

*Wierwó - Zakres Inżyn 105
Stronka 11*

WIECZGROWA
SZKOŁA INŻYNIERS
Poznań
Birzełska 11 - tel. 521

ZYCIE SZKOŁY WYŻSZEJ



9

1 9 5 5

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

Ż Y C I E SZKOŁY WYŻSZEJ

Nr 9

W A R S Z A W A 1955

KOMITET REDAKCYJNY

Jan Zygmunt Jakubowski (redaktor naczelny), Piotr Kaltenberg,
Kazimierz Kąkol, Zofia Kietlińska, Antoni Rajkiewicz, Walery
Taborski (zastępca redaktora naczelnego)

RADA REDAKCYJNA

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

Adres redakcji: Warszawa, ul. Nowy Świat 49, tel. 645-02



Cz 242 III

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO NAUKOWE — DZIAŁ CZASOPISM
WARSZAWA, KRAKOWSKIE PRZEDMIEŚCIE 79

Nakład 2766 + 140 egz.	Oddano do składania 1.VIII.55 r.
Ark. wyd. 7,6, druk. 6,5	Podpisano do druku 25.VIII.55 r.
Papier dr. sat. 70 g 70 x 100/16 V kl.	Druk ukończono w sierpniu 1955 r.
Cena zł 5,—	Zamówienie 648c B-6-10445

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

7956 D 387

DYSCYPLINA STUDIÓW I SPRAWA WYKŁADU

I

Miniony rok akademicki można nazwać rokiem wzmożonych i niejednokrotnie burzliwych dyskusji na temat systemu studiów. Toczyły się owe dyskusje nie tylko na wyższych uczelniach, na konferencjach pracowników nauki i w czasopismach specjalnych. Wtargnęły one również na łamy pism codziennych i poruszyły opinię społeczną. Często zabierali w nich głos młodzi pracownicy nauki i studenci, którzy pytali niecierpliwie — przypomnijmy pierwsze z brzegu tytuły artykułów: — *Naukowiec czy administrator?*, *Kiedy mamy się uczyć?*, *Studia czy szkolarstwo?*

Oczywiście, nie możemy oczekiwać, aby dyskusja (choćby najgorętsza i choćby trwająca kilka miesięcy) przyniosła panaceum na wszystkie dolegliwości naszego systemu nauczania. Wydaje się jednak, że pora już przejść — po ustaleniu zasadniczego kierunku dyskusji — do propozycji konkretnych i szczegółowych.

Ale czy ów kierunek dyskusji został jasno określony? Czy w ogniu różnorodnych ataków ostała się na przykład jedna z podstawowych zasad naszego systemu nauczania — dyscyplina studiów?

Pamiętamy różne głosy w dyskusji. Pamiętamy również — i tego nie trzeba ukrywać — że w praktyce wielu uczelni w ubiegłym roku wystąpiło rozluźnienie dyscypliny, że powstała sytuacja niejasna, niezdecydowana, niekiedy niemal sankcjonująca lekceważenie dyscypliny studiów. Dlatego, aby dalsza dyskusja była istotnie twórcza, pożyteczna, trzeba ukazać wyraźnie kierunek naszych poszukiwań. Sądzę, że jest on następujący: *walka o udoskonalenie metod nauczania i wychowania, o atmosferę naukową uczelni, o podniesienie jakości kadr socjalistycznej inteligencji musi być oparta na dyscyplinie studiów.*

Powie ktoś: Jak to, więc nic nowego, więc po cóż była cała dyskusja, która ukazała przecież wiele słabości w naszym systemie nauczania?

Rozważmy sprawę spokojnie. Wokół samego pojęcia dyscypliny studiów nagromadziło się wiele nieporozumień i uproszczeń. Dyscyplina studiów jest częścią ogólną socjalistycznej dyscypliny pracy, która jest ważną, nienaruszalną podstawą naszego życia społecznego, całej naszej gospodarki i kultury. Rzecz prosta, że podstawą dyscypliny socjalistycznej jest świadomy i aktywny stosunek do pracy. Obowiązku rzetelnego wywiązywania się ze swych obowiązków i terminowego ukoń-

czenia studiów nie załatwią jedynie przepisy formalne. A tak właśnie formalistycznie traktowaliśmy niejednokrotnie dyscyplinę studiów. Uczestnictwo w zajęciach uznanych za obowiązkowe, terminowe здаwanie egzaminów — to sprawy, sędzę, oczywiste. Negowanie ich, powrót do starych liberalnych form studiów byłby uderzeniem w samą zasadę socjalistycznej planowej gospodarki. *Chodzi więc o pogłębienie dyscypliny studiów, o świadome jej stosowanie, o wzmożony wysiłek kadry nauczającej, aby zajęcia obowiązkowe wypełnić w sposób najbardziej twórczy.*

Po cóż przypominamy te oczywiste prawdy? Dyskusje ostatnie wykazały — i tego nie trzeba ukrywać — że krytyka niedomagań naszego systemu studiów uległa w pewnych wypadkach wypaczeniu, że zaczęła kwestionować samą zasadę dyscypliny studiów. A przecież najważniejszym wnioskiem pozytywnym z dyskusji jest konieczność wzmocnienia, pogłębienia dyscypliny, spotęgowania świadomej dyscypliny pracowników nauki i młodzieży. Nie w zasadzie dyscypliny studiów, lecz w jej nie w pełni przemyślanych szczegółowych przepisach i jej niedoskonałej realizacji tkwią braki naszego systemu studiów. *Bo tylko — powtórzmy — w oparciu o świadomą dyscyplinę możemy prowadzić walkę o to, aby jakoś szkolonych kadr odpowiadała wymogom stawianym im przez praktykę, aby wzrastało szersze zainteresowanie studentów przedmiotem, cała ich kultura i coraz głębszy związek z życiem narodu.*

I jeszcze jeden podstawowy wniosek z dyskusji nad dyscypliną pracy. Chodzi o to, abyśmy wyszli z kręgu ogólnych, szerokich stwierdzeń i konkretniej spojrzeli na problem dyscypliny *w zależności do specyfiki kierunków studiów.* A więc — odwołuję się do przykładu z własnej specjalności — jeśli tworząc na wydziale filologicznym program oparty na dyscyplinie, obowiązkowym uczestnictwie w określonej ilości wykładów i ćwiczeń, pozostawiliśmy niedostateczną ilość czasu na lekturę, na przebywanie w bibliotece, to tym samym podważyliśmy w istocie sam sens dyscypliny studiów filologicznych.

Jak ulepszyć samą organizację obowiązkowych zajęć? Jak najlepiej wyzyskać czas młodzieży? Jak podnieść jakość wykładów, ćwiczeń, podręczników? Oto przykładowe problemy, które powinny stać się przedmiotem szczegółowych rozważań w najbliższym czasie i na łamach „Życia Szkoły Wyższej“. A wniosek praktyczny z dotychczasowej dyskusji nad dyscypliną pracy jest w istocie bardzo prosty: *lepiej uczyć i więcej wymagać!*

Lepiej uczyć, więcej wymagać! To truizmy! Tak, ale niekiedy warto je powtórzyć, aby nie tworzyć fałszywych mitów, że dyscyplina studiów winna jest szkołarstwa i braku samodzielności młodzieży. Rzecz w tym, abyśmy my, pracownicy nauki, wypełnili najlepiej nasze obowiązki podyktowane dyscypliną pracy, abyśmy przepoili je najgłębiej pojętą świadomością i odpowiedzialnością, abyśmy jakoś obowiązkowych zajęć podnieśli do najwyższej rangi.

Dobrze uczyć, wiele wymagać! Te proste prawdy z życia szkół wyższych przypomniał niedawno przykład z historii zawarty w referacie

inaugurującym Rok Mickiewicza. Prof. Kazimierz Wyka mówił o męczystym uniwersytecie poety: „Ten Uniwersytet nie był obskurantkim zaułkiem. Wymagano dużo i uczono dobrze. Wyszli z jego ław tędzy filologowie i prawnicy, znakomici orientaliści i inżynierowie, w półśrodku Sybiru opisywali nie znane dotychczas języki, w Andach odkrywali rudy i chrzczone ich imieniem minerały. Mickiewicz wyniósł też wiedzę szeroką i istotną. Starczyło jej profesorowi literatury rzymskiej w Lozannie, a kiedy bibliotekarzowi Arsenau ktoś się poskarżył, że nie może czytać *Odysei* w oryginale, zbyt słabo znając język, ten odburknął: «trzeba się poduczyć»“.

II

W ostatnich dyskusjach nad systemem studiów przedmiotem ataków były również wykłady. Oto przykład z artykułu zamieszczonego w czasopiśmie studenckim „Poprostu”: „...A przecież powszechnie wiadomo, jak wiele wykładów jest tylko nudnym powtórzeniem tego, co można znaleźć w skryptach i podręcznikach i obłudą byłoby dziwić się studentom, że woląc korzystać z podręczników przychodzą na takie wykłady tylko «z obowiązku», nieraz zajmują się na nich czymś zupełnie innym, a w najlepszych wypadkach z trudem zmuszają się do słuchania...”

Inny przykład — wypowiedź studenta historii UW, cytowana w „Życiu Warszawy”: „Mamy 34 godziny obowiązkowych zajęć tygodniowo. Jest to stanowczo za dużo, zwłaszcza że niektóre wykłady są powtórzeniem znanych i dostępnych podręczników. Wolałbym uczyć się do egzaminu z podręcznika zamiast wysłuchiwać wykładu“.

Potrzeba i pożytek wykładu były również w różnych dyskusjach kwestionowane przez pracowników nauki. Proponowano, aby je zastąpić w nowym systemie studiów przez ćwiczenia. Z najostrzejszą krytyką spotkały się wykłady kursowe.

Nie trzeba — rzecz prosta — kruszyć kopii w obronie wykładu, a raczej wykładowcy, który powtarza jedynie znane i dostępne podręczniki czy skrypty. Tu nie można dziwić się niechęci studentów. *Ale czyż wykład, właśnie tak często atakowany wykład kursowy, musi być reprodukcją podręcznika?* (Zresztą w wielu dziedzinach nauki zasadniczych podręczników jeszcze brak). Czyż nie istnieją w każdej dyscyplinie obszary zagadnień dyskusyjnych, które właśnie najlepiej, najżywiej może sygnalizować wykład? Nie tylko w wykładzie monograficznym, w którym wykładowca przedstawia metodę i wyniki własnych, twórczych badań, lecz i w wykładzie kursowym, szczególnie potrzebnym na pierwszych latach studiów, jest miejsce na odkrywcze omówienie problemów mniej znanych, nie objętych szczegółowymi pracami, jest miejsce również na twórczą polemikę i inicjacje intelektualne. Nie wylewajmy przysłowiowego dziecka z kąpielą. W walce ze złymi, nietwórczymi wykładami nie skazujemy tego niezastąpionego środka oddziaływania naukowego i wychowawczego na niemal zupełną banicję z murów wyższej uczelni.

Niepokoï w różnych dyskusjach na temat dyscypliny studiów i wykładu *niedocenia*nie roli żywego, bezpośredniego oddziaływania profesora na słuchaczy. To sprawa warta dokładniejszych rozważań. Nie chcemy zabijać samodzielności myślenia studentów, przeciwnie, chcemy ją najżywiej rozbudzić. Ale od kogoż, jeśli nie od profesora młody student ma naturalne prawo oczekiwać pomocy w swoich poszukiwaniach i niepokojach intelektualnych? I czyż taką pomocą nie jest żywy, odkrywczy wykład, zarówno monograficzny, jak i kursowy?

Zbyt mało uwagi poświęciliśmy dydaktyce wykładu. „Życie Szkoły Wyższej“ otwiera łamy szerokiej dyskusji nad tym problemem. Już w niniejszym numerze znajdujemy *Uwagi o wykładzie uniwersyteckim*, zawierające wiele instruktywnych stwierdzeń dydaktycznych. Chcę jednak podjąć dyskusyjnie sprawy dotknięte na wstępie tego artykułu. Czytamy tam: „W uniwersytecie liberalnym wykład był dominującą formą pracy dydaktycznej, przy czym o jego wartości miała świadczyć indywidualność naukowa profesora oraz jego dar żywego słowa — oddziaływania nie tylko na intelekt, ale i na wyobraźnię słuchacza. ...Jest oczywiste, że „tradycyjna koncepcja wykładu uniwersyteckiego musiała ulec zasadniczemu podważeniu“ z chwilą porzucenia przeżytej organizacji uniwersytetu, postawienia przed nim nowej sytuacji politycznej — wyraźnych zadań społecznych oraz dokonania gruntownej zmiany jego treści i struktury. „Wykład uniwersytecki przestał być jakąś autonomiczną formą «indywidualnego» oddziaływania profesora na studentów, został on integralnie związany z nowym programem nauczania“, opartym na przesłankach naukowych...”

Godzimy się na zasadniczą treść tego wywodu, na słuszne uwagi, że wykład jest w naszym systemie nauczania częstką integralną programu, że powinien być oparty na przesłankach naukowych. Ale nie oznacza to chyba — a to może sugerować zbyt lapidarne, cytowane sformułowanie — żebyśmy mieli zlekceważyć oddziaływanie na wyobraźnię słuchacza. Jakżeż bez wyobraźni budować nowy ustrój i kulturę? A „dar żywego słowa“? Czyżby to miała być jedynie właściwość profesorów liberalnego uniwersytetu? Zmarły niedawno wielki aktor i wielki wychowawca, Aleksander Zelwerowicz, miał rację, gdy apelował do pedagogów naszych czasów: „Musimy za wszelką cenę i to w najkrótszym czasie wspólnymi siłami przywrócić dawną świetność kunsztowi pięknego, żywego sugestywnego mówienia. Musimy dźwignąć na właściwy poziom jedną z zaniedbanych gałęzi sztuki, jako kulturalnego dobra naszego narodu“. Zresztą owego „daru słowa“ nie trzeba traktować jedynie jako chwytów retorycznych, decydujących o wartości i wziętości wykładu. Sprawa jest bardziej skomplikowana. Sama konstrukcja wykładu, tok argumentacji, twórcza treść, wreszcie siła przekonania nasycająca wywody profesora, napięcie intelektualne — to są decydujące czynniki, które mobilizują uwagę słuchaczy.

Wreszcie problem indywidualności profesora. Nie można go załatwić ogólnikową wzmianką, iż był on typowy dla liberalnego uniwersytetu. Przy całej odrębności rozumienia pojęcia indywidualności naukowej profesora nie chcemy lekceważyć tego problemu. Nie jest

przecież naszym ideałem profesor wyzbyty indywidualności, referujący jedynie znane prawdy, lękający się nowych koncepcji i uogólnień.

Chcemy wydatnie podnieść jakość kadr socjalistycznej inteligencji. To zasadnicze zadanie szkolnictwa wyższego było przedmiotem Sopockiego Plenum Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego i Zjazdu rektorów. Do tego zmierza tocząca się obecnie w uczelniach dyskusja nad treścią nauczania. Sądzę, że ważnym elementem tej walki o jakość jest dokładne przedyskutowanie sprawy wykładu w różnych dyscyplinach. Konieczna jest wymiana doświadczeń nie tylko w ramach katedry. Czyżby nie warto ożywić naszych rad wydziałowych twórczą dyskusją nad określonymi wykładami? Sprawa jest na pewno godna uwagi. Podręcznik nie zastąpi wykładu, nie zastąpi żywego oddziaływania profesora na słuchaczy¹. To również truizm. Ale trzeba, aby nabrał on nowej świeżości i siły.

Jan Zygmunt Jakubowski

Uniwersytet Warszawski

¹ Przypominamy, że o niezastąpionej przez podręcznik roli wykładu kursowego pisali już w nrze 6 „Życia Szkoły Wyższej“ przedstawiciele i matematyki, i fizyki (W. Pogorzelski, S. Szczeniowski).

Ludwik Bazylow

O POTRZEBIE BADAŃ NAD ROZWOJEM STOSUNKÓW KULTURALNYCH Z NARODEM BIAŁORUSKIM

Wielka Październikowa Rewolucja Socjalistyczna była największym przełomem historycznym w rozwoju narodu białoruskiego. Kilkumilionowy naród słowiański po całych stuleciach niewoli mógł wreszcie przejść do prawdziwie nowego życia, znalazłszy się przed nieograniczonymi po prostu perspektywami twórczymi. W przeciągu stosunkowo niewielu lat radziecka Białoruś osiągnęła ogromne sukcesy w dziedzinie gospodarczej i kulturalnej. Tempo twórczej pracy na Białorusi wzmogło się znacznie po zjednoczeniu ziem zachodnio-białoruskich z macierzą i gdy minęły ciężkie lata wojny i okupacji rezultaty tej pracy stały się jeszcze bardziej imponujące.

Masy pracujące Białorusi zawsze walczyły przeciw swoim ciemniejszom, przeciw polskim obszarnikom i caratowi. Nie brakło Białorusinów ani w licznych powstaniach chłopskich, ani w szeregach tych rewolucjonistów XIX wieku, którzy nie znając jeszcze praw rządzących rozwojem dziejów walczyli spontanicznie o zniesienie poddaństwa i likwidację samowładztwa carskiego. Pod koniec XIX wieku, pomimo że przemysł na Białorusi był słabo rozwinięty, ukształtowała się białoruska klasa robotnicza podejmując u boku proletariatu rosyjskiego walkę o wyzwolenie społeczne i narodowe. Udział proletariatu białoruskiego we wszystkich walkach rewolucyjnych, począwszy od pierwszych poważnych strajków poprzez rewolucję lat 1905—1907 aż do Rewolucji Październikowej, ma swoją chwalebną historię.

Oprócz ścisłej współpracy narodu białoruskiego z narodem rosyjskim i ukraińskim jednym z czynników historycznych, który poważnie wpłynął na rozwój Białorusi, była przyjaźń z narodem polskim. Ujmowane prawdziwie naukowo dzieje obu narodów dostarczają przecież niezliczonych dowodów na to, że nie tylko chłopci białoruscy, ale i polscy brali na tych samych terenach udział we wspólnej walce z uciskiem feudalnym. W XIX stuleciu rewolucjoniści polscy i białoruscy walczyli wspólnie przeciw caratowi i wreszcie — co jest rzeczą historycznie najważniejszą — wspólnie walczyli później o rewolucję przedstawicieli proletariatu białoruskiego i polskiego. Jak słusznie stwierdził podczas sesji poświęconej trzechsetnej rocznicy zjednoczenia Ukrainy z Rosją a zorganizowanej przez Polską Akademię Nauk i Instytut Polsko-Radziecki członek Białoruskiej Akademii Nauk, historyk W. N. P i e r c o w, trudno jest znaleźć taki moment w historii naszych naro-

dów, w którym by położenie mas ludowych zamieszkujących tereny Białorusi i Polski nie wymagało wspólnych studiów polskich i białoruskich historyków.

Należy jednak stwierdzić, że te wspólne studia rozwijają się jak dotychczas jeszcze niezadowalająco. Co prawda mamy w tej dziedzinie szczególnie wiele do odrobienia, ponieważ z całej naszej ilościowo dość obfitej historiografii przedwojennej można wylawiać co najwyżej pewne informacje faktograficzne, dotyczące historycznej współpracy Polaków z naszymi sąsiadami wschodnimi. Odłogiem leżała olbrzymia dziedzina historii rewolucyjnego współdziałania Polaków i Rosjan, a choć trudno przewidzieć, aby nasze osiągnięcia były na tym polu już szczególnie wielkie, to jednak ukończono bardzo szeroko pojęte prace przygotowawcze, opublikowano wiele istotnych uzupełnień do tego tematu i — co najważniejsze — kontynuuje się badania naukowe, zakrojone na bardzo szeroką skalę zarówno chronologicznie, jak i tematycznie.

Praca ta pochłonięła jednak bez reszty wszelką energię tych nielicznych jeszcze ośrodków, które tę problematykę podjęły. Natomiast najsłabiej przedstawia się nasz dorobek, jeśli chodzi o wzajemne powiązania narodu polskiego i białoruskiego, przy czym — rzecz jasna — tych zagadnień nie można traktować w jakiejś izolacji od historycznej współpracy z masami pracującymi Rosji i Ukrainy.

To samo, choć może w mniejszej mierze, dotyczy również badań z zakresu historii literatury i języka oraz z dziedziny wzajemnych związków kulturalnych. I na tym polu praca została właściwie dopiero zapoczątkowana, lecz perspektywy są tu chyba nieco lepsze. Należy bowiem wspomnieć i o trudnościach innego rodzaju, jeśli chodzi o warsztat pracy historyka. Podjęcie pracy nad historią stosunków polsko-białoruskich jest zależne od odpowiednich materiałów źródłowych, a więc zarówno od publikacji drukowanych, jak i aktów rękopiśmiennych. Jak najściślejsze kontakty między uczonymi obu krajów, intensywna i regularna wymiana książek i czasopism naukowych, całkowite wyzyskanie archiwaliów krajowych, bo jest ich sporo zwłaszcza w archiwach naszych miast wschodnich, i wreszcie — przynajmniej teoretyczne opanowanie języka białoruskiego — stanowią warunek *sine qua non* odpowiednich postępów w badaniach.

Nie byłoby rzeczą zbyt trudną sporządzenie wykazu bibliograficznego tych pozycji książkowych i czasopiśmienniczych, które ukazały się w Polsce Ludowej i są poświęcone problematyce polsko-białoruskiej. Liczby tej nie można by nazwać imponującą, a trzeba przy tym wziąć pod uwagę, że znalazłoby się tam wiele pozycji o charakterze raczej publicystycznym, a więc z reguły nieprzydatnych w badaniach naukowych. A tymczasem rozrasta się stale krąg problemów wymagających opracowania naukowego. Sytuację ułatwia bardzo ważny fakt, a mianowicie znaczny rozwój badań historycznych na Białorusi, dzięki którym zarysowały się najważniejsze hierarchicznie problemy i — przede wszystkim — opracowanie *Historii BSRR*, której pierwszy tom (do roku 1917) wyszedł w roku 1954.

Historia BSRR jest bardzo wartościowym dziełem naukowym, któ-

re oświetlając po marksistowsku dzieje narodu białoruskiego zwraca największą uwagę na walkę mas ludowych Białorusi z rodzimymi i obcymi ciemiężcami i ukazuje historyczne przesłanki współpracy i przyjaźni narodu białoruskiego z narodem rosyjskim i innymi narodami słowiańskimi. Ponieważ jednocześnie dobiegają końca prace nad historią Polski, istnieją zatem w tej chwili całkowicie realne możliwości sprecyzowania tej problematyki, którą przede wszystkim mogliby się zająć historycy zamierzający się poświęcić tym zagadnieniom. Pomijając w tej chwili wiele niezwykle ważnych problemów z dziedziny historii politycznej i wzajemnych wpływów gospodarczych, które z natury rzeczy będą wymagały szeregu prac monograficznych przed przystąpieniem do syntetycznych uogólnień, już dziś można by wskazać wiele istotnych zagadnień z dziedziny historycznego współdziałania postępowych sił Białorusi i Polski od czasów możliwie najdawniejszych, których opracowanie należałoby podjąć. Naukową konieczność tych prac należy oczywiście interpretować dwustronnie, ponieważ i uczeni białoruscy nie rozpoczęli jeszcze pracy w tym kierunku. Wiadomo jednak, jak wysoko ocenia się tam ich potrzebę, wiadomo również, że obecnie, po zaspokojeniu najpilniejszych potrzeb nauki białoruskiej, są czynione odpowiednie przygotowania. Uczeni polscy i białoruscy mają bardzo podobne cele, stoją w wielu wypadkach wobec tej samej problematyki i walczą z tymi samymi trudnościami mając już zresztą za sobą bardzo poważne osiągnięcia. Zbadanie wzajemnych powiązań obu narodów w przeszłości jest zatem dla rozwoju nauki nieodzowne.

Trudno jest w niedługim artykule pokusić się o przegląd zagadnień, które przede wszystkim wymagają opracowania. Jeśli chodzi o dzieje dawniejsze, to nie ulega wątpliwości, że dalsze gruntowne badania mogą rzucić wiele światła nie tylko na szerzej już znane wydarzenia historyczne, jak na przykład, Białoruś w okresie wojny wyzwolenczej narodu ukraińskiego w XVII wieku, lecz i na szereg innych momentów czy postaci historycznych, których działalność nie była dotychczas rozpatrywana pod tym względem. Wystarczy tu wspomnieć na przykład o Szymonie Budnym. Niezwykle ważne jest zbadanie ruchów chłopskich na Białorusi w XVIII i w pierwszej połowie XIX wieku. Bardzo ważnym czynnikiem w walce rewolucyjnej obu narodów było powstanie styczniowe i stąd konieczność dalszych badań w tym kierunku, tym bardziej że jest to bodaj jedyny odcinek chronologiczny, na którym prace są już poważnie zaawansowane. W najbliższych miesiącach ukazać się w serii rozpraw Instytutu Polsko-Radzieckiego prace poświęcone publicystyce Konstantego Kalinowskiego oraz udziałowi Rosjan, Ukraińców i Białorusinów w powstaniu styczniowym.

Dalej należy zwrócić uwagę na rewolucyjną współpracę postępowej młodzieży polskiej i białoruskiej w ostatnich dziesięcioleciach XIX wieku, na początki ruchu robotniczego i wiążącą się z tym walkę strajkową i wreszcie na współpracę proletariatu polskiego i białoruskiego. Zbliżająca się sesja z okazji 50-tej rocznicy rewolucji 1905 roku pozwoli na zbilansowanie dorobku naukowego z tego zakresu i na wytyczenie nowych kierunków badań tego niezwykle ważnego okresu.

W historii XX wieku należy wyróżnić dwa najbardziej podstawowe zagadnienia: Rewolucję Październikową oraz historię wzajemnych stosunków Polski Ludowej i Białorusi radzieckiej. Pozostaje przy tym bardzo wiele innych, niejednokrotnie równie ważnych zagadnień, zwłaszcza z historii stosunków kulturalnych. Pozostaje konieczność spopularyzowania pewnych najbardziej istotnych problemów historycznych oraz wielkich osiągnięć ekonomicznych, politycznych i kulturalnych Białorusi w okresie radzieckim. W związku z tym duże znaczenie należałoby przypisać również i wydawnictwom naukowopopularnym oraz akcji przekładowej. Wydaje się, że na plan pierwszy powinien pójść, o ile praca ta nie została jeszcze podjęta, przekład *Historii Białorusi*.

Wydobycie tych najistotniejszych przejawów historycznego rozwoju obu narodów, pokazanie ich długotrwałej wspólnej walki o zrzućenie jarzma wyzysku i krzywdy, odsłonięcie tych wszystkich przesłanek wzajemnego współdziałania, które historiografia burżuazyjna celowo przemilczała, jest niewątpliwie bardzo ważnym zadaniem, czekającym historyków polskich.

Ludwik Bazylow

Instytut Polsko-Radziecki

Ryszard Wroczyński

UWAGI O WYKŁADZIE UNIWERSYTECKIM

Wykład jako forma nauczania uniwersyteckiego ma swoją historię. W uniwersytecie liberalnym wykład był dominującą formą pracy dydaktycznej, przy czym o jego wartości miała świadczyć naukowa indywidualność profesora oraz jego dar żywego słowa oddziaływania nie tylko na intelekt, ale i na wyobraźnię słuchacza. Treść wykładu była w zasadzie dowolna, zależna od aktualnych zainteresowań naukowych profesora, często luźno związana z programem studiów. Tak ujmowany wykład stawał się już w okresie przedwojennym anachronizmem. Wśród studentów upowszechniało się przekonanie, że słuchanie wykładów jest nieekonomiczną gospodarką budżetem czasu, że tam, gdzie istnieje możliwość opanowania problematyki wykładu na drodze lektury, studium oparte na lekturze daje rezultaty, jeśli nie lepsze, to w każdym razie szybciej osiągalne.

W Polsce Ludowej w miarę stawiania przed uniwersytetami konkretnych zadań w dziedzinie badań naukowych i kształcenia kadr specjalistów dla różnych dziedzin gospodarki i kultury narodowej tradycyjna koncepcja wykładu uniwersyteckiego musiała ulec zasadniczemu podważeniu. Wykład uniwersytecki przestał być autonomiczną formą indywidualnego oddziaływania profesora na studentów, został on integralnie związany z programem nauczania, opartym na przesłankach naukowych, i stał się jedną z podstawowych form realizacji celów nauczania.

Nowe zadania wykładu w procesie nauczania uniwersyteckiego wymagają nowych rozwiązań metodycznych. Mówiąc o metodyce wykładu uniwersyteckiego trzeba odrębnie ujmować wykłady kursowe i odrębnie wykłady monograficzne.

Wykłady kursowe mają charakter ogólny, przedstawiając zarys czy też wybraną problematykę wprowadzającą do danej dyscypliny, referują kolejne zagadnienia, fakty, procesy, zjawiska, usiłując dać jasny, syntetyczny pogląd na będącą tematem wykładu dziedzinę wiedzy. Wykłady tego typu są najbardziej powszechne i zazwyczaj mają dużą wartość praktyczną dla studentów. W swej tematyce pokrywają się bowiem często z zakresem egzaminów czy kolokwiiów.

Odrębnym typem wykładu jest wykład monograficzny. Tematem wykładu monograficznego jest problem rozważany szczegółowo, oparty na źródłowych badaniach bądź na ścisłych analizach. Wykład mono-

graficzny jest związany luźniej niż wykład kursowy z tokiem studiów. Jest on wynikiem szczegółowych badań profesora, a do programu jest wprowadzany ze względu na jego znaczenie dla danego kierunku studiów.

Cele dydaktyczne obu typów wykładów są odrębne i wymagają swoistych rozwiązań metodycznych. O ile wykład kursowy przedstawia ogólne tło, zapoznaje słuchacza z faktami i zjawiskami podstawowymi dla danej dziedziny, o tyle wykład monograficzny uczy przede wszystkim metody badań naukowych, posługiwania się źródłami, sposobu ich wyzyskania i interpretacji. Z tego względu wykłady monograficzne są wprowadzane na wyższych latach studiów, kiedy studenci opanowali już elementy danej dyscypliny i mogą przystąpić do rozważań i badań szczegółowych.

Tak ujęty wykład jest obecnie jedną z podstawowych form, za pomocą których realizuje się cele nauczania uniwersyteckiego. Jego wartość powinna być przeto oceniana nie tylko z punktu widzenia poziomu naukowego i ideologicznego, ale i wyników dydaktycznych. Innymi słowy, kryterium oceny wykładu powinno leżeć nie tylko w obiektywnej wartości jego treści, ale i w tym, jak i w jakim stopniu studenci przyswoili sobie treść wykładu, o ile przyczynił się on do pogłębienia ich naukowego wykształcenia.

Podstawowym warunkiem spełnienia przez wykład jego celów dydaktycznych jest skoncentrowanie przez wykładowcę uwagi studentów na temacie wykładu, wywołanie u nich czynnej postawy wobec tych problemów, które są przedmiotem wykładu.

