego wnioski. Wykład tego rodzaju nie tylko poszerza wiedzę, ale uczy metody naukowego rozumowania, przygotowuje studenta do podejmowania samodzielnych wysiłków twórczych, ma walory poznawcze i kształcące. Z tych względów nie wolno studentów zwalniać z uczęszczania na wykłady monograficzne i należy z całą surowością przestrzegać dyscypliny.

Potrzeba obowiązku wysłuchania podstawowego wykładu kursowego, kiedy nie ma opracowanych odpowiednich podręczników, wydaje się oczywista i bezsporna.

Jak więc widać z powyższego przeglądu, zagadnienie dyscypliny studentów wymaga dalszej dyskusji, aby zdać sobie dokładnie sprawę z wszystkich jej stron i ze stosowania jej w odpowiednich okolicznościach. Wydaje się że z dotychczasowych rozważań wynika jedno: w dyscyplinie studiów trzeba widzieć nie tyle cel, ile środek wychowawczy zmierzający do osiągnięcia jak najlepszych wyników nauki uniwersyteckiej, poza tym nie należy stosować jej w sposób mechaniczny, bo to doprowadziłoby do skrzywienia słusznej w zasadzie idei.

Zdzisław Libera

ZADANIA ORGANIZACJI PARTYJNYCH W SZKOŁACH WYŻSZYCH ORAZ INNYCH INSTYTUCJI NAUKOWYCH

W poprzednim numerze naszego pisma Z. Zemankowa poruszyła niezmiernie ważne i aktualne zagadnienie — roli partii w kształtowaniu właściwej atmosfery dyskusji w szkole wyższej¹. Mówiła między innymi o prawie popełniania błędów — dodajmy od siebie — podstawowego warunku swobodnej wymiany poglądów, dyskusji, krytyki i samokrytyki.

Zgodnie z przyjętą przez nas metodą, przypominamy w związku z tym wypowiedzi na ten temat w publicystyce radzieckiej. Jak zawsze, tak i tym razem wskażemy jedynie najistotniejsze, najbardziej plastyczne programy omawianych artykułów. Liczymy bowiem na to, że zainteresowani sięgną do oryginałów, o ile jeszcze dotychczas tego nie uczynili.

O niektórych zagadnieniach pracy organizacji partyjnej wyższej uczelni pisze na łamach „Wiernika Wysszej Szkoły” W. W. Zwieriew². Szerzej o roli organizacji partyjnych w instytucjach naukowych pisze w „Komunistie” W. Kurojedow³. A

¹ Patrz artykuł: Z. Zemankowej, *Blżej ludzkich spraw — Podstawowe zadania organizacji partyjnych w szkołach wyższych*, „Życie Szkoły Wyższej” nr 2/1955;

² W. W. Zwieriew, *Niekotoryje waprośy raboty partijnoj arganizaczi Wuza*, „Wiernik Wysszej Szkoły” nr 2/1954;

oto wybrane zagadnienia spośród wielu poruszonych przez obu autorów.

Działalność każdej organizacji partyjnej w szkole powinna zmierzać do podnoszenia ideowo-teoretycznego poziomu wykładów i seminariów oraz pracy światopoglądowej wśród pracowników nauki i studentów, jak również do doskonalenia metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Decydująca rola w kształtowaniu komunistycznego światopoglądu przypada katedrom nauk społecznych: marksizmu-leninizmu, ekonomii politycznej, materializmu dialektycznego i historycznego. Dzięki pracy tych katedr podniesiono teoretyczno-polityczny poziom wykładów i seminariów oraz jakościowe opanowanie teorii marksistowsko-leninowskiej. Jednym z podstawowych środków podniesienia poziomu pracy jest podwyższenie kwalifikacji naukowych i pedagogicznych wykładowców, a to z kolei jest warunkiem głębokiego zainteresowania przedmiotem studentów i żywego przebiegu seminariów. Niemniej ważne znaczenie ma racjonalne rozplanowanie czasu pracy studenta, unikanie nadmiernych obciążeń.

Analiza tych elementów pracy szkoły i pomoc jej kierownictwa we właściwym ich ustaleniu należy do

³ W. Kurojedow, *Partijnyje arganizaczi i naucznyje uczeżdżienija*, „Kommunist” nr 18/1954.

zadań organizacji partyjnej, która między innymi powinna interesować się także pracą studentów (przypomnijmy tu, że w Związku Radzieckim studenci należą do tej samej organizacji zawodowej co pracownicy nauki).

Organizacja partyjna łącznie z kierownictwem szkoły może wiele zdziałać dla przyspieszenia publikacji wysokiej jakości podręczników i pomocy naukowych, dokonywać analizy czasu pracy i obciążeń profesorów oraz tak organizować ich pracę, aby autorzy podręczników byli zwolnieni od zbędnych obowiązków.

Kolektywna współpraca organizacji partyjnej z kierownictwem szkoły powinna doprowadzić do bieżącej realizacji aktualnych zaleceń partii i rządu, jak na przykład przebudowy programów w związku z zadaniami postawionymi przed szkolnictwem wyższym, zwłaszcza rolniczym itp.

Organizacje partyjne powinny współdziałać przy opracowywaniu właściwych i odpowiednio zindywidualizowanych metod pracy ideowo-politycznej pracowników nauki, jak samodzielne studia literatury politycznej, organizowanie wykładów i referatów, opracowywanie zagadnień metodologicznych itp.

Ostatnio organizacje te zainteresowały się wychowaniem ideowo-politycznym studentów, szczególnie jeśli chodzi o czas spędzany przez nich poza uczelnią, to jest w domach akademickich itd. Ważną rolę mogą tu spełnić gazetki wielonakładowe i ściennie. Powinny one stać się trybuną wymiany poglądów i doświadczeń w pracy partyjnej i zawodowej.

Ponieważ niedomagania w pracy szkół nie zawsze stają się przedmiotem kolektywnej dyskusji na radach wydziałowych i senatach, organizacja partyjna powinna dyskusje takie organi-

zować. Analiza takiego stanu rzeczy prowadzi często do wniosku, że przyczyną braku dyskusji jest brak znajomości spraw szkolnych ze strony kadry nauczającej, wynikający z braku zainteresowania sprawami wychowawczymi i brak współpracy ze studentami, przede wszystkim w czasie pozaszkolnym. Szczególną zatem opieką organizacja partyjna powinna otoczyć organizacje młodzieżowe.

Prawidłowo zorganizowana praca organizacji partyjnych umożliwia wykonanie ich zadań — wzmocnienia pracy partyjno-organizacyjnej, podniesienia aktywności członków partii, systematycznej kontroli wykonywania powziętych postanowień, podniesienia odpowiedzialności każdego członka partii za powierzoną mu pracę, szerokiego rozwijania krytyki i samokrytyki w pracy katedr i organów szkoły.

Różnorodność pracy organizacji partyjnych w poszczególnych szkołach daje niezmiernie cenny i bogaty materiał do wzajemnej wymiany doświadczeń, dlatego też moskiewski komitet partyjny organizuje co roku odpowiednie seminaria, na których sekretarze organizacji szkolnych wymieniają swe doświadczenia.

*

Jak wspomnieliśmy wyżej, nieco szerzej potraktował to zagadnienie W. K u r o j e d o w — sekretarz Swierdłowskiego Komitetu Partii — omawiając w swoim artykule rolę organizacji partyjnych w instytucjach naukowych, przede wszystkim w uralskiej filii Akademii Nauk ZSRR, instytutach naukowo-badawczych i szkołach wyższych. I znów dla scharakteryzowania zakresu zadań komitetu podamy kilka liczb. Na terenie działalności autora istnieje oprócz filii Akademii Nauk — 58 instytutów naukowo-badawczych i

stacji doświadczalnych oraz 13 wyzszych uczelni, zatrudniających łącznie przeszło 2800 pracowników nauki. A oto, jak autor widzi zadania organizacji partyjnych w placówkach naukowych?

Pewinny one głęboko wnikać w istotę badań naukowych, zajmować się ideowo-politycznym wychowaniem pracowników nauki, stąd też pracownicy partyjni powinni brać udział w naukowych radach, sesjach, zebraniach i dyskusjach. Z kolei pracownicy nauki powinni pomagać organizacji partyjnej i jej pracownikom w podnoszeniu swych kwalifikacji, tak jak pomagają pracownikom inżynierjno-technicznym przedsiębiorstw, współczesność bowiem odznacza się szerokim zastosowaniem nauki i techniki do wszystkich dziedzin życia społeczno-gospodarczego.

Współpracując ściśle ze sobą prezydium filii Akademii i organizacja partyjna kontrolują wcielanie w życie wyników badań naukowych. Celowi temu służy uzgodniony z zainteresowanymi resortami plan stosowania osiągnięć naukowych w praktyce. Osiągnięto to w dużej mierze dzięki organizacji partyjnej. Ustalono przy tym, że przeszkodą w podejmowaniu wielkich kompleksowych badań było niedostateczne wyposażenie instytutów w najnowszą aparaturę, niezadowalający stan bazy eksperymentalno-laboratoryjnej wielu katedr oraz instytutów. Niedostateczna była współpraca z no-watorami produkcji.

Organizacje partyjne zajęły się poznaniem pozytywnych doświadczeń i udostępnieniem ich organizacjom regionu. W tym względzie wiele zrobiły komisje koordynacyjne, w których nawiązują kontakt naukowy pracownicy nauki i praktyki.

Aby te cele osiągnąć i wykonać zadania podniesienia pracy naukowo-ba-

dawczej, zbliżenia jej do życia, komitety partyjne i organizacje podstawowe koncentrują swoją uwagę na rozwoju kadr naukowych, ich wychowaniu oraz ideowo-politycznym wyrobieniu. Kierownicy placówek naukowych przeprowadzili — korzystając z pomocy organizacji społecznych — dużą pracę przy oczyszczaniu tych instytucji z jednostek nie mających odpowiednich naukowych i politycznych kwalifikacji. Przedsięwzięto środki zmierzające do zwiększenia przygotowania kadr naukowych: podejmowania przewodów kandydackich i uzyskiwania doktoratów. Przeanalizowano przy tym stopień obciążeń poszczególnych pracowników nauki i to zarówno obciążeń wynikających z normalnych obowiązków naukowych i dydaktycznych, jak i wynikających z podejmowania zleceń i kumulacji stanowisk. Szczególną uwagę zwrócono na obciążenia wynikające z tytułu zebrań i posiedzeń oraz różnych ważnych poruczeń.

Zadaniem kierowników instytucji naukowych i organizacji partyjnych jest stworzenie warunków umożliwiających podnoszenie kwalifikacji naukowych kadry. Idzie przy tym o to, aby opinia publiczna zwracała się przeciwko tym, którzy pod różnymi pozorami uchylają się od podejmowania wysiłków, zmierzających do podnoszenia swych kwalifikacji naukowych.

Autor zwraca się z apelem do Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Prezydium Akademii Nauk ZSRR o opracowanie środków pobudzających do przygotowywania kadr doktorskich. W Swierdłowsku zastosowano z własnej inicjatywy odpowiednie środki, w szczególności w odniesieniu do młodszych pracowników nauki. Dużej grupie tych pracowników stwarza się warunki umożliwiające pomyślne przygotowanie prac doktorskich: normuje

się obciążenia, likwiduje kumulacje, udziela urlopów naukowych, deleguje do stołecznych instytucji naukowych wzmacnia się kontrolę kierowników instytucji i organizacji partyjnych nad wykonywaniem przez doktorantów prac naukowych oraz ich odpowiednim poziomem, a w szczególności nad podejmowaniem aktualnych tematów.

Spełnienie tych warunków zapewnia należyta praca kolektywna: dyskusje, krytyka i samokrytyka. W związku z tym organizacja partyjna musi wychować pracowników nauki w duchu zasadniczej krytyki i nietolerowania braków. Podniesienie poziomu krytyki i samokrytyki jest koniecznym warunkiem podniesienia pracy naukowo-badawczej.

W życiu instytucji naukowych, jak zresztą wszędzie w kraju, duża rola przypada podstawowym organizacjom partyjnym. Są one powołane do oddziaływania na całokształt działalności naukowej, zespalania kolektywu, ideowo-politycznego wychowania pracowników nauki, inspirowania twórczej pracy, pomyślnego rozwiązywania odpowiedzialnych zadań postawionych przez partię i rząd. Ogromne znaczenie ma przy tym osobisty przykład członków partii — pracowników nauki, ich przodująca rola w instytucji. Gdzie komitety i organizacje partyjne wnikają głęboko w treść badań naukowych, troszczą się o podnoszenie kwalifikacji naukowych współpracowników i o polityczne ich wychowanie, stwarzają niezbędne warunki do twórczej pracy naukowej, dbają o prowadzenie dyskusji naukowych, swobodną wymianę poglądów, tam i osiągnięcia naukowe są większe.

Podstawowa organizacja partyjna ma wielkie możliwości po temu, ażeby bieżąco oddziaływać na pracę swojej instytucji, śledzić systematycznie przebieg badań naukowych, we właści-

wym czasie wykrywać braki i walczyć o wykonanie planu prac naukowo-badawczych. Na przykład, przeciąganie się bezowocnych badań laboratoryjnych wzbudziło u niektórych pracowników nauki wątpliwości co do właściwości prowadzonych badań. Organizacja partyjna spowodowała szeroką dyskusję nad tym przy udziale pracowników innych instytucji naukowych i praktyków, co doprowadziło do rekonstrukcji planu tematycznego i zmiany metod pracy naukowej.

Godne uwagi są także inne formy współpracy kolektywnej, jak na przykład wspólne zebrania organizacji partyjnych placówek naukowych i przedsiębiorstw produkcyjnych, poświęcone omawianiu aktualnych zagadnień. Szczególnie interesujące okazały się na przykład seminaria filozoficzne fizyków, chemików i geologów, zorganizowane z inicjatywy organizacji partyjnej.

Organizacja dba przede wszystkim o podniesienie przodującej roli członków partii w pracy naukowo-badawczej, stara się stworzyć szeroki kolektyw pracowników nauki, którzy jej pomagają, a w szczególności sekretarzowi organizacji w przygotowaniu i omawianiu zagadnień związanych z działalnością instytucji naukowych. Dotyczy to zarówno podstawowych organizacji partyjnych, jak i komitetów partyjnych różnych szczebli. Cała bowiem działalność partii komunistycznej w dziedzinie rewolucyjnego przekształcania społeczeństwa i rozwoju sił wytwórczych jest związana z nauką. „W żadnej formacji społecznej nauka nie odgrywała tak wielkiej roli jak w ustroju socjalistycznym. Nauka w Związku Radzieckim jest podstawą kierowania państwowym, gospodarczym i kulturalnym budownictwem“.

Adam Skalski

ORGANIZACJA I METODY NAUCZANIA WYŻSZEGO SZKOLNICTWA W ZWIĄZKU RADZIECKIM

Wyższe szkolnictwo ekonomiczne w Związku Radzieckim podlega Ministerstwu Handlu.

Najstarszą wyższą szkołą ekonomiczną jest Instytut Gospodarki Narodowej im. G. W. Plechanowa w Moskwie, w którym obecnie studiuje około 5200 studentów. Na wzór Instytutu im. G. W. Plechanowa zostały zorganizowane inne instytuty, które stanowią odpowiednik polskich wyższych szkół ekonomicznych.

Z pracą Instytutu Gospodarki Narodowej im. G. W. Plechanowa w Moskwie miałem sposobność zaznajomić się w czasie kilkutygodniowego pobytu w tej szkole w październiku i listopadzie 1954 r.

Zasadniczym celem mojego pobytu w Instytucie było zaznajomienie się z zagadnieniem kształcenia towaroznawców, poczynione jednak obserwacje dostarczyły także materiału ogólniejszego, dotyczącego prowadzonej przez szkołę pracy naukowej i dydaktyczno-wychowawczej.

Obecnie Instytut Gospodarki Narodowej im. G. W. Plechanowa liczy 6 wydziałów: 1) Handlowo-ekonomiczny, 2) Ewidencyjno-ekonomiczny, 3) Towaroznawczy, 4) Technologiczny, 5) Ekonomiki i Planowania Zaopatrzenia Gospodarczego, 6) Wieczorowy, ze specjalizacjami w zakresie: a) ekonomiki handlu radzieckiego, b) buchalteryjnej ewidencji handlu radzieckiego, c) towaroznawstwa produktów spożywczych, d) towaroznawstwa artykułów przemysłowych, e) technologii przygotowania pokarmów.

Studia na wydziałach Handlowo-ekonomicznym i Towaroznawczym trwają 5 lat.

Nauczanie na poszczególnych wydziałach odbywa się zgodnie z planem zatwierdzonym przez ministerstwa Handlu oraz Szkolnictwa Wyższego. Rok szkolny dzieli się na 2 semestry. Po każdym semestrze odbywają się egzaminy w ilości od 3 do 6, ponadto obowiązują zaliczenia od 3 do 8 przedmiotów. W czasie studiów na poszczególnych latach studenci opracowują specjalne prace kursowe.

Aby lepiej zorientować się w strukturze planu nauczania, przypatrzmy się bliżej studiom na Wydziale Towaroznawczym. Obciążenie tygodniowe studenta wynosi 32 — 34 godzin, rocznie 3630 (nie licząc studium wojskowego). Stosunek procentowy czasu przeznaczanego na poszczególne przedmioty jest podobny jak w WSE w Polsce.

Semestr zimowy trwa 18 tygodni. Zimowa sesja egzaminacyjna trwa 3 tygodnie. Po 2-tygodniowej przerwie, to jest 7 lutego rozpoczyna się semestr letni, który na I i II roku (Wydziału Towaroznawczego) trwa 16 tygodni; semestr letni na III roku, czyli semestr VI trwa 10 tygodni i bezpośrednio po nim następuje 2-tygodniowa sesja egzaminacyjna, po której studenci są kierowani na 8-tygodniowe praktyki w przedsiębiorstwach przemysłowych. Nauczanie na IV roku studiów kończy się w VII semestrze. Semestr VIII jest przeznaczony na 12-tygodniową praktykę — w przedsiębiorstwie przemysłowym (4 tygodnie) i w przedsiębiorstwie handlowym (8 tygodni). W maju i czerwcu odbywa się egzamin państwowy.

Budżet czasu studiów w tygodniach na Wydziale Towaroznawczym może zilustrować następująca tabelka:

Rok studiów	Nauczanie teoretyczne	Sesja egzaminacyjna	Praktyki w przedsiębiorstwie	Egzamin państwowy	Ferie	Razem
I	34	7	—	—	11	52
II	34	7	—	—	11	52
III	28	5	8	—	11	52
IV	18	3	12	8	2	43
Razem	114	22	20	8	35	199

W oparciu o obowiązujący plan i programy nauczania każdy wykładowca sporządza harmonogram zajęć, który zatwierdza kierownik katedry. Sporządza się także plany semestralne, uwzględniające zajęcia w poszczególnych tygodniach. Takie planowanie jest możliwe dlatego, że dni wolne od zajęć są z góry wiadome, wykładów ani zajęć praktycznych nie wolno odwoływać nikomu bez zgody ministra. W razie choroby wykładowcy zastępuje go inny lub zajęcia odbywa się w dodatkowym terminie. Żadne zebrania ani najbardziej uroczyste akademie nie mogą kolidować z normalnymi zajęciami, odbywają się one dopiero po zajęciach szkolnych, a więc w godzinach wieczorowych.

Wykłady prowadzą profesorowie, docenci, starsi wykładowcy i wykładowcy. Zajęcia laboratoryjne i inne zajęcia praktyczne prowadzą wszyscy pracownicy nauki, zarówno pomocnicy, jak i samodzielni.

Ćwiczenia odbywają się w grupach. Grupa liczy normalnie 25 osób. Grupę taką obsługuje na ćwiczeniach typu laboratoryjnego 2 pracowników nauki przy pomocy specjalnego laboranta, mającego często wykształcenie wyższe.

Ilość laboratoriów i gabinetów dochodzi do 50. Biblioteka, licząca około 1 mln tomów, pozwala na szerokie studia w zakresie nauk ekonomicznych, technicznych, ogólnych i innych specjalnych.

Młodzież bardzo chętnie korzysta z wypożyczalni, czytelnie są młodzieżą zapełnione. Na studia przychodzi młodzież dobrze przygotowana przez szkołę średnią, a odpowiednio prowadzony proces dydaktyczny jest skierowany na wyrabianie jak największej samodzielności młodzieży. Prawie w zakresie wszystkich przedmiotów są podręczniki, dostosowane do obowiązujących programów. Do egzaminu obowiązuje studenta materiał zawarty w podręczniku i wskazana obowiązkowa literatura uzupełniająca.

Pomocą do ćwiczeń laboratoryjnych służą specjalne podręczniki, a ponadto przewodniki opracowane przez katedry i dostarczane młodzieży w czasie zajęć.

Jedną z form wdrażania młodzieży do samodzielnej pracy są prace kursowe. Prace te — to referaty opracowane indywidualnie przez studentów. Obejmują one 20 — 30 stron tekstu. Prace kursowe obowiązują zasadniczo na każdym roku studiów. W ciągu studiów wykonuje student cztery prace kursowe, po jednej w roku lub semestrze.

Dla przykładu można przytoczyć, że na Wydziale Towaroznawczym student w I semestrze I roku wykonuje pracę kursową z geografii gospodarczej, w czasie V semestru III roku wykonuje pierwszą pracę kursową z towaroznawstwa, w VI—VII semestrze — pracę z organizacji i techniki handlu i w VII semestrze — drugą pracę kursową

z towaroznawstwa. W czasie pisania pracy kursowej student korzysta z pomocy odpowiedniej katedry. Katedry, prowadzące prace kursowe, opracowują wskazówki ogólne, dotyczące charakteru prac i ich wykonania. Wskazówki te otrzymują studenci. Szczegółowych wskazówek w razie potrzeby udziela kierownik pracy kursowej, wyznaczony przez katedrę. Przyjęcie pracy kursowej odbywa się komisyjnie. W skład komisji wchodzi kierownik pracy kursowej i wykładowca tego działu przedmiotu, z którym praca jest związana. Praca jest recenzowana przez wykładowcę. Przyjęcie pracy przez komisję ma charakter obrony. W czasie obrony wykładowca zadaje studentowi pytania w celu stwierdzenia, czy dobrze rozumie opracowane zagadnienia.

Inną formą wdrażania młodzieży do samodzielnej pracy naukowej jest praca w studenckich kółkach naukowych, organizowanych na podstawie ostatniej instrukcji Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego z 1953 r.

Studenckie kółka naukowe mają na celu: 1) pogłębienie procesu nauczania, 2) zaznajomienie studenta z metodami pracy naukowo-badawczej i przyzwyczajanie go do samodzielnej pracy.

W Instytucie im. G. W. Plechanowa istnieje rada uczelniana studenckich kółek naukowych; na poszczególnych wydziałach istnieją wydziałowe rady studenckich kółek naukowych. Zasadnicza praca naukowa koncentruje się w kółkach naukowych przy katedrach. Zadania rady uczelnianej i rad wydziałowych studenckich kółek naukowych są natury czysto organizacyjnej. Rady ułatwiają sprawy ogólno-organizacyjne na terenie szkoły, kontaktują się z władzami uczelni.

Zasadniczo przy wszystkich katedrach są kółka naukowe. Niekiedy

przy katedrach jest ich po kilka, nie ma bowiem ograniczeń w przyjmowaniu członków. Brak kółka naukowego przy katedrze świadczyłby źle o pracy katedry.

Obecnie 25% młodzieży studiującej w Instytucie należy do kółek. Liczba członków kółek wynosi od 10 do 60 osób. Najwięcej członków mają kółka naukowe przy katedrach podstaw marksizmu-leninizmu i ekonomii politycznej. Kółko naukowe przy innych katedrach liczy do 20 osób. Młodzież zachęca się do wstępowania do kółek już na I roku studiów. Po kilka kółek jest przy takich katedrach, jak ekonomii politycznej, podstaw marksizmu-leninizmu, geografii gospodarczej, towaroznawstwa artykułów przemysłowych, towaroznawstwa produktów spożywczych, organizacji i techniki handlu.

Pracą kółek kieruje kierownik naukowy wyznaczony przez katedrę. Kierownikiem jest profesor, docent lub starszy wykładowca, prowadzący wykłady z danego przedmiotu.

Tematykę pracy naukowej kółka ustala katedra. Kierownik naukowy kółka składa 3 — 4 razy w ciągu roku sprawozdanie na posiedzeniach katedry. Na początku roku szkolnego katedry ogłaszają tematykę pracy kółek naukowych i przeprowadzają zapisy członków. Na pierwszym zebraniu kółka członkowie wybierają spośród siebie starostę, który jest łącznikiem pomiędzy członkami i katedrą. Zebrania kółek odbywają się zależnie od potrzeby 1 — 2 razy w miesiącu. Na zebraniach członkowie kółek składają sprawozdania ze swoich prac. Metody pracy są różne, studenci wykonują prace w grupach na przykład po 2, 3, 4 osoby lub indywidualnie. W celu lepszego zilustrowania pracy kółek mogą posłużyć poniżej przykłady.

Kółka przy Katedrze Towaroznawstwa Produktów Spożywczych. Należą do nich studenci III roku. Wykonują oni prace typu laboratoryjnego. Tematy opracowują indywidualnie, każdy student otrzymuje osobny dla siebie temat. Ustalono na przykład takie tematy: 1) zmiany jakościowe w chlebie razowym, 2) porównanie jakości proszków piekarskich z różnych fabryk, 3) działania fitocydów na niektóre mikroorganizmy, 4) możliwości wyzyskania promieni ultrafioletowych do zabezpieczenia kiełbas, 5) skład chemiczny zielonych, dojrzałych i zepsutych cytryn.

Kółka przy Katedrze Towaroznawstwa Artykułów Przemysłowych. Kółka opracowały tematy: 1) kurczliwość tkanin i ich przyczyny, 2) badanie tkanin ze specjalnymi pokryciami, 3) przepuszczalność powietrza tkanin bawełnianych, 4) szybkie metody oznaczania porowatości wyrobów ceramicznych.

Na towaroznawcze prace laboratoryjne przeznaczają się około 4 — 5 miesięcy (8 godzin tygodniowo). Są one wykonywane pod kontrolą wykładów.

Przy Katedrze Organizacji i Techniki Handlu są 4 kółka naukowe. Towaroznawcy mają przy tej katedrze własne kółko. Ilość członków kółka wynosi około 12 osób.

Opracowano metodykę pracy kółek 4 typów:

1) koło referatowe zajmuje się referowaniem literatury specjalnej radzieckiej i zagranicznej;

2) koło tematyczne opracowuje jeden temat zespołowy, dzieląc go na poszczególne odcinki; opracowano na przykład takie tematy: 1) domy towarowe, 2) handel hurtowy artykułami spożywczymi;

3) koło wolnych tematów (tutaj tematyka jest różnorodna, gdyż tematy

są ustalane indywidualnie, zależnie od zainteresowań i życzeń studentów);

4) koło powiązania z praktyką; studenci zbierają materiał w terenie, opracowują go w zespole; do prac koła wciąga się również praktyków z handlu, nawet dyrektorów domów towarowych; tematy sugeruje przedsiębiorstwo, a niekiedy nawet Ministerstwo Handlu.

Co roku w drugiej połowie marca odbywają się studenckie konferencje naukowe. Programy konferencji drukuje się i rozsyła do pokrewnych instytutów. Obrady odbywają się w sekcjach; przewodniczą profesorowie lub docenci. Na wygłoszenie poszczególnych referatów wyznacza się czas 20 — 30 minut. Po referatach odbywa się dyskusja. Uczestnicy zebrań sekcji oceniają poszczególne referaty i ewentualnie kwalifikują je do druku. Początkowo referaty powielano, ostatnio zdecydowano, że najlepsze referaty będą drukowane w specjalnym wydawnictwie Instytutu. Na posiedzeniach sekcji wybiera się również najlepsze referaty, które są następnie przedstawiane na międzyuczelnianej konferencji naukowej w kwietniu. Autorzy najlepszych prac, referowanych na tej konferencji, otrzymują nagrody Ministerstwa Handlu i Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego.

Praca w kółkach naukowych wdraża młodzież do samodzielnej pracy. Młodzież można tu lepiej poznać, co ma szczególne znaczenie na przykład przy rekrutacji na aspiranturę, przy rekomendacji do pracy w placówkach naukowych, różnych instytucjach i przedsiębiorstwach.

W pracy wychowawczej przychodzi z pomocą władzom Instytutu organizacja komsomolska. Praca tej organizacji skupia się zasadniczo na terenie szkoły. Aktywiści rekrutują się spo-

śród najlepszych studentów. Niezaliczenie roku przez członka organizacji jest zjawiskiem bardzo rzadkim, młodzież rozumie cele swego pobytu w szkole.

Aktywiści młodzieżowi w rozmowach ze mną specjalnie podkreślali, abym przypominał młodzieży naszych wyższych szkół ekonomicznych, że

pierwszym obowiązkiem politycznym studenta to — uczyć się.

I to przypomnienie przekazuję studentom polskim.

Mieczysław Mysona

Wyższa Szkoła Ekonomiczna
w Krakowie

Z POSTĘPOWYCH TRADYCJI NAUKI I SZKOŁY WYŻSZEJ

Michał Szulkin

WYPADKI REWOLUCYJNE W ROKU 1905 W INSTYTUCIE ROLNICTWA I LEŚNICTWA W PUŁAWACH W ŚWIELE ŹRÓDEŁ ARCHIWALNYCH*

Wśród studentów Instytutu Puławskiego zawsze istniały żywe sympatie rewolucyjne; początki polskiego ruchu socjalistycznego są związane z pobytem Ludwika W a r y ś k i e g o w Puławach. Szczególną rolę odegrali profesorowie i studenci Instytutu Puławskiego podczas rewolucji 1905 roku, kiedy robotniczy ruch rewolucyjny wywarł doniosły wpływ na wydarzenia, które rozegrały się w Puławach. W świetle źródeł archiwalnych Instytut Puławski jeszcze w okresie poprzedzającym rewolucję 1905 roku wyróżniał się szczególnym udziałem w organizacjach socjalistycznych.

Na podstawie licznych meldunków policyjnych i doniesień „ochrany” zastępcą generał-gubernatora warszawskiego w dziale policji w swym sprawozdaniu z dnia 20 lutego 1904 r. komunikował:

„7 lutego (1904 r.) w osiedlu Nowa-Aleksandria (Puławy) odbyło się zebranie studentów, trwające około godziny. Uzyskano wiadomości drogą agenturalną, że zebranie to odbyło się w związku ze złożeniem przez profesora Instytutu Jakimowa, opiekuna stołówki studenckiej, odezwy «Do studentów i wszystkich tych, w których nie zgasio żywe uczucie», wydanej przez Komitet Południowy SDKPiL, która była rorzucona w stołówce studenckiej. Zebranie to postanowiło wydelegować swych przedstawicieli do dyrektora Instytutu dla wyrażenia protestu i żądania usunięcia profesora Jakimowa ze stanowiska opiekuna stołówki... Podniecenie wśród studentów, otrzymujących z Kijowa biuletyny i pobudzające listy, wzrasta i jest możliwe, że dojdzie do strajku¹. Wzrost nastrojów rewolucyjnych wśród studentów Instytutu Puławskiego w związku z wojną rosyjsko-japońską notują również raporty gubernatora lubelskiego, który polecił wzmocnić garnizon wojskowy. Studenci podjęli wówczas próbę prowadzenia wśród wojsk rosyjskich propagandy rewolucyjnej. W związku z tym dowódca sztabu Warszawskiego Okręgu Wojskowego w piśmie z dnia 22 czerwca 1905 r. pisał:

„O rozpowszechnianiu wśród wojska garnizonu Nowo-Aleksandrówskiego (Puławskiego) przez studentów i w ogóle przez całą ludność wspomnianego osiedla polskiej propagandy socjaldemokratycznej... Walka z przedstawianiem się socjalnej propagandy do środowiska niższych stopni może być właściwą

* Fragment większej pracy pod tytułem: *Strajk szkolny 1905 r.*

¹ Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie, sygnatura KGG N 102873.

i skuteczną jedynie dzięki wspólnym wysiłkom i skutecznemu poparciu miejscowej administracji cywilnej, nadzoru żandarmerii i prokuratury”².

Istotnie, w Puławach organizacja rewolucyjna prowadziła skuteczną agitację wśród zakwaterowanego tam wojska, noszono się nawet z zamiarem urządzenia powstania. Feliks Dzierżyński pisał o Puławach: „Miejscowość jest bardzo odpowiednia dla ruchawki. Wąwozy, doły. Sympatia całej ludności. Daje się zauważyć ogromny ruch włościan”³.

Pochody i demonstracje odbyły się w licznych osiedlach powiatu puławskiego (w osiedlu Końskowola i innych), przy współudziale studentów Instytutu Rolnictwa.

Strajk sierpniowy 1905 r. szczególnie zaznaczył się na Lubelszczyźnie. W Lublinie zastrajkowały warsztaty kolejowe i parowozownia, fabryki i sklepy były nieczynne. W Lublinie i na Lubelszczyźnie odbyły się liczne pochody i demonstracje. We wrześniu 1905 r. rozpoczęli strajk studenci Instytutu Rolnictwa w Puławach. Zastępca generał-gubernatora warszawskiego w dziale policji w sprawozdaniu z dnia 19 września 1905 r. informował:

„14 września od godziny 10 rano do późnego wieczoru w Nowo-Aleksandrii, w gmachu internatu studenckiego Instytutu Rolnictwa i Leśnictwa odbył się wiec z udziałem większości studentów, na którym były omawiane sprawy o charakterze akademickim, jak i sprawy ogólnopolskie. Przede wszystkim rozważano sprawę, czy rozpocząć zajęcia lub też kontynuować strajk... Student Stilter wypowiedział pogląd, że w Instytucie Nowo-Aleksandrowskim, jako znajdującym się w tutejszym kraju i założonym w celu podniesienia kultury w kraju wykłady powinny być wygłaszane w języku polskim... Nastroje studentów są podniecone”⁴.

Wiece strajkujących studentów Instytutu Puławskiego dotyczyły również sprawy wprowadzenia języka polskiego jako języka wykładowego.

W sprawozdaniu zastępcy generał-gubernatora warszawskiego w dziale policji z dnia 21 września 1905 r. podano: „Na wiecu w dn. 17.IX. była wysunięta przez Polaków sprawa nacjonalizacji szkoły. Poparli ich Żydzi i nieznaczna liczba Rosjan... Uchwalono zażądać, aby wszystkie napisy i szyldy na budynkach Instytutu i w folwarku były podwójne: w języku rosyjskim i polskim. W ogóle, chociaż studenci wrócili do zajęć ale nie można ręczyć za normalny bieg zajęć, tym bardziej że niemal codziennie odbywają się wiece, na których omawiane są palące zagadnienia, studenci są bardzo podnieceni i mają rozstrzęsione nerwy”.

Wypadki wrześniowe w Moskwie wywołały oburzenie również wśród studentów Instytutu Puławskiego.

Sprawozdanie z dnia 3 października 1905 r. zastępcy generał-gubernatora warszawskiego w dziale policji stwierdzało, że w dniach 29 i 30 września w gmachu internatu studentów Instytutu Nowo-Aleksandrowskiego odbyły się wiece dla omówienia wydarzeń moskiewskich. Na wiecu w dniu 29 września 1905 r. uchwalono zastrajkować na 3 dni „dla uczczenia pamięci ofiar moskiewskich nieporządków... Studenci o krańcowych zapatrywaniach szukają tylko przypad-

² AGAD w Warszawie, sygnatura KGG N 103741.

³ Listy F. Dzierżyńskiego „Z pola Walki“, 1931, nr 11—12, str. 132.

⁴ AGAD w Warszawie, sygnatura KGG Nr 103742.

ku, żeby urządzić demonstrację, chcą doprowadzić do starcia z policją⁵. Informacje policji politycznej, tak zwanej „ochrany“, były dosyć dokładne i oparte — jak to wynika z dalszych doniesień — na niezłej znajomości nastrojów i zamiarów studentów.

Sprawozdanie z dnia 6 października 1905 r. notuje: „W dniu 2 października w osiedlu Nowo-Aleksandrii ok. 50 studentów miejscowego Instytutu urządziło demonstracyjny pochód ulicami osiedla z 3 czerwonymi sztandarami, na których były napisy: «Pręcz z samowładztwem. Pamięci poległych za wolność»... Chodnikami za nimi szedł tłum ludzi ciekawych. W czasie zatrzymywań studentów ci zwracali się do publiczności z wezwaniem przyłączenia się do demonstracji dla uczczenia pamięci poległych za wolność... Demonstracja trwała około 1,5 godziny... Następnego dnia w gmachu internatu od godz. 6 do 9,5 wiecz. odbywał się wiec studentów, na którym obecne były osoby obce (ok. 100 studentów i tyleż osób obcych). Jedna ściana sali, w której odbywał się wiec, była ozdobiona 6 czerwonymi sztandarami z napisami «Wolność i równość», po polsku «Pręcz z rządem moskiewskim», «Niech żyje rewolucja». Na wiecu tym wygłaszano przemówienia antyrządowe, wygłaszano bardzo głośno tak dalece, że na ulicy przez otwarte okna słychać było okrzyki «Pręcz z samowładztwem». Przemówienia były wygłaszane w językach rosyjskim i polskim“.

Październikowy strajk powszechny, który ogarnął całą Rosję i Polskę, jeszcze bardziej wzmógł nastroje rewolucyjne studentów Instytutu Puławskiego.

W sprawozdaniu z dnia 13 października 1905 r. podano, że „W dniu 9 października w gmachu internatu Instytutu Nowo-Aleksandrowskiego odbył się wiec od godziny 7 do 9 i pół wieczorem, na którym było ok. 100 studentów, jak również robotników i mieszczan, były i kobiety. Wszystkich na tym wiecu było ok. 1 000 osób. Mówcy spośród studentów i osób obcych wygłaszali przemówienia o charakterze socjal-demokratycznym, w duchu rewolucyjnym w różnych językach... Na zakończenie zaproponowano wszystkim, którzy chcą rewolucji, podnieść ręce. Niemal wszyscy podnieśli ręce, wyrażając w ten sposób swój pogląd na rewolucję i wzniesli okrzyki «Ura», «Niech żyje rewolucja»...“

Te alarmujące meldunki spowodowały, że generał-gubernator warszawski polecił gubernatorowi lubelskiemu położyć kres działalności rewolucyjnej studentów w Puławach. W odpowiedzi gubernator lubelski w piśmie z dnia 13 października 1905 r. informował, że „w dniu 3 października wydelegował do osiedla Nowa-Aleksandria vice-gubernatora, zalecając mu wyjaśnienie poglądu władz Instytutu na zamknięcie Instytutu i uprzedzenie dyrektora, że w wypadku powtórzenia nieporządków ulicznych administracja zostanie zmuszona do wezwania wojska, gdyż przy dalszej pobłażliwości i niezwykle podnieconych nastrojach ludności powiatu nieporządki te mogłyby przybrać poważne rozmiary. Na zapytanie w sprawie zamknięcia Instytutu lub też przynajmniej sali internatu dyrektor udzielił wymijającej odpowiedzi“.

Ogłoszenie w dniu 17 października 1905 r. (według starego stylu) manifestu carskiego, stanowiącego tylko manewr rządu carskiego przestraszonego rozwojem ruchu rewolucyjnego, wzmogło napięcie walki rewolucyjnej.

O nastrojach wśród studentów i profesorów Instytutu Puławskiego donosił gubernator lubelski w piśmie z dnia 23 października 1905 r.: „Wiadomość o wy-

⁵ AGAD w Warszawie, sygnatura KGG N 103742.

daniu manifestu z 17.X. szybko rozpowszechniła się wśród studentów i ludności. Niezwłocznie został zwołany wiec studencki, po czym około godz. 5 pp ulicami osiedla przeszła manifestacja z czerwonymi sztandarami i śpiewem marsylianki. Manifestanci po przejściu ulicą lubelską, gdzie do nich przyłączyli się miejscowi mieszkańcy, przeważnie Żydzi, udali się szosą do rejonu rozkwaterowania wojsk miejscowego garnizonu i spotkali ich oficerowie i wojskowi niższych stopni... Dowódca garnizonu dla zlikwidowania takiego skandalu i uporu manifestantów kontynuujących pochód wzdłuż rejonu rozkwaterowania pułków wydał rozkaz wezwanej kompanii, aby stanęła wzdłuż szosy z karabinami w ręku i przy najmniejszej próbie pójścia naprzód zastosowała broń. Po tym tłum skierował się z powrotem do internatu...

20 października o godz. 4 pp była zwołana specjalna rada profesorów w celu wyrażenia protestu... do władz wyższych. O godzinie 5 pp na podwórzu Instytutu odbył się z inicjatywy prof. Langego wiec z udziałem osób obcych, na którym było do 4 000 osób. Profesor Lange kieruje wszystkim przy udziale jego kolegów i studentów. Sam Lange powiedział, że manifestanci, kierując się do rejonu rozkwaterowania wojska, mieli na celu wywołać w nim sympatie i wnieść do wojska źródło demoralizacji, jako potwierdzenie tego może służyć pieśń śpiewana przez manifestantów: «U nas na tronie — błazen z koroną».

Studenti postanowili ogłosić bojkot wojskowy i tegoż jeszcze dnia na budynkach Instytutu oraz przy wejściu do parku zostały wywieszone ogłoszenia z napisem: „Wejście dla oficerów, ich rodzin i psów jest surowo wzbronione“.

Nastroje rewolucyjne wśród studentów a nawet i niektórych profesorów Instytutu w Puławach jeszcze bardziej wzmogły się. Wzmogły się też i kontakty oraz współdziałanie studentów z miejscową ludnością.

Telegram protestacyjny Rady Profesorów Instytutu wysłany między innymi do generał-gubernatora warszawskiego domagał się „natychmiastowego przeprowadzenia surowego dochodzenia wypadków, oddania winnych pod sąd i usunięcia z osiedli kozaków“.

Sprawozdanie z dnia 29 października 1905 r. podawało: „23 października na podwórzu Instytutu odbył się wiec ludowy, zorganizowany przez studentów Instytutu i prof. Langego, przy udziale konduktora Mazurkiewicza, robotnika Świderskiego... Na wiecu zebrało się do 10 000 osób z osiedla i miejscowości w promieniu 20 wiorst... Całe podwórze Instytutu było wypełnione przez przybyłych. Na wiecu była mowa o posiadaniu ziemi i konieczności jej podziału...“

Policja polityczna zwróciła szczególną uwagę na działalność prof. L a n g e g o, zaznaczając w notatce z dnia 28 października 1905 r., że „Lange nie ukrywał swego kierownictwa tłumem i oświadczył, że urządzi popołudniu wiec w podwórzu instytutu. W charakterze mówców występowali w większości profesorowie, przemawiali również studenci i osoby obce.

21 października cały oddział studentów udał się na koniach do różnych części powiatu, prawdopodobnie dla podniecenia ludu...“

Policja polityczna zwróciła szczególną uwagę na studentów Instytutu Puławskiego oraz profesorów podejrzanych o sympatie rewolucyjne. Meldunki i doniesienia napływały do „ochrony“ warszawskiej niemal codziennie i były referowane w sprawozdaniach generał-gubernatorowi warszawskiemu. Gubernator lubelski meldował w telegramie z dnia 3 października 1905 r.: „W niedzielę popołudniu studenci Instytutu urządzili manifestację uliczną z czerwonym-

mi sztandarami. Na żądanie policji do rozejścia się odpowiedzieli odmową". Generał-gubernator warszawski S k a ł ł o n zażądał od gubernatora lubelskiego przedsięwzięcia energicznych środków.

Gubernator lubelski znalazł się w sytuacji, w której nie umiał sobie poradzić. Specjalnie delegowany do Puław podpułkownik żandarmerii W o z n i e s i e ń s k i donosi w telegramie z dnia 21 października 1905 r.:

„Wszystkimi studenckimi nieporządkami i manifestacjami kieruje profesor Lange“.

Władze carskie postanowiły złamać ruch rewolucyjny przy pomocy wojska, wszczęto masowe aresztowania i represje. Wydany został przez generał-gubernatora S k a ł ł o n a w dniu 31 października 1905 r. rozkaz zamknięcia Instytutu i aresztowania prof. L a n g e g o.

Nowomianowany gubernator wojskowy generał K u k u r i n donosił telegraficznie w dniach 2 i 3 listopada 1905 r. o zawieszeniu wykładów w Instytucie Puławskim i aresztowaniu w dniu 1 listopada 1905 r. prof. L a n g e g o, który został „przekazany do twierdzy iwangrodzkiej“. Profesorowie Instytutu Puławskiego nie dali się jednak zastraszyć, gdyż natychmiast po aresztowaniu prof. L a n g e g o wysłali dnia 2 listopada 1905 r. telegraficznie do Ministerstwa Oświaty i kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego protest, żądający „zwolnienia niewinnego kolegi“.

S k a ł ł o n w odpowiedzi z dnia 6 listopada 1905 r. na interwencję kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego podał, że „nie widzi możliwości uchylenia wymiaru kary zastosowanego przeciw prof. Langemu“.