Konieczność wzbudzenia u studentów aktywności w czasie wykładu należy podkreślić szczególnie silnie. Często bowiem studenci uważają, iż wykład wymaga wysiłku myślowego jedynie od profesora, a słuchaczom daje możność względnego wypoczynku i odprężenia, wymaga uwagi raczej mimowolnej, kierowanej bardziej atrakcyjnymi elementami wykładu. Jest to pogląd jak najbardziej błędny. Aktywność myślowa powinna być obustronna, w przeciwnym wypadku korzyść odniesiona z wykładu jest mała, wiadomości wynoszone przez słuchaczy są niejasne i nietrwałe.

Za pomocą jakich środków osiągnąć można aktywizację uwagi słuchaczy, a tym samym utrwalenie podawanych w czasie wykładu wiadomości?

1. Pierwszym warunkiem jest jasne sprecyzowanie tematu wykładu i podstawowych zagadnień omawianych w czasie wykładu. Każdy wykład powinien być poprzedzony szczegółową dyspozycją jego treści, co chroni przed chaotycznością, a słuchaczom ułatwia skoncentrowanie uwagi na zagadnieniach kluczowych. Koncentracja uwagi słuchaczy nie może bowiem być w toku całego wykładu jednakowa, zwłaszcza jeżeli wykład jest długi, trwa, jak to często bywa w praktyce nauczania uniwersyteckiego, dwie jednostki czasu, to jest półtorej godziny bez przerwy. Należy wówczas szczególnie ostro podkreślać węzłowe zagadnienia wykładu oraz te fragmenty, które mają charakter uogólnień syntetycznych i systematyzujących.

2. Rzeczą dużej wagi dla wyników dydaktycznych wykładu jest odpowiedni dobór materiału, faktów i dokumentów niezbędnych do zilustrowania zagadnienia. Fakty nie powinny przytłaczać ilością, powinny być znamienne dla danego zjawiska czy procesu, jasno przedstawiać istotę zagadnienia. Znakomity pedagog rosyjski XIX w. K. U s z y ń s k i pisał swego czasu o wykładzie uniwersyteckim: „Po co wykladać z katedry to, co każdy z łatwością sam może przeczytać i zrozumieć?” — formułując w ten sposób postulat twórczego charakteru wykładu.

3. Wykładowca powinien operować materiałem konkretnym przechodząc stopniowo od faktów empirycznych do uogólnień. Wymaga to stosowania w pewnych wypadkach materiału pogładowego w formie tablic, wykresów, schematów, pokazów bądź też odwoływania się do uprzednio nabytych doświadczeń słuchacza. Chodzi o to, aby wiadomości wynoszone przez słuchaczy z wykładu były jasne i ścisłe, aby stanowiły wynik nie mechanicznego zapamiętania, ale rzeczywistego, świadomego przyswojenia.

4. Nie bez dużego znaczenia dla aktywizacji uwagi słuchaczy jest forma słowna wykładu, jego żywość, logiczna konstrukcja, ścisłość definicji, prostota wysłowienia. Wprawdzie do przeszłości należy fakt odczytywania w czasie wykładów fragmentów ogłoszonych uprzednio skryptów czy prac. Wciąż jednak pokutuje pogląd, że pracownik nauki odpowiada jedynie za treść wykładu, natomiast metodyka wykładu jest sprawą indywidualną, którą można rozwiązywać dowolnie. Takie stanowisko nie bierze pod uwagę funkcji wykładu w realizacji celów nauczania. Pracownik nauki powinien przyswoić sobie podstawowe założenia teorii nauczania i umieć je realizować w praktyce nauczania uniwersyteckiego.

We współczesnych programach nauczania uniwersyteckiego w zasadzie każdy wykład ma swój odpowiednik w ćwiczeniach, seminariach, proseminariach. Taka organizacja nauczania przeciwdziała typowemu dla tradycyjnego uniwersytetu zjawisku pamięciowego i mechanicznego przyswajania materiału nauczania przez studentów. Kształcąca rola tego typu uczenia się była mała, jego wyniki w najlepszych wypadkach odznaczały się encyklopedyzmem, a przeważnie powierzchowną i niepełną, często błędną znajomością rzeczy. Błędy tego typu uczenia się występowały często w czasie egzaminów, kiedy to student znał wprawdzie pewien zasób mechanicznie i werbalnie przyswojonych faktów, pojęć, zjawisk, ale nie umiał ich należycie zinterpretować i usystematyzować.

Temu niebezpieczeństwu ma przeciwdziałać integralne połączenie wykładów z zajęciami typu ćwiczeniowego. Chodzi o to, aby ta łączność przybrała charakter istotnej więzi zajęć obu typów, aby wykład wprowadzał w szczegółową problematykę ćwiczeń, a ćwiczenia stanowiły w stosunku do wykładu czynnik dopełniający i pogłębiający.

Pociąga to za sobą konieczność synchronizacji programu wykładów i ćwiczeń, z góry zaplanowanych i ściśle realizowanych planów zajęć. W szczególności domaga się rozstrzygnięcia problem, jakie zagadnienia wykładu wymagają rozwinięcia na ćwiczeniach, na jakim materiale

mają być oparte i jaką metodę należy stosować w ich prowadzeniu. W ten sposób osiąga się ścisłą łączność zajęć typu wykładowego i ćwiczeniowego.

Łączność wykładów i ćwiczeń może znaleźć swój wyraz w planie godzin. Doświadczenia wykazują, iż zarówno wykład, jak i zsynchronizowane w tematyce ćwiczenia stawały się żywe i twórcze wówczas, gdy następowały bezpośrednio po sobie. W praktyce więc powstają w planie godzin czterogodzinne ciągi, obejmujące wykład i ćwiczenie, dające możliwość szczegółowego rozważania i pogłębiania problematyki na zajęciach typu ćwiczeniowego bezpośrednio po wykładzie.

Wykład uniwersytecki ma w stosunku do wykładu szkolnego charakter bardziej źródłowy, jego syntezy i uogólnienia są oparte na mniej lub więcej szczegółowej analizie różnych faktów, stanowisk, kierunków. Często wykładowca powołuje się na opracowania, które omawiają zagadnienia będące przedmiotem wykładu. Niektóre ze źródeł i opracowań wykładowca zaleca jako lekturę dla studentów.

Jak wówczas postępować? Kiedy studenci mają czytać lekturę zaleconą czy obowiązującą? Często słuchacze przystępują do lektury zaleconej po wysłuchaniu wykładu, zazwyczaj dopiero w czasie przygotowywania się do egzaminu. Nie jest to metoda właściwa. Jeżeli wartość wykładu dla studenta zależy od stopnia aktywizacji uwagi i zainteresowania jego tokiem, to uprzednia znajomość zagadnienia z lektury ułatwia mobilizację uwagi oraz świadomy stosunek do rozwiązywanych problemów.

Należy przeto zalecić opracowywanie lektury przed słuchaniem wykładów, tak aby lektura zawsze wyprzedzała tok wywodów wykładowcy. W ten sposób wykładana problematyka ulegnie znacznemu pogłębieniu, a udział słuchaczy w wykładzie nie będzie sprowadzać się do mechanicznego przyswajania jego treści, ale będzie aktywnym współudziałem myślowym w rozwiązywaniu omawianych zagadnień.

I jeszcze jedno zagadnienie w związku z wykładami uniwersyteckimi. Jest to sprawa notatek studenckich. Często można spotkać się z opinią, iż notowanie wykładów utrudnia śledzenie toku wywodów profesora. Nie są to głosy uzasadnione. Badania wykazały, iż studenci, którzy prowadzą notatki, na ogół lepiej potrafią przedstawić treść wykładu tuż po jego zakończeniu, a ponadto ich wiadomości są bardziej trwałe niż studentów, którzy nie prowadzą notatek. Wpływa na to fakt, iż zwięzłe streszczenie podstawowych myśli wykładu zmusza studentów do koncentracji uwagi w celu zawarcia treści wykładu bądź jego podstawowych myśli w jasnych, logicznych zdaniach. Poza tym notatka daje możliwość bardziej szczegółowego przypomnienia sobie treści wykładu, odtworzenia tych skojarzeń myślowych, które następowały u słuchaczy w toku wykładu. Wiadomą jest przecież rzeczą, iż notatka z wykładu ma inną wartość dla jej autora, a inną dla osoby, która na jej podstawie chce odtworzyć treść wykładu. W pierwszym wypadku będzie ona źródłem licznych przypomnień rozwijających i dopełniających jej lakoniczne sformułowania, w drugim — da niejasny, a często błędny obraz toku wywodów wykładowcy.

Rzecz jasna, iż często notatki studenckie z wykładów mają niewłaściwą formę i rzeczą wykładowcy jest ustrzec studentów przed tymi wynaturzeniami. Jakim więc warunkom powinna odpowiadać studencka notatka z wykładu?

Notatka powinna być zwięzła. Studenci powinni notować tylko rzeczy najważniejsze, zagadnienia podstawowe, wnioski, fakty, przy jak największej ekonomii słów. Należy zwalczać dość powszechną wśród studentów tendencję do obszernych streszczeń wykładów, owe często, niestety, spotykane przykłady zażartego notowania przez cały ciąg wykładu kosztem mozolnego fizycznego wysiłku ręki. Uniemożliwia to bowiem postępowanie za tokiem myśli wykładowcy, stwarza nawyk mechanicznego, bezmyślnego notowania fragmentów czy całości wykładów.

Studencka notatka z wykładu powinna poza tym odznaczać się ścisłością. Tylko bowiem w tym wypadku może ona być pomocą w uczeniu się. Na podstawie notatek często student przygotowuje się do egzaminu, z reguły opierając się na notatkach powtarza już przerobiony materiał. Fałszywa lub nieścisła treść notatki utwierdza go w błędzie. Często spotykane w czasie egzaminów zjawisko upartego trzymania się błędnych sądów i mniemań ma zazwyczaj swoje źródło w błędach notatek, utwierdzanych następnie przez powtarzanie.

Teoria nauczania czyli dydaktyka wyróżnia dwie zasadnicze metody nauczania: podającą, zwaną często *akroamatyczną* i poszukującą, zwaną *heurezą*. Obie metody mają jednaki cel: wyposażenia uczniów w system wiadomości, umiejętności i nawyków określonych celami nauczania. Jednak do urzeczywistnienia tych celów zmierzają różnymi drogami. Przy *heurezie* uczeń jest pobudzany do samodzielnych rozwiązań za pomocą obserwacji, eksperymentu i rozumowania. Przy podawaniu uczniowie zapoznają się z konkretnymi faktami, zjawiskami i wydarzeniami, które stanowią podstawę ich wykształcenia ogólnego i specjalnego oraz umożliwiają im poszukiwania własne.

W nauczaniu uniwersyteckim typową formą metody podającej jest wykład, podobnie jak typową formą metody heurystycznej są seminaRIA, wykłady i konwersatoria. W procesie żywego nauczania obie metody łączą się ze sobą w sposób integralny. Wykład uniwersytecki tylko wówczas spełni swoje zadania dydaktyczne, kiedy wzbudzi w słuchaczach aktywny i twórczy stosunek do omawianych problemów i wykaże jak najściślejsze zespolenie z zajęciami typu ćwiczeniowego.

Ryszard Wroczyński

Zofia Kietlińska

O KOŁACH PRZEDMIOTOWYCH

W okresie ostatnich dwóch lat nastąpiło w naszych uczelniach dość znaczne ożywienie studenckich towarzystw naukowych. Praca STN, której istotnym celem jest stopniowe wciąganie studentów w orbitę badań naukowych, wyzwalanie samodzielnej myśli twórczej młodzieży, jest niewątpliwie ważną formą kształcenia młodzieży starszych lat studiów. Toteż słusznie zainteresowanie zarówno pracowników nauki, organizacji młodzieżowych, jak i samych studentów poszło w kierunku ożywienia i właściwego ustawienia pracy w tym zakresie. Dalecy jesteśmy od twierdzenia, że wszystkie studenckie koła naukowe pracują w należyty sposób, dalecy jesteśmy od uznania ruchu naukowego wśród studentów za masowy, a nawet wystarczający, niemniej jednak należy stwierdzić, że sprawa pracy naukowej studentów nabiera w uczelniach znaczenia i zrozumienia wśród coraz szerszego ogółu.

Wychodząc z założenia jednolitości procesu nauczania na wszystkich latach studiów wysuwa się problem wcześniejszego organizowania i rozwijania pracy twórczej młodzieży, aniżeli to się dzieje w kołach naukowych, które z reguły obejmują studentów III i wyższych lat studiów. Powstaje więc problem tworzenia kółek twórczej pracy młodzieży już wcześniej — na I i II roku studiów. Sprawa ta nie jest nowa — takie koła, tak zwane kółka przedmiotowe, już niejednokrotnie były przedmiotem dyskusji w naszych uczelniach, a w niektórych nawet są zorganizowane i prowadzą pożyteczną i interesującą działalność. Niestety, w znacznej większości szkół brak jest zainteresowania tym zagadnieniem. A sprawa jest bardzo ważna, w szczególności w aspekcie rosnącej sprawności organizacyjnej procesu dydaktyczno-wychowawczego na niższych latach studiów i w obliczu niebezpieczeństwa połączonego z tym wzrostem: niebezpieczeństwa pojawienia się tendencji „przeorganizowania“ studiów, niebezpieczeństwa nawrotu do szkolnych metod nauczania i uczenia się „stąd-dotąd“. Nie negując potrzeby a nawet konieczności coraz sprawniejszej organizacji nauczania, w szczególności na pierwszych latach studiów, trzeba to niebezpieczeństwo widzieć i wszelkimi środkami dążyć do jego przezwyciężenia. Wydaje się, że jednym z bardzo istotnych środków, które można i należałoby wyzyskać, jest stosowanie już na niższych latach studiów tej formy pracy z młodzieżą, jaką są koła przedmiotowe. Nie zwalnia to, oczywiście, profesorów i asystentów od obowiązku doskonalenia metod prowadzenia wykładów czy ćwiczeń w kierunku

wydobycia z nich w maksymalnym stopniu walorów kształcących, w kierunku zmniejszenia do minimum nawyków i tendencji szkolarskich. Niemniej jednak wprowadzenie od samego początku takiej formy pracy z młodzieżą, której zasadniczą cechą jest wydobywanie twórczej myśli studenta i rozbudzenie jego inicjatywy poszukiwawczo-naukowej, jest niezmiernie wskazane.

Oczywiście, trzeba od razu powiedzieć, że w żadnej mierze nie należy uważać — nie deprecjonując wielkiego słowa *nauka* — że praca w kołach przedmiotowych będzie pracą naukowo-badawczą. Ale koła przedmiotowe powinny stać się wstępną szkołą samodzielnego myślenia i rozwijania horyzontu intelektualnego studentów, wstępnym stadium przygotowującym do pracy w kołach naukowych na latach wyższych i do twórczej pracy w życiu. Powinny one równocześnie stać się przede wszystkim jedną z form wydobywania czołówki studenckiej i otoczenia jej specjalną opieką naukową¹. W związku z powyższym nasuwają się pytania natury organizacyjno-merytorycznej. Przy jakich katedrach powinny być prowadzone prace w kołach przedmiotowych? Jaki powinien być cel i zakres ich pracy?

Najogólniej biorąc, cel istnienia kół przedmiotowych został sformułowany powyżej. Powinny one rozwijać samodzielność myślenia, zainteresowania i dociekliwość naukową, uczyć pracy twórczej, rozszerzać horyzont intelektualny studenta i pogłębiać jego kulturę ogólną.

Absolwenci szkół średnich przychodzący do wyższych uczelni mają wiele braków nie tylko w zakresie wykształcenia ogólnego i odpowiedniego poziomu przygotowania do studiów wyższych, ale również i w zakresie kultury ogólnej. W związku z powyższym wydaje się, że bardzo istotnym i ważnym zadaniem kół przedmiotowych powinno być pogłębianie przede wszystkim kultury ogólnej studentów. Przy tym pod pojęciem kultury ogólnej należy rozumieć zarówno najszersze pojęcie zagadnienia moralności, jak i wyrobienie właściwego stosunku do pracy i do nauki, poznanie dorobku kulturalnego własnego kraju i krajów innych, poszanowanie dla człowieka i uznanie dla jego pracy i osiągnięć, zrozumienie roli nauki w służbie narodu i społeczeństwa.

Drugie zadanie stojące przed kołami przedmiotowymi — to zadanie pogłębienia wykształcenia ogólnego. W tym zakresie tematyka pracy nie powinna sprowadzać się do zagadnień bezpośrednio związanych z kierunkiem studiów, ale powinna obejmować zagadnienia znacznie szersze, a może nawet przede wszystkim zagadnienia właśnie nie związane z kierunkiem studiów. Ogólnie biorąc — wydaje się, że na przykład w uczelniach technicznych warto położyć nacisk na zagadnienia humanistyczne, a w uczelniach typu humanistycznego — na zagadnienia techniczne. Niezależnie od tego w każdej uczelni należy w pracy kół przedmiotowych położyć nacisk na zagadnienia związane z filozoficznymi i metodologicznymi podstawami różnych dyscyplin naukowych, jak również na zagadnienia dotyczące historii rozwoju tych dyscyplin, historii rozwoju nauki czy techniki.

Obserwujemy wśród naszej młodzieży studenckiej, a często nawet

¹ Patrz artykuł Z. Kietlińskiej, E. Olszewskiego, *O pracy z przodującymi studentami*, „Życie Szkoły Wyższej“ nr 4/1955, str. 47.

i u dużej liczby naszych absolwentów, niesłychany brak erudycji, brak zasobu podstawowych, elementarnych (zdawałoby się) wiadomości z zakresu różnych dziedzin, które powinien mieć przeciętny inteligent. Jakże często obserwujemy ciasne zasklepienie się w ramach ścisłej specjalizacji i zupełny analfabetyzm z zakresu podstawowych zagadnień kultury ogólnej, wykraczających poza ramy ścisłej specjalizacji. Wydaje się, że w tym zakresie koła przedmiotowe miałyby dużą rolę do odegrania. I dlatego byłoby celowe tworzenie na przykład kół literackich czy historycznych w szkołach technicznych, aby zapobiec możliwości wykształcenia przez uczelnię inżyniera doskonale wyspecjalizowanego w zakresie dyscyplin technicznych, ale nie wiedzącego na przykład, kto to był Krzywicki, Chłędowski, Michał Anioł czy Wagner. Tak w najogólniejszym zarysie przedstawiałyby się koncepcja tematyki pracy kół przedmiotowych.

Jednak niezależnie od tematyki ważną sprawą jest zagadnienie formy pracy w kole przedmiotowym, nie należy bowiem tracić z pola widzenia najistotniejszego celu pracy w kołach, którym jest rozwijanie samodzielności, zainteresowań i twórczej pracy młodzieży. Toteż w żadnym przypadku nie powinien być stosowany system referatów, odczytów czy wykładów wygłaszanych przez pracowników nauki, gdyż nie chodzi o percepcję przez studentów pewnych faktów podanych nawet w doskonałej formie i ujętych na wysokim poziomie intelektualnym i metodologicznym przez naukowca wysokiej klasy. Chodzi zupełnie o co innego. Chodzi o to, aby student sam wyszukał i odnalazł zasadniczy materiał faktyczny i samodzielnie usystematyzował go tworząc zeń pewną określoną logicznie całość. Toteż wydaje się, że zasadniczą formą pracy kół przedmiotowych powinny być referaty przygotowywane samodzielnie przez studentów i dyskutowane na zebraniach. Rola pracowników nauki sprowadzałaby się do wspólnego ustalenia z młodzieżą tematyki poszczególnych referatów, do wskazania literatury w zakresie danego tematu oraz do udzielenia konsultacji metodologiczno-merytorycznych w trakcie przygotowania referatu. Aby twórczy udział w pracy nad danym tematem obejmował cały zespół członków kółka naukowego, a nie tylko wybranego referatu, wydaje się celowe zorganizowanie pracy w sposób następujący:

Ustala się temat i literaturę do zagadnienia. Następnie wybrany referent opracowuje tezy do referatu, które po zapoznaniu się z literaturą przez ogół członków kółka stają się przedmiotem dyskusji ogólnej. Po przyjęciu tezy referent opracowuje referat, który z kolei staje się podstawą do dyskusji ogólnej, nad przebiegiem której czuwa opiekun kółka — pracownik nauki.

Taki sposób zapewnia samodzielne zaznajomienie się studentów członków kółka z literaturą, którą, oczywiście, w możliwie wyczerpującym zakresie musi przestudiować przede wszystkim referent, inni zaś mogą poprzestać na przestudiowaniu wybranych pozycji, nie mogą jednak biernie czekać na podanie im gotowych zagadnień i faktów. Taka metoda pracy poza kształcącym znaczeniem dla pracy z książką i dokonywania pewnych syntez i uogólnień na podstawie lektury, ma jeszcze jeden walor: uczy studentów pisanie i mówienia. Wśród mło-

dzieży, w szczególności młodzieży wyższych szkół technicznych, częstym objawem jest brak umiejętności referowania i dyskutowania. I ten mankament, którego przy braku ćwiczeń typu seminaryjnego w uczelniach technicznych do tej pory nie dało się usunąć, nieraz obserwuje się na egzaminie dyplomowym, mianowicie: nieumiejętność referowania i obrony własnej pracy dyplomowej. Brak ten może być przezwyciężony poprzez pracę w kołach przedmiotowych.

Przy jakich katedrach na niższych latach studiów powinny istnieć kółka przedmiotowe? Powinno ich być jak najwięcej. Bardzo ważne jest tworzenie kółek przedmiotowych przy katedrach teoretycznych dyscyplin podstawowych, jak matematyka, fizyka, chemia, które mogą i powinny położyć nacisk na szersze rozwinięcie zainteresowań studentów tymi dyscyplinami, szczególnie z punktu widzenia tych powiązań z dalszym tokiem studiów. W uczelniach technicznych przy katedrach dyscyplin ogólnotechnicznych mogą być tworzone kółka przedmiotowe o charakterze metodologiczno-historycznym, kształtujące metodologiczne podstawy dyscypliny i rozwijające szerszą znajomość zagadnień związanych z historią techniki. Wreszcie największe znaczenie mogłyby i powinny odegrać kółka przy katedrach podstaw marksizmu-leninizmu, które na przykład w uczelniach technicznych mogłyby podjąć zadanie „zhumanizowania” przyszłych inżynierów przez podjęcie tematyki nie tylko filozoficzno-społecznej, ale również z zakresu literatury, sztuki, muzyki, a także zagadnień moralnych. Te ostatnie stanowią dziedzinę prawie dziewiczą, jeśli chodzi o pracę wychowawczą w naszych uczelniach. A przecież sprawa, jaki ma być stosunek dziewczyny do chłopca, jak należy zapatrywać się na zagadnienie wczesnych małżeństw studenckich i miłości, jakie wymagania stawia społeczeństwo absolwentowi inżynierowi czy nauczycielowi i jaki ma być jego stosunek do ludzi i do pracy, jakie znaczenie ma dyscyplina socjalistyczna pracy czy studiów — to problemy żywo interesujące młodzież, która nieraz szuka odpowiedzi na wiele nurtujących ją wątpliwości i której pomoc w znalezieniu tej odpowiedzi możemy dać właśnie poprzez dyskusje w kółkach przedmiotowych.

Rzucane wyżej uwagi nie wyczerpują zagadnienia. Ich celem było zwrócenie uwagi na niewyzyskiwanie w szkołach wyższych tej formy pracy z młodzieżą najmłodszą i zastanowienie się nad celowością próby jej podjęcia w nadchodzącym roku szkolnym.

Zofia Kietlińska

KILKA UWAG O INDEKSACH STUDENCKICH

W dyskusji nad problemami wychowawczymi nie od rzeczy będzie omówić zagadnienie pozornie mało ważne, a dotyczące właściwego stosunku studenta i wykładowcy do indeksu studenckiego.

Indeksy (nazywane czasem — nie wiadomo dlaczego — książeczkami legitymacyjnymi) są prawie tak samo stare jak tradycja dyplomów wydawanych przez pierwsze uniwersytety i akademie. Przyjęły się one na wszystkich wyższych uczelniach i obecnie podobnie jak dawniej służą do potwierdzania obecności studenta na wykładach i ćwiczeniach, zaliczania egzaminów, semestrów i lat studiów, praktyk, przyznanych stypendiów, nagród, wyróżnień, kar itp. Są więc bodaj najważniejszym dokumentem postępów i zachowania się studenta w czasie jego pobytu w szkole. W związku z tym indeksy są drukowane na specjalnym papierze, opatrzonym często godłem państwowym, znakiem wodnym itp. Na pierwszej stronie znajduje się zwykle podpis rektora i dziekana oraz pieczęć uczelni. Zdawałoby się więc, że już samo to powinno przesądzać o właściwym stosunku do indeksu. Tymczasem rzecz ma się często odwrotnie. Już w sekretariacie wydziału indeksy są wypełniane niestarannie, daty urodzenia mylnie wpisywane. Zdarza się, że studentowi wręcza się niejednokrotnie indeks z poprawkami, przekreśleniami i zamazanymi pieczętkami¹.

Przeważnie student I roku nie zna tytułów naukowych i nazwisk swych wykładowców, nie wie, jak wpisać do indeksu wykłady i ćwiczenia. Wynika to z tego, że wyższe uczelnie zaniechały wydawania składow osobowych i spisów wykładów, które bardzo ułatwiały studentom orientację.

Najczęściej wypełnianie indeksu odbywa się w ten sposób, że sprytniejszy student przepisuje (zwykle źle) dane z indeksu starszego kolegi, a reszta wzoruje się na nim. Wykładowca zresztą nie troszczy się o to. Indeksy z reguły podpisuje się hurtem, zwykle dopiero wtedy, gdy studenci muszą zaliczyć semestr. Jakże często odbywa się to tak, że jeden z usłużnych studentów lub sekretarka, zakładu przynosi stertę indeksów, które otwiera się na właściwej stronie, a profesor kładzie swój podpis nie interesując się na ogół tym, co i komu podpisuje. W niektórych zakładach bywa tak, że asystent („piła”) nie chce przedłożyć profesorowi indeksu studenta, który nie odrobił ćwiczeń. Zwykle

¹ To samo dotyczy zresztą dyplomów, do niedawna wydawanych uroczystie i drukowanych, a obecnie nierzadko wypisywanych „na kolanie”.

omija się tę trudność „łapiąc“ profesora po wykładzie w gabinecie czy nawet w korytarzu.

Często widzimy indeksy wypełnione różnymi charakterami pisma, które (nie sięgając wcale do grafologii) tak wiele mogą powiedzieć o właściwościach charakteru ich właścicieli, wypełniane przez „kolegów“, z przekreślonymi lub wydrapanymi rubrykami, błędami, połamany i brudnymi okładkami, podpisane przez profesorów nie tam, gdzie potrzeba.

Przypomina mi się dość zabawny incydent sprzed kilku lat, gdy pełniąc funkcję dziekana otrzymałem do zaliczenia semestru indeks, w którym dosłownie wszystkie podpisy wykładowców zostały podrobione (zresztą bardzo nieudolnie) przez studenta. Delikwent — poza tym dobry student — który odrobił wszystkie ćwiczenia i zdał obowiązujące kolokwia w terminie, postawiony przed komisją dyscyplinarną tłumaczył się tym, że po prostu szkoda mu było czasu na zbieranie podpisów, „które przecież nie mają żadnego znaczenia“. Czyż ta wypowiedź nie zawiera wiele prawdy?

Rzeczywiście tak traktowany indeks nie ma żadnego znaczenia.

Wydaje mi się, iż można by tu wiele zmienić: Na początku roku wykładowca powinien (możliwie na jednym z pierwszych wykładów) pouczyć studentów, jak mają wypełniać rubrykę indeksu przeznaczoną na jego dyscyplinę. Dobrze byłoby, aby od razu udzielić ogólnych informacji, co będzie przedmiotem wykładów, jaki jest tok ćwiczeń, kiedy zdaje się egzamin itp.

Podpisywanie indeksów powinno odbywać się indywidualnie przed albo po wykładzie, a najlepiej w czasie przeznaczonym na konsultacje.

Nie jest tajemnicą, że większość studentów nie korzysta z konsultacji, że na konsultację trafiają przeważnie studenci najslabsi, z którymi asystent nie może sobie dać rady i odsyła ich do profesora. Podpisywanie indeksów w godzinach konsultacji profesorskich pozwala na poznanie każdego studenta.

Przekonałem się, że niejednokrotnie w czasie bardzo krótkiej rozmowy, podczas przerzucania kartek indeksu, można dowiedzieć się wiele ciekawych szczegółów o życiu studenta, jego zainteresowaniach, dążeniach i trudnościach. W ten sposób raz nawiązany kontakt ośmiela studenta, zachęca go do zwracania się do profesora w sprawach nie tylko związanych z nauką, ale także osobistych.

W większych środowiskach akademickich moment podpisywania indeksu może być praktycznie jedyną okazją do osobistego kontaktu wykładowcy ze studentem.

Z tych kilku krótkich uwag wynika jasno, jak ważnym czynnikiem dydaktycznym i wychowawczym może być indeks studencki. Trzeba tylko nauczyć młodzież szanować indeks, a samemu nie traktować go formalnie, a wtedy stanie się on może jednym z drobnych czynników, ale nie będących bez znaczenia dla usprawnienia pracy szkoły wyższej.

Tadeusz Dzierżykraj-Rogalski

Stanisław Walczak

O ORGANIZACJI PRACY Z I ROKIEM

Wprawdzie zagadnienie pracy z I rokiem nie jest już w naszej praktyce pedagogicznej w szkołach wyższych nowe — od kilku lat na ten problem zwraca się uwagę w szkołach wyższych i stosunkowo dużo pisze się o nim na łamach „Życia Szkoły Wyższej”¹. Niemniej jednak u progu nowego roku szkolnego warto sobie przypomnieć podstawowe zasady pracy z najmłodszymi studentami.

Przygotowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej ze studentami I roku powinno się odbyć przed rozpoczęciem zajęć. Powinny wziąć w nim udział zarówno kierownictwa poszczególnych wydziałów, opiekunowie lat i grup, jak też i wszyscy pracownicy nauki pracujący z I rokiem, a także i organizacje młodzieżowe. Oczywiście, zadania będą różne. Kierownictwo wydziału po przeprowadzeniu prac wstępnych, związanych z rekrutacją, powinno w porozumieniu z komisją rekrutacyjną, opiekunami i przedstawicielami młodzieży dokonać właściwego podziału nowoprzyjętej młodzieży na grupy i dopilnować terminowego przydziału mieszkań w domach studenckich oraz stypendiów. Nie wchodząc szczegółowo w kryteria podziału na grupy studenckie — bo o tej sprawie niejednokrotnie już pisano — warto zwrócić uwagę na dość ważny szczegół, mianowicie przy podziale na grupy należy uwzględniać stopień znajomości języka rosyjskiego u studentów. Nieuwzględnianie tego czynnika może zdezorganizować pracę grup na samym początku stwarzając konieczność nowego podziału studentów na grupy. Niejednokrotnie mieliśmy tego przykłady. Dlatego też jeszcze w czasie egzaminów wstępnych należy przeprowadzić ankietę co do stopnia znajomości języka rosyjskiego u kandydatów.