Gubernator wojskowy generał K u k u r i n domagał się telegraficznie w dniu 5 listopada 1905 r. dalszych represji, „uważając za konieczne w celu zapewnienia spokoju w Nowej-Aleksandrii i sąsiednich miejscowościach natychmiastowe wysiedlenie z kraju szczególnie szkodliwych dzięki swej działalności profesorów i wszystkich studentów, notowanych przez żandarmerię i policję“.

Generał-gubernator warszawski S k a ł ł o n w odpowiedzi telegraficznej z dnia 6 listopada 1905 r. polecał: „Na razie wysyłanie wstrzymać, zastępując aresztowaniami. Proszę telegrafować, kogo z profesorów Instytutu aresztowano“.

Mimo aresztowania prof. L a n g e g o i zawieszenia wykładów w Instytucie wrzenie rewolucyjne w Puławach nie ustało. Zastępca generał-gubernatora w dziale policji w sprawozdaniu z dnia 11 listopada 1905 r. podawał:

„Po aresztowaniu prof. Langego tegoż dnia wieczorem... został oddany strzał przez nieznaną osobę do okna sypialni naczelnika Zarządu Żandarmerii... 2 listopada zostali aresztowani studenci Instytutu: Michał Nikolski, Dymitr Mielnikow, Lejbuś Nudelman i Tomasz Titas“.

Osadzony w twierdzy w Dęblinie prof. L a n g e daremnie domagał się podania przyczyn jego aresztowania, sprawiając niemało kłopotów dowódcy twierdzy.

Przeprowadzone rewizje nie przyniosły żadnych dowodów, zeznania zaś świadków były sprzeczne.

Instytut Rolnictwa i Leśnictwa w Puławach był przez dłuższy jeszcze czas zamknięty; aresztowany prof. L a n g e i studenci mimo braku dowodów nie zostali zwolnieni.

Wojskowy gubernator lubelski pisał w raporcie z dnia 27 kwietnia 1906 r., że „z punktu widzenia interesów wojska jest pożądanie nie otwierać Instytutu

w Nowo-Aleksandrii. Jak wykazało doświadczenie z zeszłego roku, studenci tegoż Instytutu uprawiali w najszerszym zakresie propagandę polityczną, starając się demoralizować wojsko... Sprzyjała temu ta okoliczność, że większość studentów Rosjan pochodzi z ludu i umie rozmawiać z żołnierzami...

Wśród profesorów są ludzie, którzy popierają ten kierunek wszystkimi środkami, cechuje ich wątpliwa prawomyślność i podczas byłych manifestacji kierowali ruchem. Osoba dyrektora Instytutu nie budzi zaufania.

W historycznych wydarzeniach rewolucji 1905 roku Instytut Rolnictwa i Leśnictwa w Puławach wysunął się na czoło wyższych uczelni, które zaznaczyły swój udział w walce prowadzonej pod kierownictwem klasy robotniczej.

Michał Szulkin

Uniwersytet Warszawski

NARADA REDAKCYJNA POŚWIĘCONA ZAGADNIENIOM WYCHOWAWCZYM*

„Życie Szkoły Wyższej“ nie poświęcało dotychczas dostatecznej uwagi problemom ściśle wychowawczym, chociaż były one poruszane na łamach pisma. Okoliczność ta, oceniona ujemnie zarówno przez odbiorców czasopisma, jak i przez samą Redakcję, sprawiła, że sprawy istotne i ważne dla pełnienia przez uczelnie ich funkcji nie były przedmiotem publicznych rozważań.

Dążąc do przezwyciężenia tego stanu rzeczy — Redakcja zorganizowała naradę wewnętrzną, poświęconą problematyce wychowawczej w szkołach wyższych. Narada ta miała nie tylko wskazać elementy tej problematyki, ale także — w pewnym zakresie — sformułować postulaty co do uwzględnienia jej w treści czasopisma. Na naradę zaproszono pracowników nauki, czynnych w dziedzinie pedagogiki oraz kilku pracowników uprawiających inne dyscypliny nauki, lecz szczególnie zainteresowanych sprawami wychowania. Obok nich na naradę przybyli kierujący pracownicy Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego oraz przedstawiciele organizacji młodzieżowych.

Podstawę do dyskusji stanowił referat prof. dra M. Siemieniańskiego (Uniwersytet Jagielloński) pod tytułem: *Kultura życia codziennego a wychowanie w humanizmie socjalistycznym w szkole wyższej*. Prof. dr M. Siemienieński wskazał na nierozzerwalny związek kultury z moralnością i

stwierdził: „Pojęcie kultury życia codziennego ma bardzo szeroki zakres i nie da się sprowadzić do przepisów zachowania się i do zwyczajów towarzyskich. Kultura przejawia się w świadomości człowieka i w jego postępowaniu, w jego pojęciach i uznawanych zasadach, w jego pracy i w jego wypoczywaniu, we współżyciu z innymi ludźmi i w należności zachowania się człowieka od różnych warunków jego życia. Kultura życia codziennego polega na praktycznej realizacji w życiu codziennym ogólnych zasad i ideałów. Zachowanie się człowieka na co dzień jest zarówno sprawdzianem wartości głoszonych przez niego zasad moralnych, jak i jego własnej moralnej wartości. Istnienie wewnętrznej zgodności między tym, co człowiek mówi a tym, co i jak czyni, stanowi najistotniejszy

* Naradzie, odbytej dnia 22 stycznia 1955 r., przewodniczył redaktor naczelny „Życia Szkoły Wyższej“ prof. J. Z. Jakubowski. Wzięli w niej udział — poza członkami Komitetu Redakcyjnego — dyr. J. Adamowiczowa, A. Dworzecka, prof. M. Fritzhand, prof. J. Halpern, red. Jackiewiczowa („Głos Nauczycielski“), prof. T. Kopcewicz, prof. J. Legowicz, prof. W. Okoń, dyr. H. Romańska, prof. M. Siemienieński, W. Skrabalak (Zarząd Główny ZMP), dyr. B. Skrzyszewska, prof. I. Szaniawski, prof. M. Szulkin, red. Szyndler („Poprostu“), prof. T. Tomaszewski, St. Turbański (ZSP), J. Wiloch, prof. S. Wołoszyn, Z. Zakrzewska, prof. M. Żebrowska.

przejaw jego kultury. Dlatego kultura życia codziennego nie da się sprowadzić do form zachowania się zewnętrznego, ale nie da się też od tych form oderwać“.

Wychodząc z tak sformułowanego założenia prof. dr M. Siemieński przedstawił swoją typologię kultury studenta i postaw wychowawczych wobec niego, scharakteryzował studencką kulturę moralną i estetyczną na codzień oraz wskazał niektóre środki zapobiegające rozszerzeniu się zjawiska obniżania się poziomu życia kulturalnego. Operując nader licznymi przykładami z własnych doświadczeń i obserwacji oraz wynikami specjalnie przeprowadzonej ankiety — referent wskazał pewne środki organizacyjne, których zastosowanie mogłoby dać rezultaty w postaci naturalnego powiązania zewnętrznych form zachowania się z wewnętrzną postawą szacunku dla godności drugiego człowieka.

Ożywiona dyskusja nie ograniczała się do kwestii uwzględnionych w referacie prof. dra M. Siemieńskiego, lecz dotyczyła także całokształtu problematyki wychowawczej w szkolnictwie wyższym. W stosunku do referatu wysunięto szereg zarzutów, z których najpoważniejszy wskazywał na zbytnią pochopność w formułowaniu ogólnych ocen i wniosków, bez dostatecznej ku temu podstawy w nagromadzonym materiale.

Wśród zagadnień poruszonych w dyskusji na szczególną uwagę zasługują: sprawa postawy wychowawczej całego grona nauczającego, całego aparatu uczelni wobec młodzieży, sprawa kierunków i form oddziaływań wychowawczych, sprawa współpracy z ZMP, sprawa szczególnych wymogów pracy z I rokiem studiów.

A oto fragmenty niektórych wypowiedzi w dyskusji.

Prof. dr M. Ż e b r o w s k a (Uniwersytet Warszawski) wskazała między innymi na to, iż nie zdajemy sobie jeszcze należycie sprawy z roli, jaką w wychowaniu naszej młodzieży odgrywa atmosfera wychowawcza uczelni i zespołowe działanie pracowników nauki. „To jest zasadniczy brak w naszej pracy. Grono pracowników nauki, jako całość, nie interesuje się tym zagadnieniem. Opiekun ma «na głowie» sprawy wychowawcze, a pozostałych — to nie obchodzi. Ciągłe musimy kłaść nacisk na to, aby każdy w swojej pracy oddziaływał na młodzież, podkreślać, że konsekwentne i jednolite oddziaływanie na młodzież jest rzeczą bardzo ważną.

Nie chodzi tylko o to, aby konsekwentnie przestrzegać tych samych zasad, jak punktualność, dyscyplina w stosunku do młodzieży. Tu chodzi także o nasz własny przykład i o atmosferę, która panuje w zakładach. Gdyby młodzież stykała się z powszechnym i dość jednolitym zainteresowaniem swoimi sprawami, byłoby łatwiej osiągnąć wiele rzeczy. Weźmy Wydział Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego; o ile mi wiadomo, nikt z samodzielnych pracowników nauki nie był w domu studenckim, co jest znamienne. Opiekunowie odwiedzają domy studenckie, ale samodzielni pracownicy nauki nie.

To samo można pokazać na stosunku pracowników nauki do młodzieży. Za mało jest zainteresowania, za mało jest kontaktów profesorów i asystentów z młodzieżą.

Częściowy wpływ ma na to fakt, że pracujemy w bardzo złych warunkach lokalowych; zakłady są miejscem przelotnych spotkań z młodzieżą, młodzież w nich nie może pracować, ponieważ nie ma miejsca i to wpływa na brak kontaktu. Ale to nie jest jedyna przyczyna, bo powody tkwią w niepo-

djęciu w pełni odpowiedzialności przez pracowników nauki za sprawę wzrastania naszej młodzieży. Nie mamy właściwych form współpracy z młodzieżą“.

Prof. dr S. Wołoszyn (Uniwersytet Warszawski) w toku swej wypowiedzi wysunął postulat oparcia całej sprawy wychowawczej na lepszym i pełniejszym niż dotychczas poznaniu studenta przez grono nauczające szkoły wyższej.

„Student przychodzi jako jednostka nieznaną i bardzo często jako taka wychodzi z uczelni wyższej i idzie do zawodu.

Stosunkowo rzadko występuje zjawisko, że na przykład jakiś profesor bliżej interesuje się studentem. Co wie o danym studencie asystent prowadzący ćwiczenia, opiekun? To są rzeczy, które jakoś obok siebie idą, ale się nie łączą. Mnie się wydaje, że na przykład, gdyby prowadzący wykłady i opiekun przynajmniej 1 — 2 razy do roku wymieniali swoje spostrzeżenia nad studentami danej grupy, to wtedy wszyscy zdobyliby dużo wiedzy o studentach i wszyscy mogliby jakoś świadomie kształtować przede wszystkim moralną postawę studentów“.

W. Skrabalak (Zarząd Główny ZMP) dużo uwagi poświęcił sprawie współpracy między pracownikami nauki a ZMP. Ponadto zajął się sprawą stosunku form zewnętrznych do wewnętrznej kultury studenta.

„Niestety, bardzo często na naszych uczelniach spotykamy się z pewnym uproszczeniem w dziedzinie pracy wychowawczej, polegającym na tym, że sprowadza się ją do sprawy zachowania się, umiejętności towarzyskiego bycia. Niesłuszne jest zważanie pracy wychowawczej do tych zewnętrznych spraw bycia, ale równocześnie należy podkreślić znaczenie zwracania uwagi na zewnętrzne formy życia towarzy-

skiego. Powinniśmy im poświęcić dużo uwagi i tu niewątpliwie rysują się poważne zadania, stojące zarówno przed ZMP, jak i przed profesurą.

Ale wydaje się, że nam nie chodzi tu o jakieś zakłamanie zewnętrzne w kulturze, bo często student, który nie trzyma w czasie rozmowy ręki w kieszeni, potrafi na korytarzu wyrażać się o swoich profesorach i nauczycielach ujemnie, potrafi być zarozumiałym. Natomiast bardzo często studenci, którzy nie wiedzą, iż podczas rozmowy nie należy trzymać rąk w kieszeni, z wielkim szacunkiem wyrażają się o swoich profesorach.

Dlatego wydaje się, że walcząc o kulturę w postępowaniu studenta powinniśmy walczyć nie o jej stronę zewnętrzną duchową. Chodzi o to, aby potrzeba kulturalnego zachowania się wobec starego człowieka, wobec profesora i w ogóle wobec społeczeństwa była potrzebą wynikającą z najbardziej ludzkich i humanistycznych pobudek. Człowiek, który głęboko rozumie najwspanialsze dzieła naszej literatury, który ma głęboki szacunek do człowieka, przy pewnej oglądzie i kulturze towarzyskiej będzie się właściwie zachowywał w życiu codziennym.

I chyba chodzi o takie podejście do sprawy walki o zewnętrzne zachowanie, a nie o zdawkową poprawność w zachowaniu się studenta“.

Prof. dr T. Tomaszewski (dyr. Instytutu Pedagogiki) wskazał na pięć szczególnie zaniedbanych stron zewnętrznego życia studentów. Jest to sprawa osobistej higieny i czystości, sprawa ubioru, sposobu wyrażania się, sprawa form towarzyskich w stosunkach z kolegami, przełożonymi itp. i wreszcie sprawa poziomu rozmów codziennych. Te zewnętrzne strony życia studenckiego w istocie nie dadzą

się oddzielić od jego wewnętrznej treści.

Obserwowane braki, błędy, niedomagania mogą być tylko częściowo potraktowane jako pozostałości, przeżytki burżuazyjne; są one poza tym w znacznej mierze trudnościami naszego wzrostu i rozwoju oraz wynikają z istotnych błędów naszego systemu wychowawczego.

„Sprawa poziomu życia kulturalnego musi być sprawą ogólnospołeczną...

Trzeba nie tylko zwalczać negatywne przejawy, ale trzeba przede wszystkim pracować wśród młodzieży nad tym, aby rozwijały się u niej potrzeby kulturalne: chodzenia do teatru, na koncerty, wystawy.

Oczywiście, do tego są potrzebne środki, stosowane przez ludzi i pedagogów, przez wychowawców, przez personel naukowy itp. Takim bardzo ważnym środkiem jest atmosfera samego zakładu, przede wszystkim atmosfera naukowa. Jeżeli student czuje, że w zakładzie jest życie naukowe, jest jakaś praca naukowa, że mówi się o ważnych sprawach, to bardzo podnosi studenta. Ale oprócz tego trzeba udostępniać środki większego włączenia studentów do tych bogactw i możliwości kulturalnych, które nam przynosi życie“.

Dyr. B. Skrzewska (Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego) zaakcentowała bardzo mocno konieczność współpracy pracowników szkoły wyższej z ZMP. Wskazała na konieczność zróżnicowania form pracy wychowawczej, poszukiwania form najbardziej właściwych. „Istotne i ważne jest zagadnienie wychowania patriotycznego. Obecna chwila wymaga, abyśmy się tym zajęli wszyscy, zarówno profesorowie, jak i pomocniczy pracownicy nauki, towarzysze partyjni i nie należący do partii. Zagadnienie wycho-

wania w duchu patriotycznym jest zagadnieniem olbrzymim, musi ono znaleźć odbicie także na łamach „Życia Szkoły Wyższej“.

Prof. dr J. Legowicz (Uniwersytet Warszawski) zwrócił uwagę na specyfikę pracy wychowawczej ze studentami I roku studiów. Problematyka jest tu szczególnie złożona i trudna — młodzież przychodząca ze szkoły średniej musi być zapoznana z nowymi dla niej sprawami i wdrożona do nowych działań. Efekty pracy na wyższych latach studiów są zależne od poziomu pracy z I rokiem.

Prof. dr J. Halpern (Uniwersytet Warszawski) wskazał, że znajomość młodzieży, jej życia i spraw, jest stanowczo niedostateczna. W tej sytuacji nie jesteśmy w stanie przyjąć młodzieży z pomocą w rozstrzyganiu istotnych dla niej problemów. „Ja się interesuję młodzieżą, dużo rozmawiam z młodymi ludźmi i śmiem twierdzić, że u naszych młodych kolegów istnieje głęboka ignorancja i absolutne nieuporządkowanie poglądów na to, co jest dobre a co złe... Młodzi ludzie, którzy wyrosli w buncie przeciwko burżuazyjnej moralności, nie wykrystalizowali sobie pojęć, i to jest nasza wina. bo myśmy sami ich w wielu sprawach nie wykrystalizowali... Chcemy studenta walczącego, który byłby w stanie pokłócić się, nie zgodzić, który by za cenę nawet pewnych wypaczeń z zakresu taktu towarzyskiego umiał walczyć o swą prawdę.

Mnie się wydaje, że zagadnienie prawdy i walki o prawdę powinno właściwie stanowić centrum zagadnienia wychowawczego. I to jest sprawa bardzo skomplikowana, sprawa, która wiąże się nie tylko ze stosunkiem wychowawcy do wychowywanego. To jest sprawa wzajemnego tłumaczenia sobie tej prawdy, która — być może — nie jest jasna ani dla jednego, ani dla

drugiego, i wzajemnej wspólnej walki o prawdę.

...Mnie się wydaje, że ta sprawa wprowadzenia elementu jakiejś poważnej drapieżności, to znaczy drapieżności, którą rozumiemy w najszlachetniejszym tego słowa znaczeniu, byłaby może wynikiem jakiegoś głębokiego procesu dokumentacji stosunku pomiędzy ciałem profesorskim i studenckim, właściwie rozumianym. To jest ten proces, w którym musimy wziąć udział“.

Prof. dr T. K o p c e w i c z (Uniwersytet Warszawski) po dokonaniu obszernej analizy problemów wychowawczych szkoły wyższej wysunął postulat szerokiej dyskusji nad formami kontaktów profesury z młodzieżą.

Prof. dr M. S z u l k i n (Uniwersytet Warszawski) wskazał, że problematyka wychowawcza łączy się nierozdzielnie z problematyką pracy naukowo-badawczej oraz z problematyką dydaktyczną. Pamiętając o kwestiach zasadniczych nie możemy pomijać kwestii mniejszej wagi, ale mających jednak znaczenie.

„Kultura życia codziennego przychodzi w pewnych określonych warunkach. Widziałem na filmie nowy dom studencki Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie nie było natrysków, odpo-

wiednich urządzeń higienicznych. Jak w tych warunkach młodzież może realizować elementarne zasady kultury? Czy słuszne jest, że dom studencki Uniwersytetu Warszawskiego buduje się na Grochowie, daleko od uczelni, czy nie można było tego zrobić w pobliżu, z ogromną oszczędnością czasu młodzieży i możliwością poświęcenia tego czasu na inne sprawy, na przykład na czytelnictwo“.

Red. J a c k i e w i c z o w a („Głos Nauczycielski“) stwierdziła między innymi: „Jeśli robiliśmy dużo w kierunku aktywizacji, to robimy zbyt mało w kierunku kształtowania hamulców woli młodzieży, poczucia, że czegoś nie wolno, że to ułatwia obcowanie z ludźmi, pogłębia linię moralną człowieka“.

W toku narady i w jej podsumowaniu podkreślano, że przedyskutowanie zagadnień wychowawczych szkoły wyższej jest sprawą pilną i ważną. Zaniedbania, jakie w tej dziedzinie istnieją, będą mogły być usunięte tylko wtedy, jeśli w ogniu dyskusji wyłoni się koncepcja pracy wychowawczej z młodzieżą studencką i jeśli ta koncepcja będzie konsekwentnie realizowana.

Kazimierz Kąkol

Z DZIAŁALNOŚCI SZKOLNICTWA, TEATRALNEGO

Jednym z zasadniczych elementów kształtujących oblicze polskiego teatru są — poza widzami i repertuarem — kadry artystyczne. Aby jasno określić sytuację, jaka obecnie panuje w szkolnictwie teatralnym, należy zacząć od stworzenia sobie obrazu stosunków panujących w szkolnictwie tego typu w Polsce kapitalistycznej.

Przełomową datą w szkolnictwie teatralnym jest rok 1932, w którym został otwarty Państwowy Instytut Sztuki Teatralnej w Warszawie. Zarówno przed, jak i po otwarciu Państwowego Instytutu Sztuki Teatralnej aktorów szkolono w konserwatoriach muzycznych (oddziały dramatyczne), przy teatrach (studia dramatyczne) czy wreszcie

w prywatnych szkołach dramatycznych. Ani struktura organizacyjna, ani programy tych szkół nie były określone. Nauczanie polegało na zaznajamianiu ucznia z zawodowymi umiejętnościami aktorskimi i reżyserskimi, bez hierarchii i analizy potrzeb określonego kierunku artystycznego w teatrze.

Działalność Państwowego Instytutu Sztuki Teatralnej, przerywana na skutek wybuchu II wojny światowej, zostaje wznowiona w okresie okupacji. Kilku wybitnych pedagogów organizuje w Warszawie tajne nauczanie.

Po zakończeniu działań wojennych Państwowy Instytut Sztuki Teatralnej wznowia swą działalność w Łodzi już w 1945 r.

W 1946 r. Państwowy Instytut Sztuki Teatralnej zostaje przemianowany na Państwową Wyższą Szkołę Teatralną. Poza wydziałami Aktorskim i Reżyserskim zostają otwarte w PWST nowe komórki szkoleniowe, a mianowicie: Wydział Dramaturgiczny, dwuletni kurs dla scenografów, roczny kurs instruktorów teatru niezawodowego oraz studium dla artystów opery (śpiewaków i reżyserów).

Równocześnie z powstaniem Państwowego Instytutu Sztuki Teatralnej powstają średnie szkoły dramatyczne oraz szkoły techniki teatralnej, których przed wojną nie było. Do 1946 r. otwarto 8 średnich szkół dramatycznych (w Lublinie, Warszawie, Poznaniu, Bydgoszczy, Katowicach oraz 3 w Krakowie) ponadto 2 szkoły techniki teatralnej (Państwowe Liceum Techniczno-teatralne w Grodzisku Mazowieckim oraz Szkołę Charakterystyki Artystycznej dla Teatru i Filmu w Łodzi).

Rozwój szkolnictwa teatralnego w pierwszych latach powojennych nie miał jednak charakteru planowego ani pod względem organizacyjnym, ani pod

względem ideologicznym. Jak teatry opierały się w tym czasie na repertuarze głównie przedwojennym, tak powstałe w pierwszych latach naszej niepodległości szkoły teatralne nie odbiegały w zasadzie od wzorów szkół przedwojennych.

Wprawdzie do szkół teatralnych napłynęła młodzież ze środowisk robotniczych i chłopskich, znalazło się kilku postępowych wykładowców, zaczęły w szkołach działalność organizacje młodzieżowe, co w pewnym stopniu wiązało szkoły teatralne z życiem, w samej jednak metodzie nauczania czy programie nie nastąpiły zasadnicze zmiany. Wprowadzono do programu tak zwane przedmioty ideologiczne: naukę o Polsce współczesnej, podstawy marksizmu-leninizmu, ale przedmioty te były traktowane abstrakcyjnie, były oderwane od praktyki teatralnej, od spraw aktorskich i reżyserskich. Studenci uczyli się tych przedmiotów z konieczności, ale nie czuli się z nimi związani.

Dwa fakty zdecydowały o reformie szkolnictwa teatralnego: międzyszkolne popisy w połączeniu ze zjazdem pedagogów i młodzieży wyższych szkół artystycznych, które się odbyły w Poznaniu w 1949 r., oraz wycieczka czołowych pedagogów szkół teatralnych do Związku Radzieckiego w 1950 r.

Dyskutując nad projektem reformy szkolnictwa teatralnego stwierdzono konieczność istnienia — obok szkół wyższych — studiów dramatycznych przy teatrach, tak ze względu na duże zapotrzebowanie na aktorów, jak i na możliwość kształcenia zdolnych jednostek z ruchu amatorskiego, które nie spełniają warunków wymaganych przy wstępowaniu do wyższych szkół teatralnych. Zwrócono również uwagę na konieczność powiązania szkolenia poszczególnych specjalności artystycznych: aktora, reżysera, scenografa i technika

teatralnego, tak aby już w okresie studiów wytworzyć kolektyw oraz stosować metody pracy, które w przyszłości powinny być przeniesione do teatru.

Jako naczelne zadanie w szkolnictwie teatralnym wysunięto sprawę wpajania każdemu słuchaczowi podstawowych zasad naukowego myślenia, wyjaśniając równocześnie, że nie jest to tylko zagadnienie przedmiotów obowiązkowych w zakresie podstaw marksizmu-leninizmu czy elementów estetyki marksistowskiej, ale przede wszystkim problem codziennego stosunku do własnej produkcji artystycznej, do własnej pracy.

Opracowując program kierowano się następującymi zasadami: 1) wychować aktora i reżysera, uświadomionego politycznie i społecznie, znającego wszelkie współczesne zagadnienia teatru tak polskiego, jak i powszechnego, 2) wyszkolić aktora i reżysera w oparciu o metodę realizmu socjalistycznego, 3) dać przyszłemu aktorowi i reżyserowi wiadomości z zakresu przedmiotów humanistycznych, kładąc jednak główny nacisk na zajęcia praktyczne.

Opierając się na wzorach szkół radzieckich ustalono pewien system szkolenia. Słuchacz zaczyna pracę od zapoznania się z elementarnymi zadaniami aktorskimi i reżyserskimi, następnie przechodzi do opracowania fragmentów (scen) utworów dramatycznych, później aktów, ucząc się stopniowo budowania roli (aktor) oraz umiejętności reżyserowania (reżyser). Nauka kończy się egzaminem dyplomowym, polegającym na pokazaniu się w opracowanej przez siebie roli (aktor) i wyreżyserowaniu pełnospektaklowego widowiska (reżyser) z uwzględnieniem kostiumu i oprawy scenograficznej.

Przy przyjęciu takiego programu stało się konieczne stworzenie warunków, w których można by go realizować.

Warunki te stworzono przez przydzielenie szkołom odpowiednich lokali oraz zorganizowanie przy uczelniach teatrów szkolnych, mających wszelkie urządzenia, które pozwalają nie tylko na przeprowadzanie ćwiczeń, ale i na wystawianie pełnospektaklowych sztuk. W ten sposób student kończący uczelnię teatralną oswaja się ze sceną oraz reakcją publiczności już w czasie studiów, co niezmiernie ułatwia mu przyszłą pracę w teatrze zawodowym.

Podczas szkolenia kładzie się duży nacisk na pracę kolektywną, dążąc do stworzenia nie tylko zespołu aktorskiego, ale zespołu teatralnego, angażując do współpracy studentów dyplomantów wydziałów scenografii (istniejących przy akademiach sztuk plastycznych), którzy projektują dekoracje i kostiumy oraz uczniów Państwowego Liceum Techniki Teatralnej, którzy wykonują dekoracje, kostiumy i rekwizyty do sztuk wystawianych przez szkoły teatralne. Stwarza to możliwość wzajemnego porozumiewania się przyszłego reżysera, aktora, scenografa i technika teatralnego już podczas studiów.

W przeciągu dziesięciu lat szkoły potrafiły stworzyć odpowiedni kolektyw pedagogów, szczególnie praktyków — czołowych aktorów i reżyserów. Organizując konferencje metodyczne i programowe oraz wzajemne hospitacje wykładów i ćwiczeń, dyskutuje się nad ulepszeniem tak programu, jak i metod nauczania, szukając stale nowych dróg w oparciu o metodę wielkiego artysty i pedagoga K. S. Stanisławskiego.

W doskonaleniu metod nauczania pomaga profesorom również młodzież, która, skupiona w kołach naukowych, wspólnie z profesorami dyskutuje nad sztuką aktorską czy reżyserską.

Toteż już dzisiaj szkoły osiągają ciekawe wyniki. Z roku na rok podnosi

się poziom warsztatów szkolnych. Wystarczy wymienić choćby takie prace dyplomowe studentów, jak „Balladyna” Juliusza Słowackiego, wystawiona przez Państwową Wyższą Szkołę Teatralną w Warszawie, czy „Wassa Żeleznowa” Gorkiego, wystawiona przez krakowską Wyższą Szkołę Aktorską, czy wreszcie „Kalinowy gaj” Korniejczuka, wystawiony przez łódzką Wyższą Szkołę Aktorską.

Bardzo istotnym zagadnieniem jest rekrutacja do szkół teatralnych. Kandydaci przechodzą potrójną eliminację, zanim zostaną przyjęci do szkoły. Poradnia rekrutacyjna, egzamin kwalifikujący na dwutygodniowy obóz rekrutacyjny, który się kończy egzaminem — oto droga, przez którą przechodzi kandydat, zanim zostanie przyjęty na I rok studiów. Oczywiście, że i ta droga nie wyklucza pomyłek, pozwala jednak bliżej przypatrzeć się kandydatom i wybrać spośród nich najbardziej wartościowych. Ten sposób rekrutacji wybitnie wpływa na sprawność szkolenia, która obecnie dochodzi już do 80%, jak również na wyniki nauczania. Ma on jeszcze jedną zaletę: licznie rozsiane po kraju poradnie rekrutacyjne przy teatrach zawodowych sięgają do województw najbardziej dotychczas zaniedbanych i pozwalają wyłapiać talenty ze środowiska robotniczego i chłopskiego. Toteż procent studentów z tych środowisk wybitnie się podniósł i dochodzi obecnie do 40, co należy uważać za niewątpliwie osiągnięcie.

Planowe zatrudnianie absolwentów pozwala na kierowanie młodych aktorów i reżyserów do teatrów najbardziej zaniedbanych pod względem kadr artystycznych, co przyczynia się do podniesienia poziomu artystycznego tych teatrów. Absolwentów kieruje się do teatrów grupami, dzięki czemu młode kadry, wychowane i wyszkolone w duchu socjalistycznym, wnoszą do teatru

nowe idee i metody pracy, które im wpojono w szkole. Wystarczy wymienić chociażby takie teatry, jak w Opolu, Jeleniej Górze, Rzeszowie, Szczecinie czy Olsztynie, które dzięki młodej kadry wybitnie podniosły swój poziom artystyczny.

Niebywały rozwój teatrów, których jest obecnie dwukrotnie więcej aniżeli w Polsce kapitalistycznej (w roku 1936 — 26 teatrów, w roku 1953 — 60 teatrów), stawia przed szkolnictwem teatralnym poważne zadania. Przewiduje się otwarcie nowych teatrów dramatycznych dla wsi, dla dzieci, teatrów satyry; coraz większe zapotrzebowanie na aktorów i reżyserów zgłaszają teatry lalkowe; o kadry aktorskie dopomina się także film oraz rozwijająca się z roku na rok telewizja.

W latach 1945 — 1954 wyszkolono w uczelniach teatralnych 435 aktorów dramatu, 29 reżyserów, 74 aktorów teatru lalek, 139 techników teatralnych (mniej więcej w takim samym czasie w okresie przedwojennym wyszkolono 200 aktorów, z których duża część była bez pracy). Na drodze egzaminów eksternistycznych weszło do teatru około 500 aktorów. Liczby te jednak nie zaspokajają zapotrzebowania na kadry artystyczne w teatrach. Toteż otwiera się nowe komórki szkoleniowe: powstał Wydział Estradowy w Państwowej Wyższej Szkole Teatralnej w Warszawie, Wydział Lalkarski w Państwowej Wyższej Szkole Aktorskiej w Krakowie, Wydział Instruktorów Teatru Ochołniczego w Łodzi; wznowiono pracę Studia Dramatycznego w Stalinogrodzie, przewiduje się w najbliższej przyszłości otwarcie studiów dramatycznych przy teatrach, nowych wydziałów w kołach teatralnych, jak wydziału teatrologii, wydziału choreografii, wydziału reżyserii.

Obecnie szkoli się 325 aktorów i reżyserów (liczba ta z roku na rok wzra-

sta na skutek rozwoju nowych wydziałów), 146 techników teatralnych (w przedwojennym Państwowym Instytucie Sztuki Teatralnej kształciło się przeciętnie 80 aktorów i reżyserów). Kształci się nie tylko aktorów i reżyserów dramatu, ale również aktorów estradowych, aktorów teatru lalek, instruktorów teatru ochotniczego, teatrologów, choreografów, techników teatralnych.

Z roku na rok podnosi się liczba studentów, które otrzymuje prawie 85% studiujących w wyższych szkołach teatralnych. Buduje się obiekty dostosowane do potrzeb szkół tego typu, jak na przykład gmachy dla Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej oraz Państwowego Liceum Techniki Teatralnej w Warszawie.

W czerwcu 1955 roku — z okazji 10-lecia Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej — projektuje się zorganizowanie

wielkiego festiwalu wyższych szkół artystycznych w Warszawie. Pokazy przygotowane przez szkoły teatralne zorientują, o ile reforma szkolnictwa teatralnego była słuszną i w jakim stopniu wskazania zjazdu poznańskiego przyczyniły się do podniesienia wyników nauczania.

Z okazji festiwalu szkół artystycznych należałoby — podobnie jak w roku 1949 — przedyskutować w szerszym gronie pedagogów i ludzi teatru problemy szkolnictwa teatralnego. Zdajemy sobie bowiem sprawę, że mimo dużych osiągnięć są jeszcze niedomagania. Wnioski z dyskusji na pewno pomogą usunąć istniejące błędy tak w programach, jak i w metodzie nauczania.

Roman Nowicki

Ministerstwo Kultury i Sztuki

PIĄTY ROK ISTNIENIA AKADEMII MEDYCZNEJ W BIAŁYMSTOKU

W 1950 r. uchwała Rządu powołała do życia Akademię Medyczną w Białymstoku.

Utworzenie wyższej uczelni w mieście pozbawionym wszelkich tradycji naukowych i kulturalnych, specjalnie zaniedbanym w okresie międzywojennym — w dawnej „stolicy Polski B” — było aktem o historycznej doniosłości.

Dziś Białystok jest miastem tętniącym życiem, mającym dwie wyższe uczelnie: Akademię Medyczną i Wieczorową Szkołę Inżynierską. Wkrótce ma tu powstać Wyższa Szkoła Rolnicza i Wyższa Szkoła Muzyczna.

Akademia Medyczna, która w dniu 1 października 1950 r. rozpoczęła swój pierwszy rok szkolny, za kilka miesięcy

cy wypuści w świat pierwszy absolwentów — lekarzy.

Od 1950 r. uruchamiano co roku kolejne lata studiów.

Do Białegostoku przybywali profesowie i docenci, organizatorzy nowych zakładów i klinik, a wraz z nimi rzesza ofiarnych pomocniczych pracowników nauki, nie lękających się rozpocząć „wszystkiego od początku”. Przybywała także nowa młodzież studencka.

Dziś Akademia Medyczna w Białymstoku stanowi poważną część ciągle rozbudowującego się miasta.

W parku, przylegającym do stylowego Pałacu Branickich, wybudowano dwa wielkie domy studenckie oraz kompleks bloków, w których mieszczą się zakła-

dy wyposażone w najnowocześniejsze urządzenia.

W rozszerzonych i przerobionych szpitalach na krańcach parku mieszczą się kliniki Akademii. Ponadto buduje się nowoczesny szpital kliniczny.

W Akademii Medycznej w Białymstoku odbywają się już ogólnokrajowe zjazdy i konferencje naukowe. Wiele towarzystw naukowych ma tu swe oddziały. Z zakładów i klinik Akademii wychodzą liczne prace i podręczniki, będące poważnym wkładem do dorobku nauki polskiej. Wkrótce Akademia przy-

stąpi do wydawania własnego pisma archiwalnego pod tytułem „Roczniki Akademii Medycznej w Białymstoku”.

Rozwój Akademii Medycznej w Białymstoku odbywał się ewolucyjnie. Może dzięki temu właśnie osiągnęła ona poważne wyniki w pracy naukowej i dydaktycznej.

Następujące zestawienie liczbowe dotyczące ilości zakładów i klinik oraz poszczególnych grup pracowników nauki i administracyjnych bardzo wyraźnie obrazuje rozwój uczelni w poszczególnych latach jej istnienia:

Ilość zakładów i klinik oraz poszczególnych grup pracowników w kolejnych latach istnienia Akademii Medycznej w Białymstoku	rok 1950/51	rok 1951/52	rok 1952/53	rok 1953/54	rok 1954/55
Zakłady i kliniki	8	13	18	26	31
Samodzielni pracownicy nauki	7	11	13	21	24
Pomocniczy pracownicy nauki (w tym adiunkci)	36	71	91	129	149
Laboranci	2	5	8	12	17
Pracownicy administracyjni (umysłowi i fizyczni)	15	20	26	36	41
	88	115	121	125	147

Tadeusz Dzierżykraj-Rogalski

Akademia Medyczna w Białymstoku

PIERWSZA SESJA NAUKOWA STUDENCKICH KÓŁ NAUKOWYCH NA WYDZIALE KOMUNIKACJI POLITECHNIKI WARSZAWSKIEJ

W dniu 11 grudnia 1954 r. odbyła się na Wydziale Komunikacji Politechniki Warszawskiej sesja studenckich kół naukowych, której celem było podsumowanie działalności kół na wydziale i spopularyzowanie osiągnięć młodzieży w zakresie pracy naukowej, prowadzonej w kołach, wśród szersze-

go ogółu studentów i pracowników nauki wydziału. Warto podkreślić, że była to nie tylko pierwsza na wydziale, ale również i pierwsza w dziejach uczelni sesja studenckich kół naukowych, działających przy katedrach specjalizacyjnych.

W sesji wzięły udział wszystkie

aktywnie działające na Wydziale Komunikacji koła naukowe przy katedrach: 1) Dróg Żelaznych, 2) Komunikacji Miejskich, 3) Dróg i Robót Ziemi, 4) Zabezpieczania Ruchu Pociągów oraz 5) Mechaniki Technicznej. Na sesję zgłoszono 7 referatów — po 2 z kół naukowych przy katedrach Dróg Żelaznych oraz Dróg i Robót Ziemi, a po 1 — z kół pozostałych.

Wszystkie przygotowane na sesję referaty były opracowywane zespołowo — tematyka ich pokrywała się w zasadzie bądź z tematyką prac naukowych, prowadzonych przez daną katedrę, bądź z tematyką indywidualnych planów naukowych pracowników pomocniczych w danej katedrze. Jedynie koło naukowe przy Katedrze Mechaniki Technicznej jako temat swej pracy podjęło pewne zagadnienia związane z badaniami nad historią rozwoju techniki — a więc zagadnienia wykraczające w pewnym stopniu poza ścisłą specjalizację katedry, stanowiące jednak bardzo interesujący i ważny problem badania zjawisk technicznych w ich historycznym rozwoju.

Wśród wygłoszonych na sesji referatów na specjalne wyróżnienie pod względem wkładu własnej, twórczej myśli studentów zasługują dwa: referat koła przy Katedrze Mechaniki Technicznej pod tytułem: *Pierwszy most warszawski — triumf techniki Odrodzenia* — opracowany przez Wł. Suchora z ewskiego i St. Furmana a oraz referat koła przy Katedrze Dróg Żelaznych pod tytułem: *Rozwinięcia linii kolejowych przy podejściu do stacji* — opracowany przez T. Bernfelda i M. Sułkę.

Pierwszy z wymienionych referatów — niezmiernie interesujący ze

względem na zakres poruszonych zagadnień jak też i humanistyczne ujęcie treści — został nagrodzony na konkursie prac na temat epoki Odrodzenia. Drugi referat — wyraźnie specjalistyczny z dziedziny kolejnictwa — odznaczał się twórczą inicjatywą autorów w rozwiązaniu podjętego problemu, jak również przydatnością dokonanego opracowania dla praktyki produkcyjnej. Interesująca i żywa dyskusja uczestników sesji, która wywiązała się po wszystkich referatach, stanowi niewątpliwie dowód zainteresowania młodzieży problematyką naukową i jest wyrazem żywego jej udziału w pracy kół naukowych.

Osiągnięte rezultaty są, rzecz jasna, wspólnym dorobkiem młodzieży, która z zapałem włączyła się do pracy w kołach naukowych, jak też i pracowników nauki, którzy przyszli z pomocą zarówno w organizacji, jak i w opracowywaniu planów i tematów pracy w poszczególnych kołach.

Należy podkreślić specjalnie wkład pracy prof. T. W a z y Ń s k i e g o, pierwszego opiekuna Rady Kół Naukowych, prof. J. G r u b e c k i e g o, inicjatora i współorganizatora omawianej sesji naukowej, jak też i wszystkich profesorów — opiekunów poszczególnych kół. Należy również podkreślić aktywność Rady Kół Naukowych z jej przewodniczącym T. B e r n f e l d e m na czele. Oczywiście, dalecy jesteśmy od twierdzenia, że praca kół na wydziale jest doskonała. Jest jeszcze wiele braków i niedociągnięć, które muszą być w toku dalszej działalności usunięte. Jeszcze nie przy wszystkich katedrach są koła naukowe — a jeżeli są, to niejednokrotnie nie rozwijają faktycznie prawie żadnej działalności — jak na przykład koło przy Katedrze

Ekonomiki Ogólnej. Również za mało studentów należy do kół naukowych — a co gorsze i dziwniejsze — bardzo trudne do tej pory okazało się włączenie do pracy w kołach naukowych studentów-magistrantów.

Toteż przed kołami naukowymi stoją dalsze poważne zadania — uskutkw-

nienia młodzieży i werbunku do kół w roku bieżącym, rozszerzenia ilości aktywnie działających kół, pogłębienia i rozszerzenia opracowywanej tematyki.

Opracowano na podstawie materiałów nadesłanych przez prof. Jana Grubeckiego z Politechniki Warszawskiej

ZJAZD MŁODYCH HISTORYKÓW

(Z działalności kół naukowych historyków)

W dniach 29 listopada — 1 grudnia 1954 r. odbył się w Warszawie ogólnopolski zjazd młodych historyków, poświęcony 10-leciu Polski Ludowej. W zjeździe wzięli też aktywny udział pracownicy katedr podstaw marksizmu-leninizmu.

Biorąc pod uwagę fakt, że była to pierwsza o takim zakresie impreza historycznych kół naukowych, warto pokrótce przeprowadzić bilans jej braków i osiągnięć oraz wyciągnąć wnioski dotyczące dalszej pracy kół naukowych — tego ważnego początkowego ogniwka w kształceniu młodej kadry badaczy.

Tematykę zjazdu stanowiła rola młodzieży w Polsce Ludowej w okresie 10-lecia z uwzględnieniem młodzieżowych tradycji postępowych. Delegaci poszczególnych ośrodków uniwersyteckich oraz WSP utworzyli komitet organizacyjny zjazdu. Po kilku konferencjach roboczych i zjazdach przygotowawczych, przy współpracy przedstawicieli Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego oraz Instytutu Historii PAN, przygotowano w każdym ośrodku uniwersyteckim bądź jeden lub więcej referatów zespołowych, bądź obszerniejsze głosy w dyskusji. Zjazd był więc niejako pod-

sumowaniem i oceną długiej i żmudnej pracy.

Ze względu na dużą liczbę referatów i wypowiedzi, które należało pomieścić w trzydniowych obradach, jak również na konieczność znalezienia czasu na wolną dyskusję nad pracą i osiągnięciami kół powstała konieczność rozbięcia części obrad zjazdowych na zebrania sekcyjne. W ten sposób porządek obrad zjazdowych wyglądał następująco:

W ciągu pierwszego dnia obrad przeprowadzono plenarną dyskusję nad referatem głównym: *Młodzież w Polsce Ludowej*, przygotowanym przez ośrodek warszawski oraz nad referatami innych ośrodków uniwersyteckich, omawiającymi szczegółowo rolę młodzieży w takich dziedzinach, jak przebudowa wsi, budowa Nowej Huty. W drugim dniu obrad na zebraniu plenarnym kontynuowano dyskusję nad tematem zasadniczym, a następnie odbywano obrady w sekcjach, z których pierwsza omawiała rolę młodzieży polskiej w walkach o socjalizm i narodowo-społeczne wyzwolenie w latach 1864 — 1917, a druga — w latach dwudziestolecia międzywojennego i okupacji. W trzecim dniu obrad poza posiedzeniami sekcyj-

nymi odbyły się zebrania młodych mediewistów, spotkanie dyskusyjne na temat badań nad początkami klasy robotniczej i wreszcie zebranie plenarne, na którym omówiono zadania młodych historyków i pracę kół naukowych.

Warto tu podkreślić, że w ciągu obrad tak sekcyjnych, jak i plenarnych toczyła się żywa dyskusja. Młodzież z dużym zapałem podchodziła do różnych nierozwiązanych czy rozwiązanych niewłaściwie problemów badawczych, co obala twierdzenie, jakoby młodzież studiująca historię nie interesowała się pracą naukową. W dyskusji brali również udział samodzielni pracownicy nauki, niestety, bardzo nieliczni na salach obrad.