Również sprawa zakwaterowania w domach studenckich powinna być przeprowadzona nie mechanicznie, ale tak, aby studenci jednej grupy mieszkali razem. Również ważną sprawą organizacyjną jest przygotowanie pierwszego dnia pobytu studentów na uczelni. Wydaje się konieczne, aby ten dzień poświęcić na powitanie i zapoznanie studentów z uczelnią. Na podstawie doświadczeń z ubiegłych lat trzeba stwierdzić, że takie imprezy inauguracyjne są bardzo celowe. Na ogólnym zebraniu studentów I roku danego wydziału należy przewidzieć krótką, ale interesującą pogadankę któregoś z wybitnych profesorów o specyfice danego kierunku studiów i opiekuna roku — o specyfice

¹ Patrz artykuły o pracy z I rokiem w nrach 9/1953, 9/1954 i innych „Życia Szkoły Wyższej”.

studiów wyższych, obowiązkach studenta, metodach jego pracy w uczelni. Również w pierwszym dniu trzeba zorganizować zebrania zapoznawcze poszczególnych grup z opiekunami. Organizacje młodzieżowe wspólnie z opiekunami roku powinny zorganizować także w pierwszym dniu odprawę aktywu grupowego-starostów, organizatorów i mężów zaufania w celu omówienia zadań organizacji na uczelni i roli aktywu w pracy grupy. Dla szybszego zżycia się i poznania studentów dobrze byłoby zorganizować jeszcze w pierwszym dniu — wspólną imprezę kulturalną czy to w postaci wieczornicy, czy to wspólnego pójścia do kina lub teatru.

Każdy student przychodzący po raz pierwszy do uczelni jest zwykle oszołomiony i zdezorientowany i chciałby jak najszybciej i jak najwięcej dowiedzieć się o swojej pracy i studenckim życiu. Wiemy, jak bardzo te informacje są przez studentów upragnione. I tutaj bardzo dużo można młodzieży dopomóc poprzez wydanie informatorów o poszczególnych wydziałach. Wydawane przez nasz wydział informatory cieszyły się wśród młodzieży bardzo dużym zainteresowaniem i stanowiły dla niej źródło wielu wskazówek.

Ważną pracą organizacyjną opiekuna roku i opiekunów grup jest przygotowanie możliwie najwygodniejszych rozkładów zajęć dla poszczególnych grup, jak również harmonogramu rygorów obowiązujących w ciągu całego roku — a przynajmniej w ciągu całego semestru. Byłoby rzeczą niezmiernie wskazaną, gdyby takie harmonogramy kolokwiów, repetycji, terminów arkuszy, zaliczeń i egzaminów mogły być dostarczone każdemu studentowi. Pozwoli to studentowi nie tylko na zorientowanie się w pracy w ciągu całego roku, ale dopomoże mu do racjonalnego zaplanowania pracy własnej w całym semestrze. Oczywiście, harmonogramy semestralne, które przygotowuje opiekun, muszą opierać się na harmonogramach poszczególnych przedmiotów. I tutaj wyłania się potrzeba pracy organizacyjnej wszystkich katedr. Każda katedra powinna przed rozpoczęciem zajęć opracować szczegółowy harmonogram wykładów i ćwiczeń z rozbiciem na tygodnie, z określeniem szczegółowej tematyki każdego ćwiczenia, tematów i terminów zadań i prac domowych, arkuszy, kolokwiów, konsultacji itp. Harmonogramy te powinny być również podane do wiadomości studentów na początku roku.

Trzeba mieć na uwadze jedną bardzo ważną sprawę, a mianowicie to, że planowość i systematyczność, której będziemy wymagali od każdego studenta, zależy w zasadniczy sposób od tego, czy student dokładnie wie, jaki zakres pracy i rygorów go oczekuje. Aby wykonać plan, trzeba go przede wszystkim znać. I tutaj rola uczelni polega na tym, aby z tym planem studentów dokładnie zapoznać. Oprócz tego planowanie pracy semestralnej przez uczelnię nie tylko wprowadza studenta w tok studiów, ale także odgrywa rolę wychowawczą — uczy studenta również planowania pracy własnej. Odrębne zagadnienie stanowi praca organizacji młodzieżowych. Jest rzeczą dość charakterystyczną, że młodzież przychodząca na uczelnię jest zazwyczaj — jak można sądzić na podstawie opinii szkoły czy komisji rekrutacyjnej — bardzo aktywna społecznie. Ale ta młodzież znalazłszy się na uczelni

w niezrozumiały sposób przestaje być aktywna. Abstrahując od zbyt-
niego może niekiedy liberalizmu w ocenie szkoły postawy społecznej
młodzieży należy uznać, że w dużym stopniu winę za brak aktywności
młodzieży ponoszą uczelniane organizacje młodzieżowe. I dlatego też
jest rzeczą bardzo ważną, aby praca organizacji młodzieżowych ze stu-
dentami I roku była atrakcyjna. Stworzenie wyraźnego planu działa-
nia, zwrócenie uwagi na pracę kulturalną w grupach powinno być
głównym zadaniem, zapobiegającym wytworzeniu się często obserwo-
wanego zjawiska apatii i bierności ogółu studentów.

Wszystko to, co wyżej powiedzieliśmy na temat różnych zagad-
nień organizacyjnych, dotyczących przygotowania pracy z I rokiem —
wymaga jednej zasadniczej sprawy, a mianowicie skoncentrowania
i skoordynowania całokształtu pracy i prowadzenia jej według przy-
gotowanego planu, którego realizacja wymaga kolektywnego wkładu
pracy zespołu ludzi pracujących z I rokiem i w którym za realizację
poszczególnych odcinków są odpowiedzialne poszczególne ogniwa całego
kolektywu. Posiadanie takiego planu obejmującego całość pracy
jest bardzo ważne. Rzecz jasna, że to, co wyżej powiedziano o organi-
zacyjnym przygotowaniu pracy z I rokiem, stanowi stadium wstępne
pracy z I rokiem. Istotna bowiem praca — dydaktyczno-wychowaw-
cza — rozpoczyna się dopiero w chwili przyjścia młodzieży do uczelni,
w chwili, kiedy poprzez bezpośrednie oddziaływanie i bezpośrednie
codzienne kontakty na wykładach czy ćwiczeniach będziemy ją kształ-
cili i wychowywali.

Stanisław Walczak

O TREŚCI NAUCZANIA

Maria Kokoszyńska-Lutman

O DYSKUSJI NAD TREŚCIĄ NAUCZANIA

W pierwszym 10-leciu swego istnienia szkolnictwo wyższe Polski Ludowej opracowało określone programy nauczania i określone metody. W stałej trosce o podnoszenie swego poziomu przechodziło liczne, może nawet zbyt liczne — zmiany. W czasie tych przekształceń szczególnie jeden rys tego szkolnictwa wysunął się na plan pierwszy, mianowicie ta jego właściwość, że ma raczej rozbudzać samodzielną myśl badawczą niż „meblować“ głowy gotowymi wiadomościami. Walka ze „szkolarstwem“ w szkole wyższej, a zwłaszcza na uniwersytecie, to jedno z ważniejszych osiągnięć ostatnich lat w tej dziedzinie.

Powodzenie samodzielnych wysiłków badawczych zależy jednak w dużej mierze od tego, co już się wie na dany temat, i od sposobu, w jaki przywykło się wiązać stare wiadomości z nowymi, a więc zarówno od przesłonek, jakimi się operuje, jak też i od sposobów rozumowania, jakie ktoś sobie zdołał przyswoić. Dlatego z kolei zagadnienie treści nauczania musiało nieuchronnie stać się przedmiotem zastanowienia. Czy materiał, którego młodzież uczy się w szkołach wyższych, jest maksymalnie dostosowany do celu jej studiów, czy sposób, w jaki sobie ten materiał przyswaja, uzbraja ją w optymalne metody dalszego bogacenia skarbcza wiedzy ludzkiej? Oto pytania, które musiały stanąć przed kolektywem nauczających i tych wszystkich, którzy za to nauczanie są odpowiedzialni.

Już powierzchowny rzut oka na faktyczny stan rzeczy dawał podstawy do niepokoju. Rozbrat między tak zwanymi przedmiotami „ideologicznymi“ a specjalistycznymi, odrywanie filozoficznych uogólnień od konkretnej treści głównego przedmiotu studiów, podawanie szeregu cennych szczegółowych wiadomości bez perspektyw światopoglądowych — to jedna grupa zjawisk, które dawały się zauważyć w treści nauczania na wyższych uczelniach, a nie mogły sprzyjać należytemu formowaniu młodych umysłów. Nieostrożne, płytkie, powierzchowne wiązanie w gruncie rzeczy daleko od siebie stojących zjawisk, naciągane charakterystyki, usprawiedliwione raczej emocjonalnie niż merytorycznie — to druga grupa zjawisk, które niemniej szkodliwie wpływały na młodzież studiującą. Przesadny nacisk na przedmioty poboczne wykrzywiał nieraz właściwą linię studiów, powtórzenia tych samych tematów w kilku kursach nudziły, a opuszczanie ważnych elementów kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów (na przykład matematyki czy statystyki u przyrodników) denerwowało.

W tej sytuacji padło ze strony Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego hasło rozpoczęcia dogłębnej dyskusji nad treścią nauczania. Na razie objęto tym hasłem tylko kierunki wybrane; na uniwersytetach, jak wiadomo, jedynie matematykę, fizykę, chemię oraz kierunek biologiczny. Podstawą do takiej decyzji stał się fakt, iż na tych właśnie kierunkach programy szczegółowe lub przynajmniej ramowe są już stosunkowo najdokładniej opracowane i dają możliwie zupełny obraz tego, czego chciałoby się młodzieży nauczyć, równocześnie zaś pozwalają na szczegółowe skonfrontowanie zamiarów z faktycznym stanem nauczania. Nie jest chyba tajemnicą, że inicjatywy Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego nie zawsze były z entuzjazmem witane przez profesorów. Tym jednak razem inicjatywa była odpowiedzią na potrzebę głęboko odczuwaną przez każdego prawdziwego pedagoga. Rewizja całości strawy, którą karmi się młodzież na wyższych uczelniach, od razu została oceniona jako problem niezwykle doniosłości, jako proces, który może odegrać rolę przełomową w budowie socjalistycznego szkolnictwa wyższego. Nie wiem, jak było na innych uczelniach, ale na Uniwersytecie im. B. Bieruta we Wrocławiu nie znalazł się ani jeden profesor, który wezwany do aktywnego współuczestnictwa w organizowaniu dyskusji nad treścią nauczania w zakresie swego przedmiotu nie przejąłby się gorąco tą sprawą i odmówił współpracy, jakkolwiek przynosiła mu ona nowe troski uszczuplając cenne chwile poświęcane na pracę naukową.

Garść uwag, które zamierzam tu przedstawić, będzie dotyczyć doświadczeń, jakie nasza uczelnia zdołała zebrać przy dotychczasowej pracy nad zorganizowaniem dyskusji nad treścią nauczania na kierunkach matematyki, fizyki, chemii i biologii. Osobno omówię przy tym stronę organizacyjną tej dyskusji, osobno zaś jej dotychczasowe wyniki. Na wszystkich bowiem wspomnianych kierunkach pierwszą fazę dyskusji — dyskusję na odpowiednio poszerzonych posiedzeniach rad odnośnych wydziałów mamy już poza sobą. Rozporządzamy więc pewnymi merytorycznymi, jakkolwiek jeszcze tylko tymczasowymi — aż do uchwalenia na następnym posiedzeniu rad — wnioskami.

Pierwszym krokiem przy organizowaniu dyskusji nad treścią nauczania było wyznaczenie w porozumieniu z dziekanami zainteresowanych wydziałów osób odpowiedzialnych za przebieg i wyniki dyskusji na poszczególnych kierunkach studiów. Osobami tymi z natury rzeczy stali się kierownicy katedr przedmiotów dla danych kierunków podstawowych lub osoby obeznane w pełni z potrzebami danych kierunków. W ten sposób został utworzony kolektyw organizatorów dyskusji, którzy od razu ocenili ważność zagadnienia i głęboko się nim zainteresowali. Inicjatywę do utworzenia takiego kolektywu dał rektor naszej uczelni prof. dr Edward M a r c z e w s k i.

Następnym etapem organizowania dyskusji na wymienionych wyżej kierunkach było ustalenie przez kolektyw organizatorów planu działania. W tym celu odbyło się w rektoracie posiedzenie kolektywu, które rozpoczęło od poddania analizie profilu wychowanka uniwersytetu. Zajęto zgodnie stanowisko, iż uniwersytet powinien kształcić dobrego fachowca w swoim zawodzie, który by ponadto był zdolny do

pracy badawczej w swojej dziedzinie wiedzy i do dalszego jej rozwijania. Zgodzono się również, iż wychowanek uniwersytetu powinien być szczególnie silnie związany ze sprawą budownictwa socjalizmu. W związku z tym zarysowało się zadanie dokonania oceny istniejących na poszczególnych kierunkach studiów programów szczegółowych z następującego punktu widzenia:

1) czy treść nauczania zawarta w programach zapewnia należyte przygotowanie fachowca w danym zawodzie,

2) czy przyjęty kierunek i metoda nauczania powyższej treści przygotowuje studenta należycie na badacza naukowego, w szczególności czy wyposaża go w dostateczny sposób w płodne metody materializmu dialektycznego i historycznego,

3) czy ładunek wychowawczy, zawarty w treści nauczania, a mający uczynić ze studenta w przyszłości aktywnego budowniczego socjalizmu i prawdziwego Polaka-patriotę, jest wystarczająco wielki.

Organizatorzy podjęli się przygotowania referatów, dotyczących treści nauczania na obchodzących ich kierunkach z takiego punktu widzenia, przy równoczesnym uwzględnieniu strony dydaktycznej przepisanego materiału, a więc, czy materiał ten nie zawiera szczegółów zbędnych, czy nie grzeszy szkodliwymi lukami, czy wykazuje należyte powiązanie przedmiotów teoretycznych ze specjalistycznymi, czy wreszcie sposoby jego podawania sprzyjają rozwijaniu u młodzieży samodzielnej, twórczej myśli (referaty te miały ewentualnie być opracowane przez inne osoby wybrane przez organizatorów). Ponadto przewidziano referaty na powyższe tematy kończących studia studentów lub absolwentów; referaty te miały naświetlić zagadnienie treści nauczania na wybranych kierunkach od strony potrzeb absolwenta, które odzuwa on w pracy zawodowej.

Wszystkie wymienione referaty postanowiono wygłosić na pierwszym posiedzeniu rady wydziału poszerzonej o przedstawicieli wszystkich katedr biorących udział w kształceniu (lub przynajmniej zainteresowanych w kształceniu) na danym kierunku oraz o przedstawicieli studiującej młodzieży i absolwentów tego kierunku w celu zagajenia odpowiedniej dyskusji. Organizatorzy przewidzieli równocześnie, że właściwa dyskusja zainicjowana wspomnianymi referatami odbędzie się w węższych zespołach w katedrach i instytutach. W trakcie tej dyskusji będzie można nie tylko ocenić programy, ale ponadto omówić szczegółowo sposób ich realizacji. Jako trzecią i ostatnią fazą dyskusji nad treścią nauczania organizatorzy przewidzieli, zgodnie z wytycznymi uchwały Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 18 marca 1955 r. ponowne zebrania rozszerzonych rad wydziałowych, na których zostaną krytycznie omówione i ujęte w formie uchwalonych przez radę postulatów na konferencje ogólnokrajowe wyniki dyskusji przeprowadzonych w instytutach i katedrach. Postanowiono również, iż materiały z tych posiedzeń zostaną przed wysłaniem dostarczone do rektoratu w celu omówienia ich na posiedzeniu senatu. Ostateczne ukończenie prac w uczelni przewidziano na początek listopada 1955 r.

Powyższe uchwały podjęte na zebraniu organizatorów dyskusji zakomunikowano dziekanom odnośnych wydziałów z prośbą o zwołanie

rozszerzonych rad wydziałowych oraz o ułatwienie organizatorom przygotowania zamierzonych referatów, w szczególności przez dostarczenie im możliwie pełnego zestawienia programów szczegółowych, obowiązujących w zakresie poszczególnych przedmiotów na kierunkach objętych dyskusją. Trudności w realizacji planu zaczęły się od tego właśnie punktu. Mianowicie okazało się niesposób zgromadzić całego materiału, zawartego w programach szczegółowych na omawianych kierunkach studiów. Dziekanaty nie rozporządzały na ogół własnymi egzemplarzami programów, zwłaszcza jeżeli chodziło o przedmioty wykładane przez katedry z innych wydziałów (ekonomii politycznej, marksizmu-leninizmu, materializmu dialektycznego i historycznego, logiki, pedagogiki itp.). Katedry zaś wypożyczały własne egzemplarze bardzo niechętnie lub w ogóle nie chciały wypożyczyć. Późny termin wystąpienia tych trudności przy równoczesnym nawale innych prac nie pozwolił na zorganizowanie przepisania programów.

Na skutek tych i tym podobnych przeszkód realizacja planu działania, uchwalonego przez organizatorów dyskusji, przybrała na Wydziale Nauk Przyrodniczych inną postać niż na Wydziale Matematyki, Fizyki i Chemii, na obu zaś odbiegła znacznie od tego, co pierwotnie planowano. A więc Wydział Nauk Przyrodniczych w ogóle nie przygotował referatów zagajających na posiedzenie rozszerzonej Rady Wydziału, które zwołał już na 27 maja 1955 r. Organizator dyskusji na kierunku biologii, dziekan Wydziału Nauk Przyrodniczych, omówił jedynie na tym posiedzeniu Rady dokładnie zadania dyskusji nad treścią i polecił przeprowadzenie tej dyskusji katedrom wchodzącym w skład Instytutu Botaniki i Instytutu Zoologii. Równocześnie wyznaczył za zgodą Rady jednego z profesorów na swego zastępcę dla spraw tej dyskusji (z uwagi na pierwotne skumulowanie w jednej osobie funkcji dziekana Wydziału i organizatora dyskusji na kierunku biologii takie postawienie sprawy należało uznać za właściwe). Mimo iż dyskusja na pierwszym posiedzeniu rozszerzonej Rady Wydziału Nauk Przyrodniczych nie była przygotowana, to jednak była nadspodziewanie żywa i dała szereg ciekawych rezultatów, które niewątpliwie zostaną wyzyskane na posiedzeniach wspomnianych instytutów dla sformułowania konkretnych postulatów na konferencje ogólnokrajowe. Dyskusja ta dotyczyła między innymi konieczności wzbogacenia kształcenia biologów o elementy matematyki, a zwłaszcza statystyki, podniesienia poziomu logicznego myślenia i wysławiania się u studentów biologii przez odpowiednio przeprowadzony kurs logiki i wreszcie pogłębienia przygotowania biologów w zakresie znajomości języków obcych. Uderzała na posiedzeniu nieobecność przedstawicieli geologii i geografii. Była ona niewątpliwie wynikiem nieporozumienia, jakoby treść nauczania na kierunku biologii miała obchodzić tylko katedry związane z tym kierunkiem, a była obojętna dla innych kierunków tego samego wydziału, jakkolwiek muszą one z danym kierunkiem harmonijnie współpracować i mają z nim wiele zagadnień wspólnych. Niepokoiła również nieobecność przedstawicieli katedry Podstaw Marksizmu-leninizmu. Na zebraniu zaznaczyły się także tylko w minimalnym stopniu opinie studentów i absolwentów biologii w sprawie treści nauczania na

tym kierunku. Wszystkie te braki powinny zostać wyrównane w dyskusjach, które obecnie toczą się nad kierunkiem biologii w katedrach. Głosy, których nie słyszało się na pierwszym posiedzeniu rozszerzonej Rady Wydziału Nauk Przyrodniczych, powinny tym wyraźniej zabrzmieć na następnym posiedzeniu, które zostało wyznaczone na początek października 1955 r.

Zupełnie inaczej odbyło się pierwsze posiedzenie rozszerzonej Rady Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii, poświęcone treści nauczania na kierunkach matematyki, fizyki i chemii, a zwołane na dzień 14 czerwca 1955 r. Posiedzenie rozpoczęło się od wygłoszenia referatów przygotowanych przez organizatorów dyskusji. O matematyce mówił mianowicie prof. Perkal, o fizyce — prof. Rzewuski, i prof. Nikliborc, o chemii — prof. Trzebiatowski. Studenci kończący studia również wypowiedzieli się obszernie na temat treści i sposobu nauczania na omawianych kierunkach, zwłaszcza na kierunku matematyki. Głosy studenckie znalazły też silny wyraz w referatach przygotowanych przez organizatorów dyskusji (na przykład w referacie prof. Perkala). Referaty zagajające poruszały różnorodne zagadnienia. Brak poszczególnych wykładów, konieczność przedstawienia niektórych kursów, zagadnienie dyscypliny studiów (opowiadano się za zaostrzeniem jej na ćwiczeniach a za zniesieniem na wykładach nie mających charakteru demonstratorskiego), konieczność podniesienia znajomości języków obcych — oto niektóre z nich. Niewątpliwie jednak na pierwszy plan w referatach wybijało się jedno zagadnienie, a mianowicie, kogo ma wychowywać uniwersytet? Matematycy sugerowali trzy różne kierunki kształcenia studentów w ich własnej dziedzinie: a) na uczonych, b) na nauczycieli i c) na matematyków-praktyków. Fizycy brali pod uwagę jako cel nauczania na swoim kierunku głównie przygotowywanie pracowników nauki oraz pracowników instytutów naukowo-przemysłowych. Natomiast chemicy uważali, że uniwersytet powinien kształcić przede wszystkim chemików laboratoryjnych, odpowiednio przygotowanych teoretycznie. Zagadnienie profilu absolwenta uniwersytetu na omawianych kierunkach stało się też centralnym zagadnieniem dyskusji, jaka się rozwinęła po wygłoszeniu referatów. Natomiast minimalne odzwierciedlenie na posiedzeniu znalazła podstawowa sprawa roli przedmiotów ideologicznych w kształceniu matematyków, fizyków i chemików oraz sprawa bliższego powiązania tych przedmiotów z przedmiotami o charakterze specjalistycznym. Do takiego przebiegu dyskusji przyczyniła się między innymi nieobecność samodzielnych pracowników katedr ideologicznych na posiedzeniu (katedra Podstaw Marksizmu-leninizmu była reprezentowana jedynie przez asystenta, który większej aktywności w dyskusji nie przejawiał).

Szczególne uwagę poświęcono na posiedzeniu rozszerzonej Rady Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii sprawie należytego zaopatrzenia katedr fizyki i chemii w aparaturę pomiarową i naukowo-badawczą. Zwrócono słusznie uwagę, iż bez odpowiedniego wyposażenia pracowni studenckich nie jest możliwe rzeczywiste zapoznanie studenta z nowoczesną metodą badawczą. W ten sposób pokazano, że braki

w aparaturze odbijają się szkodliwie na treści nauczania i poziomie przyswojenia sobie tej treści przez studentów.

Należy zauważyć, iż posiedzenie rozszerzonej Rady Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii zostało — w zestawieniu z analogicznym zebraniem na Wydziale Nauk Przyrodniczych — przygotowane starannie. Poprzedziły je dyskusje, w katedrach fizyki i chemii oraz w Instytucie Matematycznym. Mimo to dyskusja na posiedzeniu Rady nie objęła dostatecznie wielu zagadnień, ześlizgiwała się na tory — aczkolwiek ważne, to tylko luźnie z problematyką treści nauczania związane (dyscyplina studiów) i nie doprowadziła do zainteresowania tą problematyką wszystkich katedr związanych z matematyką, fizyką czy chemią. W konsekwencji wzbogaciła jednak zakres zagadnień, nad którymi nadal w katedrach kierunkowych toczy się dyskusja, oraz zapoczątkowała dyskusję nad kierunkiem i treścią nauczania w zakresie omawianych przedmiotów w katedrach usługowych (Podstaw Marksizmu-leninizmu, Logiki, Pedagogiki etc.). W tym leży główne osiągnięcie tego posiedzenia. Z początkiem października 1955 r. zagadnienia treści i kierunku nauczania znajdują się znowu na forum rozszerzonej Rady Wydziału. Wtedy jednak już chyba nie zabraknie w dyskusji żadnych ważnych zagadnień, a poza katedrami kierunkowymi wystąpią ze skryształizowanymi postulatami także inne katedry biorące udział w kształceniu na tych kierunkach.

Pierwsze posiedzenia rozszerzonych rad wydziałowych, jakie odbyły się na naszej uczelni w sprawie treści nauczania na kierunkach matematyki, fizyki, chemii i biologii, były niewątpliwie ważnym etapem w rozpoczętej dyskusji, miały jednak mimo wszystko charakter jedynie wstępny. Właściwa dyskusja nad treścią nauczania na powyższych kierunkach dopiero się odbywa w katedrach. Postulaty ostatecznych korektur programowych i uwagi na temat warunków potrzebnych do realizacji poprawionych programów dopiero w tej dyskusji dojrzewają. Posiedzenia rad wydziałowych miały w stosunku do tej dyskusji znaczenie jedynie naświetlające i oceniające wyniki dotychczasowej pracy oraz rolę pobudzającą do wysunięcia takich lub innych wniosków. Definitywne wyniki dyskusji przyniosą dopiero jesienne posiedzenia rad wydziałowych, które odbędą się również w rozszerzonym składzie i zajmą się podsumowaniem i zharmonizowaniem postulatów przemysłanych przez poszczególne katedry.

Za wcześnie byłoby kusić się obecnie o ocenę rozpoczętej akcji w zakresie organizowania dyskusji nad treścią nauczania na wybranych kierunkach studiów. Już dziś jednak zarysowuje się pewne niedociągnięcie, jakie wystąpiło w tej dyskusji, przynajmniej na naszej uczelni. Otóż wbrew intencjom Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego dyskusja ta nie oparła się na pełnej znajomości całego materiału programowego na tych kierunkach, których dotyczy. Nikt bowiem nie zdołał zgromadzić w swym ręku wszystkich programów szczegółowych i przyrzuć się im jako jednej całości, którą daje się do „skonsumowania“ każdemu studentowi tego kierunku. Na skutek tego nie zabrakło — być może — danych do oceny, czy należycie przygotowujemy studenta do zawodu. Na pewno jednak zabrakło danych do zdania sobie sprawy ze

stopnia, w jakim kształcimy operującego najlepszymi metodami naukowymi badacza, jak też zabrakło danych do uświadomienia sobie zakresu, w jakim materiał nauczania na wchodzących w grę kierunkach jest przepojony elementami wychowawczymi, rozwijającymi w młodziźnie takie przejawy, jak na przykład szacunek dla pracy ludzkiej, miłość szarego człowieka, przywiązanie do postępowych tradycji naszego narodu i całej ludzkości. Wskutek niemożności pełnego przetrwania materiału, jaki podaje się studentowi na poszczególnych kierunkach wyższych studiów, profesor-specjalista, na przykład fizyk czy biolog, i tym razem jeszcze nie poczuł się w pełni odpowiedzialnym za treść nauczania na jego kierunku. W ten sposób dyskusja nad treścią nauczania nie przyczyniła się jeszcze do przełamania pokutującej gdzieś niedługo opinii o rozdzieleniu pracy wychowawczej i dydaktycznej. Sens wychowawczy, jaki dyskusja ta mogła mieć dla niektórych członków naszej kadry naukowej i pedagogicznej, nie został jeszcze zrealizowany. Zaznaczyć trzeba, iż w dużym stopniu przyczyniło się do tego stanu rzeczy minimalne zainteresowanie, jakie tak zwane katedry ideologiczne przejawiały dla dyskusji nad treścią i kierunkiem nauczania rozpoczętej na naszej uczelni. Rozbudzenie zainteresowania tych katedr i zaktywizowanie ich w dyskusji nad treścią nauczania na poszczególnych kierunkach będzie mogło usunąć przedstawione niedostatki. Jest już sprawą władz uczelni przygotowanie pod tym kątem widzenia rozszerzonych posiedzeń rad wydziałowych na jesieni lepiej, niż to uczyniono obecnie. Nic już jednak nie zdoła zmienić faktu, iż start dyskusji był niewłaściwy; dokonał on się przy braku pełnych materiałów wyjściowych. Gdybyśmy wraz z wezwaniem do rozpoczęcia dyskusji nad treścią nauczania na kierunkach matematyki, fizyki, chemii i biologii otrzymali także komplety programów szczegółowych obowiązujących na tych kierunkach właśnie dla celów tej dyskusji, potrafilibyśmy zapewne zorganizować ją łatwiej i lepiej.

Omówione wyżej niedociągnięcie nie ma charakteru zasadniczego, być może też, że inne uczelnie potrafiły go uniknąć. Jest ono nieznacznym cieniem na akcji, która jako całość obiecuje jak najlepsze rezultaty. Pozytywne wyniki dyskusji nad kierunkiem i treścią nauczania na matematyce, fizyce, chemii i biologii dają się zauważyć już dziś. Przede wszystkim należy stwierdzić, że w konsekwencji rozpoczętej dyskusji kadra nauczająca na tych kierunkach wyszła ze stanu izolacji, w którym jeszcze w niektórych wypadkach tkwiła, i jasno uświadomiła sobie, iż musi kolektywnie pracować dla wspólnego celu, jakim jest należyte wychowanie studenta. A to już jest osiągnięciem poważnym.

Maria Kokoszyńska-Lutman

Uniwersytet Wrocławski im. B. Bieruta

Tadeusz Rychlik

O NIEKTÓRYCH ZAGADNIENIACH ZWIĄZANYCH Z PROGRAMEM PRZEDMIOTU — „ORGANIZACJA SOCJALISTYCZNYCH PRZEDSIĘBIORSTW ROLNICZYCH“

Wykładana od kilku lat w wyższych szkołach rolniczych dawniej na wydziałach rolnych dyscyplina — *organizacja przedsiębiorstw* nie ma dotychczas oficjalnego urzędowego programu.

Nie oznacza to bynajmniej, że nie ma, czy nie było żadnych programów, a tylko, że Ministerstwo nie brało oficjalnie odpowiedzialności za układ i treść kursu i że nie krępowało wykładowców przedmiotu w doborze tematów wykładów i ćwiczeń, kolejności omawianych zagadnień, w rozkładzie czasu pomiędzy poszczególne tematy.

Taka sytuacja właściwa wtedy, gdy ani Ministerstwo, ani zespół wykładowców jako kolektyw nie miały dostatecznej praktyki i doświadczenia, dzisiaj jest już anachronizmem i wygląda na lekceważenie jednej z głównych dyscyplin na uczelniach rolniczych.