Co zjazd ujawnił w dziedzinie przygotowania studentów do pracy naukowej, czy był imprezą udaną czy też chybioną? Przy ocenie zjazdu należy zacząć od wskazania na liczne braki i niedostatki. Przygotowane referaty w wielu przypadkach świadczyły o małym przygotowaniu metodologicznym młodzieży studenckiej, o małej umiejętności prowadzenia samodzielnej pracy naukowej, nawet w wąskim zakresie. Zjawisko to zmusza do głębszego zastanowienia się nad formą nauczania historii na uniwersytetach, nad programem studiów. Trzeba tu też wyraźnie podkreślić, że ściśle naukowe osiągnięcia pracy przedjazdowej są niewielkie. Oczywiście, że przy pionierskiej pracy młodych nie należało oczekiwać rewelacji naukowych, niemniej jednak nawet to, co zostało zrobione, nie jest na pewno dostatecznym wynikiem rocznej pracy. W większym stopniu osiągnięto pewne wyniki w zakresie niektórych referatów szczegółowych, monograficznych, co może też być wskazówką w ustalaniu na przyszłość zagadnień pracy kół naukowych. Niedojrzałość naukowa przejawiała się w lakiernictwie, w braku głębszej analizy zjawisk, co po-

wodowało na przykład to, że fakty i ludzie były „albo bardzo dobre, albo bardzo złe“, bez uwzględnienia form i stadiów przejściowych. Brak głębszej analizy łączył się, czy też raczej wynikał ze zbyt małego kontaktu z samodzielnymi pracownikami nauki, co było, oczywiście, brakiem zjazdu.

Aczkolwiek słusznie wybrano tematykę najnowszą, to jednak dawała się odczuć chronologiczna jej ograniczoność, co sprawiało, że wielu studentów-mediewistów czy specjalizujących się w historii starożytnej nie włączało się w tok prac przygotowawczych. Stąd wniosek, aby na przyszłość — nie tracąc z oczu tematyki ważnej a dotychczas zaniedbanej — historii najnowszej, wybierać zagadnienie przekrojowe, ograniczone nie chronologicznie, lecz tematycznie; na przykład na zjeździe sugerowano kwestię chłopską czy problem walk narodowo-wyzwolenicznych. Pewna nieporadność organizacyjna samego zjazdu była, oczywiście, wynikiem zbyt małego jeszcze wyrobienia młodzieży.

Powyższe stwierdzenia są tylko jedną stroną zagadnienia, stroną ujemną. Ale nie wolno zamykać oczu na liczne pozytywne wyniki zjazdu, które w ogólnym bilansie nie tylko przeważały braki, ale nawet sprawiły, że zjazd można traktować jako wybitne osiągnięcie kół naukowych. Do stron dodatnich należy zaliczyć przede wszystkim szerokie rozpowszechnienie prac przedjazdowych, wciągnięcie do pracy kół naukowych kilkuset młodych historyków i to nie tylko z uniwersytetów i WSP, lecz także z Wydziału Historii KC PZPR, z archiwów, młodych nauczycieli. Następnie referaty i dyskusja zjazdowa pokazały cały ogrom pracy, jaki stoi przed historykami dziejów najnowszych i, co ważniejsze, które problemy należy badać przede wszystkim, które są węzłowe i najważniejsze. Pokazanie młodzieży całego bogactwa problema-

tyki historii najnowszej, niesłusznie traktowanej u nas po macoszemu, jest również niewątpliwym osiągnięciem zjazdu. Tym bardziej że materiały zjazdowe mogą posłużyć i kadrze samodzielnych pracowników nauki zajmujących się tym okresem jako punkt wyjścia do dalszych badań. Wreszcie nie małym osiągnięciem zjazdu było wzajemne poznanie się młodych historyków, szeroka wymiana poglądów, dyskusja nad opracowywanymi zagadnieniami, nad metodami nauki i pracy.

Wnioski ze zjazdu zdają się wypływać zupełnie wyraźnie. Aby młodzi historycy mogli odnieść rzetelne korzyści z pracy i to zarówno metodologiczne, jak i faktograficzne, aby wywołać szeroką dyskusję, konieczną do takich osiągnięć, a co za tym idzie, aby usprawnić dalszą pracę kół naukowych, należy przede wszystkim dobierać tematy i zagadnienia wzbudzające powszechne za-

interesowanie, nie bać się trudności, nauczyć się korzystania w jak największym stopniu z doświadczeń samodzielnych pracowników nauki. Ogólnopolskie imprezy w rodzaju zjazdu młodych historyków są niewątpliwie celowe. Osiągnięcie dobrych wyników naukowych byłoby możliwe chyba wówczas, gdyby istniał ogólnopolski ośrodek, kierujący pracą kół naukowych historyków, uwzględniający postulat kompleksowości badań i organizujący sesje przygotowawcze. Tak czy inaczej z doświadczeń prac zjazdowych należy korzystać w całej pełni, ulepszając metody pracy ważnego czynnika wychowawczego, który stanowią koła naukowe.

Henryk Samsonowicz

Uniwersytet Warszawski

ZJAZD ABSOLWENTÓW WYDZIAŁÓW ROLNEGO I ZOOTECHNICZNEGO UNIWERSYTETU MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ W LUBLINIE

W ramach uroczystości, które Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej obchodził z okazji swego dziesięciolecia, zorganizowano również spotkanie z produkującymi w pracy wychowankami wydziałów Rolnego i Zootechnicznego.

W zjeździe wzięło udział 49 absolwentów wydziałów Rolnego i Zootechnicznego, 12 profesorów UMCS, 18 adiunktów i asystentów oraz 11 studentów — przedstawicieli organizacji młodzieżowych. Ponadto w zjeździe udział wzięli przedstawiciele WSR w Szczecinie, POM-ów, PGR-ów, IHAR-u.

Na program zjazdu złożyły się:

- 1) referat prof. dra Stefana L e w i c k i e g o na temat: *Nowe zagadnienia uprawy roślin*,
- 2) referat prof dra Z. Z a b i e l s k i e g o na temat: *Co widziałem na Wszechzwiązkowej Wystawie Rolniczej w Moskwie?*
- 3) dyskusja.

Dyskutowano głównie nad czterema zagadnieniami, to jest nad: 1) przygotowaniem studentów do pracy zawodowej, 2) przebiegiem siedmioletnich praktyk studenckich, 3) kontaktowaniem się studentów z uczelnią, 4) wprowadzeniem do praktyki nowych osiągnięć nauki rolniczej.

Student II roku Wydziału Rolnego, Lucjan Dąbrowski wypowiedział się w sprawie rozszerzenia zajęć praktycznych na uczelni poprzez odpowiednie ustawienie tematyki ćwiczeń. Ćwiczenia, zdaniem dyskutanta, powinny być więcej upracticznione. Powinny one odbywać się, w miarę możliwości, w terenie — w uniwersyteckich gospodarstwach rolnych. Z zagadnień praktycznych ważne są: cena wartości użytkowej zwierząt, znajomość ksiąg hodowlanych, opracowanie planów finansowo-gospodarczych, poznanie nowych maszyn rolniczych itp.

Dyskutanci zwrócili uwagę na potrzebę opracowania ankiet na temat kształcenia młodych kadr. Kierownicy różnych zakładów pracy i absolwenci powinni wypowiedzieć się w ankietach, jakie są luki i braki w przygotowaniu fachowym nowych kadr.

Absolwent Wydziału Rolnego Dzida, stwierdził, że młodzież pochodząca ze wsi lepiej sobie radzi w pracy terenowej niż pochodząca z miast. Studenci, jak zaznaczył Dzida, powinni zapoznać się w czasie siedmioletniej praktyki z całokształtem zagadnień gospodarstw społecznych, aby lepiej przygotować się do pracy zawodowej. Jednak nie zawsze jest to możliwe. Kierownictwo gospodarstwa i opiekun praktyk mało interesują się przebiegiem praktyki studentów. Studenci będąc na praktyce, częstokroć są siłą pomocniczą w pracach fizycznych czy też biurowych.

Gagoś ze Zjednoczenia PGR w Lublinie stwierdziła, że dotychczas daje się zauważyć zbyt małe powiązanie absolwentów z uczelnią. Jej zdaniem, jest to wina absolwentów, którzy po odejściu z uczelni nie kontaktują się z naukowcami. Z tej łączności absolwentów z naukowcami byłaby korzyść obopólna. Naukowcy dzięki absolwentom wiedzieliby, jakie

zagadnienia nurtują praktykę rolniczą i jakie są jej potrzeby. Absolwenci mogliby dowiedzieć się od naukowców, jakie są najnowsze osiągnięcia nauki rolniczej.

Szeroka i interesująca dyskusja rozwinęła się nad współpracą nauki z praktyką. Absolwenci: W. Polakowski, J. Gajda, Z. Wojtaszek i inni, jako członkowie kół naukowych, popularyzowali w terenie naukę rolniczą, upowszechniali nową, przodującą agrotechnikę.

Mgr A. Jeśmianowicz mówiła o potrzebie propagowania tak cennych roślin pastewnych, jak żyto pastewne, sorgo cukrowe, trawa sundańska i inne.

Mgr Duklewski mówił o konieczności zapoznania się z nowymi osiągnięciami rolnictwa przez poznanie nowych maszyn rolniczych, prowadzenie doświadczeń nad krzyżowym siewem ziarna, sadzeniem ziemniaków systemem kwadratowo-gniazdowym.

Prócz tego dyskutowano nad potrzebą przeprowadzenia rejonizacji produkcji, rejonizacji odmianowej i zwiększenia produkcji pasz.

W dyskusji stwierdzono również, że naukowcy w zbyt małym stopniu wiążą problematykę naukową z problematyką terenową. Tematy pracy naukowej powinny odpowiadać potrzebom praktyki rolniczej.

Na zakończenie obrad dziekan dr S. Ziemiński zwrócił uwagę na konieczność większego niż dotychczas kontaktu absolwentów z uczelnią. Ten stały kontakt przyczyni się do zrealizowania zadań, jakie postawił przed nami II Zjazd Partii.

Pierwszy zjazd absolwentów, jakkolwiek przyniósł wiele korzyści tak uczelni, jak i absolwentom, miał też i pewne niedociągnięcia. Są one następujące:

1) W przyszłości zjazdy takie trzeba organizować nie tylko dla przodujących, ale i dla wszystkich absolwentów.

2) Przyszłe zjazdy należy organizować osobno dla zootechników i dla agrotechników.

3) Zjazd powinien trwać co najmniej kilka dni. W jednym bowiem dniu niesposób zapoznać wszechstronnie absolwentów z najnowszymi osiągnięciami nauki.

4) Na zjazdach powinni wygłaszać referaty absolwenci, w których dzieliliby się swoimi osiągnięciami, spostrzeżeniami oraz mogliby wskazać, jakie trudności napotykają w swej pracy zawodowej. Dzięki tak pomyślanym zjazdom uczelnia, mając bogaty materiał, mogłaby na tej podstawie usprawnić metody kształcenia nowych kadr fachowców.

5) Wykłady i ćwiczenia prowadzone podczas zjazdu przez pracowników nauki powinny zapoznać absolwentów z najnowszymi zdobyczami wiedzy rolniczej. Pracownicy uczelni powinni

wskazywać absolwentom literaturę, traktującą o nowych osiągnięciach nauki rolniczej.

6) Absolwenci, oprócz zjazdów, powinni być stale w kontakcie ze swoją uczelnią na drodze korespondencyjnej.

*

Ta konfrontacja teorii z praktyką na pewno przyniesie duże korzyści zarówno naukowcom, jak i absolwentom. Współpraca nauki z praktyką przyczyni się niewątpliwie do podniesienia poziomu dydaktycznego i naukowego naszych wyższych uczelni. Nauki rolnicze przyjęły za słuszną tezę, że aby służyć społeczeństwu muszą wiązać się ściśle z praktyką i opierać swe pracę na planowaniu, dostosowanym do potrzeb rozwoju politycznego i gospodarczego kraju.

Stanisław Tobin

Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

STANISŁAW EHRLICH — USTRÓJ ZWIĄZKU RADZIECKIEGO *

Praca prof. St. Ehrlicha *Ustrój Związku Radzieckiego* zapełnia lukę, jaką dotychczas odczuwali studenci wydziałów prawa, dla których ustrój Związku Radzieckiego jest przedmiotem egzaminacyjnym.

Praca ta jest pomyślana jako uniwersytecki podręcznik ustroju radzieckiego. Stąd też względy i potrzeby dydaktyki przesądziły o układzie pracy, o systematyce poszczególnych części.

Zasadniczym celem, „jaki autor stawiał sobie przy pisaniu niniejszej książki, było nie tylko przedstawieniem całokształtu zagadnień ustroju Związku Radzieckiego, lecz również prawidłowości rządzących jego rozwojem“ (str. 9). Trzeba stwierdzić, że w ogólnym zarysie autor cel ten osiągnął, co stanowi niewątpliwie o wartości pracy.

Pracę swą dzieli prof. St. Ehrlich na cztery części. Część I — *Konstytucja* przedstawia w ogólnym zarysie rozwój radzieckiej konstytucji, część II — *Spółeczeństwo* dotyczy ustroju społecznego ZSRR, część III — *Państwo* omawia ustrój państwowy ZSRR oraz strukturę i kompetencje aparatu państwowego, wreszcie część IV — *Obywatel* przedstawia prawa i obowiązki obywatelskie oraz radziecki system wyborczy.

W części I autor, omawiając rozwój konstytucji radzieckiej, wprowadza w

ogólne rozważania na temat konstytucji typu socjalistycznego.

Jako brak tych uwag wstępnych należy — kierując się dydaktyczną użytecznością pracy — wskazać, że autor mówiąc o konstytucji nie daje wyjaśnienia pojęcia konstytucja. Należałoby bliżej wyjaśnić, w jakim sensie autor posługuje się tym terminem i co on oznacza. Inny bowiem sens ma ten termin użyty w tytule części I, w której chodzi raczej o podstawowe zasady konstytucjonalizmu radzieckiego, a inny — w poszczególnych rozdziałach tej części, w których jest mowa o konstytucji jako podstawowym źródle prawa.

Przechodząc do przedstawienia rozwoju konstytucji radzieckiej autor rozpoczyna od omówienia aktów konstytucyjnych pierwszej fazy rozwojowej państwa radzieckiego, a mianowicie od dekretów październikowych, dając dalej ogólną charakterystykę pierwszej konstytucji radzieckiej z roku 1918 oraz konstytucji ZSRR z roku 1924; następnie przystępuje do ogólnej charakterystyki konstytucji drugiej fazy — do konstytucji ZSRR z roku 1936.

Brakiem tej części jest to, że zawiera ona pewne luki. Autor bowiem nie wykazuje jak kolejno, na gruncie dekretów październikowych, a następ-

* Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1954, str. 403.

nie na gruncie konstytucji RSFR z 1918 r. i ZSRR z 1924 r. chociażby w ogólnym zarysie wygląda organizacja aparatu państwowego. Wprawdzie przy omawianiu poszczególnych instytucji na gruncie obowiązującej konstytucji z 1936 r., a więc w II części pracy, autor wskazuje na ich genezę i rozwój, to jednak brak ogólnej charakterystyki aparatu państwowego w pierwszej fazie rozwojowej ZSRR nie daje jasnego obrazu struktury aparatu, utrudnia zatem śledzenie jego przeobrażeń. Z drugiej strony ujęcie to zaciąży na układzie II części pracy, w której autor nie zawsze potrafi utrzymać proporcje przy omawianiu rozwoju organów państwowych i przedstawianiu ich obecnej struktury, trybu funkcjonowania i kompetencji. Wydaje się, że autor chciał uniknąć takiego ujęcia części I, które grzeszyłoby nadmiarem historyzmu, jednakże dla potrzeb dydaktycznych staje się w pewnej mierze nieuniknione szersze potraktowanie i przedstawienie w tej części, w aspekcie historycznym, procesu kształtowania się radzieckiego aparatu państwowego w świetle aktów konstytucyjnych.

Przy omawianiu grupy dekretów, dotyczących nacjonalizacji zakradła się pewna nieścisłość. Autor stwierdza, że „Władza Radziecka opierając się na prawie koniecznej zgodności stosunków produkcji z charakterem sił wytwórczych przejęła drogą dekretów nacjonalizacyjnych banki, wielki i średni przemysł, transport oraz wielką własność ziemską” (str. 33). Stwierdzenie to nie jest ścisłe, gdyż w myśl dekretu o ziemi została znacjonalizowana nie tylko wielka własność ziemka, ale została zniesiona w ogóle prywatna własność ziemi. Natomiast cała wielka własność ziemska na podstawie tego dekretu została skonfiskowana, a zatem należy sądzić, że chodziło tu autorowi nie o nacjonalizację, lecz o stwierdzenie

przejęcia wielkiej własności ziemskiej w administrację przez państwo.

Część II zawiera analizę ustroju społecznego — ZSRR. Brakiem tej części pracy jest zbyt ogólnikowe potraktowanie zagadnienia gospodarki planowej. Mówiąc bowiem o działaniu ekonomicznego prawa planowego, proporcjonalnego rozwoju gospodarki narodowej, mówiąc o narodowych planach gospodarczych nie można pomijać istotnego zagadnienia — powiązania planowania gospodarczego z działaniem podstawowego, ekonomicznego prawa socjalizmu. Planowanie gospodarcze państwa socjalistycznego jest podporządkowane podstawowym zadaniom, które wynikają z działania podstawowego, ekonomicznego prawa socjalizmu. Planowanie, które, jak autor słusznie podkreśla, jest przejawem funkcji gospodarczo-organizacyjnej i kulturalno-wychowawczej, przyniesie rezultaty, o ile prawidłowo odzwierciedla wymagania prawa planowego, proporcjonalnego rozwoju i kiedy będzie zgodne z wymogami podstawowego, ekonomicznego prawa socjalizmu. A na ten związek prof. St. Ehrlich nie zwrócił uwagi.

Część III składa się z 2 działów, w których autor omawia zagadnienia związane z ustrojem państwowym oraz z organizacją, kompetencjami i zasadami funkcjonowania aparatu państwowego. Omawiając radziecki aparat państwowy autor wyjaśnia na wstępie takie pojęcia, jak aparat państwowy, organ państwowy, a następnie, podkreśla jednolitość aparatu państwowego, przeprowadza klasyfikację organów państwowych, wyodrębnia następujące systemy: „a) najwyższe organa władzy, b) naczelne organa administracji, c) terenowe organa władzy i administracji, d) organa sądowe i e) prokuratorskie” (str. 202). Wydaje się, że należy zakwestionować słuszność

tego podziału, aczkolwiek jest on oparty na systematyce obowiązującej konstytucji. Po pierwsze, budzi tu wątpliwości termin - system „najwyższych organów władzy“, gdyż z klasyfikacji tej wynika, że autor w skład tego systemu obok najwyższych organów władzy (Rada Najwyższa) zalicza i naczelne (Prezydium Rady Najwyższej, które nie jest organem najwyższym, gdyż w całej swej działalności podlega Radzie Najwyższej). Po drugie, wątpliwe i niecelowe wydaje się wyodrębnianie systemu terenowych organów władzy i administracji. Wprowadzie konstytucja ZSRR reguluje zagadnienie struktury i kompetencji tych organów łącznie w jednym rozdziale, to jednak tworzenie odrębnego systemu zaciera różnice zachodzące między tymi organami, które przecież należą do dwóch różnych systemów. Wydaje się więc, że słuszne i celowe jest wyodrębnienie czterech systemów organów państwowych: a) organów władzy państwowej (systemu obejmującego organa zarówno naczelne, jak i terenowe), b) organów administracji (systemu obejmującego także organa naczelne i terenowe), c) organów sądowych i e) organów prokuratorskich. Podział ten zapewnia większą przejrzystość i jest bardziej przydatny do celów dydaktycznych, a jednocześnie pełniej podkreśla jednolitość systemu organów władzy państwowej, systemu stanowiącego podstawę polityczną państwa.

W pracy daje się również zauważyć brak określenia istoty poszczególnych systemów organów państwowych. Autor kilkakrotnie podkreśla szczególne miejsce władzy w całości aparatu państwowego (str. 202, 203 i inne), ale nie precyzuje bliżej, na czym polega ich istota, co charakteryzuje ten system organów państwowych, z czego wynika ich szczególna rola i miejsce w aparacie państwowym. Autor nie okreś-

la także istoty pozostałych systemów organów, gdyż nie można uznać za wystarczające dosyć ogólnikowego sformułowania zawartego na str. 204 i 205.

Autor, mówiąc o uprawnieniach kierowniczych i kontrolnych Rady Najwyższej ZSRR i wymieniając środki służące ich realizacji, pomija bardzo ważny środek, jakim jest wyłączne prawo Rady Najwyższej uchwalania budżetu państwa i wieloletniego planu gospodarczego. Wprowadzie są to środki kontroli uprzedniej, zawarte w ramach ustawodawstwa, jednakże rola tych aktów wymaga odrębnego ich potraktowania — chodzi tu głównie o budżet.

Niesłuszne jest określanie Prezydium Rady Najwyższej jako najwyższego organu władzy państwowej (str. 217, 227). Z treści postanowień rozdziału III konstytucji ZSRR wynika, że pozycja Rady Najwyższej i jej Prezydium nie jest równorzędna, że określenie — najwyższy organ władzy państwowej dotyczy jedynie Rady Najwyższej a nie Prezydium, które w całej swej działalności podlega Radzie Najwyższej.

Wreszcie należy wspomnieć o jeszcze jednym braku tej części. Autor, charakteryzując organa administracji państwowej, omawiając ich miejsce w aparacie państwowym i kompetencje, określa rząd jako „najwyższy organ administracyjny to jest najwyższy organ wykonawczy i zarządzający władzy państwowej“ (str. 247), nie wyjaśnia jednak, co rozumie pod tym pojęciem, a co ze względów dydaktycznych jest konieczne. Jak również brakiem jest to, że autor omawiając w ogólnym zarysie organa administracji, nie przeprowadza rozróżnienia organów wykonawczo - zarządzających od innych organów administracji, co przecież wynika z treści konstytucji ZSRR.

Ostatnia część pracy, zatytułowana *Obywatel*, obejmuje zagadnienia praw i obowiązków obywatelskich oraz radziecki system wyborczy. Brakiem tej części pracy jest nierozróżnianie praw i wolności obywatelskich, a także niewyjaśnienie ich istoty. Ponadto autor nie podkreśla, że prawa i obowiązki obywatelskie zostały zawarte nie tylko w X i XI rozdziale konstytucji, lecz że są rozsiane w innych rozdziałach.

Praca prof. St. Ehrlicha została napisana bardzo ciekawie, dzięki temu czyta się ją z prawdziwym zainteresowaniem. Jest ona wynikiem sumiennych badań autora.