Urzędowy, oficjalny program jest potrzebny, a jeśli jeszcze będzie dobrze opracowany, powinien odbić się dodatnio na jakości naszego procesu nauczania. Inną kwestią jest już stopień dokładności, a raczej szczegółowości programu.

Nie jestem bynajmniej zdania, aby bardzo szczegółowe tezy czy choćby dokładne punkty i podpunkty każdego tematu były największą zaletą programu. Przeciwnie, uważam to raczej za wadę. Program powinien dawać kierunek ujęcia, hierarchię problemów, logikę układu, powinien ukazywać zagadnienia, których nie wolno pominąć w wykładzie, nie powinien jednak nazbyt krępować wykładowcy, wtłaczać jego żywą myśl w ustalone odgórnie tematy. Zapewniając zaznajomienie studentów z zasadniczymi problemami danej dyscypliny program powinien zostawić wolne miejsce dla inicjatywy poszczególnych wykładowców i dla ich osobistych zainteresowań i zamięłowań. W dodatku nazbyt sztywny program rozwijającej się szybko dyscypliny naukowej daje w efekcie schematyczne i nudne wykłady, a może nawet przeszkadzać rozwojowi samej dyscypliny.

Natomiast uważam, że program powinien dać nie tylko wykaz zagadnień, które należy studentowi przekazać, ale powinien być programem nauczania. Dlatego powinien precyzować, jakie zagadnienia powinny się znaleźć w wykładach a jakie w ćwiczeniach, jaki charakter mają mieć ćwiczenia, czy studenta obowiązują jakieś dodatkowe do-

nowe zajęcia itp. Opracowanie nowego projektu programu musi poprzedzić przynajmniej:

- 1) krytyczna analiza dotychczasowych programów i dotychczasowej praktyki nauczania,

- 2) postawienie pozytywnych postulatów, które należy zrealizować w nowym programie.

Nie próbując bynajmniej wyczerpać w tym artykule którejkolwiek z tych spraw pragnę rzucić kilka uwag związanych z punktem pierwszym. Nie są to tylko moje uwagi, ale w dużej mierze również i tego kolektywu, który w tej czy innej formie brał udział w pracach przygotowujących nowy program.

W naszej dotychczasowej praktyce realizowaliśmy dwa półoficjalne programy:

pierwszy — opracowany w 1950 r. kolektywnie przez większość obecnych wykładowców przedmiotu i drugi — opracowany w dwa lata później przez prof. A. Brzozę.

Obydwa te programy, chociaż różniły się zarówno w doborze niektórych tematów wykładów, jak i w sposobie ujęcia i precyzji sformułowań, miały podobny w zasadzie układ. Również i obecny projekt programu nawiązuje do poprzednich, korzysta z ich układu, wyciąga wnioski z ich błędów czy zalet.

Jakie były główne i najpowszejsze braki w programie i w ogóle w procesie naszego nauczania? Pomówmy najpierw o tych, których źródło znajdowało się w samych programach. Poszczególne przedmioty w programie nauczania na jakimkolwiek wydziale nie mogą stanowić jakiegoś bezładnego, przypadkowego konglomeratu, ale muszą być połączone w logiczny układ, w system, w którym jeden przedmiot dając studentowi określoną ilość wiedzy czy umiejętności korzysta z tej wiedzy, jaką dał inny przedmiot, i sam z kolei przygotowuje grunt pod dalszy proces nauczania. Wtedy, oczywiście, programy nauczania muszą się ze sobą zazębiać, wzajemnie uzupełniać i logicznie dzielić między siebie cały materiał nauczania.

Popatrzmy, jak wygląda ta współpraca z najbliższymi przedmiotami.

Powszechnie znaną sprawą, a przyjmowaną przez studentów zwykle z kpiącym uśmiechem, było niedostateczne rozgraniczenie materiału, niedostateczne sprecyzowanie zakresu nauczania między przedmiotem — organizacja przedsiębiorstw a innymi przedmiotami społeczno-ekonomicznymi — polityką agrarną, podstawami marksizmu-leninizmu czy ekonomią polityczną.

Na przykład temat o wyższości wielkiej produkcji w rolnictwie nad drobnotowarową gospodarką chłopską w takim czy innym ujęciu znajdował się w programach wszystkich tych przedmiotów, walkę z tak zwanym prawem malejącej urodzajności czy prawem zmniejszających się przychodów prowadziły znowu wszystkie te przedmioty, a już szczególnie — „polityka“ i „organizacja“. Socjalistyczną organizację pracy, brygady, dniówki obrachunkowe omawiały prawie tak samo programy ekonomii politycznej, polityki agrarnej i organizacji. Rolnictwo w planie 6-letnim omawialiśmy prawie identycznie w progra-

mie polityki agrarnej i organizacji, podobnie jak i zadania socjalistycznych przedsiębiorstw. Przykłady takie można by mnożyć.

Ponieważ w dodatku w WSR brak było przedmiotu — ekonomiki rolnictwa, więc problematykę w nim zawartą częściowo wykładaliśmy w organizacji, częściowo w polityce agrarnej, przy czym i tu nie obywało się bez powtórzeń.

Kiedyś mówiono *repetitio mater studiorum est*, ale nie było takich „doświadczeń“ w tej dziedzinie, jakie mamy dziś.

Wielokrotne powtarzanie znanych już studentowi z innych przedmiotów zagadnień i też podrywa u niego szacunek dla przedmiotów nauczania i zaufania w rzetelność podawanej mu wiedzy.

A więc pierwszym niedomaganiem naszych programów był brak korelacji i powtarzanie zagadnień wchodzących w zakres innych przedmiotów. Utało się w naszym żargonie uczelnianym, że pod pojęciem korelacji rozumiano jedynie niepowtarzanie tematów z innych dyscyplin. Jest to jednak bardzo ograniczone pojmowanie korelacji. Ma ona oprócz tej swojej strony negatywnej, również i pozytywną stronę — nawiązywanie do spraw poruszanych w innych dyscyplinach, współpraca z innymi przedmiotami w procesie nauczania. Ale i tu było nielepiej.

W naszych wykładach podkreślaliśmy nieraz, że przedmiot — organizacja przedsiębiorstw, jest niejako „czapką“ nad wszystkimi naukami rolniczymi, że stanowi ich syntezę, że je uogólnia. Nie wyciągaliśmy jednak z tej słusznej tezy praktycznych wniosków i program nasz był opracowywany w całkowitym oderwaniu od programów dyscyplin przyrodniczo-technicznych, jak uprawa roli i roślin, hodowla zwierząt i żywienia zwierząt, mechanizacja rolnictwa itp. Powodowało to oderwanie się od techniki produkcji rolniczej, od sił wytwórczych, a więc od tego, co w gruncie rzeczy organizujemy. Student otrzymywał więc niepełny, wypaczony obraz przedsiębiorstwa i swojej w nim roli. Równocześnie przedmioty techniczno-rolnicze nie znajdowały ekonomicznej i organizacyjnej syntezy w naszym kursie.

Jaskrawym tego przykładem może być fakt, że w dotychczasowych naszych wykładach przysłowiową „piętą Achilleśa“ był problem organizacji procesów produkcyjnych, że brak było syntetycznego wykładu o metodach i zasadach kierowania procesem produkcji. A więc drugim niedomaganiem był znowu brak korelacji i niedostateczne powiązanie naszego kursu z technicznymi dyscyplinami rolnictwa.

I jeszcze o jednym niedociągnięciu związanym z samym układem programu.

Program musi opierać się na jakimś konkretnym pojmowaniu przedmiotu zarówno jako dyscypliny naukowej, jak i przedmiotu nauczania. Nie wszystkie zagadnienia, jakie mają związek z daną dyscypliną naukową, muszą znaleźć się w programie wykładów. Nie wszystkie problemy mają jednakowe znaczenie, odgrywają tę samą rolę w rozwoju tego wycinka obiektywnej rzeczywistości, którego badaniem zajmuje się dana nauka. Istnieją przy tym problemy ważne tylko dzisiaj oraz takie, które po dłuższym okresie czasu nie tracą na znaczeniu i aktualności.

Program musi więc dokonać selekcji, aby z wielu zagadnień wybrać te, których pominąć nie wolno, i powinien przy tym określić sposób traktowania danego zagadnienia w kursie nauczania. Na przykład planowość i planowanie jest takim nieodzownym atrybutem gospodarki socjalistycznej, że bez niego nie mogłaby ona istnieć. Nie można więc uczyć o organizacji socjalistycznego przedsiębiorstwa nie poświęcając zagadnieniu planowania należytej uwagi. Ale można je różnie traktować. Można do niego podejść w sposób czysto techniczny czy raczej technicystyczny i zdecydować się na przerabianie tablicy po tablicy, punkt po punkcie aktualnie obowiązujących formularzy planu, a można też i w inny sposób tj. pokazać zasady planowania, układ i logikę systemu planowania w danym przedsiębiorstwie, zalety i braki tego systemu, kierunek ewolucji, główne ogniwa metody planowania, problematykę decydujących bilansów itp. Jeżeli pierwszy sposób dopuszczalny jest na kursie młodszych planistów w PGR-ze, to na uczelni wyższej możemy uczyć tylko drugiego ujęcia — problemowego.

Mówiąc obrazowo, dotychczasowe nasze programy podobne były trochę do płaskorzeźby — znajdowało się w nich wiele zagadnień i wszystkie o jednakowym stopniu pogłębienia. Odbijało się to szczególnie na ćwiczeniach. Ponieważ ćwiczenia były przeładowane tematycznie, kierownikowi ćwiczeń pozostawało do wyboru: albo przelecieć ze studentami obowiązującą tematykę z szykością konia wyścigowego, albo pewnych tematów wcale nie przerabiać. W praktyce najczęściej stosowano i jedno, i drugie: przerabiano zagadnienia bardzo szybko i nie omawiano zwykle tych, które w programie były przewidziane pod koniec semestru czy kursu.

Z konieczności przy takim sposobie uczenia na czoło wysuwała się techniczna strona zagadnienia, ze szkodą dla naukowej problematyki zawartej w ćwiczeniu. Student wiedział, jak sporządzić dany zapis, ale nie wiedział często, po co ten zapis się sporządza, na co i komu jest on potrzebny.

A więc niewystarczająca selekcja zagadnień, niedostateczne uwypuklenie węzłowych dla rozwoju przedsiębiorstw i rozwoju samej dyscypliny naukowej zagadnień, związany z tym praktycyzm i technicyzm, stanowią trzecią grupę niedomagań naszej praktyki dydaktycznej, mających swe źródło w programie.

Układając projekt programu te właśnie niedociągnięcia dotychczasowych programów mieliśmy na uwadze, staraliśmy się ich uniknąć. Nie łudźmy się jednak, że tylko braki programów powodowały marnowanie naszych wysiłków i ciągle jeszcze słabe efekty pracy.

W jeszcze większym stopniu niż sam program (zwłaszcza że programy nie były — jak już mówiłem — zatwierdzane przez Ministerstwo) o efekcie nauczania decyduje sposób realizacji programu, treść, jaką się wkłada w sprecyzowane w programie tematy, oraz sposób przekazania tej treści słuchaczowi.

Jeśliby scharakteryzować i tutaj główne niedomagania naszego uczenia, trzeba posłużyć się modnymi obecnie, zwłaszcza w krytyce literackiej terminami, jak ogólnikowość, schematyzm, lakiernictwo itp. Sło-

wem — oderwanie się od życia i jego problemów, od praktyki z jej blaskami i cieniami, od „chleba codziennego“ naszego rolnictwa.

Szczególnie w pierwszych latach wykładania naszego przedmiotu, te błędy występowały na ogół dość powszechnie w naszej pracy. Sytuacja ulegała z czasem pewnej poprawie, nie jest jednak jeszcze tak dobrze, aby móc zbyć te sprawy milczeniem. Zresztą na te braki zwracają nam uwagę nasi wychowankowie, z którymi spotykamy się jako z agronomami PGR-ów czy POM-ów.

O co tu chodzi?

Nasze socjalistyczne rolnictwo rozwija się, umacnia gospodarczo i organizacyjnie w bardzo ciężkiej i upartej walce ze starym systemem gospodarowania, ze starymi przyzwyczajeniami, z obciążeniami w świadomości ludzi, w walce z naszą własną nieudolnością i nieumiejętnością, biurokracją, nieraz z brakami w zaopatrzeniu i wreszcie z ukrytym najczęściej wrogiem klasowym.

Są tu i trudności, i braki, i przeciwieństwa, są i przejściowe załamania produkcji i osiągnięcia. Budowa nowych form gospodarowania nie może odbywać się gładko, „jak po maśle“, bez trudności i bez oporów.

A tymczasem student, nasz odbiorca, otrzymywał ogólny, a raczej ogólnikowy, wyprany z rumieńców życia schemat. Otrzymywał obraz ubogi i nieprawdziwy.

Socjalistyczne gospodarstwo w naszym ujęciu sprawiało często wrażenie świętego obrazka podmalowanego liczbami z sowchozów *Gigant*, *Kubań*, *Leśna Polana* itp. Społeczna i techniczna wyższość socjalistycznego rolnictwa stawiała się jakimś artykułem danym *a priori* i wcale niezależnym od naszej pracy i starań. W ten sposób ginęły z oczu te rzeczywiste, życiowe problemy, jakie socjalistyczne rolnictwo rozwiązuje i musi rozwiązywać, aby wykazać swoją wyższość.

Oczywiście, takie biurokratyczne pojmowanie wyższości socjalistycznego rolnictwa — jak je wyżej przedstawiliśmy — nie ma nic wspólnego z prawdziwą wyższością, o którą trzeba toczyć stałą i trudną walkę.

Podam trochę przejawskrawiony, ale, niestety, spotykany w naszej praktyce przykład takiego biurokratycznego pojmowania wyższości. Powszechnie wiadomo, że w naszych warunkach dla uzyskania zadowalających plonów buraka cukrowego niezbędne jest nawożenie obornikowe. Stąd wynika konieczność ścisłej korelacji planowanego obszaru buraków z możliwościami obornikowymi gospodarstwa. Zdarza się jednak, że przy ustalaniu powierzchni pod buraki nie bierze się tego pod uwagę, a potem następuje zdziwienie, że socjalistyczne gospodarstwo nie pokazało swej wyższości i że ma plony niższe niż na przykład sąsiednie gospodarstwo chłopskie.

Gdzie szukać źródeł tych braków, o których wyżej mowa?

Na pierwszym miejscu należy tu wymienić — moim zdaniem — słabą znajomość rzeczywistości naszego socjalistycznego rolnictwa i naszą ogólną słabość teoretyczną. Nie mogła nam tu pomóc zbyt wiele literatura, gdyż właśnie w naszych publikacjach naukowych brak było opracowań interesujących nas zagadnień, szczególnie jeśli chodzi

o PGR-y. Brakowało opisu, analizy i liczb. W tej sytuacji korzystaliśmy z gotowych opracowań radzieckich i zamiast aktualnych dla nas problemów podawaliśmy te, które są aktualne w ZSRR.

I znów typowy przykład:

Między specjalizacją a wielostronnością rozwoju gospodarstwa istnieje określona współzależność. W rolnictwie radzieckim na pierwszy plan wysuwa się jedna strona tej współzależności — walka z jednostronnością, walka o wielogaleziowy rozwój gospodarstwa. W naszych warunkach, pomijając aktualną swego czasu w PNZ sprawę unikania w gospodarstwach państwowych chowu trzody chlewnej, aktualnym zagadnieniem jest druga strona tej współzależności — walka z „wszystkoizmem“, z rozdrabnianiem i tak niewielkich masywów na drobne pola i półka przez natłok różnorodnych upraw polowych, warzyw, ziółek itp. U nas pilna więc jest sprawa większej specjalizacji naszych przedsiębiorstw. Szczególnie w pierwszych naszych wykładach, jak zresztą również i w pierwszym naszym programie-konspekcie, wysuwaliliśmy za radziecką literaturą na czoło walkę z jednostronnością, z nadmierną specjalizacją naszych gospodarstw.

Tę złą sytuację pogłębiało nasze słabe powiązanie z praktyką.

Chciałbym być dobrze zrozumiany. Nie chodzi mi tu o to, co zwykle rozumiało się pod tym terminem, to znaczy wyjazdy w teren, poradnictwo itp. W tych sprawach — jak powszechnie wiadomo — nasze katedry na ogół przodowały. Uważam, że nie trzeba lekceważyć tego sposobu powiązania z praktyką. Pozwala on na ogólne zapoznanie się z aktualną sytuacją, z bardziej powszechnymi trudnościami czy bardziej okrzyczanymi osiągnięciami. Trzeba sobie jednak zdawać sprawę z tego, że jest to dla pracownika nauki, szczególnie w zakresie naszego przedmiotu, bardzo powierzchowny związek z praktyką, nie ujmujący wcale istoty sprawy. W takim powiązaniu uczelnia, pracownik nauki spełnia zwyczajne funkcje instruktora powiatowego zarządu rolnictwa. Spełnia te funkcje gorzej lub lepiej niż powiatowy instruktor i na tym koniec.

Prawdziwy, głęboki, godny pracownika nauki związek z praktyką powstaje dopiero poprzez pracę naukowo-badawczą obejmującą najpilniejsze i perspektywiczne problemy naszego socjalistycznego rolnictwa.

Tylko na drodze naukowego badania, naukowej analizy można poznać i zrozumieć te najistotniejsze, najgłębsze związki i zależności, skojarzenia i proporcje, które decydują o efektywności społecznej gospodarstwa. Przez naukowe zbadanie i uogólnienie doświadczeń przodującej praktyki można pokazać kierunek, w którym należy szukać rozwiązań, metody, jakie należy przy tym stosować. Rzecz tylko, oczywiście, polega na tym, aby nasza praca badawcza dotyczyła konkretnych, realnych i ważnych dla praktyki problemów i aby szukała realnych, możliwych do przejęcia przez praktykę rozwiązań.

Bez własnej pracy badawczej, bez tej właśnie formy powiązania z praktyką nie można być dobrym wykładowcą, nie można dawać studentom interesujących, powiązanych z realnymi potrzebami życia wykładów.

Na ogół słabe tętno pracy badawczej naszych katedr musiało się odbić i na poziomie naszej pracy dydaktycznej.

Moje rozważania nie oznaczają bynajmniej, że należy studenta przygotowywać do tych konkretnych gospodarstw, które obecnie istnieją, do aktualnej obecnie praktyki. Przeciwnie, trzeba tak uczyć studenta, aby umiał rozwiązywać te problemy, które będą nurtować nasze rolnictwo w przyszłości. Tego jednak nie można — moim zdaniem — nauczyć poprzez fikcyjność, schematyzm i rozbrat z życiem.

Tak jak przeszłe wielkie spółdzielnie wyrosną z małych, które istnieją obecnie, tak i umiejętności organizowania przyszłego rolnictwa trzeba uczyć na naszym dzisiejszym rolnictwie. I dopiero znając dokładnie własną praktykę i jej potrzeby będzie można twórczo i z pożytkiem wyzyskać te doświadczenia, jakie ma za sobą radzieckie rolnictwo.

Piszę te uwagi w najgłębszym przekonaniu, że mamy już po temu warunki i że stać nas na to, aby wyzbyć się tych najcięższych grzechów.

Jest już niemało publikacji dających możliwie wierny obraz naszego rolnictwa i nurtujących go problemów, powołana Komisja Ekonomiczna w ramach Komitetu Nauk Rolniczych PAN skoordynowała rozstrzelone dotychczas plany prac naukowych, zdobyliśmy również i nieco doświadczenia.

A pokazanie braków powinno być pomocą dla ich wyplenienia.

Tadeusz Rychlik

Instytut Ekonomiki Rolnictwa

Antoni Zieliński

NOWE FORMY PRAC SPECJALISTYCZNYCH I DYPLOMOWYCH W CHEMICZNYM LABORATORIUM TECHNOLOGICZNYM

*Z doświadczeń Zakładu Technologii Chemicznej Organicznej
Szkoły Inżynierskiej w Szczecinie*

Kędzierzyński zjazd przedstawicieli przemysłu chemicznego i wydziałów chemicznych wyższych szkół technicznych w czerwcu 1954 roku wytyczył właściwy i nowocześniejszy kierunek kształcenia inżynierów chemików. Opinię, jakich inżynierów chemików życzy sobie przemysł, wyraził w swym przemówieniu naczelny inżynier Zakładów Azotowych w Kędzierzynie, mgr Leidler: „Do laboratoriów kontrolnych oczekujemy chemików z uniwersytetów, a do produkcji skierujemy najwyżej 20% inżynierów wykształconych przez politechniki. Pozostali to powinni być inżynierowie-badacze, inżynierowie-projektanci, inżynierowie-inwestorzy“.

Komisje Rady Głównej, opracowujące nowy program od lipca 1954 roku, ustosunkowały się jak najbardziej pozytywnie do tych dezyderatów przemysłu. Zbadanie programów politechnik w Związku Radzieckim i innych krajach o przodującym przemyśle chemicznym potwierdziło konieczność wprowadzenia zmian w programach. Rewolucyjnym posunięciem, które nie we wszystkich katedrach technologicznych spotkało się z dostatecznym zrozumieniem, było ustalenie, że praca dyplomowa na wydziale technologii chemicznej ma być w zasadzie projektem. Decyzja ta jest bardzo słuszna i wbrew pesymistycznym przypuszczeniom niektórych profesorów technologii zupełnie wykonalna. Dowodzą tego doświadczenia Zakładu Technologii Chemicznej Organicznej II SI w Szczecinie.

Student przez pierwsze trzy lata studiów patrzy na chemię wyłącznie przez pryzmat laboratorium analitycznego i preparatyki organicznej i nie umie włączyć pojęć dziedziny inżynierii chemicznej z chemią w jedną całość. Dopiero nowy pięcioletni plan studiów przewiduje pracownię ogólnotechnologiczną bezpośrednio przed specjalizacją. Jeśli pracownia ta zapozna studenta z procesami jednostkowymi w nowoczesnej postaci (zwłaszcza z procesami ciągłymi i w fazie gazowej), to student przychodząc do pracowni specjalizacyjnej będzie już w pew-

* W semestrze zimowym roku szkolnego 1955/56 planuje się w Szkole Inżynierskiej w Szczecinie konferencję przedstawicieli wydziałów technologii chemicznej na temat projektowania dyplomowego oraz metodyki prowadzenia wykładów i laboratoriów na tych wydziałach.

nym stopniu nastawiony na technologiczną metodę ujmowania zagadnień chemicznych. Obecnie jednak cały ciężar nastawienia mentalności studenta na technologię spada na pracownię specjalizacyjną.

Do niedawna również na pracownię specjalizacyjną spadał ciężar nauczania studenta korzystania z literatury źródłowej. Obecnie, po przedłużeniu studiów do 4 lat i po wprowadzeniu już w preparatyce pierwszych zadań z literatury oryginalnej, studenci przychodzą w pewnym stopniu zapoznani z chemiczną pracownią biblioteczną.

Pracownię specjalizacyjną można prowadzić w trojaki sposób: albo jako przedłużenie analizy technicznej, albo jako przedłużenie preparatyki, albo też jako zapoznanie z procesami podstawowymi dla danej gałęzi przemysłu i metodami ich prowadzenia oraz ze związanymi z tym zagadnieniami korozji, ekonomiki procesu, BHP itp.

W naszym zakładzie obraliśmy zdecydowanie tę ostatnią drogę i jak dotychczas z dobrym skutkiem. Już w roku szkolnym 1952/53 (a więc jeszcze w planie studiów zamykającym się w 7 semestrach) pracownię specjalizacyjną prowadzono w następujący sposób:

Dla 10-osobowej grupy studentów wybrano 10 nowoczesnych metod produkcyjnych z zakresu specjalizacji, po jednej spośród ważniejszych procesów jednostkowych. Każdy temat przydzielono jednemu studentowi do szczegółowego opracowania. Student miał zapoznać się w literaturze z opisem danej metody produkcyjnej w skali przemysłowej, z uzasadnieniem teoretycznym przebiegającego procesu i na tej podstawie zaprojektować miniaturową aparaturę laboratoryjną, odtwarzającą możliwie wiernie najistotniejsze operacje danego procesu przemysłowego i opracować dla niej instrukcję ruchową. Po przekonsultowaniu projektu z pracownikami nauki referowano go na zebraniach seminaryjnych, odbywanych w drugim i trzecim tygodniu pracy. Dyskusja była bardzo żywa.

Następnie student budował zaprojektowaną aparaturę i odtwarzał proces. Aparatura i proces pozostawały do końca semestru pod opieką tego samego studenta. Poza tym każdy student po opanowaniu w dostateczny sposób własnego procesu wykonywał także kolejno procesy produkcyjne przydzielone jego kolegom posługując się przez nich zbudowaną aparaturą. Każde zadanie miało swój dziennik roboczy, do którego notatki i uwagi wpisywali wszyscy pracujący, nawet przejściowo stykający się z procesem. Pomagało to w przyuczaniu do zespołowego współdziałania, krytycznego patrzenia na własną i cudzą pracę, zgłaszania wniosków racjonalizatorskich. Pod koniec semestru każdy student reasumował zebrane doświadczenia, poprawiał swój projekt i instrukcję ruchową i wszystko to referował ponownie na zebraniu seminaryjnym.

Bardzo skąpy wymiar czasu przewidziany na pracownię specjalizacyjną w roku 1953 (ogółem 126 godzin) zmusił do koncentracji wysiłku na najistotniejszych zagadnieniach. Nie kładziono nawet szczególnego nacisku na wydajność procesu, ale na umiejętność krytycznego wyciągania wniosków z obserwacji. Metoda ta dała zupełnie dobre wyniki. Dyplomaci już na praktykach wakacyjnych wyróżniali się samodzielnością myślenia i twórczym, inżynierskim stosunkiem do technologii.

W roku szkolnym 1954/55 ten sam program (po odpowiednim zmodyfikowaniu doboru tematyki zadań) zastosowano w VII semestrze w technologicznej pracowni specjalizacyjnej. Z tak przygotowanymi studentami przeprowadzono następnie ciekawe doświadczenie co do sposobu wykonania pracy dyplomowej. Na naszym wydziale prowadzono w tym roku specjalizację z inżynierii chemicznej i z trzech technologii. Oczywiście każdy z profesorów potraktował program i styl pracy dyplomowej nieco odmiennie.

Według sugestii Rady Głównej praca dyplomowa zgodnie z wypowiedziami kędzierzyńskimi ma być projektem. Projekt powinien jednak w pewnym stopniu opierać się na eksperymencie. Należało wypróbować, jakie są możliwe proporcje pomiędzy eksperymentem a projektem bez rozbitcia jednolitości i całkowitości projektu.

W Katedrze Inżynierii Chemicznej tematami prac dyplomowych były wybrane operacje jednostkowe i projekty techniczne aparatów przeznaczonych do ich prowadzenia. W katedrach technologicznych przedmiotem prac były w zasadzie procesy jednostkowe i część technologiczna projektów wstępnych odpowiednich zespołów aparaturowych (oddziałów produkcyjnych).

W Zakładzie Technologii Chemicznej Organicznej II przyjęliśmy jako zasadę, że tematy pracy dyplomowej pierwszego stopnia mają być projektami wstępnymi (w części technologicznej) procesów nowoczesnych, ale już dostatecznie znanych z literatury, aby dyplomant nie musiał od podstaw opracowywać parametrów procesu. Tematy o cechach nowości technologicznej zachowaliśmy dla magistrantów. Dzięki temu, że wszystkie wyznaczone tematy leżą w zakresie objętym programem pracy naukowej zakładu, pozwalają jeśli już nie na postęp technologiczny w tej dziedzinie, to przynajmniej na opanowanie laboratoryjne procesu i projektanckie opanowanie zagadnienia, co jest znakomitą podstawą do dalszych prac o rzeczywistych cechach postępu technicznego.

W celu przyuczenia dyplomantów do pracy kolektywnej i aktualnej koordynacji prac (co — jak wiadomo — jest zazwyczaj „piętą achillesową“ większości biur projektowych) grupowaliśmy tematy prac w większe całości tworzące ciąg lub zespół produkcyjny. Razem wykonano 12 prac dyplomowych. Jest sprawą sporną, czy należało wyznaczać jako założenia do projektów dyplomowych pełnoprzemysłową skalę produkcyjną, jeśli student nie miał możliwości oprzeć się na doświadczeniach przynajmniej w skali półtechnicznej. Wyznaczając taką skalę uważaliśmy, że i tak wzorem dla projektowanej instalacji będą znane z literatury lub z praktyk wakacyjnych czynne instalacje produkcyjne tego lub podobnego produktu w pełnej skali przemysłowej, a instalacja zaprojektowana w pełnej skali przemysłowej pozwoli na uzyskanie normalniejszych wyników kalkulacyjnych i wskaźników ekonomicznych.

W czteroletnim kursie inżynierskim I stopnia student może poświęcić w ciągu 14 tygodni VIII semestru około 600 godzin pracy na opracowanie tematu dyplomowego. Żadne biuro projektowe w tym wymiarze godzin nie podjęłoby się zbudowania próbnej aparatury, do-

świadczalnego odtworzenia procesu i zaprojektowania pełnej technologicznej części projektu wstępnego, zgodnego z obowiązującą instrukcją inwestycyjną. Aby projekt stanowił pewną skończoną całość i jednocześnie aby był zgodny z zasadami projektowania inwestycyjnego, zastosowaliśmy świadome uproszczenia urealnijające projekt.

Przede wszystkim pozwoliliśmy przyjąć bez kontroli laboratoryjnej te parametry procesu, które na podstawie danych z literatury wydawały się dostatecznie pewne. Jeżeli jednak pewnych parametrów nie można było znaleźć w literaturze, wymagaliśmy doświadczalnego ich określenia.

Na doświadczalne znalezienie niektórych parametrów nie osiągalnych w dostępnej literaturze nie było czasu. Za zgodą profesora student mógł wstawić parametry szacunkowe, ale z wyraźnym zaznaczeniem w projekcie, że nie mają one dostatecznych podstaw. W przyszłym roku szkolnym jesteśmy zdecydowani wydać nowym dyplomantom ponownie te same tematy do uzupełnienia i odpowiedniej korekty (przy jednoczesnej zmianie założeń skali produkcyjnej), a dopiero tematy opracowane możliwie kompletnie będziemy uważać za wyzerpane.

Podobne uproszczenia szacunkowe należało zaaprobować przy obliczaniu takich aparatów, których projekty ze względu na pracochłonność obliczenia mogłyby stanowić tematy dyplomowe z inżynierii chemicznej (na przykład zespoły rektyfikacyjne, absorpcyjne itp.). Przy współpracy z Katedrą Inżynierii Chemicznej spodziewamy się w przyszłym roku szkolnym wypełnić te braki, dzięki czemu projekt technologiczny, uzupełniony odpowiednimi projektami aparatów chemicznych, będzie całkowicie kompletny.

Prace magisterskie będą mogły być opracowane bez uproszczeń, gdyż istnieje realne możliwości poświęcenia na nie znacznie większej ilości godzin. Należy jednak bardzo krytycznie zanalizować realność nadesłanych wydziałom technologicznej *Wskazówek metodycznych dla sporządzenia projektów dyplomowych z zakresu technologii chemicznej* z kwietnia 1955 r. Wskazówki ustalają zbyt szeroki zakres projektu dyplomowego, z którego dałoby się wykroić chyba kilkanaście projektów dyplomowych, nie tylko chemicznych, ale i dla innych wydziałów politechniki i wyższych szkół ekonomicznych. Przypuszcza się, że gdyby taki projekt miało robić biuro projektów, to na jego wykonanie przewidziałoby kilka do kilkunastu tysięcy godzin roboczych.

Sądzę, że można by proponować trzy główne typy projektów dyplomowych:

- 1) projekt wstępny aparatury ćwierć- lub półtechnicznej, oparty na gruntownych pracach eksperymentalnych w mniejszej skali,
- 2) techniczny lub techniczno-roboczy projekt aparatu przemysłowego, przeznaczonego do wykonania określonej operacji jednostkowej,
- 3) część technologiczna projektu wstępnego zespołu (oddziału) produkcyjnego, przeznaczonego do wykonywania określonego procesu jednostkowego.

Oba ostatnie typy projektów mogłyby być oparte na parametrach

pochodzących z literatury lub na cudzych doświadczeniach, a tylko w niektórych szczegółach uzupełniane samodzielnie.

Praca magisterska powinna zawierać elementy nowości technologicznej i z tego powodu powinna być wykonywana w ciągu dwu semestrów, a nie w ciągu 14 tygodni X semestru. Aby projektowana w nowym programie zimowa praktyka dyplomowa przyniosła właściwą korzyść dyplomantowi, musi on przed jej odbyciem gruntownie przemyśleć zagadnienie, zapoznać się z literaturą dotyczącą zagadnienia, a jeszcze lepiej — zbadać temat eksperymentalnie. Po takim przygotowaniu student będzie wiedział, jakie parametry ma zebrać podczas praktyki z obserwowanych procesów w skali pełnoprzemysłowej, i samodzielnie zaprojektowanie programu własnej praktyki nie sprawi mu trudności. Profesor zatwierdzając ten program będzie mógł ograniczyć się do korekty uzupełniającej. Oczywiście wynika stąd, że temat pracy magisterskiej musi być wydany na początku IX semestru, a cała pracownia specjalizacyjna w IX semestrze powinna być poświęcona części eksperymentalnej pracy dyplomowej. Aby studenci odnieśli wszechstronną korzyść z tak prowadzonej pracy, należy ich pracę i osiągnięte wyniki przedyskutować na zebraniach seminaryjnych.

Projekt wykonywany w zasadzie w X semestrze powinien pod względem formy zbliżyć się do form przyjętych w biurach projektów, a opartych na *Instrukcji PKPG nr 98* oraz na *Instrukcji branżowej Ministerstwa Przemysłu Chemicznego*, ponieważ obecnie w żadnym biurze projektów, ani w żadnej fabryce nie wolno projektować inaczej. Zresztą instrukcje te są ułożone na ogół jasno i logicznie, a drobne niekonsekwencje można łatwo skorygować. Schemat zaproponowany we wspomnianych już *Wskazówkach metodycznych* nie tylko jest za obszerny, ale jest także zupełnie oderwany od form obecnie powszechnie obowiązujących.

Poniższa redakcja układu pracy dyplomowej wytrzymała próbę życia w roku szkolnym 1954/55:

PROPONOWANY UKŁAD TREŚCI TECHNOLOGICZNEGO PROJEKTU DYPLOMOWEGO

Uwaga ogólna. Projekt ma być opracowany zgodnie z § 54 *Instrukcji PKPG nr 98* z 1953 r. i zgodnie z § 10, punkt 1 *Instrukcji Branżowej Ministerstwa Przemysłu Chemicznego* z 1954 r. Do projektu należy dołączyć wykaz potrzebnych inwestycji w postaci zbiorczego zestawienia kosztów zgodnie z § 23 tejże *Instrukcji branżowej*.

1. *Program produkcji.* Podać dla produktów ostatecznych wielkości produkcji otrzymane w założeniach, dla produktów przejściowych — wielkości wynikające z uzgodnień z innymi fragmentami tego samego ciągu produkcyjnego.

2. *Charakterystyka reagentów głównych, pomocniczych i ubocznych.* Podać wymagania techniczne oraz obowiązujące normy dla wszystkich surowców, półproduktów, produktów właściwych i ubocznych. Jeżeli oficjalne źródła nie normują danego artykułu, ustalić wymagania techniczne na podstawie danych z literatury lub praktyki.

3. *Teoretyczny przebieg procesu i wybór metody produkcyjnej.* Podać na podstawie literatury podstawy teoretyczne procesu, scharakteryzować różnice między możliwymi wariantami, uzasadnić wybór zastosowanej metody.

4. *Schemat ideowy operacji technologicznej.* Wyliczyć wszystkie operacje jednostkowe i czynności składające się na proces. Narysować schematycznie ideowy układ aparatury ze wszystkimi naczyniami i rurociągami.

5. *Praktyczny opis operacji technologicznych.* Opisać sposób wykonania poszczególnych operacji, ich warunki fizykochemiczne, czas potrzebny na przeprowadzenie operacji.

6. *Bilans materiałowy procesu.* Obliczyć stosunki stechiometryczne reakcji głównej i reakcji ubocznych, i pomocniczych. Uzasadnić zastosowane nadmiary lub założone niepełne wydajności. Określić, jaki los spotyka nadmiary lub nieprzereagowane reszty reagentów. Zestawić pełny bilans rzeczywisty i narysować go w postaci wykresu Sankeya.

7. *Bilans energetyczny procesu.* Wyliczyć teoretycznie bilans energetyczny poszczególnych operacji. Zbilansować obrót ciepła i podać sposoby pokrycia braków i odbioru nadwyżek. Wyliczyć orientacyjne zapotrzebowanie energii mechanicznej i podać źródło pokrycia potrzeb w tej dziedzinie.

8. *Wyliczenie wielkości i ilości aparatury.* Na podstawie poprzednio uzyskanych wyników, a w szczególności na podstawie punktu 5 i 6 wyliczyć wielkość poszczególnych aparatów (pojemności, powierzchnie wymiany ciepła itp.) oraz czas ich rzeczywistego obciążenia pracą. Ułożyć harmonogramy pracy poszczególnych aparatów i przedstawić je wykreślnie.

9. *Wyliczenie rezerw aparatury.* Na podstawie poprzednio opracowanego harmonogramu obciążenia aparatury i prawdopodobnej skłonności do awarii określić i uzasadnić niezbędne rezerwy aparaturowe. Uzasadnienie powinno opierać się na rzeczowych przesłankach ekonomicznych.

10. *Schematyczne rozmieszczenie aparatury w budynkach.* Szkice w podziałce 1:200, 1:100 lub 1:50 przedstawiające pionowe i poziome rozmieszczenie aparatury z przedstawieniem poziomów i powierzchni komunikacyjnych. Aparaty podać w uproszczonych sylwetkach gabarytowych.

11. *Organizacja pracy.* Wyliczyć czynności obsługi, ułożyć harmonogram czynności, przedstawić go graficznie.

12. *Kontrola produkcji.* Wyliczyć parametry podlegające kontroli i przyrządy oraz analizy potrzebne do pomiaru tych parametrów.

13. *Zakres mechanizacji i automatyzacji.* Wyliczyć czynności i pomiary, które dadzą się zautomatyzować i zmechanizować. Podać sposoby proponowanej automatyzacji i mechanizacji oraz uzasadnienie ekonomiczne wprowadzenia w tym celu droższych urządzeń.

14. *Wyzyskanie i usuwanie odpadków.* Podać ilości, charakterystykę, przybliżony skład chemiczny oraz własności chemiczne i fizyczne wszystkich odpadków. Zaproponować sposób ich wyzyskania lub uzasadnić ekonomiczność i dopuszczalność proponowanego sposobu zniszczenia.

15. *Bezpieczeństwo i higiena pracy.* Ułożyć tabelarycznie pełny wykaz wszystkich reagentów, materiałów pomocniczych, gazów odlotowych i odpadków z wyśzczególnieniem ich własności toksycznych, dopuszczalnych stężeń nieszkodliwych dla zdrowia człowieka, sposobów ograniczenia szkodliwości i środków ratunkowych w razie zatrucia. Ułożyć analogiczny wykaz pod względem niebezpieczeństwa pożarowego. Przytoczyć obowiązujące w danym procesie przepisy bezpie-

czeństwa pracy. W przypadku istnienia obowiązujących przepisów państwowych wystarczy powołać się na nie z przytoczeniem źródła.

16. *Powiązanie z innymi oddziałami tego samego zakładu.* Wyliczyć powiązania produkcyjne i organizacyjne.

17. *Zaopatrzenie.* Zestawić tabelarycznie zapotrzebowanie planowe i planowane rezerwy surowców i zużycie czynników energetycznych. Jeżeli przy oddziale przewiduje się magazyny, wyliczyć ich pojemność.

18. *Zbiornicze zestawienie kosztów inwestycji (ZZK).* Wykaz potrzebnych inwestycji zestawić i wycenić w kolejności układu i według rubryk wymaganych przez *Instrukcję branżową MPCChem*.

19. *Arkusz kalkulacyjny produkcji.* Planowany arkusz kalkulacyjny produkcji, zestawiony możliwie ściśle w części kosztów bezpośrednich i szacunkowo, jeśli chodzi o koszty ogólne.

20. *Wskaźniki techniczno-ekonomiczne.* Zestawić ważniejsze wskaźniki techniczno-ekonomiczne, charakteryzujące rozmiary i rentowność finansową i społeczną projektowanej produkcji.

Tak ujętą tematykę dyplomant I stopnia mógł opanować przy dość poważnym wysiłku w ciągu 14 tygodni VIII semestru. Dyplomanci odbywali co tydzień zebrania seminaryjne, na których referowali postępy swoich prac i poddawali pod dyskusję osiągnięte wyniki. Tematykę zebrań ułożono według z góry określonego jednolitego planu. Niektóre zebrania w miarę potrzeby odbywały się z udziałem wykładowców BHP, organizacji pracy i ekonomiki przemysłu.

Niezależnie od zebrań seminaryjnych w drugiej połowie semestru wyznaczono po 4 indywidualne konsultacje obowiązkowe, na które student był obowiązany przygotować kolejne fragmenty opracowywanego projektu, również według z góry określonego planu.

Praca dyplomowa zakończyła się 15 maja, 1 czerwca prace były przygotowane do ostatecznej korekty. Egzamin szczegółowy ze specjalizacji odbył się pomiędzy 10 a 18 czerwca, zaś egzamin dyplomowy między 22 a 25 czerwca.

Jest rzeczą jasną, że rozkład pracy magisterskiej w czasie będzie nieco odmienny. Konieczne, naszym zdaniem, rozciągnięcie jej już na IX semestr pozwoli na gruntowniejsze opracowanie eksperymentalnej części pracy i na mniejszą ilość uproszczeń i liczb szacunkowych. Terminarz zebrań seminaryjnych i konsultacji będzie również odpowiednio rozłożony w czasie. Wydaje się jednak, że poza tym ogólny zarys stylu pracy niewiele się już zmieni.

Przedstawiając powyższe spostrzeżenia mam nadzieję, że wywołają one inne wypowiedzi.

Antoni Zieliński

SPRAWY PRAKTYK

Stanisław Świątek

PRAKTYKI DYPLOMOWE JAKO FORMA NAUCZANIA

Praktyki dyplomowe można rozpatrywać od strony związku teorii z praktyką w ogóle i od strony ich ciężaru gatunkowego w programie nauczania.

W obecnych warunkach, kiedy absolwent bezpośrednio po studiach obejmuje kierownictwo przedsiębiorstwa lub jego działu, konieczność zapoznania studenta z przyszłym warsztatem pracy jest aż nadto widoczna.

Można by co prawda dyskutować nad czasem trwania praktyki dyplomowej, ale ponieważ zapotrzebowanie na absolwentów jest ciągle duże, przedłużenie tego okresu nie wydaje się na razie możliwe. Natomiast uważałbym za celowe szeroką wymianę myśli w zakresie programu praktyk dyplomowych i jego realizacji.

Jeżeli porównać efektywny czas nauczania studentów, to okazuje się, że po odliczeniu sesji egzaminacyjnej, ferii itp. wynosi on około 8 miesięcy w roku. Efektywny czas praktyki wynosi około 6 miesięcy, co zatem stanowi około $\frac{1}{4}$ czasu studiów w ogóle. Odpowiednie wyzyskanie tego czasu daje więc bardzo poważne możliwości rozszerzenia programu studiów oraz ich pogłębienia.

Na efektywne wyzyskanie czasu praktyki składają się przynajmniej następujące elementy:

- 1) przygotowanie studenta przed wyjazdem na praktykę,
- 2) zakres pomocy, jaką student otrzymuje w czasie praktyki ze strony szkoły i ze strony kierownictwa przedsiębiorstwa (wiąże się to również z doбором miejsca praktyki),
- 3) osobiste zainteresowanie studenta praktyką i jego wkład pracy.

Przez przygotowanie studentów do odbycia praktyki rozumiem nie tylko należyte przeprowadzenie kursu przed wyjazdem na praktykę. Wchodzą tu w grę takie czynniki, jak zakres wykładów, wiązanie teorii z praktyką w czasie wykładów i ćwiczeń, zainteresowanie władz uczelni zarówno kursem przed praktyką, jak i samym ich przebiegiem i inne.

Wydaje się rzeczą bezsporną, że zakres korzyści, jakie student może wynieść z praktyki, ma ścisły związek z ilością przerobionego materiału przed wyjazdem na praktykę. Im więcej wiadomości teoretycznych, tym lepsze możliwości analizowania procesów produkcyjnych, zachodzących w przedsiębiorstwie, wyciągania wniosków i stawiania tez dotyczących usprawnienia jego pracy. Studenci Wydziału Zootechnicznego naszej uczelni wyrażali się bardzo krytycznie o pro-

gramie, który w ubiegłym roku szkolnym przewidywał zajęcia z zakresu hodowli szczegółowych dopiero po odbyciu praktyki.

Sposób przeprowadzenia kursu w okresie przed wyjazdem na praktykę jest jednym z dalszych czynników mających wpływ na jej wyniki. Niedociągnięciem naszej uczelni było tu niewyzyskanie osiągnięć roczników poprzednich oraz analizy braków, jakie występowały w czasie praktyki. Obecnie postępujemy w ten sposób, że obok szczegółowego omówienia celu praktyki, zadań, jakie student powinien wykonać w czasie praktyki itp., zapraszamy na odpawy studentów, którzy wyróżnili się w roku poprzednim.

Omówienie przez absolwenta znaczenia opisu analitycznego i pracy seminaryjnej, przydatności tych opracowań do własnego rozwoju, podanie sposobu zbierania danych, współpracy z kierownictwem przedsiębiorstwa itp. daje lepsze wyniki niż oficjalne zapoznanie studentów z zakresem zadań i obowiązków przez profesorów.

Drugą innowacją wprowadzoną w naszej uczelni jest wykładanie opisów analitycznych z lat ubiegłych do wglądu, co spotyka się u młodszych studentów (wyjeżdżających na praktyki) z dużym uznaniem. Niewątpliwie, zainteresowanie, jakie przejawiają władze uczelni samym kursem, jest również wykonaniem programu w roku ubiegłym, rzutuje w poważny sposób na wykonawstwo w roku bieżącym.

Jeśli chodzi o punkt 2, to nasuwają się zagadnienia następujące: wybór miejsca praktyki, ilość i jakość kontroli ze strony personelu naukowego, pomoc ze strony kierownictwa przedsiębiorstwa, a zwłaszcza ze strony zakładowego kierownika praktyk oraz instruktaż.

Przy wyborze miejsca praktyk należy przede wszystkim zdecydować, jaki procent studentów należałoby kierować do POM-ów, a jaki do PGR-ów. Opinie na ten temat są różne. Według naszych obserwacji za zwiększeniem ilości miejsc w POM-ach przemawia fakt, że student, który odbył praktykę w POM-ie, ma mniejsze trudności, jeśli po studiach zostanie skierowany do pracy do PGR-u, niż odwrotnie. Wydaje się, że problematyka, z jaką spotyka się praktykant w POM-ie, jest bogatsza chociażby z tego względu, że odmiennosć drogi wsi do socjalizmu wymaga w większym stopniu wiązania zagadnień produkcyjnych z zagadnieniami politycznymi i społecznymi niż w PGR-rze. A ponieważ zagadnienia fachowe są podobne tak w PGR-ach, jak i w spółdzielniach produkcyjnych, wynik jest taki, że POM-owiec ma jak gdyby szerszy horyzont. Poza tym praktykant w POM-ie musi wykazywać więcej własnej inicjatywy, gdyż przeciętny przewodniczący spółdzielni ma mniejszy zasób wiedzy z zakresu organizacji dużego przedsiębiorstwa rolnego niż przeciętny kierownik gospodarstwa PGR.

Innym problemem przy wyborze miejsca praktyk jest podjęcie decyzji, jaką ilość studentów należy kierować do zakładów specjalizacyjnych. Odpowiedź na to jest łatwiejsza, gdy się przed tym odpowie, jaką funkcję otrzymuje przeciętny absolwent po ukończeniu szkoły. Odpowiedź jest jedna. Przeważająca masa absolwentów, niezależnie od tego, czy kończyli oni wydział rolny czy zootechniczny, pełni funkcję organizatorów produkcji. Wynika z tego prosty wniosek, że praktyka powinna mieć charakter ogólnorolniczy, a nie specjalizacyjny.

Dotychczasowe obserwacje mówią, że wszyscy „specjaliści” (studenci) od chmielu, od koni itp. nie potrafią później odpowiedzieć na proste pytanie: jakie jest miejsce danego działu w przedsiębiorstwie jako całości? Na przykład „koniarz” będzie z dużym znawstwem mówił o pokroju konia, ustawieniu kończyn i łopatki i o wielu innych zagadnieniach fachowych, ale z odpowiedzią na pytanie, jaką rolę odgrywa koń dzisiaj w dobie mechanizacji, jaki typ konia jest nam przede wszystkim potrzebny, do jakich rozmiarów można doprowadzić hodowlę koni, aby nie spowodować dysproporcji w gospodarce rolnej, bywa już gorzej. Jeszcze gorzej jest wtedy, gdy trzeba mówić o zagadnieniach ogólnooorganizacyjnych przedsiębiorstwa jako całości.

Nie chciałbym być poświadczającym o negatywny stosunek do specjalizacji. Dzisiejsze rolnictwo wymaga oczywiście specjalizacji i należy ją popierać, ale nie nastawiamy ludzi na specjalizację zbyt wcześnie, bo wtedy sprawa zaczyna wyglądać tak, jak gdyby ktoś uczył biochemii bez chemii ogólnej.

Nasi studenci są w ogromnej większości ludźmi młodymi i będzie to tylko dla nich z pożytkiem, gdy zaczną się specjalizować o rok później. Twierdzenie powyższe nie oznacza chęci wyeliminowania z praktyk takich instytucji, jak instytuty specjalne i im podobne, chodzi tylko o to, że praktyka nie powinna ograniczać się do poznania jakiegoś jednego działu, a do całości gospodarstwa. Praktykant powinien zapoznawać się z działem, który go interesuje, o tyle, o ile ma czas po wypełnieniu zadań związanych z praktyką ogólnorolniczą.

Nie trzeba dowodzić, że praktykant przychodząc do przedsiębiorstwa rolnego, które jest przecież warsztatem bardzo skomplikowanym, ma duże trudności w poznaniu tego przedsiębiorstwa, jego analizie i wyciągnięciu dla siebie odpowiednich wniosków. Stąd konieczność stosunkowo częstych i dobrze pojętych kontroli. Zbyt skąpe są jeszcze doświadczenia, aby można było postawić definitywne wnioski, czy należy odbywać kontrolę raz w miesiącu, czy może dążyć do tego, aby studenci odbywali praktykę w ogóle pod kierownictwem asystentów. Jedno jest pewne — w naszym ośrodku kontrole odbywały się stanowczo za rzadko. Przeciętnie na jednego studenta wypada mniej niż pół wyjazdu w okresie siedmiu miesięcy. Jeżeli przyjąć, że w czasie jednego wyjazdu można dziennie skontrolować 4 — 5 studentów, to ilość kontroli podniesie się do dwóch na jednego studenta, a to jest również za mało.

Mała ilość kontroli oznacza pozostawienie praktykanta bez pomocy zarówno ze strony szkoły, jak i najczęściej ze strony kierownictwa przedsiębiorstwa. Kierownik gospodarstwa lub zakładowy opiekun nie zawsze mogą, często nie umieją, a czasem nie chcą przysparzać sobie kłopotów uczeniem praktykantów, zwłaszcza że ci potrafią często stawiać kłopotliwe pytania i uwagi. Gdy kontrola ze strony uczelni dociera zbyt rzadko lub nie dociera wcale (były także takie wypadki), stosunki między kierownictwem a studentem układają się według indywidualnych upodobań i chęci, a czasem według zasady: „Daj mi spokój, to ja ci również nie będę przeszkadzał”.

Jeżeli chodzi o osobiste zainteresowanie studenta praktyką, to wią-

że się ono z zagadnieniami poruszonymi wyżej, a więc z miejscem praktyki, kontrolą i instruktażem oraz z zakresem i sposobem egzekwowania wiadomości na kolokwiałach, sporządzeniem opisu analitycznego i pracą seminaryjną. Oczywiście, że egzekwowanie musi być konsekwentne i surowe wtedy, gdy student był odpowiednio do tego przygotowany przed wyjazdem na praktykę, a w czasie jej trwania otrzymywał odpowiednią pomoc. I tu chcę powrócić do zagadnienia poruszonego w punkcie 2, mianowicie do instruktażu. Rozumiem przez to instruowanie studenta przed wyjazdem na praktykę, w czasie kursu i w czasie kontroli, ale przede wszystkim chcę zająć się instrukcją do opisu analitycznego.

Otóż wydaje mi się, że instrukcje te są zbyt ostrożne w stosunku do studentów, jeżeli chodzi o zakres ich wiedzy. Instrukcje wymagają, aby student oddzielnie analizował warunki ekonomiczne, przyrodnicze i inne i aby oddzielnie wyciągał z nich wnioski, nie żądają od niego ich reasumcji i wniosków ostatecznych. Skutek jest taki, że student we wnioskach dotyczących na przykład warunków glebowych sugeruje położenie większego nacisku na rozwój roślin okopowych, a przy warunkach klimatycznych temu zaprzecza. Mimo tego paradoksu praktykant jest w porządku, bo z reguły w przedsiębiorstwie rolnym dzieje się tak, że gdy jedne czynniki sprzyjają rozwojowi hodowli — powiedzmy — warzyw, to inne tej hodowli nie sprzyjają. Gdy instrukcja nie żąda od praktykanta krytyki przedsiębiorstwa jako całości i wyciągnięcia ostatecznych wniosków właśnie na tle tych różnorodnych i przeciwnych sobie warunków, dobre opracowania ma tylko część studentów, część zaś daje po prostu odpowiedzi stereotypowe, nie przemyślane. A że przed studentami można stawiać wysokie wymagania, tego właśnie dowodzą opisy analityczne, sporządzone przez większość z nich.

Warto przy tym również wspomnieć, że instrukcje do opisów analitycznych wykazują niemal corocznie tendencje do ich skracania. Nie wydaje się, aby ta tendencja była słuszna, bo im krótsze instrukcje, tym więcej zauważa się wśród praktykantów tendencji do krótkich, lakonicznych opisów analitycznych. A tymczasem opis analityczny i praca seminaryjna nie powinny być traktowane przez katedry jako jeszcze jeden dodatkowy obowiązek, od którego dobrze byłoby się uchylić. Po pierwsze, dlatego że poprzez te dwie prace można wysnuć konkretne wnioski co do zakresu wiedzy studenta oraz jego stosunku do pracy. Cóż bowiem stanowi opis analityczny? Jest to niewątpliwie praca o charakterze organizacyjnym. Ale czy o organizacji danego przedsiębiorstwa można mówić bez znajomości zasad uprawy, nawożenia, żywienia i innych?

A zatem analiza danego przedsiębiorstwa i wnioski z niej wyciągnięte mogą być tylko takie, jaka jest wiedza studenta z zakresu nauk przyrodniczych, technicznych i społecznych. Tu jak w zwierciadle może znaleźć odbicie wyników swojej pracy zarówno profesor wykładający hodowlę bydła, jak i wykładowca mechanizacji i inni. Poza tym dwa opracowania — opis analityczny i praca seminaryjna są pierwszymi samodzielnymi opracowaniami studentów, opartymi na konkretnym,

żywym przykładzie, w których zdają oni nie tylko egzamin, ale i uczą się, i to w sposób nie abstrakcyjny, a konkretny, twórczy.

Nie można sporządzić dobrego opisu analitycznego bez sięgnięcia do najróżnorodniejszych źródeł i najróżnorodniejszych podręczników. Nie jest to więc wykuwanie na pamięć formuł, wzorów, ale opracowanie samodzielne, twórcze. Dlatego też do takiego rodzaju opracowań należy się odnosić z całą powagą i wyrozumieniem, a nawet szacunkiem. Ma to znaczenie dla pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Stąd za niesłuszne trzeba uznać tendencje tych katedr, które nie interesują się ani opisami analitycznymi, ani opracowaniami seminaryjnymi. Nie są to zresztą „przestępstwa“ największe. Można by wskazać i takich ludzi, którzy na tym odcinku mają grzechy znacznie większe (zagadnienie, jak należałoby postępować, aby praktyki dyplomowe stały się przedmiotem zainteresowania wszystkich, albo prawie wszystkich pracowników uczelni, wymaga oddzielnego omówienia).

Stanisław Świątek

Wyższa Szkoła Rolnicza w Olsztynie

Zygmunt Wojtaszek

W SPRAWIE PRAKTYK ROLNICZYCH DLA ASYSTENTÓW KATEDR EKONOMICZNYCH WYŻSZYCH SZKÓŁ ROLNICZYCH*

Artykuł dyskusyjny

Chciałbym poruszyć niektóre problemy związane z pracą i rozwojem młodej kadry naukowej katedr ekonomicznych wyższych szkół rolniczych, a mianowicie sposoby organizacji praktyk rolniczych. Swoje uwagi odnoszę do katedr ekonomicznych, gdyż, moim zdaniem, są one specyficzne na uczelniach rolniczych. Pracownicy katedr przyrodniczych mają charakter eksperymentalno-badawczy, natomiast dla katedr ekonomicznych takimi „pracownikami” są gospodarstwa rolne i przedsiębiorstwa rolnicze innego typu (na przykład POM-y). Działalność dydaktyczna katedr ekonomicznych wymaga na przykład gruntowniejszej niż w innych katedrach znajomości nie tylko poszczególnych elementów produkcji, ale całych przedsiębiorstw uznawanych powszechnie za bardzo skomplikowane organizmy.

Wśród wielu zagadnień związanych z pracą katedr ekonomicznych problematyka przygotowania do pracy młodej kadry naukowej wysuwa się obecnie jako zadanie pierwszoplanowe. Tworzy się nowe katedry i zakłady, a co za tym idzie, rekrutuje się asystentów. Przeważająca większość asystentów to „świeżo upieczeni” magistrowie lub studenci kursów magisterskich. Element asystencki jest w większości oddany pracy dydaktycznej i naukowo-badawczej. Na to, że pozostali oni w pracowniach naukowych uczelni, nie miało wpływu zainteresowanie materialne. Wiemy przecież, że pracownicy produkcji są wynagradzani znacznie lepiej niż pracownicy uczelni. Stąd wniosek, że tych, którzy wybierają drogę naukową pociąga nie chęć zarobku, ale chęć pogłębienia wiedzy, chęć pracy dydaktycznej i naukowo-badawczej. Wobec tego wydawać by się mogło, że z młodą kadrą naukową w tych katedrach jest wszystko w porządku. Tak jednak nie jest. Po dwóch, trzech latach pracy od chwili uzyskania stopnia magistra wymaga się od asystenta tej lub innej pracy naukowej, na przykład z dziedziny analizy lub organizacji produkcji rolniczej przedsiębiorstwa czy też rejonu gospodarczego. Wówczas odważniejszy przyznaje się, że tej pracy nie podoła, a mniej odważny podejmuje się, no i, oczywiście, tworzy „istne cuda” bynajmniej nie mające nic wspólnego z potrze-

* Chodzi tu o katedry (lub zakłady) branżowe: organizacji socjalistycznych przedsiębiorstw rolniczych, ekonomiki rolnictwa, planowania produkcji rolniczej i polityki agrarnej.

bami życia praktycznego. Podobnie rzecz ma się z ćwiczeniami i seminariami powierzanymi młodemu asystentowi. Zajęcia te często nużą studentów, pomimo że sam przedmiot jest bardzo interesujący. Jednak może on być interesujący tylko wówczas, jeśli omawiane pojęcia są odpowiednio ilustrowane przykładami z praktyki rolniczej.

Czemu więc należy przypisać te niepowodzenia? Chińskie przysłowie mówi, że nie można schwycić tygrysiąt nie wlaższy do legowiska tygrysa. Nie można więc rozwiązać prawidłowo określonego problemu naukowego w zakresie ekonomiki, a szczególnie organizacji przedsiębiorstwa rolniczego bez znajomości jego szczegółów, jego specyfiki, powiązań wewnętrznych i zewnętrznych. Wiedza teoretyczna bardzo często nie może dostarczyć tych szczegółów, również doraźne obserwacje nie wypełniają tej luki. Są wśród asystentów tacy, którzy dążą do przyswojenia sobie wiedzy praktycznej poprzez „biblioteki”. Jednak opanowanie szczegółów kosztuje ich wiele wysiłku, które człowiek obeznany z gospodarstwem rolnym ma w głowie. Ponadto młody pracownik nauki obznajomiony z praktyką wnosi do swoich prac momenty fachowe i lepiej rozumie istotę nauk ekonomiczno-rolniczych.

Nie jest również dobrze, gdy fachowe wiadomości dotyczące ekonomiki i organizacji gospodarki rolniczej są wpajane młodzieży studiującej przez tych, którzy z tymi gospodarstwami bardzo mało mieli do czynienia lub znają je tylko — jak to się mówi — „z okien wagonu”.

Zdarzają się i takie fakty, że asystent z wiadomościami teoretycznymi, bez praktyki, z niewłaściwym poczuciem wyższości nad otoczeniem, niechętnie korzysta z doświadczeń praktyków, gardzi drobiazgami gospodarczymi, nęca go od razu wysokie zadania, wielkie plany, daleka przyszłość, reformy organizacji rolnictwa, a codzienne podstawowe elementy i czynności związane z działalnością przedsiębiorstwa pozostają mu nie znane.