Praca została zaopatrzona w skorowidz ważniejszych nazwisk, jak również w skorowidz rzeczowy. Na podkreślenie zasługuje także staranne wydanie książki.

W świetle powyższych uwag należy stwierdzić, że mimo pewnych luk, jakie zostały wyżej wykazane, praca prof. St. Ehrlicha ma niezaprzeczalnie dużą wartość. Oryginalnością ujęcia i sumiennością opracowania wybijają się ona zdecydowanie korzystnie spośród wydanych w Polsce Ludowej podręczników uniwersyteckich z dziedziny prawa, stanowiąc niewątpliwie cen-

ną pozycję o dużej wartości naukowej i dydaktycznej.

Książka prof. St. Ehrlicha zaspokoi potrzeby od dawna odczuwane przez studentów wydziałów prawa, oczekujących na ukazanie się uniwersyteckiego podręcznika poświęconego ustrojowi Związku Radzieckiego.

Nasuwa się przy tej okazji pytanie, czy duża objętość podręcznika nie sprawi dodatkowych trudności w uczeniu się, czy nie spowoduje nadmiernego obciążenia studentów. Wydaje się że nie. Ustrój ZSRR jest przedmiotem wykładanym wprawdzie tylko przez jeden semestr, lecz w dość dużym wymiarze godzin (3 godz. tygodniowo), stąd też mniejszy objętościowo podręcznik musiałby z konieczności zwięźać materiał, czynić go bardziej skondensowanym, a przez to trudniejszym do opanowania. Wydaje się więc, że praca prof. St. Ehrlicha zawiera się w ramach zakreślonych przez program i czyni zadość stawianym wymaganiom.

Wiesław Skrzydło

Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

STANISŁAW KARCZEWSKI

13.VIII.1878 — 27.XI.1954

Prof. Stanisław K a r c z e w s k i urodził się w Warszawie w 1878 r. Po ukończeniu gimnazjum w Kielcach w 1897 r. wstępuje na Wydział Przyrodniczy Uniwersytetu Warszawskiego. W 1901 r. uzyskuje już stopień kandydata nauk przyrodniczych. Pracą swą *O budowie mikroskopowej węgla kamiennego z Dąbrowy Górniczej* Stanisław K a r c z e w s k i zapoczątkował okres nowoczesnej petrografii węgla wyprzedzając rozwój tej nowej gałęzi wiedzy o kilkadziesiąt lat i nadał właściwy kierunek dalszym badaniom. Jego zasługi jako „ojca petrografii węgla“ były podnoszone na I Kongresie Nauki Polskiej, a poruszone przez niego problemy nie straciły na aktualności do dziś. Był również pierwszym geologiem, który zwrócił uwagę na znaczenie fauny słodkowodnej dla stratygrafii naszego karbonu i możliwości paralelizacji warstw Zagłębia Węglowego z karbonem Anglii.

Obok rozległej wiedzy i wszechstronności Stanisław K a r c z e w s k i odznaczał się wysoką etyką, rzadką skromnością i ogromnym poczuciem obowiązku. W dobie walki naszego postępowego społeczeństwa o szkolnictwo z polskim językiem wykładowym rezygnuje ze świetnie zapowiadającej się kariery uniwersyteckiej i po strajkach szkolnych w 1905 r. przechodzi do prywatnego szkolnictwa polskiego, służąc swą wiedzą, doświadczeniem i zdolnościami wychowaniu młodzieży polskiej i pomocą nauczycielstwu.

Ideę popularyzacji nauk geologicznych wśród najszerszych mas Stanisław K a r c z e w s k i pozostał wierny do końca życia. Na tym polu doszedł również do wspaniałych wyników o nieprzemijającej wartości.

Obok zawodowej pracy nauczycielskiej znajduje Stanisław K a r c z e w s k i czas na samodzielną pracę twórczą. Jego *Geologia i mineralogia w szkole średniej — Wskaźniki metodyczne* (1923) stanowi jedyną w swoim rodzaju pozycję w naszej literaturze geologiczno-dydaktycznej. W pracy tej Stanisław K a r c z e w s k i występuje przeciwko obciążaniu pamięci i podkreśla, że głównym środkiem nauczania powinny być ćwiczenia praktyczne, wycieczki, pomoce naukowe, kształtujące zdolności „obserwacyjne, porównawcze i krytyczne“ oraz praca samodzielna.

Głębokie przekonanie o konieczności powiązania wiadomości teoretycznych z ich praktycznym wyzyskaniem znajduje swój wyraz również w innych pracach

Stanisława K a r c z e w s k i e g o, między innymi w artykule *O geologię i mineralogię... w dzisiejszych programach szkolnych* („Przegląd Geologiczny“ 1937). Jego podręcznik *Geologia Polski*, w którym bardzo mocno uwzględnia elementy geologiczne, doczekał się trzech kolejnych wydań. Stanisław K a r c z e w s k i jest również autorem jednego z pierwszych przewodników geologicznych w Polsce (*Brzegiem Bałtyku*, 1926).

Stanisław K a r c z e w s k i bierze udział w opracowywaniu programów nauczania szkół ogólnokształcących typu matematyczno-przyrodniczego.

Stanisław K a r c z e w s k i otrzymał dwukrotnie przed wojną propozycję objęcia wykładów na wyższych uczelniach w Warszawie: geologii fizycznej na Politechnice i metodyki geografii i geologii na Uniwersytecie. Z propozycji tych nie skorzystał.

Za zorganizowanie pierwszej nowoczesnej pracowni geologicznej i muzeum szkolnego w gimnazjum im. A. Mickiewicza w Warszawie XII zjazd polskich przyrodników i lekarzy w 1925 r. przyznał Stanisławowi K a r c z e w s k i e m u złoty medal.

Jednak pełnię możliwości wyzyskania swego talentu i bogatego doświadczenia Stanisław K a r c z e w s k i znajduje dopiero po wojnie. W 1946 r. został powołany na stanowisko kustosa, a później kierownika Wydziału Popularyzacji Muzeum Ziemi, które jak każde nowożytnie muzeum łączy działalność naukową z oświatowo-popularyzatorską. Do ostatniej chwili życia rozwija intensywną działalność w wielu dziedzinach. Bierze żywy udział w organizacji wystaw, kształci zespół współpracowników, pisze przewodniki po wystawach, artykuły, bierze udział w redakcji wydawnictw popularnych, pisze broszury popularne na wysokim poziomie, wygłasza liczne odczyty i pogadanki, porządkuje zbiory.

Równocześnie od 1947 r. Stanisław K a r c z e w s k i był czynny w charakterze członka Komisji Przedmiotowej do Spraw Pomocy Naukowych i Urzędzeń Szkolnych przy Ministerstwie Oświaty. Opracowywał również liczne recenzje dla Państwowego Instytutu Pedagogiki. Do ostatniej chwili był przejęty głęboką troską o należyty poziom literatury popularnej w Polsce, o upowszechnienie zdobytych nauk wśród szerokich mas, czemu daje wyraz w słowach: „Pragnąłbym, aby osoby, studiujące nauki geologiczne, poza swoją pracą naukową próbowały się na polu upowszechnienia tej gałęzi wiedzy. Niech z całą sumiennością uczonych piszą zrozumiale dla wszystkich“.

Przykładem osobistym ofiarnej, niezwykle rzetelnej i bezinteresownej pracy Stanisław K a r c z e w s k i oddziaływał na wszystkich, którzy się tylko z Nim zetknęli.

Zmarł w dniu 27 listopada 1954 r. Jeszcze w przeddzień udzielał objaśnień zwiedzającym Muzeum.

Geologia polska poniosła ciężką stratę, a Muzeum Ziemi straciło jednego z najbardziej wypróbowanych przyjaciół, który w najcięższych dla tej instytucji chwilach dźwigał na swych barkach duży ciężar pracy, decydujący o istnieniu i rozwoju Muzeum Ziemi.

W uznaniu zasług Stanisława Karczewskiego Rada Państwa przyznała mu krzyż oficerski Odrodzenia Polski.

Antonina Halicka

Muzeum Ziemi w Warszawie

KOMUNIKAT

Biura Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki w sprawie przyznania tytułów naukowych profesora nadzwyczajnego, docenta oraz zatwierdzenia stopnia kandydata nauk.

1. Na podstawie uchwały Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 20 grudnia 1954 roku, opartej na zasadach ustalonych w uchwałach nr 2, 3 i 7 Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki — tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego otrzymali niżej wymienieni pracownicy nauki:

doktor Atanazy B o r y n i e c — z Wydziału Włókienniczego Politechniki Łódzkiej,

doktor Mieczysław B u d k i e w i c z — z wydziału Geologiczno-Poszukiwawczego Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie,

doktor Zygmunt C z u b i Ń s k i — z Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi Uniwersytetu Poznańskiego,

doktor Witold D y n o w s k i — z Wydziału Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego,

doktor Jerzy K u ł c z y c k i — z Wydziału Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego,

doktor Halina L e w i c k a — z Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Warszawskiego,

doktor Zdzisław L i b i n - L i b e r a — z Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Warszawskiego,

doktor Stanisław L i w s z y c — z Akademii Medycznej w Krakowie,

magister inżynier Adam M i n c h e j m e r — z Wydziału Samochodów i Ciągników Politechniki Warszawskiej,

doktor Włodzimierz M u s i a ł — z Akademii Medycznej w Łodzi,

magister inżynier Jan R ó ż y c k i — z Wydziału Geodezji i Kartografii Politechniki Warszawskiej,

doktor Stefan S t r e l c y n — z Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Warszawskiego,

magister inżynier Henryk Ś m i g i e ł s k i — z Wydziału Komunikacji Politechniki Warszawskiej,

doktor Ryszard S z r e t t e r — z Wydziału Weterynaryjnego Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie,

doktor Heliodor S z w e j k o w s k i — z Wydziału Weterynaryjnego Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie,

doktor Jan T e u c h m a n — z Centralnego Instytutu Ochrony Pracy w Warszawie,

doktor inżynier Ignacy Felicjan T ł o c z e k — z Wydziału Architektury Politechniki Warszawskiej,

doktor Ludwik Z a b r o c k i — z Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Poznańskiego,

kandydat nauk Józef Z n a ń s k i — z Wydziału Górniczego Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie,

doktor Edmund Ż e r a — z Instytutu Doskonalenia i Specjalizacji Kadr Lekarskich w Warszawie.

II. Na podstawie uchwały Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 20 grudnia 1954 roku, opartej na art. 49, ust. 3 ustawy o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki — t y t u ł n a u k o w y p r o f e s o r a n a d z w y c z a j n e g o otrzymali niżej wymienieni pracownicy nauki:

magister inżynier Anatol B r z o z a — z Wydziału Inżynieryjno-Ekonomicznego Rolnictwa Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie,

magister inżynier Zbigniew M u s z y ń s k i — z Wydziału Technologii Drewna Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie,

doktor Adam S t e b e l s k i — z Wydziału Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego,

Zenon T o m a s z e w s k i — z Wydziału Inżynieryjno-Ekonomicznego Rolnictwa Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie.

III. Na podstawie uchwały Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 20 grudnia 1954 roku, opartej na zasadach ustalonych w uchwałach nr 2 i 3 Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki — t y t u ł n a u k o w y d o c e n t a otrzymali niżej wymienieni pracownicy nauki:

magister inżynier Aleksander A n a s i e w i c z — z Instytutu Mechanizacji Górnictwa w Stalinogrodzie,

doktor Władysław B a r c i k o w s k i — z Ministerstwa Zdrowia,

doktor Tadeusz B a c k i e l — z Instytutu Rybactwa Śródlądowego w Olsztynie,

doktor Helena B a ń k o w s k a — z Wydziału Ogrodniczego Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie,

doktor Jadwiga B o b r o w s k a — z Instytutu Geologicznego w Warszawie,

doktor Irena B ó b r - M o d r a k o w a — z Zakładu Geofizyki Polskiej Akademii Nauk,

doktor Zygmunt C h a r z y ń s k i — z Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii Uniwersytetu Łódzkiego,

doktor Adam C h ę t n i k — z Instytutu Geologicznego w Warszawie,

doktor Jadwiga D y a k o w s k a — z Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie,

doktor Gustaw F o s s — z Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Poznańskiego,

doktor Stefan G u m i ń s k i — z Wydziału Rolnego Wyższej Szkoły Rolniczej we Wrocławiu,

doktor Roman H a m p e l — z Wydziału Elektrycznego Politechniki Warszawskiej,

doktor Witold H a h n — z Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii Uniwersytetu Poznańskiego,

doktor Józef J a n k o w i a k — z Instytutu Balneoklimatycznego w Poznaniu,

doktor Wiwa J a r o s z e w i c z — z Instytutu Gruźlicy w Warszawie,

doktor Leon J e ś m a n o w i c z — z Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu,

doktor Janina K a m i ń s k a — z Muzeum Archeologicznego w Łodzi,

doktor Leon K a c z m a r e k — z Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,

doktor Tadeusz K ł a p k o w s k i — z Instytutu Ekonomiki i Organizacji Przemysłu w Warszawie,

doktor Roch K n a p o w s k i — z Wydziału Prawa Uniwersytetu Poznańskiego,

doktor Halina K u r k o w s k a — z Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Warszawskiego,

doktor Władysław K i e r s t — z Akademii Medycznej w Gdańsku,

doktor Maria K o b u s z w s k a - F a r y n o w a — z Akademii Medycznej w Warszawie,

doktor Jan K o r n a ś — z Wydziału Biologii i Nauki o Ziemi Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie,

doktor Zbigniew K o z a r — z Akademii Medycznej w Gdańsku,

doktor Aniela K r a w i e c o w a — z Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi Uniwersytetu Poznańskiego,

doktor Władysław K r ó l — z Akademii Medycznej w Krakowie,

doktor Jan K w o c z y ń s k i — z Instytutu Doskonalenia i Specjalizacji Kadr Lekarskich w Warszawie,

doktor inżynier Włodzimierz K i s i e l o w — z Wydziału Chemicznego Politechniki Śląskiej im. W. Pstrowskiego w Gliwicach,

doktor Fryderyk K o e b c k e — z Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii Uniwersytetu Poznańskiego,

doktor Maksymilian K r a n z — z Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii Uniwersytetu Poznańskiego,

magister inżynier Bohdan K a l i n o w s k i — z Wydziału Chemicznego Politechniki Śląskiej im. W. Pstrowskiego w Gliwicach,

doktor Aleksander L e m p k a — z Wydziału Towaroznawstwa Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Poznaniu,

doktor inżynier Leonard L e ś n i e w i c z — z Wydziału Chemii Politechniki Warszawskiej,

doktor Mieczysław L e w a n d o w s k i — z Wydziału Weterynaryjnego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,

doktor Jan M i c h a ł s k i — z Wydziału Chemii Politechniki Łódzkiej,

doktor Krystyna M u s i a n o w i c z — z Muzeum Archeologicznego w Warszawie,

doktor Wacław O ł t u s z e w s k i — z Wydziału Rolnego Wyższej Szkoły Rolniczej w Poznaniu,

doktor Józefa O r a ń s k a — z Muzeum Narodowego w Poznaniu,

magister inżynier Tadeusz O p o ł s k i — z Instytutu Mechanizacji Górnictwa w Stalinogrodzie

doktor Irena P i e t r z a k - P a w ł o w s k a — z Wydziału Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego,
doktor Krystyna P i e r a d z k a — z Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie,
magister inżynier Mieczysław P a c h e l s k i — z Wydziału Technologii Drewna Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie,
doktor Edward R u ż y ł ł o — z Akademii Medycznej w Warszawie,
doktor Marian R o ż y n e k — z Akademii Medycznej w Poznaniu,
doktor Zygmunt R u s z c z y c — z Wydziału Zootechnicznego Wyższej Szkoły Rolniczej we Wrocławiu,
doktor Romualda S e r a f i n — z Akademii Medycznej w Warszawie,
doktor Antonina Sienicka — z Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu,
doktor Stefan S t ę p k o w s k i — z Wydziału Weterynaryjnego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,
doktor Alina S k i r g i e ł ł o — z Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi Uniwersytetu Warszawskiego,
magister inżynier Kazimierz S a r n e c k i — z Instytutu Celulozowo-Papierniczego w Łodzi,
doktor inżynier Mieczysław S e r w i Ń s k i — z Wydziału Chemii Spożywczej Politechniki Łódzkiej,
magister inżynier Paweł S ł o m i a n k o — z Morskiego Instytutu Technicznego w Gdańsku,
magister inżynier Henryk S t a m a t e l l o — z Wydziału Budownictwa Lądowego Politechniki Warszawskiej,
doktor Jan W ą s i c k i — z Wydziału Prawa Uniwersytetu Poznańskiego,
doktor Henryk W a l e c k i — z Państwowego Zakładu Higieny w Warszawie,
doktor Regina W a l e n t y n o w i c z - S t a Ń c z y k — z Akademii Medycznej w Warszawie,
doktor Wincenty W c i s ł o — z Akademii Medycznej w Krakowie,
doktor Maria Bronisława W ę c l e w s k a — z Głównego Instytutu Górniczego w Stalino grodzie,
doktor Janina Antonina W o l s k a — z Wydziału Mechaniczno-Konstrukcyjnego Politechniki Warszawskiej,
magister inżynier Eugeniusz W o l n i e w i c z — z Wydziału Mechaniczno-Konstrukcyjnego Politechniki Warszawskiej,
doktor Zofia Z a l e w s k a — z Instytutu Geologicznego w Warszawie,
doktor Marian Z i e r s k i — z Akademii Medycznej w Łodzi,
doktor Zbigniew Z d r ó j k o w s k i — z Wydziału Prawa Uniwersytetu Warszawskiego,
doktor Andrzej Ż a k i — z Państwowych Zbiorów Sztuk na Wawelu.

IV. Na podstawie uchwały Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 20 grudnia 1954 roku, opartej na art. 49, ust. 3 ustawy o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki — t y t u ł n a u k o w y d o c e n t a otrzymali niżej wymienieni pracownicy nauki:

magister Bronisław B u r a s — z Instytutu Fizyki Polskiej Akademii Nauk,
doktor inżynier Halina B o j a r s k a - D a h l i g — z Instytutu Farmaceutycznego w Warszawie,

Samuel F i s z m a n — z Instytutu Polsko-Radzieckiego Polskiej Akademii Nauk w Warszawie,

doktor Mikołaj J a n i c k i — z Państwowego Zakładu Higieny w Warszawie,
magister inżynier Tadeusz K o s i e w i c z — z Wydziału Samochodów i Ciągników Politechniki Warszawskiej,

doktor Mikołaj Ł a ż n i e w s k i — z Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii Uniwersytetu Łódzkiego,

doktor Maria M a j e w s k a — z Laboratorium Kolorystycznego w Warszawie,

magister Karol M a j e w s k i — z Instytutu Fizyki Polskiej Akademii Nauk,
magister inżynier Władysław N e y — z Instytutu Energetyki w Warszawie,
magister inżynier Wacław R e g u l s k i — z Instytutu Mechanizacji Górnictwa w Stalinogrodzie,

doktor Tadeusz S o b i e c h — z Wydziału Weterynaryjnego Wyższej Szkoły Rolniczej we Wrocławiu,

doktor Tadeusz Ś l e b o d z i ń s k i — z Wydziału Chemii Politechniki Warszawskiej,

doktor Alina U l i ń s k a — z Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu,

doktor Wincenty W o j t k i e w i c z — z Wydziału Chemii Politechniki Łódzkiej,

V. Na podstawie uchwały Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 20 grudnia 1954 roku zatwierdzającej decyzje rad wydziałowych (rad naukowych) — s t o p i e ń k a n d y d a t a n a u k otrzymały niżej wymienione osoby:

1) Magister Oktawiusz J u r e w i c z — stopień kandydata nauk filologicznych na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *Rola niewolników w komediach Plauta*.

Uchwała Rady Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Warszawskiego o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 30 marca 1954 roku.

Promotor: profesor doktor Kazimierz K u m a n i e c k i; referenci: profesor doktor Adam K r o k i e w i c z, profesor doktor Bronisław B i l i ń s k i (ref. UW i CKK).

2) Karol M a r t e l — stopień kandydata nauk filozoficznych na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *O obiektywności prawnego rozwoju społecznego oraz o ich poznaniu i wykorzystaniu w interesach społeczeństwa*.

Uchwała Rady Naukowej Instytutu Nauk Społecznych przy KC PZPR o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 27 lipca 1954 roku.

Promotor: profesor doktor Adam S c h a f f; referenci: profesor doktor Julian H o c h f e l d, profesor doktor Włodzimierz B r u s (ref. INS i CKK).

3) Magister inżynier Adam M i t z e l — stopień kandydata nauk technicznych na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *Naprzężenia i odkształcenia w zbiornikach prostokątnych*.

Uchwała Rady Wydziału Budownictwa Lądowego Politechniki Warszawskiej o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 30 maja 1954 roku.

Promotor: profesor doktor inżynier Jerzy M u t e r m i l c h; referenci: profesor magister inżynier Jerzy N e c h a y, profesor doktor inżynier Witold N o w a c k i, profesor doktor Edmund S z c z e p a n i a k (ref. CKK).

4) Magister Jerzy P l e b a Ń s k i — stopień kandydata nauk fizycznych na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *O funkcji stanu w kwantowej teorii pola.*

Uchwała Rady Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii Uniwersytetu Warszawskiego o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 28 czerwca 1954 roku.

Promotor: profesor doktor Wojciech R u b i n o w i c z; referenci: profesor doktor Leopold I n f e l d, profesor doktor Jan R z e w u s k i (ref. UW i CKK).

5) Magister Sylwester Z a w a d z k i — stopień kandydata nauk prawnych na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *Rozwój rad narodowych jako proces coraz szerszego włączania mas pracujących do rządzenia państwem.*

Uchwała Rady Naukowej Instytutu Nauk Społecznych przy KC PZPR o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 29 czerwca 1954 roku.

Promotor: profesor doktor Stefan R o z m a r y n; referenci: profesor doktor Jerzy S t a r o ś c i a k, magister Marian R y b i c k i, profesor doktor Andrzej B u r d a (ref. INS i CKK).

6) Magister Marian Ż y c h o w s k i — stopień kandydata nauk historycznych na podstawie złożonych egzaminów i pracy kandydackiej pod tytułem: *Rewolucja 1846 roku.*

Uchwała Rady Naukowej Instytutu Nauk Społecznych przy KC PZPR o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 28 stycznia 1954 roku.

Promotor: profesor doktor Żanna K o r m a n o w a; referenci: profesor doktor Natalia Gąsiorowska, profesor doktor Stefan Kieniewicz (ref. INS i CKK).