Jednak tematem moich rozważań nie jest rola praktyki w procesie poznania lub też łączności nauki z praktyką. Chcę jedynie zwrócić uwagę na to, że praktyczna znajomość przedsiębiorstwa rolniczego jest koniecznie potrzebna każdemu pracownikowi nauki katedr ekonomicznych wyższych szkół rolniczych. Temu, że dla tych ludzi jest potrzebna bardzo gruntowna, co najmniej dwuletnia praktyka po studiach, chyba dziś nikt nie zaprzeczy. Praktyka jest dla nich ważna dlatego, że nie mają oni możliwości częstego spotykania się z gospodarstwem, dla którego pracują. Praktyka jest dla nich ważnym pomostem łączącym ich pracę naukową z życiem, a więc stanowi jedną z ważnych dróg wiodących do poznania wymagań, jakie stawia nauce socjalistyczne rolnictwo. Przecież każdy profesor, ekonomista-rolnik, mający dorobek naukowy, ciesząc się opinią znawcy, przechodził w pierwszym etapie swej pracy naukowej właśnie poprzez stanowisko kierownika gospodarstwa rolnego.

Dobra praktyka jest dla asystenta szkołą życia, zaprawia go do obowiązków. Wywiera ona — moim zdaniem — daleko silniejszy wpływ dydaktyczno-wychowawczy na rozwój naukowy młodego asystenta niż wszelkie kursokonferencje, seminaria czy też ćwiczenia. Ponadto praktyka zaostrza spostrzegawczość, potęguje siłę wykonawczą, kształci charakter.

Prawidłowe ustalenie form i środków związanych z praktykami rolniczymi dla asystentów nie jest rzeczą prostą.

Praktyki powinny być tak pomyślane, aby asystenci wynieśli z nich jak największe korzyści bez uszczerbku dla ich życia rodzinnego oraz aby tok pracy katedry lub zakładu nie został zakłócony.

Omawiając organizację praktyk dla asystentów przede wszystkim trzeba podkreślić to, że praktyka ta nie może być tylko zwykłym powtórzeniem studenckiej praktyki dyplomowej. Obserwowanie czy też bierny udział w działalności gospodarczej przedsiębiorstwa nie wystarczają do ostatecznego opanowania organizacji procesów wytwórczych i panujących stosunków. Do tego są potrzebne odpowiedzialne stanowiska i zetknięcie się z twórczą pracą. Dopiero w samodzielnej realizacji zadań można wniknąć w produkcję rolniczą.

Placówkami do odbywania praktyk rolniczych dla asystentów katedr ekonomicznych powinny być — moim zdaniem — państwowe gospodarstwa rolne i majątki uczelni. Asystentowi nie wystarcza w dostatecznym stopniu praktyka na stanowisku dyrektora zespołu, agromoma czy zootechnika, a jest mu potrzebna praktyka na stanowisku kierownika gospodarstwa jako podstawowej jednostki produkcyjnej w rolnictwie. Praca na stanowisku kierownika gospodarstwa jest najbardziej twórcza. Kierownik gospodarstwa bezpośrednio styka się z produkcją rolniczą, musi wykazać się umiejętnością racjonalnego wyzyskiwania wpływu zmiennych warunków przyrodniczych i warunków ekonomicznych na działalność gospodarczą przedsiębiorstwa. Co więcej, kolejność czynności kierownika gospodarstwa nie jest nigdy dostatecznie ustalona. Nie mogąc wykonać wszystkiego musi wybrać to co jest najważniejsze. A więc praca na stanowisku kierownika gospodarstwa wyrabia zmysł organizacyjny, uczy szeregowania zdarzeń gospodarczych według ich ważności, a przede wszystkim wymaga znajomości przebiegu procesów wytwórczych i stosunków panujących w przedsiębiorstwie.

Jak mi się wydaje, sposoby organizacji praktyk mogą być następujące.

1) Większość katedr ekonomicznych angażuje i będzie jeszcze w dalszym ciągu angażować do pracy asystentów spośród absolwentów z nakazów pracy lub studentów starszych lat studiów. Przeto wydaje się słuszne, aby kandydatom postawić warunek odbycia dwuletniej praktyki w PGR-ze na stanowisku kierownika gospodarstwa. Kandydat taki powinien otrzymać nakaz pracy do uczelni. Następnie uczelnia w porozumieniu z Ministerstwem PGR-ów oddelegowałaby kandydata na okres dwóch lat na stanowisko kierownika gospodarstwa. Podstawą prawną powinna być umowa zawarta z jednej strony między zespołem PGR a uczelnią, a z drugiej zaś — między zespołem a kandydatem na asystenta. Wynagradzać kandydata za jego pracę powinien zespół PGR.

Gospodarstwa, w których należałoby zatrudniać przyszłych asystentów, powinny znajdować się na przeciętnym poziomie organizacyjnym i gospodarczym, o wielokierunkowo rozwiniętej produkcji, o zamkniętych obrotach stada itp. Ponadto powinny one być położone w niewielkiej odległości od uczelni, z dobrym połączeniem komunikacyjnym.

Chodzi tu o umożliwienie wzajemnych kontaktów kandydata z pracownikami katedry. W takim gospodarstwie katedra powinna prowadzić badania naukowe przy aktywnym udziale kandydata.

2) Należy angażować na asystentów absolwentów uczelni, którzy odbyli już trzyletni nakaz pracy w niższych ogniwach organizacyjnych: PGR-ach, POM-ach lub zarządach rolnictwa, z tym jednak, że wykazą się roczną lub dwuletnią pracą na stanowisku kierownika gospodarstwa, agronoma PGR-u, POM-u lub spółdzielni produkcyjnej.

3) Asystentów pracujących już od kilku lat w katedrze nie można delegować w teren na dłuższy okres czasu, gdyż muszą oni utrzymać tok pracy dydaktycznej i naukowej katedry. Jeśli więc którykolwiek z nich nie odbył po ukończeniu studiów praktyki rolniczej w gospodarstwie, należałoby mu to umożliwić. Okres praktyk dla tych asystentów nie powinien być krótszy niż 14 miesięcy. W tym czasie mogliby zapoznać się dwukrotnie z przebieg prac w okresie wegetacji roślin. Miejscem praktyki powinny być majątki uczelni, a stanowisko — pomoc kierownika majątku.

Czas odbycia praktyki należałoby rozłożyć na okres 4 — 5 lat, aby w ten sposób umożliwić skojarzenie interesów katedry z interesami asystentów.

4) Każdy asystent katedr ekonomicznych powinien w ciągu roku lub dwóch lat pracy w katedrze samodzielnie opracować projekt urządzenia gospodarstwa PGR lub spółdzielni produkcyjnej i wcielić go w życie.

Wydaje się, że w żadnym wypadku nie można odbywania tych podstawowych praktyk rolniczych odkładać z roku na rok. W miarę bowiem upływu czasu zmieniają się warunki rodzinne asystentów, zawierają oni małżeństwa, powiększają się ich rodziny, otrzymują mieszkania itp., a co za tym idzie, warunki do odbycia praktyki stają się coraz bardziej niekorzystne.

Może ktoś powiedzieć, że wiadomości, które asystenci mogą zdobyć podczas kilkunastomiesięcznej praktyki, są tylko częścią wiedzy praktycznej, która jest potrzebna do pracy naukowej. Przecież pracownicy nauki muszą się uczyć całe życie i być w ciągłym kontakcie z praktyką. Co do tego, że tak być musi, nie ma wątpliwości. Jednak ta część wiedzy praktycznej, którą zdobędzie asystent, stanowi jak gdyby fundament do wznoszenia się wzwyż poprzez praktyki specjalizacyjne, związane z tematami prac naukowo-badawczych. Natomiast praktyki podstawowej, ogarniającej całość przedsiębiorstwa rolniczego, często pracownik nauki już nie odbędzie.

Poruszone problemy stanowią mój osobisty pogląd. Nie jest najważniejsze to, czy ich rozwiązanie zostanie przyjęte w takiej formie czy lepszej. Najważniejsze jest, aby natychmiast przystąpić do podniesienia wiedzy praktycznej u młodych pracowników nauki katedr ekonomicznych wyższych szkół rolniczych. Każde bowiem opóźnienie przynosi poważne straty tak dla działalności naukowej, jak i dydaktycznej.

Zygmunt Wojtaszek

Witold Miśkiewicz

PRAKTYKA ROLNA STUDENTÓW ROLNICZYCH STUDIÓW ZAOCZNYCH

Praktyka rolna jest zagadnieniem, które choć stanowi ważny składnik kształcenia rolniczego, nie znalazło dotychczas właściwego rozwiązania ani pod względem organizacyjnym, ani programowym. Brak więc dotychczas ustalonego pojęcia praktyki rolnej, gruntownie przemyślnych typów i rodzajów praktyk oraz zadań, jakie każdy z nich ma do spełnienia, a w związku z tym brak również programów praktyk oraz instrukcji dla kierowników praktyk i dla praktykantów, odpowiadających wymaganiom współczesnej dydaktyki.

Może w ramach przeprowadzonych obecnie prac nad programami nauczania wyższych szkół rolniczych, również i programy praktyk rolnych zostaną poddane rewizji, a w wyniku tego może znajdzie się na rynku księgarskim literatura związana z tym zagadnieniem.

Wydana w czerwcu br. przez SGGW *Organizacja i program praktyk studiów zaocznych wydziału rolnego wyższych szkół rolniczych* stanowi pierwsze tego rodzaju opracowanie dla rolniczych studiów zaocznych i obejmuje program, zasady organizacji oraz szczegółową instrukcję dla studentów i kierowników praktyk.

Treść programu jest wypadkową wielu czynników, które składają się na organizacyjną, programową i metodyczną całość rolniczych studiów zaocznych, potrzeb studentów w zakresie praktycznego poznania gospodarstwa rolnego oraz warunków, w jakich będą się odbywały praktyki.

Skład zawodowy studentów rolniczych studiów zaocznych jest niejednorodny, co jest wynikiem zasad rekrutacji, zezwalających na przyjmowanie na studia obok rolników również zatrudnionych w innych dziedzinach.

Na rolniczych studiach zaocznych można wyróżnić następujące grupy studentów:

a) zatrudnionych w PGR-ach, innych gospodarstwach oraz w POM-ach na stanowiskach bezpośrednio związanych z produkcją (kierownicy gospodarstw, agronomowie itp.); są to przeważnie absolwenci techników rolniczych, a niekiedy praktycy nie mający zawodowego przygotowania szkolnego (studenci ci powinni znać prace robotnika rolnego, brygadiera oraz prace na stanowiskach kierowniczych, a ponadto powinni umieć wiązać w pracy zagadnienia techniczne z organizacyjnymi i ekonomicznymi;

b) zatrudnionych w tych gospodarstwach na stanowiskach pośrednio związanych z produkcją (księgowi itp.), znających produkcję dość powierzchownie (głównie od strony organizacyjnej);

c) nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych, których praktyczna znajomość rolnictwa ma charakter i poziom dość niejednorodny, niekiedy jednostronny, przeważnie o dość ograniczonej umiejętności łączenia zagadnień technicznych z organizacyjnymi i ekonomicznymi;

d) pracowników urzędów rolniczych i innych, których poziom fachowy jest nierówny i zależy od posiadanego wykształcenia średniego oraz od kontaktów z praktycznym rolnictwem;

e) nieliczną grupę chłopów z drobnych i średnich gospodarstw oraz fachowych pracowników państwowej służby rolnej, przeważnie dobrze znających proste zabiegi i czynności w gospodarstwie, którym jednak są obce zagadnienia organizacji i prowadzenia gospodarstw socjalistycznych;

f) urzędników instytucji nierolniczych, nauczycieli szkół podstawowych oraz nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących ze szkół rolniczych i innych, którzy prawie wcale nie znają rolnictwa lub znają je powierzchownie.

Procentowy stosunek studentów mających praktykę do tych, którzy nie stykali się praktycznie z rolnictwem, przedstawia się różnie na poszczególnych rocznikach. Wśród studentów najstarszego rocznika przeważają studenci-praktycy (w SGGW — około 80%), natomiast na niższych latach sytuacja przedstawia się gorzej, zwłaszcza gdy się weźmie pod uwagę, że wśród studentów zatrudnionych w instytucjach rolniczych wielu pracuje w działach nie związanych bezpośrednio z rolnictwem.

Wskazuje to potrzebę zróżnicowania programu praktyk, a równocześnie zwraca uwagę na konieczność wyrównywania poziomu zawodowego studentów w czasie studiów, co — biorąc pod uwagę trudne warunki uczenia się na studiach zaocznych — stanowi niełatwy problem do rozwiązania.

Sytuację tę częściowo powinno poprawić przechodzenie w czasie studiów studentów nierolników do pracy w rolnictwie, do czego zobowiązują się wstępując na studia. Trudno jednak obecnie przesądzić, w jakim stopniu zostanie ono realizowane.

Pogląd pracowników nauki wyższych szkół rolniczych na dobór kandydatów na rolnicze studia zaoczne jest jednakowy, a liczne opinie szkół w tej sprawie zarówno w postaci pisemnych recenzji programu praktyk, jak i wypowiedzi na konferencji poświęconej zaocznym studiom rolniczym w Rogowie w kwietniu br. zmierzają do tego, aby na rolnicze studia zaoczne przyjmować wyłącznie lub przede wszystkim kandydatów zatrudnionych w rolnictwie, a zwłaszcza w produkcji rolnej.

Czas trwania praktyk stanowi zagadnienie szczególnie trudne do rozwiązania, jeśli chodzi o grupę studentów nie zatrudnionych w produkcji rolnej, która — jak to można stwierdzić — jest na zaocznych studiach rolniczych liczna. Przyczyną tego jest brak czasu potrzebnego na odbycie pełnej praktyki, która trwa około roku (studenci studiów

zaocznych dysponują tylko urlopami okolicznościowymi uzyskanymi w pracy na studia).

Uznając rok jako okres czasu potrzebny na odbycie pełnej praktyki, a przy tym biorąc pod uwagę niemożność uzyskania tego czasu przez studentów studiów zaocznych, uczestnicy konferencji w Rogowie uchwalili wniosek, aby na praktykę przewidzieć co najmniej 2 miesiące traktując to jednak jako zło konieczne, które można tolerować tylko do chwili, kiedy ten problem zostanie rozwiązany w sposób zasadniczy.

Program praktyk. Zgodnie z założeniami programu pełna praktyka ma umożliwić studentom studiów zaocznych, nowicjuszom w zawodzie rolniczym, ogólne poznanie gospodarstwa rolnego w takim stopniu, aby przechodząc do pracy zawodowej w rolnictwie byli wystarczająco przygotowani do brania w niej czynnego udziału przy równoczesnym samodzielnym podnoszeniu swoich kwalifikacji zawodowych. Zadaniem tej praktyki nie jest więc opanowanie przez studentów techniki prac gospodarskich, lecz poznanie przez nich strony organizacyjnej i technicznej w stopniu potrzebnym do prowadzenia pracy organizacyjnej, administracyjnej i kontrolnej w gospodarstwie.

Na pełną praktykę składają się:

a) zajęcia terenowe odbywane przez studentów w wyznaczonych na ten cel gospodarstwach rolnych oraz hospitowanie zajęć wykonywanych przez robotników,

b) zbieranie materiałów opisowych, liczbowych i innych dotyczących gospodarstwa oraz opracowywanie zebranych materiałów na konwersatoria, do sprawozdań itp.

c) udział w konwersatoriach związanych z praktyką,

d) opracowanie analitycznego opisu gospodarstwa, w którym odbywa się praktyka, stanowiącego równocześnie sprawozdanie z praktyki.

Z 35 dni, które można obecnie przeznaczyć na pełną praktykę, na zajęcia terenowe przeznacza się na razie 25 do 30 dni.

Zadaniem praktyki skróconej jest pogłębienie, uzupełnienie i usystematyzowanie praktycznej znajomości gospodarstwa rolnego już posiadanej przez studentów-praktyków w oparciu o szczegółową analizę wybranego gospodarstwa. Główny nacisk w czasie skróconej praktyki będzie położony na zagadnienia organizacyjne i ekonomiczne oraz na analityczne rozpatrywanie prac odbywających się w gospodarstwie.

Zgłoszony w czasie dyskusji na konferencji w Rogowie projekt całkowitego zwolnienia studentów zaawansowanych w praktycznej znajomości rolnictwa z obowiązku odbywania praktyki rolnej zupełnie słusznie nie zyskał uznania.

Aby przygotować studentów do właściwego odbycia praktyki oraz choć częściowo zrekompensować krótki czas jej trwania, program praktyk przewiduje wprowadzenie zajęć praktycznych na niższych semestrach rolniczych studiów zaocznych przed rozpoczęciem właściwej praktyki, których zadaniem jest zapoznanie studentów nierolników z podstawowymi pracami i zabiegami gospodarskimi. Umożliwi to poważniejsze uwzględnienie w programie praktyk zagadnień organizacyjnych, ekonomicznych itp.

Termin odbywania praktyk a korelacja praktyki z teorią. Program praktyk przewiduje ich odbywanie w ciągu IX, to jest ostatniego semestru studiów.

Tereny praktyk. Program praktyk przewiduje, że praktyki studentów rolniczych studiów zaocznych mogą się odbywać w gospodarstwach szkolnych, PGR-ach, spółdzielniach produkcyjnych i w innych gospodarstwach, o ile odpowiadają one wymaganiom praktyk. Praktykanci studiów zaocznych SGGW, którzy rozpoczynają praktykę w lipcu br., zostali przeważnie skierowani do PGR-ów (27 na ogólną liczbę 38).

Gospodarstwa szkolne, doświadczalne itp. mniej nadają się na praktyki, zwłaszcza ogólnorolnicze, rolniczo-ekonomiczne, ponieważ ich zadania, organizacja całości gospodarstwa i jego działów i wreszcie organizacja pracy odbiegają nieraz dość znacznie od tego, co jest charakterystyczne w tym zakresie dla gospodarstwa produkcyjnego.

Sprawa doboru i przygotowania gospodarstw dla przeprowadzania w nich praktyk oraz doboru i doksztalcania pedagogicznego kierowników praktyk stanowi jedną ze spraw dotychczas nie załatwionych. od której w znacznym stopniu zależy postawienie praktyk na właściwym poziomie.

Sposób odbywania praktyki. Studenci mają odbywać praktyki według indywidualnych planów dostosowanych do rodzaju praktyki, miejscowych warunków i potrzeb poszczególnych studentów. Plany te mają układać uczelniane kierownictwa praktyk w porozumieniu z zainteresowanymi studentami.

Praktyka terenowa, która dotyczy głównie studentów odbywających praktykę pełną, ma się odbywać pod kierunkiem terenowych kierowników praktyk (agronomów zespołów, kierowników gospodarstw).

Jest bardzo wskazane, aby PWN lub PWRiL przewidziały w swoich planach wydawniczych na rok 1956 opracowanie tego rodzaju przewodnika dla praktykantów rolniczych studiów zwykłych i zaocznych.

Czy można przed odbyciem chociażby jednego turnusu praktyk wyprowadzać wnioski dotyczące ich programu lub organizacji? Na to jest na pewno za wcześnie, natomiast można wypowiedzieć kilka następujących uwag na ten temat:

1) Praktyki studentów rolniczych studiów zaocznych należy opracowywać na tle całości zagadnienia praktyk rolniczych.

2) Należy stworzyć w najbliższym czasie w obrębie wyższych szkół rolniczych zakłady praktyk, których działalność obejmowałaby zagadnienia programowe, organizacyjne i metodyczne oraz wizytacje i kontrolę praktyk w terenie; następnie należałoby uruchomić ośrodki badań związanych z nauczaniem rolnictwa, który między innymi zajmowałby się również badaniem procesów nauczania i uczenia się w czasie praktyk rolniczych;

3) Należy przyjąć zasadę, że rolnicze studia zaoczne są przeznaczone przede wszystkim dla kształcenia zawodowego rolników praktyków, i w związku z tym należy uznać, że właściwym rodzajem praktyki, odpowiadającym zagadnieniom i potrzebom studiów, jest analityczny rozbiór konkretnego gospodarstwa, uwzględniający w pełni jego warunki, oparty na systematycznym ich poznawaniu w danym gospodarstwie. Praktyka powinna być ściśle skorelowana z innymi metodami nauczania zawodu rolniczego i powinna stanowić część jednolitego procesu nauczania.

4) Należy stworzyć literaturę dotyczącą praktyk rolniczych. W tym celu należy ułatwić pracownikom nauki i rolnikom praktykom pisemne opracowanie zagadnień związanych z praktykami; należy również sięgnąć do fachowej i pedagogicznej literatury obcej i z niej wybrać i przetłumaczyć opracowania odpowiadające naszym potrzebom.

Witold Miśkiewicz

.Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego

Andrzej Jaszczyński

KILKA WNIOSKÓW W SPRAWIE ORGANIZACJI PRAKTYK W WYŻSZYCH SZKOŁACH TECHNICZNYCH

Z dotychczasowych doświadczeń wyższych szkół technicznych i Zarządu Wyższych Szkół Technicznych MSW w zakresie praktyk studenckich wynikają liczne wnioski, które powinny być realizowane. Omówię pokrótce kilka z nich. W wyższych szkołach technicznych co roku powtarza się okres nerwowej pracy przy ustalaniu zapotrzebowań na praktyki studenckie. Występuje on także w pracy Zarządu Wyższych Szkół Technicznych MSW i resortów gospodarczych.

Nie ulega wątpliwości, że pracę tę można uprościć. Uczelnie techniczne dość dobrze już znają zakłady przemysłowe i mogą ustalić zapotrzebowanie na praktyki na okres 5 lat. Usunie to w uczelniach, w Zarządzie Szkół Technicznych MSW i w resortach gospodarczych coroczny okres nerwowości i jednocześnie przyniesie takie korzyści, jak na przykład zmniejszenie pracy administracyjnej, bliższe powiązanie uczelni z zakładem produkcyjnym, umożliwiające stałą wymianę poglądów i doświadczeń, zwrócenie większej niż dotychczas uwagi na zagadnienia dydaktyczne praktyk, możliwość dalszego doskonalenia programu i metodyki prowadzenia praktyk. System corocznego zawierania umów w sprawie praktyk między uczelnią i zakładem produkcyjnym jest od wielu lat stosowany w ZSRR i przynosi bardzo dobre wyniki, wydaje się więc, że po przygotowaniu odpowiedniej dokumentacji może być wprowadzony w naszych wyższych szkołach technicznych.

W wielu wyższych szkołach technicznych rola koordynatora praktyk (jest nim przeważnie pomocniczy pracownik nauki) jest traktowana jako rola „urzędnika” do spraw praktyk studenckich. Powoduje to oderwanie sprawy praktyk od pracy katedr. Stąd wniosek, że sprawa praktyk powinna być mocniej powiązana z pracą katedr, tak aby praktyki rzeczywiście stały się integralną częścią studiów. Można to osiągnąć poprzez właściwie pojętą pracę koordynatora praktyk, który powinien być pomocnikiem dziekana w organizowaniu i kontrolowaniu prac związanych z praktykami. Jednocześnie wszelkie sprawy dotyczące praktyk specjalizacyjnych powinny przejąć odpowiednie katedry prowadzące specjalizację, natomiast praktykami kursowymi powinny zająć się katedry przedmiotów kierunkowych oraz podstawowych przedmiotów technicznych. Wszelkie prace związane z administracją i prowa-

dzeniem dokumentacji praktyk powinny przejąć sekretariaty wydziałów. Przedstawiony tu układ organizacyjny praktyk na wydziale rzuca na to zagadnienie w skali uczelni.

Sprawą koordynacji praktyk w uczelni powinien zajmować się prorektor do spraw nauczania. Jest bardzo ważne, aby zagadnienie praktyk nie było oderwane od spraw nauczania, jak to jest na Politechnice Warszawskiej.

Innym postulatem, który powinien być zrealizowany w najbliższym roku szkolnym, jest właściwa opieka katedr nad studentami przebywającymi na praktykach. W bieżącym roku z Wydziału Mechanizacji Rolnictwa Politechniki Warszawskiej, z Politechniki Krakowskiej wyjechali ze studentami na praktyki pomocniczy pracownicy nauki, ponadto z Politechniki Krakowskiej wyjechało ze studentami 3 samodzielnych pracowników nauki. Inicjatywa ta jest słuszna i powinna być upowszechniona przez kierownictwo wydziałów, uczelni i Zarząd Wyższych Szkół Technicznych MSW.

Opieka pracowników nauki nad praktykami studenckimi przyniesie wiele korzyści, jak zapewnienie właściwej organizacji praktyk w zakładach produkcyjnych i ich poziomemu dydaktycznemu, włączenie zagadnienia praktyk do pracy katedr, zbliżenie pracowników katedr do problematyki przemysłowej.

Jeżeli powyższe zadania zostaną zrealizowane, praktyki staną się rzeczywiście integralną częścią studiów.

Andrzej Jaszczyński

Wacław Szubert

NAUCZANIE OCHRONY PRACY W WYŻSZYCH SZKOŁACH NIETECHNICZNYCH *

I. Uchwała Prezydium Rządu z dnia 1 sierpnia 1953 roku w sprawie zapewnienia postępu w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy położyła szczególnie nacisk na szkolenie kadr inżyniersko-technicznych i lekarsko-pielęgniarskich. Szkoleniem tym objęto zarówno osoby już zatrudnione, jak i przygotowujące się dopiero do wejścia w życie produkcyjne, to jest młodzież uczącą się w szkołach technicznych i medycznych.

Na mocy uchwały Minister Szkolnictwa Wyższego powołał komisję do spraw organizacji studiów w zakresie ochrony pracy w wyższych szkołach technicznych. Komisja ta opracowała ramowy program nauczania bezpieczeństwa i higieny pracy w tych szkołach. Równocześnie podjęto prace zmierzające do uwzględnienia zagadnień BHP, a w szczególności medycyny i higieny pracy w programach studiów akademii medycznych. Dzięki tym pracom sprawa nauczania ochrony pracy w szkołach wyższych tego typu wkroczyła na realne tory, a tym samym dokonano poważnego kroku na drodze do zapewnienia należytego poziomu wiedzy o BHP przyszłych inżynierów, techników i lekarzy.

Wydaje się, że obecnie należałoby zatroszczyć się o przekazanie podstawowych wiadomości z dziedziny ochrony pracy młodzieży przygotowującej się do innych zawodów. Znaczna część absolwentów uniwersytetów w zakresie fizyki i chemii oraz biologii obejmuje odpowiedzialne stanowiska w przemyśle, rolnictwie, leśnictwie oraz w instytutach i zakładach lekarskich bądź weterynaryjnych, ale nie orientuje się dostatecznie w niebezpieczeństwach zawodowych, które mogą grozić im i osobom powierzonym ich kierownictwu. Inni absolwenci nie znając podobnych niebezpieczeństw pełnią jednak funkcje dające im duże możliwości oddziaływania na warunki bezpieczeństwa i higieny pracy w zakładach produkcyjnych. Jeszcze inni idą w charakterze nauczycieli do szkół zawodowych, gdzie powinni zwracać uwagę na wpojenie młodzieży zasad bezpiecznej pracy. Widać więc, jak ważną rzeczą jest przekazanie wymienionym kategoriom absolwentów podstawowej wiedzy z tego zakresu i urobienie w nich odpowiedniej postawy.

Przemawia to za koniecznością włączenia elementów nauki o ochronie pracy do programów nauczania przynajmniej niektórych wydzia-

* Artykuł przygotowany w ramach planu prac Centralnego Instytutu Ochrony Pracy.

łów i kierunków uniwersytetów, wyższych szkół ekonomicznych i wyższych szkół pedagogicznych.

II. Niebezpieczeństwa i szkodliwości zawodowe zagrażają przede wszystkim absolwentom chemii. Znaczna część absolwentów chemii podejmuje odpowiedzialne prace, z którymi jest związane zagrożenie zdrowia i życia. Brak dostatecznej znajomości niebezpieczeństw zawodowych i metod ich unikania staje się poważnym źródłem nieszczęśliwych wypadków i chorób; pewna część absolwentów chemii znajduje zatrudnienie w biurach projektowych i w instytutach, których działalność wywiera bezpośredni wpływ na kształtowanie warunków pracy w przemyśle; niektórzy spośród absolwentów kierowanych do zakładów przemysłowych obejmują dość szybko stanowiska kierownicze, z którymi wiąże się odpowiedzialność za stan bezpieczeństwa pracy.

Wszystkie te okoliczności przemawiają za szerokim uwzględnieniem elementów nauki o ochronie pracy w ramach omawianego kierunku studiów. Konieczne więc jest uzupełnienie tymi elementami szczegółowych programów nauczania takich dyscyplin, jak chemia organiczna i nieorganiczna, chemia fizyczna i technologia chemiczna.

Jednak na tym nie można poprzestać. Uwzględnienie zagadnień bezpieczeństwa i higieny pracy w ramach przedmiotów nie poświęconych specjalnie tym zagadnieniom nie może być w danym przypadku wystarczające. Takie ujęcie programu nie pozwoliłoby na wyczerpujące omówienie tak istotnych dziedzin nauki o ochronie pracy, jak toksykologia przemysłowa, metodyka wykrywania zagrożeń i badania stanu BHP w zakładach produkcyjnych, podstawy organizacyjno-prawne akcji bezpieczeństwa pracy i inne, a studia chemiczne nie mogą pominąć tych zagadnień z powodu znacznych niebezpieczeństw zawodowych towarzyszących pracy chemika.

Wydaje się zatem konieczne uzupełnienie obowiązującego programu studiów chemicznych dodatkowym przedmiotem, zawierającym omówienie podstawowych zagadnień bezpieczeństwa i higieny pracy w zastosowaniu do zawodu chemika, zwłaszcza chemika zatrudnionego w przemyśle. Wykład tego przedmiotu powinien spełniać zadania określone w ramowym programie nauczania BHP, opracowanym przez komisję przy Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego dla wyższych szkół technicznych.

Szczegółowy rozkład materiału należałoby oprzeć na projekcie opracowanym przez wspomnianą wyżej komisję dla wyższych szkół technicznych, z tym że wiadomości z dziedziny techniki BHP powinny być tutaj podane w węższym ujęciu, natomiast zagadnienia związane ze szkodliwościami chemicznymi wymagałyby znacznie szerszego omówienia. W ramach wykładu powinny być uwzględnione zagadnienia popularyzacji w zakresie szkolenia BHP, gdyż pewna część absolwentów chemii obejmuje pracę nauczycieli w szkołach zawodowych.

Najbardziej celowe wydaje się umieszczenie wykładu BHP w ostatnim semestrze po ukończeniu kursu dyscyplin podstawowych a bezpośrednio przed podjęciem pracy zawodowej. Takie rozwiązanie ma wprowadzić tę niedogodność, że pozbawia studentów możliwości wyzyskania wiedzy z zakresu bezpieczeństwa pracy w toku praktyki wakacyjnej. Jednakże bezpieczeństwo pracy na praktykach musi być zapewnione w innej formie: poprzez ogólny instruktaż ze strony pracowni-

ków nauki i poprzez szczegółowe pouczenia w zakładzie pracy. Przedyskutowanie kwestii, z którymi słuchacze zetknęli się osobiście w toku praktyki, sprzyjałoby uprzątnięciu wykładu i pobudziłoby słuchaczy do komunikowania własnych spostrzeżeń i wniosków. Przemawia to za celowością łączenia wykładu zagadnień bezpieczeństwa pracy z konsultacjami.

Uwzględnienie problematyki BHP jest konieczne również w ramach innych kierunków wydziałów matematyki, fizyki i chemii oraz wydziałów biologii i nauk o ziemi. Absolwenci wielu z tych kierunków stają wobec różnorodnych niebezpieczeństw, związanych z wykonywaniem zawodu. Fizycy są często zatrudniani w hutach i fabrykach obejmując pracę ściśle związaną z produkcją. Ich zadaniem jest usprawnianie produkcji poprzez stosowanie metod naukowych, czego niesposób dokonać nie znając zasad ochrony pracy. Biologowie podejmują prace związane z przekształcaniem i ochroną przyrody oraz wchodzi do instytutów lekarskich, weterynaryjnych i rolniczych, w których są narażeni na różne niebezpieczeństwa zawodowe w postaci zatruc, zakażeń itp. Geografowie i geologowie stają wobec swoistych niebezpieczeństw, które kryją w sobie roboty ziemne.

Zatem w ramach każdego z tych kierunków jest konieczne zapoznanie studentów z zasadami pracy bezpiecznej i higienicznej. Zasady te powinny być podane w wykładach właściwych przedmiotów stosownie do ich charakteru. Niesporna jest również potrzeba udzielenia odpowiednich wskazówek studentom wyjeżdżającym na praktyki. Natomiast bardziej wątpliwa wydaje się celowość wprowadzenia osobnego wykładu zagadnień BHP. Źródłem trudności jest tutaj znaczna różnorodność prac obejmowanych przez młodzież kończącą omawiane kierunki studiów.

Wszystko, co powiedziano wyżej o nauczaniu ochrony pracy na uniwersytetach, może mieć również zastosowanie do wyższych szkół pedagogicznych. Jedyne odrębność powinno tu stanowić szersze uwzględnienie problematyki związanej z popularyzacją BHP oraz metodami szkolenia w tym zakresie.

III. Odmienne przedstawia się sprawa nauczania ochrony pracy na tych wydziałach i kierunkach studiów, które dają absolwentom możliwość oddziaływania na warunki bezpieczeństwa i higieny pracy nie stawiając ich wobec osobistych zagrożeń. Taki charakter mają przede wszystkim studia ekonomiczne, a częściowo także studia prawne. Absolwenci wyższych szkół ekonomicznych obejmują wiele odpowiedzialnych stanowisk w aparacie gospodarczym. Jako planiści w przemyśle wnikają w sprawy produkcji, zatrudnienia, wydajności pracy i obniżki kosztów własnych, biorą udział w planowaniu budowy nowych fabryk i urządzeń wytwórczych, wywierają wpływ na rozwój ekonomiki i techniki przedsiębiorstw. Jako ekonomiści rolnictwa współdziałają w rozwoju nowych form gospodarki uspołecznionej, w unowocześnianiu metod uprawy ziemi i podnoszeniu wydajności pracy, w rozpowszechnianiu postępu technicznego. Jako ekonomiści transportu kierują przedsiębiorstwami przewozowymi, kontrolują gospodarkę taborową i planują jego zakup zarówno w resorcie transportu drogowego i lotniczego, jak kolei i żeglugi.

Zagadnienia ochrony pracy nie znajdują jednak w programach stu-

diów ekonomicznych dostatecznego uwzględnienia. Pewne aspekty tych zagadnień są poruszane w ramach takich przedmiotów, jak organizacja i planowanie przedsiębiorstw, analiza działalności gospodarczej przedsiębiorstw, a zwłaszcza technologia i maszynoznawstwo podstawowych gałęzi przemysłu. Te przedmioty niewątpliwie powinny być powiązane z problematyką ochrony pracy i to w szerszym niż dotychczas zakresie. Jednak mogą tu być włączone tylko pewne fragmenty nauki o ochronie pracy, nie wyczerpujące całości.

W dawnym programie studiów ekonomicznych był przewidziany wykład z zakresu ekonomiki pracy, co dawało większe możliwości uwzględnienia omawianej przez nas problematyki. Zniesienie tego wykładu utrudniło włączenie do obowiązującego programu studiów niezbędnych wiadomości o przetwarzaniu warunków pracy klasy robotniczej, o świadczeniach i usługach socjalnych, o bezpieczeństwie pracy w ścisłym związku z postępowem technicznym i wydajnością. Niewiele poprawiło sprawę wprowadzenie do planu studiów wykładu z prawa pracy, gdyż wykład ten został przewidziany jako fakultatywny w wymiarze godzin nie pozwalającym na pogłębione przedstawienie kluczowych zagadnień i tylko w ramach jednego kierunku studiów (ekonomika przemysłu) z pominięciem innych kierunków, na których jest on niezbędny (planowanie gospodarki narodowej, ekonomika rolnictwa, budownictwa i transportu).

Powyższe względy wskazują, że jest celowe rozpatrzenie sprawy przywrócenia ekonomiki pracy jako przedmiotu wykładowego oraz nadania wykładowi prawa pracy charakteru obowiązkowego przy równoczesnym włączeniu go do planu studiów wymienionych wyżej innych kierunków poza ekonomiką przemysłu oraz zwiększeniu liczby godzin wykładowych.

Możliwość oddziaływania na postępowe przemiany w dziedzinie ochrony pracy mają obok ekonomistów także prawnicy. Absolwenci wydziałów prawa stykają się niejednokrotnie w swej pracy z problematyką BHP jako sędziowie, prokuratorzy, pracownicy rad narodowych i administracji gospodarczej. Od ich postawy zależy wzmocnienie odpowiedzialności za stan bezpieczeństwa pracy i nieszczęśliwe wypadki, umocnienie w tej dziedzinie praworządności, usprawnienie pracy organów powołanych do czuwania nad sprawami BHP oraz sprawujących kontrolę i nadzór.

IV. Powstaje kwestia, kto powinien się tym zająć. Wydaje się, że byłoby celowe powołanie — podobnie jak to już uczyniono w odniesieniu do nauczania ochrony pracy w uczelniach technicznych — specjalnych komisji przy Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego, aby zapewnić wyzyskanie materiałów opracowanych na użytek szkół oraz umożliwić równoczesne rozważenie wprowadzenia wykładu ekonomiki pracy i rozszerzenia wykładu prawa pracy na innych kierunkach studiów ekonomicznych poza ekonomiką przemysłu.

Inna kwestia praktyczna, którą należy rozwiązać, to zapewnienie kadr wykładowców ochrony pracy przede wszystkim dla chemików i ekonomistów. Sprawa ta nie przedstawia się prosto i może w pierwszym roku nasunąć pewne trudności. W odniesieniu do chemii wydaje się najstuszniejsze oparcie się na kadrach pracowników nauki, którymi rozporządzają wyższe uczelnie, zwłaszcza na wykładowcach techno-

logii chemicznej. Osoby te powinny być jednak poddane dodatkowemu przeszkoleniu w zakresie toksykologii przemysłowej, techniki bezpieczeństwa pracy oraz ogólniejszej problematyki bezpieczeństwa pracy (podstawy gospodarcze, prawne i organizacyjne). Należałoby również wyzyskać jako wykładowców chemików specjalistów w dziedzinie bezpieczeństwa pracy, zatrudnionych w zakładach Centralnego Instytutu Ochrony Pracy.

W celu przeszkolenia wykładowców należałoby zorganizować krótki kurs centralny w jednym z ośrodków uniwersyteckich, w którego przygotowaniu powinny wziąć udział Centralna Rada Związków Zawodowych, Naczelna Organizacja Techniczna i Centralny Instytut Ochrony Pracy.

Ponadto byłoby celowe stworzenie stałego ośrodka konsultacyjnego, do którego wykładowcy zagadnień ochrony pracy mogliby się zwracać po uzupełniające wskazówki, materiały, pomoce naukowe itp. Ośrodek taki powinien powstać przy jednej z instytucji wskazanych powyżej (CRZZ, NOT lub CIOP).

Kadry wykładowców ochrony pracy w uczelniach ekonomicznych wydają się trudniejsze do skompletowania. W małym stopniu można by tu się oprzeć na pracownikach nauki zatrudnionych w tych szkołach, zwłaszcza na wykładowcach podstawowych dziedzin ekonomiki i technologii. W większości przypadków byłoby konieczne zwerbowanie nowych wykładowców spośród pracowników urzędów państwowych, władz gospodarczych i związkowych oraz instytucji naukowo-badawczych (CIOP i TEOP).

Uzupełniające przeszkolenie byłoby tutaj konieczne w celu zapewnienia należytego poziomu i jednolitego kierunku nauczania. Zorganizowaniem odpowiedniego kursu powinna się zająć Szkoła Główna Planowania i Statystyki i przy tej uczelni należałoby również utworzyć stały ośrodek konsultacyjny dla wykładowców zagadnień ochrony pracy. W ramach kursu jednolitego dla wszystkich wykładowców powinny być przewidziane zajęcia specjalizacyjne prowadzone osobno dla kierowników planowania gospodarki narodowej, ekonomiki przemysłu, rolnictwa, budownictwa i transportu.

Inną kwestią związaną z wprowadzeniem ochrony pracy jako obowiązkowego przedmiotu nauczania w omawianym zakresie jest zapewnienie niezbędnych pomocy naukowych.

Wydaje się zatem konieczne przystąpienie w możliwie najkrótszym czasie do opracowania podręczników odpowiadających potrzebom nauczania w wyższych szkołach nietechnicznych.

Poza podręcznikami niezbędne jest zapewnienie pomocy naukowych w postaci odpowiedniego sprzętu, plansz, plakatów, filmów itp. Poszczególne uczelnie z trudem mogłyby zgromadzić je we własnym zakresie. Niezbędna wydaje się tutaj współpraca z instytucjami rozporządzającymi takimi pomocami (CIOP, instytuty badawcze przemysłowe, zakłady pracy mające gabinety ochrony pracy itp.).

Bliski kontakt uczelni z zakładami pracy wydaje się konieczny również z innych powodów. Powinien on być czynnikiem uprządkowania zajęć z dziedziny ochrony pracy, nawiązania do doświadczeń i osiągnięć w różnych dziedzinach produkcji przy równoczesnym unaocznieniu

aktualnych warunków i trudności, na które nie należy zamykać oczu. W ramach obowiązkowych zajęć z dziedziny BHP na uczelniach powinien znaleźć się czas na zwiedzanie wybranych zakładów, na dyskusję z udziałem technicznych i społecznych inspektorów pracy, na omawianie problemów, z którymi się styka w swej działalności służba bezpieczeństwa i higieny pracy.

Szczególną doniosłość ma współpraca uczelni z zakładami, w których studenci odbywają swe praktyki.

Jest zatem zrozumiałe, że macierzysta uczelnia powinna interesować się żywo przebiegiem i wynikami praktyki z tego punktu widzenia. Powinna się starać o spożytkowanie doświadczeń i obserwacji wyniesionych z praktycznych zajęć z BHP. Obowiązkiem uczelni jest wreszcie udzielanie studentom odpowiednich wskazówek i pouczeń przed rozpoczęciem praktyk.

Wielka sprawa bezpieczeństwa i higieny pracy zarówno bieżącej — w toku nauczania, jak i przyszłej — w związku z wykonywaniem zawodu przez absolwentów wymaga współdziałania różnych czynników w ramach uczelni. Nie wystarczy tu samo wprowadzenie odpowiednich zajęć dydaktycznych. Wydaje się konieczna ścisła współpraca wykładowców zagadnień BHP z osobami powołanymi do pełnienia służby BHP, ze społecznymi inspektorami pracy, którzy powinni być wybierani i wykonywać swe obowiązki na zasadzie ogólnie obowiązujących przepisów wraz z mężami zaufania grup studenckich.

Wpajanie zasad wiedzy o ochronie pracy jest bowiem nieodłączne od przestrzegania tych zasad w toku samego procesu nauczania. Teoretyczny wykład musi być poparty stosowaniem odpowiednich metod pracy w laboratoriach i zakładach naukowych, tak aby bezpieczne wykonywanie pracy weszło w skład podstawowych umiejętności studenta i stało się jego nawykiem.

Wacław Szubert

Centralny Instytut Ochrony Pracy w Warszawie

200-LECIE PAŃSTWOWEGO UNIwersYTETU IM. M. W. ŁOMONOSOWA W MOSKWIE

W dniach 6 — 15 maja 1955 r. obchodził odznaczony orderem Lenina Państwowy Uniwersytet im. M. W. Łomonosowa w Moskwie 200-lecie swej działalności. Święto to było ważnym dniem dla całej nauki i wyższego szkolnictwa radzieckiego i dlatego było obchodzone szczególnie uroczyście nie tylko przez profesorów i studentów pierwszej uczelni ZSRR, ale było równocześnie ważnym wydarzeniem całego Kraju Rad. Świadczył o tym udział w uroczystościach Komitetu Centralnego KPZR z pierwszym sekretarzem N. S. Chruszczowem, Rządu Radzieckiego z premierem N. A. Bułganinem i przedstawicielei Najwyższej Rady ZSRR z jej przewodniczącym marszałkiem K. J. Woroszyłowem. Świadczyły o tym również liczne delegacje uniwersytetów wszystkich republik przybyłe do Moskwy, która w tych dniach przybrała szczególnie odświeżone i radosne oblicze.

Uroczystości jubileuszowe dostarczyły okazji do zamanifestowania głębokiej czci dla przodującej nauki radzieckiej przez liczne delegacje uniwersytetów zagranicznych z wielu krajów azjatyckich z przedstawicielami nauki chińskiej na czele, z krajów demokracji ludowych, z wielu innych krajów europejskich oraz USA, przedstawicielei UNESCO. Uniwersytety polskie reprezentowali rektor Uniwersytetu Warszawskiego prof. dr St. Turski i prorektor Uniwersytetu Jagiellońskiego prof. K. Lepszy.

Te wspaniałe ramy uroczystości jubileuszowych były wynikiem historycznej roli, jaką Uniwersytet Moskiewski odegrał i odgrywa w życiu narodów Związku Radzieckiego i w nauce światowej. Założony 12 (23) stycznia, otwarty 26 kwietnia (7 maja) 1755 r. zawdzięczał on swe początki znakomitemu przedstawicielowi rosyjskiego Oświecenia M. W. Łomonosowowi (1711 — 1765). Ten głęboki humanista i sławny encyklopedysta, filozof — materialista i fizyk — przyrodoznawca, poeta i kodyfikator współczesnego języka rosyjskiego literackiego, znany historyk rzucił niezwykle ważną dla dalszego rozwoju ojczystej nauki, kultury i oświaty inicjatywę utworzenia Uniwersytetu w Moskwie. Sam opracował plany Uniwersytetu, jego organizacji, nauczania, kreowania katedr i powołania profesorów. Uniwersytet w chwili założenia miał trzy wydziały (filologiczny, medyczny i prawniczy) z 10 katedrami. O postępowych założeniach Uniwersytetu świadczyło to, że nie utworzono na nim wówczas wydziału teologicznego, a wykłady prowadzono nie po łacinie, lecz po rosyjsku. O tych początkowych latach Uniwersytetu informuje nas wydana z okazji jubileuszu praca N. T. Bielańskiego pod tytułem: *M. W. Łomonosow i osnowanie Moskowskiego Uniwersytetu*. Dziś Uniwersytet liczy 12 wydziałów, 210 katedr, 231 laboratoriów, 163 zakłady, 3 instytuty i 8 stacji naukowych, pracujących na różnych terenach Związku Radzieckiego, 3 muzea,

3 obserwatoria astronomiczne itd. W tych warsztatach twórczej pracy naukowej i dydaktycznej kształci się 22 000 studentów (w tym 5500 studentów zaocznych) i 1860 aspirantów z różnych krajów (w tym 420 zaocznych). Pracami Uniwersytetu kieruje 2450 wykładowców i pracowników nauki, w tym 400 profesorów i 550 docentów. O tym wspaniałym naukowym i organizacyjnym rozkwicie informuje nas obok innych publikacji jubileuszowych, wielka 2-tomowa, wydana zbiorowym wysiłkiem uczonych moskiewskich *Historia Państwowego Uniwersytetu Moskiewskiego*.

W. I. L e n i n nazwał Uniwersytet Moskiewski „rewolucyjnym uniwersytetem”. W rosyjskim, a potem światowym ruchu postępowym, demokratycznym i rewolucyjnym mają bowiem wychowankowie i profesorowie Uniwersytetu piękną swoją kartę. Studentci moskiewscy brali udział w rewolucyjnych spiskach 1816 r., niemalże trzecia część dekabrystów, w liczbie 63, to wychowankowie uczelni, a wśród nich przywódcy sprzysiężenia P. G. K a c h o w s k i i M. P. B i e s t u ż e w - R i u m i n. Uczniami Uniwersytetu byli ideologowie demokratyczno-rewolucyjni A. I. Hercen, N. P. O g a r i e w, W. G. B i e l i Ń s k i i inni. Rosła w murach moskiewskiej uczelni awangarda literacka: G r i b o j e d o w, Ż u k o w s k i, L e r m o n t o w, T u r g i e n i e w, C z e c h o w i wielu innych. Pod okiem znakomitych fizyków (N. E. Ż u k o w s k i, A. G. S t o l e t o w, P. N. L e b i e d i e w), chemików (W. W. M a r k o w n i k o w, N. D. Z i e l i Ń s k i, W. F. Ł u g i n i n), biologów (K. A. T i m i r i a z i e w), geologów, lekarzy, botaników, językoznawców itd. zdobyła sobie przewagę filozofia materialistyczna, a pod koniec XIX w. zaczęła przenikać myśl marksistowska. W 1905 r. rewolucyjna

organizacja studencka porwała studentów na barykady Moskwy. W 1911 r. władze carskie odpowiedziały na patriotyczną działalność spiskową wprowadzeniem wojska na Uniwersytet, a na skutek oporu studentów i ostrego protestu postępowej profesury zwolniły 150 profesorów i wykładowców oraz około 4500 studentów. Zaprawiona w walce wkroczyła znaczna część aktywu uniwersyteckiego w rozstrzygające dni Wielkiej Rewolucji Październikowej, która nie tylko przyniosła wolność, ale otworzyła także drogę do niezwykłego rozkwitu Uniwersytetu.

Najściślej powiązany z życiem narodów Związku Radzieckiego wychował Uniwersytet tysiące wspaniałych fachowców i gorących patriotów, którzy zajęli najbardziej odpowiedzialne stanowiska w budownictwie komunizmu. Uniwersytet rozwiązał wiele doniosłych dla gospodarki i kultury radzieckiej problemów naukowych, stał się wielką kuźnią nauki marksistowsko-leninowskiej i rozrósł się do jednego z największych ośrodków światowej myśli naukowej. Głośne nazwiska jego profesorów, chemika A. N. N i e s m i e j a n o w a, matematyków A. N. K o ł m o g o r o w a, I. G. P i e t r o w s k i e g o, S. L. S o b o l e w a, historyka M. N. T i c h o m i r o w a, językoznawcy W. W. W i n o g r a d o w a, D. W. S k o b i e l c y n a i A. I. O p a r i n a i wielu wielu innych należą bezsprzecznie do naukowej czołówki światowej.

Historia Uniwersytetu Moskiewskiego wykazuje liczne jego związki z nauką polską. W ciągu XIX w. wielu Polaków uczęszczało do jego audytoriów. Myśl promieniująca z Uniwersytetu Moskiewskiego odegrała niewątpliwie ogromną rolę w rozwoju polskiej myśli demokratycznej i rewolucyjnej (na przykład stosunki Hercena z polskimi rewolucyjnymi demokratami), zwłaszcza wypadki lat 1905 i 1917 wy-

warij wielki wpływ na polską myśl rewolucyjną i niosły Polsce społeczne i narodowe wyzwolenie. W ostatnich latach nauka polska korzystała ze szczególnie serdecznej pomocy profesorów różnych kierunków i specjalności przybywających do Polski. Liczny zastęp naszych profesorów odwiedził już do tej pory Związek Radziecki i miał sposobność zapoznać się z nowymi metodami pracy na Uniwersytecie Moskiewskim. Również liczni nasi studenci i aspiranci uczęszczający na studia w Uniwersytecie im. M. W. Łomonosowa uzyskują w tej uczelni najwyższy poziom przygotowania naukowego i ideowego.

Uroczystość Uniwersytetu rozpoczęło w dniu 7 maja br. posiedzenie jubileuszowe, w którym wziął udział Komitet Centralny KPZR i cały Rząd Radziecki. Następnie na uroczystym posiedzeniu w auli nowego gmachu Uniwersytetu w Leninowskich Górach w dniu 9 maja br. złożyły publiczny hołd Uniwersytetowi delegacje, zagraniczne uniwersytety, bratnie uczelnie ze wszystkich stron Kraju Rad, przedstawiciele fabryk, kopalni itd. Na uroczystości tej rektor prof. dr St. Turski złożył gratulacje w imieniu polskich uniwersytetów, po czym obaj polscy

reprezentanci złożyli upominki od uniwersytetów Warszawskiego i Jagiellońskiego. W dniach od 10 do 13 maja rb. odbyła się naukowa sesja Uniwersytetu, na którą złożyły się plenarne posiedzenia wydziałowe, na których wygłoszono ponad 100 odczytów. Z tej okazji rektor prof. dr St. Turski wygłosił wykład na Wydziale Matematycznym, zaś prorektor prof. dr K. Lep-szy w Instytucie Historii Akademii Nauk ZSRR. Oprócz sesji naukowej Uniwersytetu odbyły się konferencje naukowe młodzieży, wielki wiec profesorów z młodzieżą, zawody sportowe oraz imprezy artystyczno-kulturalne.

Jubileusz Uniwersytetu w Moskwie był świadectwem jego wielkiej patriotycznej, twórczej roli w rozwoju myśli postępowej nie tylko w ZSRR, ale i na całym świecie. Bo też uczeni Uniwersytetu w Moskwie służą całej ludzkości jako wzór stosowania wielkich osiągnięć twórczych na rzecz budownictwa pokojowego, dla dobra każdego prostego człowieka i całej ludzkości. Nauka radziecka stawia sobie zadania pokojowe i walczy o pokój.

Kazimierz Lep-szy

Uniwersytet Jagielloński

ZAGADNIENIA POSTĘPU TECHNICZNEGO I WYŻSZYCH SZKÓŁ TECHNICZNYCH W ZSRR

Postęp w ogóle, postęp techniczny, postęp w każdej dziedzinie życia każdej nauki stanowi najbardziej istotną i charakterystyczną cechę gospodarki i kultury socjalistycznej.

W ZSRR do spraw postępu technicznego zawsze przywiązywano duże znaczenie. Ostatnio zagadnienia postępu są szczególnie żywo dyskutowane. Zajęły się nimi najwyższe czynniki życia partyjnego i państwowego; są one treścią pracy i dyskusji całego społec-

zeństwa. Nic dziwnego, wszak postęp w dziedzinie techniki decyduje o rozwoju socjalistycznej produkcji, sił twórczych, o zmianie stosunków produkcyjnych, a w konsekwencji o przebudowie ustroju. Świadomość tego związku jest szczególnie ważna dla krajów demokracji ludowej, budujących dopiero u siebie socjalizm, ważna jest zatem i dla nas.

Przypomnijmy, że Związek Radziecki wkracza w 1956 r. w okres nowe-

go — szóstego z kolei planu 5-letniego. Widzieliśmy, jak w okresie poprzednich pięciolatek wzrosła potęga gospodarcza i polityczna ZSRR, jak coraz bardziej podnosi się znaczenie kraju Rad w świecie.

Fakty te aż nadto uzasadniają zainteresowanie tematem. Odbyte ostatnio zjazdy i narady, toczone na nich dyskusje, powzięte uchwały zawierają zbyt bogatą dokumentację, aby można było pokusić się o ich pobieżne omówienie (jak zawsze tak i teraz odsyłamy do oryginałów). Niżej pragniemy jedynie zwrócić uwagę na niektóre wybrane zagadnienia szczególnie ważne dla wyższych szkół technicznych.

W maju br. odbyła się w Moskwie Wszeczhwiązkowa Konferencja Pracowników Przemysłu, poświęcona stosowaniu w przemyśle najwyższych osiągnięć nauki i techniki. Konferencję tę poprzedziły narady terenowe i branżowe. Naradę otworzył przewodniczący Rady Ministrów N. A. Bułganin zasadniczym referatem: *O potrzebie stosowania w przemyśle najnowszych osiągnięć nauki i techniki*. Podkreślił on między innymi, że „wprowadzenie nowej techniki wymaga zawsze uzasadnienia ekonomicznego, obliczeń, przeprowadzenia wstępnych badań... przeszkolenia kadr” i przewyciężenia oporów przeciwko przedstawieniu ustalonego procesu produkcji.

Teoretyczny i polityczny organ KC KPZR — „Kommunist” poświęca temu zagadnieniu artykuł wstępny numeru majowego. Nada je on zasadniczy, polityczny kierunek dyskusji.

Jeśli idzie o zagadnienia nauki i szkolnictwa technicznego — dyskusja taka odbyła się między innymi na zjeź-

dzie kierowników wyższych szkół technicznych, zorganizowanym przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego ZSRR, i toczy się w dalszym ciągu na łamach organu tego resortu — „Wiestnika Wysszej Szkoły”.

We wspomnianej poprzednio naradzie wzięły udział delegacje krajów demokracji ludowej, a zatem i Polski. Szczegółowe materiały (referaty, dyskusje, wnioski) oraz sprawozdania z konferencji ukazały się w naszych piśmiech. Artykuł wstępny „Trybuna Ludu” (nr 170) inauguruje u nas dyskusję o postępie technicznym. Dyskusja ta toczy się coraz żywiej i zatacza coraz szersze kręgi. Ogłoszona ostatnio uchwała Plenum KC KPZR z 11 lipca 1955 r. o zadaniach w dziedzinie dalszego rozwoju przemysłu, postępu technicznego i usprawnienia organizacji produkcji („Trybuna Ludu” nr 194) przyczyni się niewątpliwie zarówno do konkretyzacji dyskusji, jak i do jej upowszechnienia.

Do dyskusji tej muszą się włączyć nasze wyższe uczelnie techniczne. W każdym bądź razie nie mogą być pominięte milczeniem zagadnienia podniesione w artykułach przez ministra B. J a s z c z u k a², inżyniera K. A k e r m a n a³ i profesora K. M o r s z t y n a⁴. Poruszyli oni bowiem najbardziej istotne dla nauki i szkolnictwa technicznego problemy: czy stoją one na uboczu, jaka ma być istotna treść współpracy nauki z praktyką i czy oderwanie nauki od produkcji jest dowodem asekurantwa i oportunistu,

² B. Jaszczuk, Co hamuje postęp techniczny, „Trybuna Ludu”, nr 172 z 23/VI 1955 r.

³ K. Akerman, Przeciw asekurantwu i oportunizmowi, „Trybuna Ludu”, nr 174 z 25/VI 1955 r.

⁴ K. Morsztyn, Zacieśnić twórczą więź nauki z praktyką, „Trybuna Ludu”.

¹ Artykuł pod tytułem: Technический прогресс — важнейшее условие развития социалистического производства, „Kommunist” nr 7/1955.

troski o właściwą tematykę prac naukowych czy też skutkiem trudności napotykanym przy wcielaniu w życie osiągniętych wyników prac naukowych.

Naradę kierowników radzieckich wyższych szkół technicznych⁵ otworzył minister szkolnictwa wyższego ZSRR, W. P. Jelutin, referatem — *O zadaniach szkół technicznych w świetle postanowień Rady Ministrów i KC Partii*. Referent postawił konkretne zadania przed szkołami technicznymi w dziedzinie rozmieszczenia szkół, planowania kształcenia absolwentów, usunięcia rozdrobnienia specjalizacji, udoskonalenia planów i programów nauczania, przebudowy praktyk produkcyjnych.

Cała praca w wyższym szkolnictwie technicznym w dziedzinie lepszego kształcenia kadr inżynierów ma być nastawiona na dostarczenie absolwentów o szerokiej specjalizacji. Środkami, które prowadzą do realizacji postawionego zadania mają być: likwidacja nadmiernej ilości przedmiotów, zmniejszenie obciążeń programowych i uzyskanie w ten sposób czasu na samodzielną pracę studentów. Celowi temu mają służyć także lepsza organizacja procesu nauczania, zajęcie się młodzieżą przez najlepszą kadrę naukową, zaopatrzenie szkół w odpowiednią literaturę, z czym z kolei wiąże się ściśle praca naukowo-badawcza.

Tym i pokrewnym zagadnieniom są poświęcone — prócz omówionej notatki sprawozdawczej z narady — także inne artykuły zamieszczone w cytowanym numerze „Wiestnika”.

Profesor E. A. Satel omawia za-

gadnienie postępu technicznego i w powiązaniu z tym przygotowania inżynierów, wskazując między innymi konieczność syntetycznego ujmowania zagadnień technicznych⁶.

Docent G. P. Gołowinski omawiając nowe elementy w planach i programach wyższych uczelni technicznych podnosi między innymi sprawę nadmiernego rozdrobnienia specjalności i potrzebę ich skomasowania⁷.

W dyskusji, która toczyła się w zasadzie wokół wskazanych wyżej zagadnień, dużo miejsca poświęcono dalszemu wzmocnieniu materialno-technicznej bazy szkół, mimo że w latach 1946—1954 kredyty szkolnictwa wyższego ZSRR wzrosły czterokrotnie przy jednoczesnym dwukrotnym wzroście środków otrzymywanych przez szkoły wyższe z tytułu umów za wykonywanie prac naukowych dla przemysłu. Miarodajną informację w tej mierze znajdujemy w artykule zastępcy ministra szkolnictwa wyższego i członka korespondenta Akademii Nauk ZSRR, W. A. Kirillina⁸.

Akcentując w tym miejscu sprawy bazy techniczno-materiałowej w szkolnictwie wyższym pozwolimy sobie przytoczyć to, co powiedział na ten temat przewodniczący PKPG E. Szyr w referacie sprawozdawczym z majowej narady w Moskwie, wygłoszonym w Polskiej Akademii Nauk: „spośród 150 tysięcy pracowników nauki w ZSRR przeszło 50% reprezentuje szkoły wyższe. Pracownicy ci są nadmiernie obciążeni zadaniami dydaktycznymi przy jednoczesnym stosunkowo słabszym wyposażeniu szkół. Tymczasem największe osiągnięcia naukowe zawdzięcza się wszędzie szkołom, one dają naj-

⁵ *Совещание руководителей вузов — „Вестник Высшей Школы“* nr 5, 1955 r.