UDZIAŁ SZKÓŁ WYŻSZYCH W OBCHODZIE ROKU MICKIEWICZOWSKIEGO

Na Kolegium Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego zostały uchwalone wytyczne w sprawie udziału szkół wyższych w obchodzie Roku Mickiewiczowskiego.

W oparciu o hasła, pod którymi będzie obchodzony w Polsce Rok Mickiewiczowski, wytyczne ustalają, że zadaniem władz wyższych uczelni, pracowników nauki, organizacji młodzieżowych i całej młodzieży jest jak najlepsze wyzyskanie wszystkich możliwości naukowych i wychowawczych, które wyłonią się w związku z obchodem Roku Mickiewiczowskiego.

Wzbogacenie treści tych obchodów, urozmaicenie ich form, tak aby Rok Mickiewiczowski stał się sprawą żywą i bliską dla pracowników i młodzieży, będzie zależeć od rozbudzenia jak najszerzej inicjatywy i pomysłowości każdej uczelni i każdego członka jej zespołu.

Katedry, zainteresowane badaniami nad twórczością Mickiewicza na tle okresu walk narodowo-wyzwoleńczych pierwszej połowy XIX w. w Polsce i ruchów wolnościowych w Europie, przedstawiły plany badań naukowych w wyżej wymienionym zakresie Komisji Naukowej PAN, zostały włączone do planu badań zespołowych i kompleksowych i będą ściśle współpracować z Komisją Naukową PAN. Katedry historii literatury polskiej, które nie zajmują się problematyką romantyzmu, podejmą w miarę swych możliwości badanie nad tradycją kulturowo-literacką Mickiewicza i wpływem na późniejszy rozwój literatury.

Katedry uniwersyteckie — w związku z prowadzonymi badaniami — nawiążą współpracę z pracownikami nauki WSP i umożliwią wzięcie w nich udziału nauczycielom szkół średnich, zajmującym się tymi zagadnieniami.

Zostanie ogłoszony konkurs Roku Mickiewiczowskiego dla spopularyzowania twórczości Mickiewicza. Na konkurs będą przyjmowane zarówno prace indywidualne, jak i zespołowe studentów oraz młodej kadry naukowej (prace seminaryjne, magisterskie, prace pisane specjalnie na konkurs itp.).

Na pracownikach nauki (w szczególności na kierownikach katedr) będzie spoczywać obowiązek spopularyzowania konkursu wśród studentów i zmobilizowania ich do czynnego udziału. Ważną rolę odegra tu współdziałanie organizacji młodzieżowych. Za dobór tematów i przygotowanie prac są odpowiedzialni kierownicy katedr. Szczegółowe informacje co do konkursu zawiera oddzielny regulamin komisji konkursowej.

Studenckie koła naukowe przy katedrach będą uczestniczyć w pracach naukowo-badawczych katedr związanych z Rokiem Mickiewiczowskim, podejmą pod naukowym kierownictwem katedr prace związane z Mickiewiczem i okresem Mickiewiczowskim, włączą się do akcji popularyzacji wiedzy o Mic-

k i e w i c z u i epoce wśród młodzieży studenckiej a także poza uczelnią i zorganizują uczelniane konferencje naukowe.

W latach 1955—1956 zostaną ustanowione imienne stypendia im. A. Mickiewicza oraz stała nagroda zespołowa dla koła naukowego.

Zostanie zorganizowany zjazd kół naukowych katedr polonistycznych, którego tematyka obejmie interpretację poszczególnych okresów twórczości M i c k i e w i c z a, jego utworów, badania nad stylem i umiejscowieniem twórczości wielkiego poety w procesie historyczno-literackim epoki.

Ogólnopolski zjazd młodych polonistów zostanie poprzedzony uczelnianymi konferencjami Mickiewiczowskimi dla przedyskutowania przygotowanych prac. Całością prac zjazdu będzie kierować komisja, współpracująca z Komisją Naukową PAN.

Młodzież uniwersytetów zaprosi do współpracy studentów WSP oraz w miarę możliwości nawiąże współpracę z młodzieżą wyższych klas szkół średnich.

Katedry uniwersytetów wezmą udział w akcji wydawniczej Roku Mickiewiczowskiego w ramach planu Komisji Naukowej PAN. Zostaną opublikowane monograficzne studia historyczno-literackie katedr polonistycznych, jak również wyniki badań naukowych katedr, pracujących nad problematyką Roku Mickiewiczowskiego.

W „Życiu Szkoły Wyższej“ będą się ukazywać notatki sprawozdawcze z przebiegu Roku Mickiewiczowskiego.

Katedry uniwersyteckie spopularyzują wyniki konferencji naukowych i sesji PAN.

Biblioteki główne spopularyzują i udostępnią młodzieży dzieła związane z Rokiem Mickiewiczowskim, udzielą szerokiej pomocy w realizacji zamierzeń badawczych szkół i przygotowują tematykę Mickiewiczowską dla obchodu Dni Oświaty, Książki i Prasy.

W szerokiej pracy propagandowej i kulturalno-oświatowej młodzieży zostanie zwrócona uwaga na różnorodność form tej pracy.

Na terenie wszystkich uczelni i w domach studenckich w akcji kulturalno-oświatowej młodzieży zostanie uwzględniona problematyka Mickiewiczowska. Szkoły opracują program akcji, w których zostaną uwzględnione odczyty popularnonaukowe, imprezy artystyczne, propaganda wizualna, wydawnictwa młodzieżowe i inne.

Nasilenie akcji powinno nastąpić z początkiem roku akademickiego 1955/56 oraz w miesiącach listopadzie i grudniu 1955 r.

Jednym z ważnych elementów wyżej wymienionej pracy powinno stać się zbliżenie, zapoznanie i upowszechnienie poezji Mickiewiczowskiej w ramach organizowanego przez Ministerstwo Kultury i Sztuki II konkursu recytatorskiego, w którym weźmie niewątpliwie szeroki udział młodzież oraz w ramach organizowanego przez ZSP konkursu na artykuł, felieton i utwór literacki na temat wrażeń i przeżyć związanych z życiem i twórczością M i c k i e w i c z a oraz jego epoką.

Studenci powinni pomagać w akcji kulturalno-oświatowej świetlic robotniczych i wiejskich. Ministerstwo dostarczy odpowiednich materiałów lektorom i studentom polskim za granicą dla propagandy dzieł i postaci M i c k i e w i c z a.

**PODSUMOWANIE UWAG ZESPOŁÓW
RADY GŁÓWNEJ I RZECZNIKÓW PLANÓW BADAŃ NAUKOWYCH
O TEMATYCE PRAC KANDYDACKICH ZGŁOSZONYCH W PLANACH KATEDR**

I.

W trakcie prac nad oceną planów badań naukowych katedr na rok 1955 zespoły Rady Głównej i rzecznicy planów zebrali wiele spostrzeżeń i uwag związanych ze zgłoszoną w planach tematyką prac kandydackich. Spostrzeżenia te i uwagi pozwalają na sformułowanie pewnych wniosków ogólnych, które mogą posłużyć szkołom jako pomoc w kierowaniu planowym rozwojem młodej kadry.

Przedstawione poniżej wnioski z dotychczasowych prac dotyczą jednego tylko z elementów objętych indywidualnymi planami młodej kadry, a mianowicie przygotowania dysertacji kandydackich. Materiały zawarte w planach badań naukowych nie pozwalały bowiem z natury rzeczy na analizę pozostałych elementów, o których mówiła uchwała Rady Głównej i Kolegium Ministerstwa z dnia 4 lutego 1954 r., jak: plany wstępne, praca dydaktyczno-wychowawcza asystenta, jego studia filozoficzne itp. Praca kandydacka jest jednak tak istotnym elementem planowego rozwoju młodego pracownika nauki, że poniższe wnioski, wypływające z prac rzeczników, powinny stać się ważkim czynnikiem ułatwiającym szkołom przeprowadzenie pełnej analizy prac nad rozwojem młodej kadry.

Stwierdzona przez zespoły Rady Głównej aktywizacja naukowa młodej kadry jest dowodem, że młodzi pracownicy nauki zrozumieli, jakie perspektywy otwiera przed nimi plan rozwoju młodej kadry, i podjęli jego realizację. Rozwój młodej kadry, wymagania stawiane młodym pracownikom nauki, kryteria prac kandydackich, warunki studiów, metody kierownictwa przez profesorów stały się przedmiotem zainteresowania szkół.

Pierwszy krok został zrobiony. Obecnie zainteresowanie obudzone przez plan rozwoju młodej kadry należy rozwinąć w powszechny ruch naukowy asystentów. W dyskusjach rzeczników podkreślano, że zadanie to stoi przed każdą szkołą wyższą, przed każdą katedrą, przed zespołem pracowników nauki, a zwłaszcza przed pracownikami samodzielnymi i przed władzami szkoły, które muszą kierować żywiołowo jeszcze kształtującymi się pierwszymi poczynaniami.

Przy rozwijającym się ruchu naukowym asystentów należy bowiem szczególnie dbać o odpowiednio wysoki poziom wymagań, stawianych pracom kandydackim. Młodzi pracownicy nauki powinni zrozumieć, że praca kandydacka nie jest celem samym w sobie, że przy tym nie każda prowadzona przez nich praca naukowo-badawcza może być z góry uznana za pracę kandydacką. Od ich własnego wysiłku bowiem zależy osiągnięcie wymaganego poziomu; na spe-

cjalną zaś opiekę i pomoc ze strony szkoły mogą liczyć ci asystenci, których własny wkład w studia kandydackie będzie dostatecznie poważny.

Rozwojem młodego pracownika nauki kieruje przede wszystkim katedra, której jest on członkiem i profesor-promotor lub opiekun pracy kandydackiej; wpływ na przebieg studiów ma cały kolektyw katedry. Jego życie naukowe, wyniki i osiągnięcia prac badawczych, dyskusja na zebraniach naukowych katedr. Rzecznicy podkreślali, iż ważną rolę w kierowaniu pracą naukową asystentów powinny spełnić konferencje naukowe młodej kadry oraz publikacje wyników ich prac, między innymi w „Zeszytach Naukowych” wydawanych przez szkoły; jest to bowiem miejsce pierwszego publicznego przedstawienia prób i osiągnięć młodego pracownika nauki.

Jeśli pierwsze wystąpienia spotkają się z życzliwą, ale surową i instruktywną krytyką profesorów, wpłynie to pozytywnie na kształtowanie się pracy naukowo-badawczej i właściwy rozwój samych młodych pracowników nauki.

Rzecznicy postulowali rozwinięcie w szkołach dyskusji nad wymaganiami stawianymi młodym pracownikom nauki w oparciu o konkretne przykłady z życia szkoły i przy udziale przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Dyskusje te mogą ułatwić krystalizowanie się jednolitego poglądu na treść studiów i kryteria prac kandydackich; wymiana doświadczeń co do metod kierowania aspirantami i asystentami, stopnia samodzielnego wkładu w pracę ze strony pomocniczych pracowników nauki, wymagań stawianych ich pracy dydaktyczno-wychowawczej pomoże w pracy kierownikom katedr, promotorom i opiekunom. W dyskusji tej powinien być pomocny, zamierzony przez „Życie Szkoły Wyższej” cykl artykułów dyskusyjnych, dotyczących studiów kandydackich.

II.

Tematyka prac kandydackich jest w zasadzie — jak stwierdzali rzecznicy — odbiciem dotychczasowej pracy naukowej katedr; układa się ona na ogół zgodnie z wytycznymi do planu badań naukowych, co nie oznacza jednak, aby wszystkie kierunki badań były realizowane w sposób, jakiego wymaga hierarchia potrzeb i na jaki pozwalają możliwości katedr. W katedrach o określonym kierunku prac badawczych tematyka prac młodej kadry wiąże się w całość, stanowiącą poważną część planu prac naukowo-badawczych katedry. Na ogół problematyka jest związana z aktualnym rozwojem nauki i z potrzebami praktyki. Jednak analiza tematów prac kandydackich wykazała wiele błędów w treści i sposobie ich formułowania.

W ocenach podkreślano, że sformułowania tematów świadczą często o nie dość jasnej koncepcji pracy, jej celu, zakresu i metod. Wiele tytułów tematów obejmuje całe dziedziny nauki, podczas gdy inne ujmują zagadnienia wycinkowe i tak wąskie, iż robią wrażenie prac magisterskich.

Analiza tematów prac kandydackich wykazuje, iż kryją one poważne niebezpieczeństwo wypaczeń. W wymianie poglądów na kryteria prac kandydackich stwierdzano bardzo mocno, iż praca kandydacka to praca naukowo-badawcza: dyskutowano przy tym, w jakim stopniu musi ona posuwać naprzód wiedzę i o ile powinna wносить nowy wkład do nauki.

Podkreślano badawczy charakter pracy i konieczność skutecznej likwidacji wszelkich tendencji sprowadzania pracy kandydackiej jedynie do zreferowania bądź analizy już osiągniętych przez naukę wyników. Rzecznicy są zdania, iż nie-

bezpieczeństwo to jest poważniejsze w naukach humanistycznych, gdzie deklaratywne sformułowania metodologiczne bywają oderwane od analizy faktów czy zjawisk i zastępują nierzadko ich interpretację. W naukach prawnych i ekonomicznych niebezpieczeństwo to pogłębia się wskutek tego, iż nikt nie są dotychczas doświadczenia pracy badawczej, opartej na metodologii marksistowskiej, a operującej materiałem źródłowym bądź zebrany z praktyki życia społecznego i gospodarczego. W naukach technicznych i rolniczych grozi niebezpieczeństwo praktycyzmu, na co wpływają analogiczne błędy pracy naukowo-badawczej w tych dyscyplinach. Zgłoszona tematyka prac kandydackich świadczy często o ucieczce od zagadnień, wymagających głębszego ujęcie teoretycznego i poważniejszego przygotowania w zakresie nauk podstawowych, na przykład matematyki czy fizjologii.

Na konferencjach rzeczników wskazywano, iż w wielu katedrach tematy kandydackie nie wiążą się w całość, pozwalającą na zespołowe dyskusje i zarysowującą specjalizację naukową katedry, lecz stanowią luźny zbiór tematów, podejmowanych jedynie w wyniku indywidualnych zainteresowań. Utrudnia to współpracę naukową kolektywu katedry i kierowanie pracą przez profesora.

Zdarzają się fakty, że asystent pracuje jednocześnie nad kilku tematami, co opóźnia przygotowanie pracy kandydackiej. Występuje również zjawisko unikania tematów, wymagających umiejętności posługiwania się bardziej nowoczesną aparaturą naukową — nawet w dobrze wyposażonych katedrach — co ma wyraźnie negatywne skutki, zważywszy ścisłą zależność między nowoczesną aparaturą a poziomem pracy naukowej.

Ponowna analiza tematyki prac kandydackich, która z pewnością zostanie przeprowadzona w szkołach w związku z zaleceniami zespołów Rady Głównej do planów na rok 1955 oraz przy okazji dyskusji nad wieloletnim planem badań naukowych, doprowadzi do istotnych zmian w tematyce. Niektóre tematy wybrane niewłaściwie będą musiały być zmienione, będą to jednak wypadki sporadyczne. Częściej — już w trakcie zbierania pierwszych materiałów — temat pracy będzie zapewne bliżej sprecyzowany i zwężony, inne tematy — odwrotnie — będą wymagać szerszej podbudowy teoretycznej.

Przypadki niewłaściwego doboru tematów prac kandydackich, ogólnikowy bądź niewłaściwy sposób ich formułowania świadczą, iż niektóre katedry nie przywiązywały do nich dostatecznej wagi, nie zrozumiały, iż opracowanie planów indywidualnych powinno być związane z analizą dorobku, możliwości i perspektyw każdego asystenta. Katedry zaawansowane, które ujęły sprawę z pełnym zrozumieniem istoty pracy naukowej i wymagań w stosunku do prac kandydackich, zgłaszają na ogół realną ich liczbę w stosunku do warunków katedry. Przeciwnie — liczne prace kandydackie zostały zaplanowane przez katedry nie mające dostatecznych możliwości ich wykonania.

Posiadane materiały świadczą również o nie dość dogłębnej pracy większości rad wydziałowych, które często podeszły do planu młodej kadry nie merytorycznie lecz formalnie bądź też potraktowały sprawę zbyt liberalnie.

Na podstawie analizy tematyki rzecznicy wyrażali obawy co do realności wielu prac kandydackich, zgłoszonych w planach badań naukowych. Z planów wynika, iż w szkołach technicznych i na uniwersytetach prace kandydackie podjęło około 40% ogółu asystentów, zaś w szkołach rolniczych i ekonomicznych — około 25%, jednak ze względu na sformułowane powyżej wątpliwości liczby te należy traktować krytycznie.

Dość znaczna ilość prac kandydackich w zestawieniu z błędami popełnionymi w sformułowaniach tematów nasuwa obawy, iż otwarcie perspektyw rozwoju przed całą młodą kadrą (a tym jest w swej istocie plan rozwoju młodej kadry) zostało zrozumiane niekiedy mechanicznie jako obowiązek niezwłocznego podjęcia prac kandydackich przez wszystkich asystentów o dłuższym stażu pracy dydaktycznej, niezależnie od ich stopnia przygotowania i dojrzałości naukowej. Wskutek tego zachodzi obawa, że zgłoszono wiele prac przedwcześnie, bez należytej analizy poziomu asystentów.

Sytuacja ta budzi poważne obawy wypaczenia właściwej realizacji założeń planu rozwoju młodej kadry. Wymaga ona zatem prowadzenia przez szkoły dalszych prac. Pomocą będą tu oceny i zalecenia zespołów Rady Głównej w stosunku do planów badań naukowych na rok 1955, które zostaną przekazane szkołom.

Dyscypliny deficytowe. Analiza planów badań naukowych i wstępna analiza tematyki prac kandydackich wykazała, że w wielu dyscyplinach kluczowych dla dalszego rozwoju nauki, gospodarki i kultury (jak na przykład fizjologia roślin, fizjologia zwierząt, biogeografia, geografia ekonomiczna, historia powszechna, teoria literatury i sztuki, teoria prawa i wiele innych) istnieją trudności kształcenia młodej kadry ze względu na brak bądź niedostateczne wyzyskanie nielicznej kadry samodzielnej. W dyskusjach wskazywano, że w niektórych dyscyplinach istnieją możliwości kształcenia młodych pracowników nauki pod opieką profesorów dyscyplin pokrewnych. W dyscyplinach, które mają charakter pograniczny w stosunku do kilku dziedzin wiedzy, można organizować współdziałanie katedr dla kształcenia młodej kadry (na przykład katedry geologii i chemii — dla kształcenia geochemików, geografii i gleboznawstwa — dla kształcenia w zakresie geografii gleb, fizyki i agrobiologii — dla agrofizyków).

Ważną rolę w stopniowym likwidowaniu dyscyplin deficytowych może odegrać dostatecznie wczesne rozbudzanie zainteresowań młodzieży studenckiej określonymi kierunkami nauki. Wykłady monograficzne, odpowiednio dobrana tematyka pracy studenckich kół naukowych mogą kształtować zainteresowania w pożądanym kierunku.

Dyscypliny deficytowe powinny być również brane pod uwagę przy sporządzaniu planu rekrutacji na aspiranturę, zwłaszcza zagraniczną.

W polityce inwestycyjnej i finansowej trzeba będzie przede wszystkim wypożyczyć kierowane przez samodzielnych pracowników nauki katedry dyscyplin deficytowych, w których niedostateczna aparatura ogranicza możliwości rozwoju pracy naukowej i kształcenia młodej kadry.

Dyscypliny deficytowe będą przedmiotem specjalnych dyskusji i troski zespołów Rady Głównej.

Trudności w realizacji planów młodej kadry i niektóre sugestie dla ich przezwyciężania. Realizacja planu młodej kadry wymaga dużego wysiłku i ofiarności samodzielnych pracowników nauki. Wśród profesorów szkół wyższych wymieniano w dyskusjach zespołów Rady Głównej wielu, którzy pracę z młodą kadrą traktują jako swój najpoważniejszy obowiązek i osiągają przy tym nieprzeciętne rezultaty. Ich doświadczenia i metody należy szeroko upowszechnić, tak aby każda katedra, kierowana przez samodzielnego pracownika nauki, kształciła młodą kadrę. Rzecznicy podkreślali, że opinia zespołów pracowników nauki nie powinna tolerować zdarzających się jeszcze przypadków, iż samodzielní pracownicy nauki, mający pełne możliwości — a zatem i obowiązek — kształcenia

młodej kadry, skupiają swe zainteresowania jedynie na własnej pracy naukowej, nie kierując rozwojem młodych pracowników nauki i nie ułatwiając go na podstawie swego doświadczenia. Bardzo poważne trudności w realizacji indywidualnych planów rozwoju stają przed młodymi pracownikami katedr, w których brak kierownika bądź kierownik nie ma dotychczas stopnia naukowego, uprawniającego do samodzielnej opieki nad przewodem kandydackim.

Trudności te najostrzej występują w szkołach ekonomicznych, w katedrach marksizmu-leninizmu oraz w katedrach dyscyplin podstawowych (jak fizyka i matematyka w szkołach technicznych). Fakt, iż liczba samodzielnych pracowników nauki stale się zwiększa, pozwala liczyć na to, że trudności te będą powoli ustępowały; obecnie — dla doraźnego ich przezwyciężania — uchwała Rady Głównej i Kolegium Ministerstwa z dnia 4 lutego 1954 r. przewidywała, że w razie konieczności stałym opiekunem pracy naukowej może być zaawansowany pomocniczy pracownik nauki.

W tych przypadkach musi być udzielona maksymalna pomoc rady wydziałowej — a przy osiąganiu poważniejszych wyników naukowych — Ministerstwa i właściwego zespołu Rady Głównej, w formie pomocy czy opieki katedry innej szkoły wyższej, udostępnienia lepiej wyposażonego laboratorium lub kilkumiesięcznej pracy naukowej pod kierunkiem bardziej doświadczonego profesora.

W ocenach zespołów Rady Głównej dość często są wyrażane wątpliwości, czy wykonanie zamierzonego tematu pracy kandydackiej będzie możliwe za pomocą posiadanej aparatury. Czasem pracę może ułatwić udostępnienie aparatury innych katedr szkoły. Gdy jednak temat nie może być wykonany bez poważniejszych wkładów inwestycyjnych, niemożliwych do realizacji w najbliższym czasie, należy go jak najszybciej zmienić, dostosowując do posiadanych możliwości.

Pomocy ze strony szkół wymaga również opanowanie przez asystentów wymaganego zakresu wiedzy z filozofii, niektórych dyscyplin podstawowych i języków obcych.

Cenną formą zdobywania tej wiedzy jest organizowanie kół samokształceniowych dla studiowania materializmu dialektycznego i historycznego i współdziałanie ze szkoleniem ideologicznym prowadzonym przez ZOZ.

Trzeba rozważyć w szkołach możliwości upowszechnienia inicjatywy specjalnych seminariów z dyscyplin podstawowych (jak to na przykład rozpoczęła Politechnika Gdańska w zakresie matematyki).

Szczególną uwagę należy przywiązywać do systematycznego uczenia się języków obcych, a w szczególności języka rosyjskiego.

Plan rozwoju młodej kadry nie precyzuje żadnych postulatów, jeśli idzie o tok studiów kandydackich asystentów. Nie oznacza to jednak, że realizacja planów indywidualnych może przebiegać dowolnie. Wielu asystentów niewłaściwie układa kolejność poszczególnych etapów swej pracy. Spotyka się nieuzasadnione przedłużenie okresu studiów, przenoszenie egzaminu z materializmu dialektycznego i historycznego na końcowy etap studiów, odkładanie wszelkiej pracy nad dysertacją na okres po egzaminach, co wydaje się szczególnie niewskazane. Dla prawidłowego wzrostu naukowego młodych pracowników nauki należy szerzej wyzyskać doświadczenia toku studiów aspiranckich przy ustalaniu kolejności składania egzaminów i poszczególnych etapów studiów.

Troska szkół i katedr o właściwe rozłożenie poszczególnych elementów planów indywidualnych powinna podyktować ponowne skontrolowanie pod tym względem złożonych planów.

Plany wstępne. Jak wynika z posiadanych przez Ministerstwo informacji, plany wstępne nie zostały dostatecznie wyzyskane przez szkoły jako metoda wdrażania młodej kadry do pracy naukowo-badawczej. Błędy i niedociągnięcia sformułowań tematyki prac kandydackich, o których mowa wyżej, świadczą, iż wielu nie dość dojrzałych pod względem naukowym młodych ludzi podjęło przedwcześnie prace kandydackie, zamiast w formie „planu wstępnego” pogłębić znajomość przedmiotu, rozszerzyć zakres czytanej literatury, wykazać własne możliwości, lepiej poznać i opanować specyficzną dla danej dyscypliny metodykę pracy badawczej.

Analiza wieku i stażu pomocniczych pracowników nauki wykazuje proces odmładzania się zespołów asystenckich. Ten zasadniczy a mało dotychczas dostrzegany kierunek przemian, w istocie swej pozytywny, stawia przed profesorami zadania tym bardziej wnikliwego doboru asystentów i opieki nad nimi. Plan rozwoju młodej kadry nie jest jednorazowym krokiem, zakłada systematyczną pracę katedr z pomocniczymi pracownikami nauki. Pozwala na stosunkowo szybki wzrost naukowy adiunktów i asystentów. Stąd też powinien uwzględniać w perspektywie nie tylko tych, którzy już podejmują studia kandydackie, lecz również i tych, którzy w niedługim czasie zgłoszą taki zamiar. Idzie o tych młodszych pracowników nauki, którzy w chwili obecnej wprawdzie nie prowadzą jeszcze studiów kandydackich ze względu na swój staż i przygotowanie naukowe, lecz w niedługim czasie (za rok, dwa, najdalej trzy) zgłoszą swe „plany indywidualne” i przystąpią do przewodów kandydackich.

Zadania katedr i rad wydziałowych. Na konferencjach rzeczników planów badań naukowych podkreślano poważne zadania, jakie mogą spełnić dyskusje w katedrach, a zwłaszcza na radach wydziałowych, których rola jest dotychczas niedoceniana przez szkoły. Zdaniem rzeczników, rady wydziałowe mogą dopomóc katedrom między innymi przez zwrócenie uwagi na konieczność:

a) wytypowania asystentów bardziej zaawansowanych w pracy naukowej i aktywnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej, na których skupić należy przede wszystkim pomoc tak naukową, jak i materialną, jakiej szkoła może udzielić,

b) zmiany tematu pracy kandydackiej w przypadkach, gdy zachodzi tego potrzeba, ewentualnie bardziej precyzyjnego sformułowania tematów, uwzględniających omówione wyżej postulaty stawiane pracom kandydackim,

c) wyjaśniania, iż podjęcie pracy kandydackiej musi zależeć od dojrzałości naukowej asystenta, od jego dotychczasowego dorobku, zaś uzyskanie stopnia kandydata nauk zależy od przebiegu całokształtu studiów kandydackich,

d) uzyskania pomocy innej katedry lub bardziej doświadczonego profesora dla zdolnego młodego pracownika nauki w przypadku, gdy obiektywne warunki katedry (kierownictwo, wyposażenie) nie wystarczają do zapewnienia właściwego przebiegu studiów,

e) ukazania innych perspektyw pracy zawodowej tym spośród asystentów, których dotychczasowe wyniki nie rokują powodzenia w pracy naukowo-badawczej.

III.

Analiza tematyki prac naukowych młodej kadry, dokonywana przez zespoły Rady Głównej przy ocenie planów badań naukowych, wskazała raz jeszcze ścisły związek między planem badań naukowych i planem rozwoju młodej kadry. Z tych względów wieloletni plan badań naukowych, do którego opracowania przystąpi w najbliższym czasie szkolnictwo wyższe — będzie planem badań naukowych i rozwoju młodej kadry, a wszelkie dyskusje związane z opracowaniem planu będą dotyczyć zarówno tematyki i specjalizacji naukowej katedr, jak też kierunków i metod kształcenia młodej kadry.

Dyskusje nad planem wieloletnim staną się zatem terenem ponownej analizy tematyki prac i rozwoju młodej kadry i okazją do sprostowania istniejących błędów. Założenia wieloletniego planu sprecyzują bliżej metody tej pracy, której zadaniem jest między innymi wzmocnić organiczny związek między rozwojem pracy naukowo-badawczej katedr i rozwojem młodej kadry, to znaczy — z jednej strony wytyczać przez plan badań główne kierunki rozwojowe dyscyplin i katedr, z drugiej zaś — konkretyzować plan badań naukowych poprzez tematykę prac kandydackich. Metoda pracy nad planem wieloletnim będzie polegać na dyskusjach w szkołach i na konferencjach kierowników katedr przy aktywnym udziale młodej kadry naukowej.

Dyskusje rzeczników zapoczątkowały poszukiwanie nowych form zorganizowanej pomocy dla asystentów podejmujących realizację indywidualnych planów rozwoju. Jako najistotniejszą wymieniano szerszy niż dotychczas udział młodej kadry w konferencjach i sesjach naukowych, ogólnopolskie przeglądy wyników prac naukowych asystentów w określonych dyscyplinach, powiązanie tematyki konferencji i kursokonferencji programowo-dydaktycznych z tematyką prac naukowych katedr.

Katedry o poważniejszym dorobku i większych możliwościach pracy naukowo-badawczej mogą dopomóc katedrom będącym u startu swej pracy naukowej przez nawiązanie z nimi stałej współpracy. Wzajemne wizytacje, periodyczne konsultacje, wspólne posiedzenia naukowe dla referowania i dyskusji wyników własnych prac badawczych, ewentualnie udostępnianie bardziej precyzyjnej aparatury będą cenną pomocą dla młodej kadry. Bliższe formy tej współpracy wymagają jeszcze dyskusji.

Dużą wagę również przywiązują rzecznicy do wymiany doświadczeń między katedrami w postaci wzajemnych wizytacji.

Jako inne formy pomocy rzecznicy projektują wizytacje zespołów Rady Głównej w katedrach oraz tworzenie zespołów profesorskich dla opieki nad wybranymi pracami kandydackimi w niektórych dyscyplinach deficytowych bądź w katedrach pozbawionych kierownictwa samodzielnego pracownika nauki.

Podkreślano również konieczność ułatwienia wyjazdów za granicę dla nawiązania kontaktów z przodującymi ośrodkami pracy naukowej oraz zrewidowania dotychczasowych form zaopatrywania się w literaturę zagraniczną, a zwłaszcza czasopisma naukowe.

Tegoroczna ocena planów prac naukowo-badawczych katedr i analiza tematyki młodej kadry wykazała trafność przyjętej przez resort metody pracy. Praca rzeczników i zespołów Rady Głównej stworzyła możliwości pełniejszego wiązania zagadnień pracy naukowo-badawczej, rozwoju młodej kadry, zagadnień programowych oraz dydaktyczno-wychowawczych w jedną całość w oparciu o najnowsze osiągnięcia nauki, jak również — udzielania szkołom pomocy merytorycznej dla prac katedr, rad wydziałowych i prorektorów do spraw nauki. Pełne wyzyskanie tych możliwości zależy przede wszystkim od intensywnej pracy szkół, dla których sprawa rozwoju młodej kadry jest jednym z pierwszoplanowych zadań.

W SPRAWIE OSIĄGNIĘĆ KATEDR BUDOWNICTWA OKRĘTOWEGO

Do Redakcji

W nrze 10/1954 „Życia Szkoły Wyższej“ został zamieszczony artykuł prof. W. S z y m a n o w s k i e g o pod tytułem: *Rozwój szkolnictwa wyższego w zakresie budowy maszyn w Polsce Ludowej*, w którym podano również drobne informacje dotyczące budownictwa okrętowego. Można się spierać o to, czy budownictwo okrętowe jest częścią składową budowy maszyn, czy nie. Pracownicy nauki w zakresie budowy okrętów są zdania, że budownictwo okrętowe nie stanowi części budowy maszyn, a tylko z niej w znacznej mierze korzysta. Jeśli jednak autor uznał za słuszne poruszyć zagadnienia budownictwa okrętowego w ramach interesującego artykułu, to należy żałować, że ograniczył się do bardzo lakonicznych wzmianek, które u czytelników mogą wywołać przekonanie, że polskie budownictwo okrętowe to „kopciuszek“ bez jakichkolwiek tradycji i osiągnięć. Takie ujęcie sprawy jest błędne, a ponieważ prof. W. S z y m a n o w s k i niewątpliwie nie miał zamiaru nieściśle informować czytelników „Życia Szkoły Wyższej“, dlatego uważam za słuszne podać naświetlenie bardziej wyczerpujące i w miarę możliwości obiektywne.

Politechnika Gdańska

A. Potyrała

Do powyższego listu prof. A. P o t y r a ł a dołączył bogaty wykaz publikacji ilustrujących osiągnięcia budownictwa okrętowego w Polsce.

List prof. A. P o t y r a ł y Redakcja udostępniła prof. W. S z y m a n o w s k i e m u, w wyniku czego otrzymała następującą odpowiedź:

Do Redakcji

Nawiązując do poglądu, który poprzednio kilkakrotnie wyraziłem w rozmowach z przedstawicielami Redakcji „Życia Szkoły Wyższej“ w sprawie listu prof. A. P o t y r a ł y komunikuję, co następuje:

Opracowując swój artykuł pod tytułem: *Rozwój szkolnictwa wyższego w zakresie budowy maszyn w Polsce Ludowej* początkowo miałem zamiar omówić w nim również zagadnienia budownictwa okrętowego. Ostatecznie doszedłem jednak do wniosku, zgodnego z poglądem autora listu, iż dział okrętownictwa — jakkolwiek bardzo poważnie związany z budową maszyn a w naszych uczelniach w dużej mierze wywodzący się z budowy maszyn — stanowi odrębny kompleks zagadnień.

Zamieszczenie pewnych wzmianek o konkretnych osiągnięciach katedr budowy okrętów, które mi były znane na początku zbierania materiałów, traktuję jako swoje niedopatrzenie i wyrażam ubolewanie, że — jak słusznie zwrócił uwagę prof. A. P o t y r a ł a — może ono być poczytane jako umniejszenie dorobku tej tak ważnej i żywo rozwijającej się u nas dziedziny.

Sądzę, że byłoby nader wskazane, aby w „Życiu Szkoły Wyższej“ ukazał się odrębny artykuł obrazujący dorobek w zakresie budowy okrętów. Mimo że przekazany przez prof. A. Potyrbę wykaz publikacji ilustrujących osiągnięcia z tej dziedziny wymienia w większości prace o charakterze technicznym, stanowi niewątpliwie cenny materiał do takiego opracowania.

Politechnika Warszawska

W. Szymanowski

Podzielając w pełni poglądy obu Profesorów Redakcja zamierza w bieżącym roku opublikować artykuł o osiągnięciach katedr budownictwa okrętowego.

W SPRAWIE UREGULOWANIA PRAKTYK W PROKURATURZE, SĄDOWNICTWIE I ZESPOŁACH ADWOKACKICH

Do Redakcji

Zwracając się do Redakcji „Życia Szkoły Wyższej“ z prośbą o zamieszczenie na łamach pisma naszych uwag w sprawie uruchomienia obowiązkowych praktyk dla pomocniczych pracowników nauki na wydziałach prawa, spodziewamy się, że Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego, powodując się słuszną troską o podniesienie kwalifikacji pomocniczych pracowników nauki na wydziałach prawa, zechce się zwrócić do Ministerstwa Sprawiedliwości i Generalnej Prokuratury o rozpatrzenie i uwzględnienie postulatów wysuniętych w naszym liście.

Już na konferencji dydaktycznej wydziałów prawa, która odbyła się w dniach 20 i 21 kwietnia 1953 r. na Uniwersytecie im. B. Bieruta we Wrocławiu, zwrócono uwagę na konieczność wprowadzenia dla pomocniczych pracowników nauki na wydziałach prawa obowiązkowych praktyk w prokuraturze, sądownictwie i zespołach adwokackich.

Wówczas wszyscy, którzy zabierali głos w tej sprawie, byli zgodni co do poglądu, że powiązanie uniwersyteckich zajęć dydaktycznych z praktyką będzie tylko wtedy możliwe, gdy pracownicy nauki, a w szczególności pomocniczy pracownicy nauki będą znać problemy, nurtujące praktykę i przejdą aplikację w wymiarze sprawiedliwości.

Od tej konferencji upłynęło już niemal dwa lata. Wydawałoby się więc, że w ciągu tak długiego okresu czasu niewielkiej garstce asystentów i adiunktów wydziałów prawa, która dotychczas nie zetknęła się z pracą zawodową, ułatwiono odbycie praktyki czy to w sądownictwie, czy w prokuraturze, czy też w zespołach adwokackich i prezydiach rad narodowych.

Tak jednak nie jest.

O praktykę otarli się tylko ci, którym udało się dzięki własnym, intensywnym staraniom dostać na stałe zatrudnienie w sądownictwie czy adwokaturze.

Pozostali natomiast pracownicy nauki tkwią wyłącznie w bibliotekach zakładowych na podobieństwo moli książkowych, a z praktyką sądową mogą się chyba zetknąć tylko przy okazji odwiedzania sal sądowych jako bierni, przypadkowi widzowie na prawach publiczności.

Trzeba samemu brać czynny udział w posiedzeniach sądowych, pisać protokoły z rozpraw sądowych, opracowywać wyroki i ich uzasadnienia, trzeba znać z osobistego zetknięcia się znaczenie różnych przepisów proceduralnych, trzeba mieć możliwość osobiście stykać się ze stronami procesowymi, to znaczy z żywym

człowiekiem, trzeba wreszcie samemu podejmować odpowiedzialność za rozstrzygnięcie w wielu sprawach, aby później wydawać sąd w różnych kwestiach teoretycznych.

Bez znajomości praktyki pracownik nauki napotyka niemożliwe do pokonania trudności w pracy dydaktycznej, jak i naukowej.

Tymczasem jak dotychczas nie ma prawnego uregulowania tego zagadnienia. Utartym, choć w danym przypadku nie najlepszym rozwiązaniem tego problemu byłoby przejście pomocniczych pracowników nauki przez normalną aplikację w prokuraturze, zespołach adwokackich i w sądach. Skoro bowiem aplikant przechodzi nie tylko przez wykształcenie praktyczne, ale i teoretyczne, a naukowiec w zakresie teorii jest dobrze przygotowany, wystarczy dla niego w zupełności uruchomienie aplikacji o skróconym czasie trwania.

Nie ulega wątpliwości, że tego rodzaju aplikacja nie tylko nie wpłynie na osłabienie poziomu pracy katedr, nie tylko nie osłabi tempa rozwoju naukowego młodej kadry, ale przeciwnie, pomoże asystentom i adiunktom do podniesienia ich pracy na wyższy poziom.

Obowiązki dydaktyczne i naukowe pracownika nauki mogą być bez żadnej trudności rozłożone w ten sposób, aby nie kolidowały z obowiązkami, wynikającymi z tytułu odbywania takiej praktyki.

Korzyści płynące z realizacji wysuwanych postulatów dadzą się sprowadzić do następujących punktów. Dzięki wprowadzeniu praktyk nastąpi:

po pierwsze, podniesienie jakości zajęć dydaktycznych i ich uaktualnienie przez wyrobienie u pracownika umiejętności wiązania teorii prawa z praktyką i ilustrowania ćwiczeń żywym, bezpośrednio z życia wziętym materiałem faktycznym;

po drugie, udostępnienie pracownikom nauki bogatego źródła aktualnych tematów do prac naukowych;

po trzecie, poznanie prawa od strony jego praktycznego zastosowania wzmocze w jeszcze większym stopniu zainteresowania naukowe tą dziedziną wiedzy;

po czwarte, bezpośrednie zetknięcie się pracowników nauki z pracownikami wymiaru sprawiedliwości przyczyni się niewątpliwie do pogłębienia znajomości teorii u tych ostatnich.

Euzebiusz Gruszecki, Marian Hasiec

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

OD REDAKCJI

Sprawa unormowania obowiązków pracowników naukowych wzbudziła zainteresowanie ogółu pracowników szkoły wyższej. Otrzymaliśmy listy, zapytania, wypowiedzi czytelników w tej sprawie.

Materiały przekazaliśmy do wyzyskania specjalnej komisji Rady Głównej, która opracowuje wnioski odnośnie do zmiany obowiązujących przepisów. Do tej sprawy powrócimy w numerze 5.

Redakcja „Życia Szkoły Wyższej”

T R E Ś Ć

EUGENIA KRASSOWSKA — O szeroką dyskusję nad treścią nauczania na wyższych uczelniach	3
W 50 rocznicę Rewolucji 1905 roku	10
NATALIA GAŚSIOROWSKA — Wspomnienia z lat 1904 — 1907	11

PROBLEMY I DOŚWIADCZENIA

Sprawy wychowawcze

TADEUSZ TOMASZEWSKI — W sprawie jedności pracy naukowej i wychowania w szkole wyższej	17
JAN LEGOWICZ — Zagadnienie kultury dnia codziennego młodzieży I'roku studiów w pracy wychowawczej wyższych uczelni	20
RYSZARD WROCZYŃSKI — Dom studencki — ośrodkiem pracy wychowawczej	28
WITOLD STARKIEWICZ — O błędach w wychowaniu młodzieży akademickiej	33
IGNACY WANIEWICZ — Po II Zjeździe ZMP	38
WITOLD SKRABALAK — Uwagi o współpracy ZMP z władzami uczelni	42
<i>Z dyskusji nad treścią nauczania podstaw marksizmu-leninizmu</i>	
STEFAN JAŚKOWICZ — Z doświadczeń pracy dydaktycznej katedry podstaw marksizmu-leninizmu WSE w Łodzi	46
TEODOR ŁADYKA — Praca wychowawcza ważnym ogniwem pracy katedry podstaw marksizmu-leninizmu	51
<i>Dyskusja w sprawie dyscypliny studiów</i>	
JÓZEF HURWIC — O wykładach atrakcyjnych i nieatrakcyjnych	54
ENGENIUSZ OLSZEWSKI — Czy to dyscyplina studiów jest winna?	57
ZDZISŁAW LIBERA — W sprawie dyscypliny studiów	61

NAUKA I SZKOŁY WYŻSZE ZA GRANICĄ

ADAM SKALSKI — Zadania organizacji partyjnych w szkołach wyższych oraz w innych instytucjach naukowych	63
MIECZYŚLAW MYSONA — Organizacja i metody nauczania wyższego szkolnictwa ekonomicznego w Związku Radzieckim	67

MICHAŁ SZULKIN — Wypadki rewolucyjne w roku 1905 w Instytucie Rolnictwa i Leśnictwa w Puławach w świetle źródeł archiwalnych	72
--	----

SPRAWOZDANIA I KRONIKA

KAZIMIERZ KĄKOL — Narada redakcyjna poświęcona zagadnieniom wychowawczym	78
ROMAN NOWICKI — Z działalności szkolnictwa teatralnego	82
TADEUSZ DZIERŻYKRAJ-ROGALSKI — Piąty rok istnienia Akademii Medycznej w Białymstoku	86
I sesja naukowa studenckich kół naukowych na Wydziale Komunikacji Politechniki Warszawskiej	87
HENRYK SAMSONOWICZ — Zjazd młodych historyków	89
STANISŁAW TABIN — Zjazd absolwentów wydziałów Rolnego i Zootechnicznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	91

RECENZJE

WIESŁAW SKRZYDŁO — Stanisław Ehrlich — Ustrój Związku Radzieckiego	94
--	----

*

ANTONINA HALICKA — Stanisław Karczewski	98
---	----

*

Komunikat Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki	100
--	-----

*

Udział szkół wyższych w obchodzie Roku Mickiewiczowskiego	106
---	-----

*

Podsumowanie uwag zespołów Rady Głównej i rzeczników planów badań naukowych o tematyce prac kandydackich, zgłoszonych w planach katedr	108
--	-----

LISTY DO REDAKCJI

W sprawie osiągnięć katedr budownictwa okrętowego	116
W sprawie uregulowania praktyk w prokuraturze, sądownictwie i zespołach adwokackich	117

*

Od Redakcji	118
-----------------------	-----

BIBLIOTEKA
UNIwersytecka
Gdańsk

CII 60060

BIBLIOT
SZKOŁY INŻYNI
W Gdańsku

BIBLIOTEKA
UNIwersytecka
Gdańsk

Czytelnia III r.
PE.11/c2

PIOTR ZAR

SZCZECIN — MIASTO WYŻSZYCH UCZELNI

PWN 1954, s. 100 i fotogr. zł 3,—

Tematem książki są osiągnięcia i perspektywy szkolnictwa wyższego w Szczecinie w okresie dziesięciolecia Polski Ludowej.

Tekst zilustrowano szeregiem fotografii.

Treść: Początki wyższych uczelni szczecińskich — Osiągnięcia i dalsze perspektywy rozwojowe Szczecińskiej Szkoły Inżynierskiej — Osiągnięcia i rozwój Pomorskiej Akademii Medycznej im. Karola Świerczewskiego — Szczecin — przyszłe miasto wielkich uczelni.



— PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO NAUKOWE —