⁶ E. A. Satel, *Технический прогресс и вопросы подготовки инженеров широкого профиля*, „Вестник Высшей Школы“ nr 5, 1955 r.

⁷ G. P. Gołowinski, *Новые учебные планы и программы в вузов*, „Вестник Высшей Школы“ nr 5, 1955 r.

⁸ W. A. Kirillin, *Поступ технического а школа высшая*, „Жизнь Школы Высшей“ nr 7/8/1955, str. 21.

bardziej rewolucyjne, perspektywistyczne rozwiązania naukowe. Stąd postulat traktowania tej grupy pracowników nauki jako podstawowej i stworzenia dla nich właściwych warunków pracy oraz skoordynowania całokształtu działalności naukowej: placówek naukowo-badawczych, szkół, Akademii oraz instytutów resortowych.

Na sprawę koordynacji pracy naukowej i kierownictwa naukowego ze strony Akademii Nauk zwrócił uwagę prezes Akademii Nauk ZSRR A. N. Niesmiejajnow, w swym przemówieniu na dorocznym posiedzeniu Akademii w dniu 2 lutego 1955 r.⁹

Akademia Nauk tylko wówczas spełni swe zadanie, jeżeli będzie ściśle współpracować z wszystkimi naukowymi placówkami w kraju. Należy usilnie dążyć do przezwyciężenia izolacji między pracą naukową Akademii i resortów. Między innymi na zlecenie Akademii Nauk ZSRR grupy pracowników nauki wspólnie z pracownikami nauki przemysłu podjęły zadanie

zaplanowania badań nad najważniejszymi problemami w zakresie nauk przyrodniczych i technicznych. Dla każdego problemu wytyczono cele i metody badań, ustalono placówki naukowe, biorące udział w pracy, podział zadań i koordynację pracy.

*

Tocząca się u nas dyskusja nad postępem technicznym — jak dotychczas przeważnie w prasie codziennej — jest niewątpliwie przygotowaniem do powszechnej, szerokiej dyskusji w szkołach, zakładach produkcyjnych, organizacjach branżowych i terytorialnych. Tak jak dla powszechnego zainteresowania zagadnieniami postępu technicznego ważne są dyskusje w prasie i jak wzbogacają i upowszechniają takie imprezy, jak na przykład, zamierzona wystawa — *Postęp techniczny w służbie człowieka*, (która ma być otwarta w Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie), dla pogłębienia dyskusji konieczne jest podjęcie jej przez pisma fachowe.

Dla problemów zaś postępu technicznego i roli w nim szkolnictwa wyższego otwieramy łamy naszego pisma.

Adam Skalski

⁹ A. N. Niesmiejajnow, *Wstępne i najważniejsze słowa Prezydenta Akademii Nauk ZSRR*, „Wiestnik Akademii Nauk” nr 3/1955.

10 LAT UNIwersYTETU ŁÓDZKIEGO

24 maja 1945 roku dekretem Rady Ministrów został powołany do życia Uniwersytet Łódzki. 10-lecie jego istnienia i pracy to chyba znamienity fakt potwierdzający dobitnie istotę przemian ustrojowych w naszym kraju. Jeśli bowiem mówimy o dorobku Uniwersytetu Łódzkiego, to musimy pamiętać, że w Polsce międzywojennej Łódź była pozbawiona wyższej uczelni, mimo że była jednym z największych miast polskich.

Nowopowstały Uniwersytet w Łodzi — mieście o wielkich rewolucyjnych tradycjach, miał za zadanie nie tylko wyrównanie długoletnich zaniedbań kulturalnych, ale i stworzenie ośrodka twórczej myśli naukowej, oddziałującego na życie miasta.

Nad przebiegiem realizacji tych zadań i jej wynikami zastanawiali się pracownicy Uniwersytetu, jego absolwenci i przyjaciele w czasie uroczystego obchodu 10-lecia. Przemówienie podsumowujące dorobek naukowy, dydaktyczny i organizacyjny uczelni wygłosił rektor prof. dr J. S z c z e p a ń s k i, następnie zabrali głos Wiceminister Szkolnictwa Wyższego E. K r a s s o w s k a, i przewodniczący Prezydium Rady Narodowej m. Łodzi B. G e r a g a, którzy scharakteryzowali znaczenie uczelni dla robotniczej Łodzi i złożyli serdeczne życzenia dalszego pomyślnego rozwoju. W dalszym ciągu uroczystości były rektor UŁ prof. dr J. C h a ł a s i ń s k i wygłosił odczyt pod tytułem: *Nauka i kultura*. Położenie kamienia węgielnego pod gmach nowobudującej się Biblioteki

Uniwersyteckiej zakończyło uroczystości.

Jakie fakty z życia Uniwersytetu Łódzkiego należy wspomnieć przy okazji jego 10-lecia? Oto niektóre z nich przytoczył w swoim referacie rektor prof. dr J. S z c z e p a ń s k i.

Jak wszystkie wyższe uczelnie w Polsce, tak i Uniwersytet budował się według wzorów przedwojennych w oparciu o przedwojenne ustawy i obyczaje ustalonej tradycją. Nie mogło być inaczej. Jednakże w Łodzi, gdzie nie było przedwojennych tradycji uniwersyteckich, a bardzo żywe i silne były rewolucyjne tradycje klasy robotniczej, kontrast między zasadniczymi dążeniami życia politycznego i społecznego a kierunkiem ideologicznym pracy Uniwersytetu był znacznie silniejszy. Ta rozbieżność utrudniała zharmonizowanie współżycia Uniwersytetu z jego środowiskiem. Rozbieżność ta została przezwyciężona, Uniwersytet stał się szybko ośrodkiem myśli postępowej, promieniującej na cały kraj, czego wyrazem było między innymi założenie i wydawanie przez zespół łódzkich pracowników naukowych miesięcznika „Myśl Współczesna“.

W ciągu minionych dziesięciu lat Uniwersytet przeszedł przez trzy etapy rozwojowe. W pierwszym okresie uczelnia rozbudowywała się żywiołowo starając się skupić najwięcej katedr i pracowników nauki, aby możliwie szybko dać wykształcenie wielotysięcznej rzeszy studentów napływających z całej Polski. Już w latach 1945-46 Uniwersytet liczył 130 katedr, studiowało

w nim ponad 7 tysięcy młodzieży. Zarówno organizacja toku studiów, jak i przepisy szczegółowe zostały przejęte z lat międzywojennych. Oczywiście, że rychło uświadomiono sobie konieczność reorganizacji studiów i dostosowania ich do potrzeb wchodzącego w życie planu 6-letniego. Zgodnie z wymaganiami politycznymi i gospodarczymi planu, kładącego podstawy socjalizmu, została przeprowadzona reorganizacja uniwersytetów. Trzeci okres to etap rozwoju już na nowych zasadach.

W okresie dziesięciolecia w Uniwersytecie Łódzkim przeprowadzono 27 habilitacji, wydano 127 dyplomów doktorskich, prawie 4000 dyplomów magisterskich, blisko 1900 dyplomów zawodowych, przeprowadzono kilka przewodów kandydackich. Plan rozwoju młodej kadry naukowej przewiduje wykształcenie kilkudziesięciu kandydatów nauk w najbliższych latach. Tysiące dzieci robotniczych i inteligenckich rodzin łódzkich otrzymało w naszych murach dyplomy wyższego wykształcenia.

Zestawiona z okazji dziesięciolecia bibliografia prac opublikowanych przez pracowników UŁ zamyka się liczbą przeszło 3000 pozycji. W liczbie tej są

wybitne prace odkrywcze, odznaczone nagrodami państwowymi, podręczniki, rozprawy i dzieła monograficzne, artykuły, przyczynki, recenzje, artykuły popularne i prace publicystyczne. Profesorowie często zabierali głos na łamach tygodników włączając się w toczące się walki ideologiczne. Bibliografia nie uwzględnia setek artykułów popularnonaukowych i publicystycznych, zamieszczonych w prasie codziennej. Trzeba również przypomnieć setki odczytów naukowopopularnych wygłoszonych czy to w murach Uniwersytetu poczynając od czerwca 1945 r., czy też w lektoriach Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Łódzkiego Towarzystwa Naukowego, Wojewódzkiego Domu Kultury i innych.

W dniu uroczystości położono kamień węgielny pod budowę gmachu Biblioteki Uniwersyteckiej, w najbliższych latach przewiduje się budowę gmachu dla Wydziału Biologii i Wydziału Chemii. Oto perspektywy, jakie rysują się przed Uniwersytetem Łódzkim u progu drugiego 10-lecia jego istnienia.

Kazimierz Kąkol

Uniwersytet Łódzki

KRONIKA ŻYCIA SZKÓŁ

50-LECIE PRACY NAUKOWEJ PROF. DRA WOJCIECHA ŚWIĘTOSŁAWSKIEGO

W dniu 29 czerwca br. odbyła się w gmachu Chemii Uniwersytetu Warszawskiego uroczystość 50-lecia pracy naukowej jednego z najwybitniejszych polskich chemików, prof. dra W. Świętosławskiego.

W okresie międzywojennym prof. dr W. Świętosławski pracuje w dziedzinie doświadczalnej chemii fizycznej, a zwłaszcza termochemii, ebuliometrii i fizykochemii węgla kamiennych.

W czasie wojny przebywał w Stanach Zjednoczonych wykładając w uniwersytetach w Pittsburgu i Yowa, a od roku 1941 pracował naukowo w Instytucie Badań Przemysłowych Mellon'a w Pittsburgu.

Po powrocie do Polski jako profesor chemii fizycznej Uniwersytetu Warszawskiego pracuje naukowo kierując licznymi badaniami, pracami dyplomowymi i kandydackimi swych uczniów, jak też realizując otrzymane wyniki badań w praktyce. Miarą intensywności pracy może być na przykład liczba 180 prac magisterskich, wykonanych po wojnie w Zakładzie Chemii Fizycznej UW.

W latach 1946 — 1951 kieruje również Katedrą Chemii Fizycznej Stosowanej na Politechnice Warszawskiej prowadząc wykłady fizykochemii węgla kamiennego.

Oprócz prac na Uniwersytecie i Politechnice prof. dr W. Świętosławski od roku 1946 prowadzi Dział Fizykochemiczny Głównego Instytutu Chemii Przemysłowej, przekształconego następnie w Instytut Chemii Ogólnej. Z chwilą powołania do życia Polskiej Akademii Nauk obejmuje kierownictwo zorganizowanego przez siebie Zakładu Fizykochemii Podstawowych Surowców Organicznych PAN.

Prof. dr W. Świętosławski ogłasza w Polsce od 1947 roku przeszło 115 publikacji, uzyskuje 26 patentów w Polsce i za granicą, a ponadto publikuje następujące monografie: *Metody rozdzielania i oczyszczania substancji* (1950), *Fizykochemia węgla kamiennych i procesu koksovania* (1953), *Fizykochemia przerobu smoły węglowej* (1955, w druku).

Za te osiągnięcia prof. dr W. Świętosławski został wyróżniony indywidualną nagrodą naukową I stopnia w roku 1951, a następnie wraz ze swoimi współpracownikami nagrodą zespołową II stopnia w roku 1953 za podniesienie uzysku naftalenu oraz za opracowanie metody rozdzielania zasad pirydynowych. W roku 1954 prof. dr W. Świętosławski został odznaczony Krzyżem Komandorskim z Gwiazdą Orderu Odrodzenia Polski.

SESJA NAUKOWA ŁÓDZKIEGO ODDZIAŁU PTH POŚWIĘCONA 50-LECIEU REWOLUCJI 1905 R.

Zarząd Łódzkiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego zorganizował w dniach 26 i 27 czerwca walny zjazd PTH, połączony z sesją naukową poświęconą 50-leciu rewolucji 1905 r.

Prowadzone od kilku lat pod kierunkiem prof. dr N. Gąsiorowskiej w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Łódzkiego prace badawcze nad dziejami rozwoju przemysłu w Łodzi i okręgu łódzkim oraz nad dziejami łódzkiej klasy robotniczej, oparte na bogatym materiale archiwalnym miejscowego Wojewódzkiego Archiwum

Państwowego, pozwoliły na prawdziwie naukowe i zgodne z rzeczywistością przedstawienie wydarzeń 1905 r., które burżuazyjna historiografia polska wielokrotnie zaciemniała i fałszowała.

W pierwszym dniu obrad T. Daniszewski, kierownik Wydziału Historii Partii KC PZPR, wygłosił referat o rewolucji 1905 — 1907 r. w Rosji i Królestwie. W drugim dniu wygłoszono referat o rewolucji 1905 — 1907 r. w Łodzi i okręgu łódzkim oraz referaty o sprawie chłopskiej w okresie rewolucji i o strajku szkolnym.

WYSTAWA — DOROBK NAUKOWY ŁODZI W PIERWSZYM 10-LECIEU POLSKI LUDOWEJ

Łódzkie Towarzystwo Naukowe, wyższe uczelnie, instytuty i inne placówki naukowe Łodzi zorganizowały w czerwcu br. wystawę — *Dorobek naukowy Łodzi w pierwszym 10-leciu Polski Ludowej*.

Wystawa zobrazowała osiągnięcia łódzkich pracowników nauk, ich znaczenie dla życia miasta i regionu, jego

rozwoju kulturalnego i praktyki życia codziennego. Wystawa wykazała, że prace łódzkiego ośrodka naukowego mają poważne znaczenie w kraju, a także poza jego granicami.

Wystawa miała charakter problemowy. Jej eksponaty stanowiły publikacje, fotografie, plansze itp.

5 LAT DZIAŁALNOŚCI AKADEMII MEDYCZNEJ W BIAŁYMSTOKU

Pięć lat temu uchwałą Rządu została utworzona najmłodsza polska uczelnia lekarska — Akademia Medyczna w Białymstoku. Uruchomiono wówczas tylko niektóre zakłady i I rok studiów.

W ciągu pięciu lat Akademia stała się poważnym ośrodkiem naukowo-lekarskim przyczyniając się do podniesienia poziomu lecznictwa w województwach białostockim i olsztyńskim.

Akademia ma dziś 33 zakłady nau-

kowe i kliniki, około 400 pracowników naukowych, administracyjnych i technicznych oraz kształci (na 6 latach studiów) przeszło 1000 studentów.

W czerwcu br. opuściło mury uczelni 108 pierwszych absolwentów, z których niektórzy wkrótce otrzymają dyplomy lekarskie. Zasilili oni szpitale i ośrodki zdrowia Białostocczyzny. Przodujący z nich pozostali w Akademii jako asystenci.

DYSKUSJA NAD TREŚCIĄ NAUCZANIA NA UNIWERSYTECIE M. CURIE-SKŁODOWSKIEJ

Na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej odbyły się w czerwcu br. liczne dyskusje nad treścią nauczania. Dyskusje przeprowadziły rady wydziałów Biologii i Nauk o Ziemi, Matematyki, Fizyki i Chemii, Rolnego i Zootechnicznego.

Na posiedzeniu Rady Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii prof. dr St. Ziemecki zreferował wyniki narady pracowników nauki zakładów Fizyki Doświadczalnej i Fizyki Teoretycznej, a doc. dr W. Urbański przedstawił uwagi do programu fizyki teoretycznej i mechaniki teoretycznej. Następnie prof. dr B. Biernacki odczytał sprawozdanie z posiedzenia pracowników Katedry Matematyki, a prof. dr M. Olekiewicz — sprawozdanie z dyskusji pracowników Katedry Statystyki Matematycznej.

Dyskusję chemików nad treścią nauczania przedstawił prof. dr Wł. Hubicki. Ożywiona dyskusja wokół referowanych zagadnień świadczyła o aktualności tematu. Przedstawiono wiele cennych uwag do istniejących programów nauczania, skryptów i podręczników. Dyskutanci byli zgodni raczej co do tego, że istniejące szczególne programy są — jak twierdził prof. A. Bielecki — często dla fizyków i matematyków zbyt obciążone „dygresjami“. Wysłunięto ogólny wniosek, że wykładowcom należałoby częściej pozostawiać wolną rękę co do mate-

riału, zwłaszcza wykładowcom doświadczonym. Prof. Wł. Hubicki skrytykował obowiązujący program nauczania chemii na Wydziale Matematyki, Fizyki i Chemii, niewłaściwe ułożenie terminów egzaminów, wykładów i ćwiczeń, stwierdzając, że obniża to poziom wiadomości z chemii.

Dyskusja toczyła się przede wszystkim wokół usterek w programach nauczania i proponowanych zmian i ulepszeń. Jednak rzadziej sięgała głębiej, na przykład, do sprawy interpretacji programów, metod i doświadczeń pedagogicznych. Warto tu podkreślić wypowiedź doc. Teske, który na naradzie pracowników zakładów Fizyki Doświadczalnej i Fizyki Teoretycznej podniósł sprawę interpretacji niektórych zagadnień teoretycznych na przykładzie pojęcia materii. Odpowiednie wyjaśnienie tego pojęcia jest bardzo ważne zarówno z punktu widzenia fizyki, jak też i filozofii. Podobnych zagadnień jest wiele w każdej dziedzinie nauczania.

Trzeba żałować, że w niewystarczającym jeszcze stopniu wciągnięto do dyskusji nad treścią nauczania asystentów.

Dyskusja nad treścią nauczania wniosła wiele, szkoda że nie przeprowadziły jej wszystkie wydziały. Wydaje się że dyskusje tego rodzaju przydałyby się również na Wydziale Humanistycznym czy Weterynaryjnym.

DYSKUSJA NAD TREŚCIĄ NAUCZANIA NA WYDZIALE MATEMATYKI, FIZYKI I CHEMII UNIWERSYTETU POZNAŃSKIEGO

W dyskusji nad treścią nauczania na Wydziale Matematyki, Fizyki i Chemii Uniwersytetu Poznańskiego rozpatrywano poszczególne zagadnienia w świetle doświadczeń realizacji progra-

mów studiów oraz nowych programów studium pięcioletniego.

Na tle dyskusji nad treścią nauczania na Wydziale Matematyki, Fizyki i Chemii UP można by zakwalifikować

nie jeden głos jako nadający się do rozwinięcia.

Pierwszy — to wypowiedź prof. J a n c z e w s k i e g o na posiedzeniu Zespołu Katedr Chemii, podważająca słuszność ogólnej tendencji nauczania „poprzez eksperyment przy kompresji wykładów“ wobec szalonego rozwoju wiedzy współczesnej (wypowiedź dotyczyła specjalnie fizyki). Prof. J a n c z e w s k i zwraca między innymi uwagę na odmienną sytuację, w jakiej znajduje się nauka dzisiaj w porównaniu z sytuacją, kiedy studiowało pokolenie profesorów wykładających obecnie i kiedy charakter i mniejszy zakres wiedzy wysuwał eksperyment na czoło metod nauczania.

Jako drugą wypowiedź tego typu warto przytoczyć uwagi „kierownika Zespołu Katedr Chemii rektora prof. dra J. Suszki, który wystąpił w obronie programów szczegółowych. Prof. dr J. Suszko wykazał zna-

czenie programu szczegółowego na przykładzie programu matematyki dla chemii, który jest tym lepszy, im dokładniej odpowiada potrzebom kursu chemii. Prof. dr J. Suszko interpretował także jako argument za szczegółowością programów wynurzenia absolwenta fizyki, który stwierdza u siebie jak gdyby stan oszołomienia wywołanego rozległością poznawanej dyscypliny oraz poczucie permanentnego braku wiadomości przy egzaminach i łączy te przeżycia z opinią o „usankcjonowanym nieuctwie wywołanym składaniem zbyt wielu egzaminów w krótkim czasie“. Racjonalne określenie wymagań z danej dyscypliny prowadzi do szczegółowego programu. Prof. dr J. Suszko zwrócił też uwagę na różnice występujące wtedy, gdy treść nauczania nie jest dyktowana przez sam przedmiot oraz gdy tak jest. Wzmiankowane wyżej „oszołomienie“ wiąże się z drugą sytuacją.

NOWA PLACÓWKA NAUKOWA — INSTYTUT MEDYCyny PRACY I HIGIENY WSI W LUBLINIE

W Lublinie powstał Instytut Medycyny Pracy i Higieny Wsi. Do zadań tego Instytutu należy planowanie i prowadzenie prac naukowo-badawczych w zakresie higieny i medycyny pracy,

profilaktyki i leczenia chorób zawodowych, występujących w związku z pracą na wsi, a w szczególności w produkcji roślinnej i zwierzęcej, w przetrwaniu rolnym oraz w leśnictwie.

„Kronikę życia szkół“ opracowano na podstawie materiałów nadesłanych przez redaktorów uczelnianych: T. Dzierżykraj-Rogalskiego, E. Harwasa, T. Juszkiewicza.

KONKURS NA PRACE NAUKOWE ZWIĄZANE Z ROKIEM MICKIEWICZOWSKIM

Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego ogłosiło konkurs na prace naukowe związane z tematyką Roku Mickiewiczowskiego.

Konkurs obejmuje prace oryginalne (nie publikowane) w wymiarze nie mniejszym niż 20 str. maszynopisu. w zakresie następujących grup tematycznych:

- 1) historii literatury polskiej i języka polskiego,
- 2) historii, historii filozofii i myśli społecznej,
- 3) historii sztuki i muzykologii,
- 4) filologii obcych.

Prace mogą być przygotowane indywidualnie lub zespołowo (przez studenckie koła naukowe, zespoły seminaryjne itp.).

Mogą być zgłaszane prace magisterskie, seminaryjne i dyplomowe oraz prace w całości lub części objęte planem naukowym katedry.

W konkursie mogą brać udział:

- a) studenci szkół wyższych, dla których przewidziano nagrody, zespołowe:

jedną	I	—	5000 zł,
trzy	II	—	3000 zł,
pięć	III	—	1500 zł,

indywidualne:

jedną	I	—	1500 zł,
trzy	II	—	1000 zł,
pięć	III	—	500 zł,

- b) absolwenci z lat 1951—1955, dla których przeznaczono nagrody:

jedną	I	—	2500 zł,
jedną	II	—	1500 zł,
jedną	III	—	1000 zł,

- c) młodzi pracownicy nauki i młodzi krytycy literaccy, dla których przewidziano nagrody:

jedną	I	—	4000 zł,
trzy	II	—	2500 zł,
pięć	III	—	2000 zł.

Termin nadsyłania prac upływa z dniem 30 czerwca 1956 r.

Prace należy nadsyłać na adres Komitetu Konkursowego — Warszawa, Miodowa 6/8, przy czym prace studentów muszą przejść uprzednio przez eliminacje środowiskowe, uczelniane konferencje naukowe.

W skład sądu konkursowego wchodzi: prof. dr W. Kubacki (przewodniczący) prof. dr N. Assorodobraj, prof. dr C. Bobińska, prof. dr N. Gąsiorowska, prof. dr M. Jakóbiec, prof. dr S. Kawyn, prof. dr S. Kieniewicz, prof. dr Z. Klemensiewicz, prof. dr J. Krzyżanowski, prof. dr K. Kumaniecki, prof. dr Z. Lissa, prof. dr R. Meyen, prof. dr J. Starzyński, prof. dr K. Wyka, prof. dr A. Zajączkowski i prof. dr B. Zakrzewski.

Dokładny regulamin konkursu można otrzymać w Komitecie konkursu lub w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych.

KOMUNIKAT

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

I. Na podstawie uchwały Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 27 maja 1955 r. na wniosek Prezydium Polskiej Akademii Nauk — zgodnie z art. 73, ust. 2 ustawy z dnia 15 grudnia 1951 r. o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki — tytuł naukowy profesora zwyczajnego i stopień naukowy doktora nauk otrzymali następujący członkowie-korespondenci Polskiej Akademii Nauk:

profesor nadzwyczajny Tadeusz Baranowski — tytuł profesora zwyczajnego oraz stopień doktora nauk medycznych,

profesor nadzwyczajny Andrzej Biernacki — tytuł profesora zwyczajnego oraz stopień doktora nauk medycznych.

profesor nadzwyczajny Julian Bonder — tytuł profesora zwyczajnego oraz stopień doktora nauk technicznych,

profesor nadzwyczajny Adam Gruca — tytuł profesora zwyczajnego oraz stopień doktora nauk medycznych,

profesor nadzwyczajny Ignacy Malecki — tytuł profesora zwyczajnego oraz stopień doktora nauk technicznych,

profesor zwyczajny Tadeusz Hobler — stopień doktora nauk technicznych.

II. Na podstawie uchwały Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 27 maja 1955 r., 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 inżynier Franciszek Biernacki — z Wydziału Geodezji i Kartografii Politechniki Warszawskiej,

doktor Zbigniew Hornung — z Wydziału Sztuk Pięknych z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu,

doktor Henryk Gorczyński — z Akademii Medycznej we Wrocławiu,

magister inżynier Jerzy Kryński — z Wydziału Elektrycznego Politechniki Warszawskiej,

doktor Tadeusz Owiński — z Akademii Medycznej we Wrocławiu,

doktor Marian Plezia — z Polskiej Akademii Nauk,

doktor Henryk Wereszycki — z Wydziału Filozoficzno-historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego im. Bolesława Bieruta,

doktor Helena Więckowska — z Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego,
doktor Stanisław Zagrodzki — z Wydziału Chemii Spożywczej Politechniki Łódzkiej.

III. Na podstawie uchwały Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 27 maja 1955 r., opartej na art. 49, ust. 3 ustawy o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki — tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego otrzymali niżej wymienieni pracownicy nauki:

doktor Franciszek Bohdanowicz — z Instytutu Doskonalenia i Specjalizacji Kadr Lekarskich w Warszawie,
doktor Antonina Halicka — z Instytutu Geologii w Warszawie.

IV. Na podstawie uchwały Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 27 maja 1955 r., opartej na zasadach ustalonych w uchwałach nr 2 i 3 Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki — tytuł naukowy docenta otrzymali niżej wymienieni pracownicy nauki:

magister inżynier Stefan Ludwik Balicki — z Instytutu Metali Nieżelaznych w Gliwicach,

magister inżynier Bolesław Michał Baranowski — z Instytutu Metalurgii w Gliwicach,

doktor Jan Bartz — z Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii Uniwersytetu Poznańskiego,

doktor Wacław Cimochoński — z Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Poznańskiego,

doktor Irena Cabejszek — z Państwowego Zakładu Higieny,

doktor Jan Chrzanowski — z Akademii Medycznej w Łodzi,

doktor Janina Czyżewska — z Akademii Medycznej we Wrocławiu,

doktor Aniela Chałubińska — z Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,

magister inżynier Henryk Czarkowski — z Instytutu Metali Nieżelaznych w Gliwicach,

doktor Janusz Durko — z Muzeum Historycznego w Warszawie,

doktor Włodzimierz Dworzaczek — z Wydziału Filozoficzno-historycznego Uniwersytetu Poznańskiego,

doktor Mieczysław Dorywański — z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi,

kandydat nauk Artur Eisenbach — z Żydowskiego Instytutu Historycznego w Warszawie,

doktor inżynier Jerzy Fabijanowski — z Zakładu Ochrony Przyrody Polskiej Akademii Nauk w Krakowie,

doktor Władysław Fejkiel — z Akademii Medycznej w Krakowie,

doktor Adam Galos — z Uniwersytetu Wrocławskiego im. Bolesława Bieruta,

doktor Tadeusz Grudziński — z Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu,

doktor Anna Galis — z Instytutu Hematologii w Warszawie,

magister inżynier Władysław Haczewski — z Instytutu Metalurgii w Gliwicach,

- magister inżynier Julian Hunka — z Wydziału Włókienniczego Politechniki Łódzkiej,
doktor Dzierżykraj Hulewicz — z Instytutu Przemysłu Włókien Łykowych w Poznaniu,
doktor Zbigniew Jaśkiewicz — z Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Sopocie,
doktor Bronisław Kocowski — z Biblioteki Uniwersytetu Wrocławskiego im. Bolesława Bieruta,
doktor Józef Kulikowski — z Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Sopocie,
magister inżynier Adam Krzyżanowski — z Instytutu Naukowo-badawczego Kolejnictwa w Warszawie,
doktor Paweł Krakówka — z Instytutu Gruźlicy w Warszawie,
doktor Stanisław Kmita — z Akademii Medycznej w Łodzi,
doktor Jadwiga Kobendzina — z Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi Uniwersytetu Warszawskiego,
magister inżynier Stanisław Kryński — z Geodezyjnego Instytutu Naukowo-badawczego w Warszawie,
magister inżynier Zygmunt Krotkiewski — z Instytutu Metalurgii w Gliwicach,
doktor Janina Leskiewicz — z Wydziału Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego,
doktor Adam Lubelski — z Akademii Medycznej w Krakowie,
doktor Estella Landańska — z Akademii Medycznej w Łodzi,
doktor Zdzisław Łapiński — z Akademii Medycznej w Warszawie,
kandydat nauk Kazimierz Łaski — z Instytutu Nauk Społecznych w Warszawie,
doktor Czesław Łuczak — z Wydziału Filozoficzno-historycznego Uniwersytetu Poznańskiego,
doktor Józef Mitkowski — z Wydziału Filozoficzno-historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie,
doktor Józef Mayer — z Instytutu Farmaceutycznego w Warszawie,
magister inżynier Olgierd Miłaszewicz — z Głównego Instytutu Górnicztwa w Stalinogrodzie,
magister inżynier Roman Malinowski — z Wydziału Budownictwa Lądowego Politechniki Warszawskiej,
magister inżynier Stanisław Piotr Orzechowski — z Instytutu Metalurgii w Gliwicach,
doktor Jerzy Pilecki — z Wydziału Filozoficzno-historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie,
doktor Walerian Preisner — z Biblioteki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu,
magister inżynier Stanisław Adam Przegaliński — z Instytutu Metalurgii w Gliwicach,
magister inżynier Władysław Antoni Rutkowski — z Instytutu Metali Nieżelaznych w Gliwicach,
doktor Maria Robowska Marczyńska — z Akademii Medycznej w Warszawie,
doktor Franciszek Ryszka — z Wydziału Prawa Uniwersytetu Wrocławskiego im. Bolesława Bieruta,

doktor Franciszek Studzicki — z Wydziału Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie,

doktor inżynier Ryszard Siemiński — z Wydziału Mechanicznego Politechniki Gdańskiej,

magister inżynier Wacław Sakwa — ze Szkoły Inżynierskiej w Częstochowie,

doktor Bolesław Smyk — z Wydziału Rolnego Wyższej Szkoły Rolniczej w Krakowie,

kandydat nauk Adam Szwabowicz — z Wydziału Weterynaryjnego Wyższej Szkoły Rolniczej we Wrocławiu,

doktor Jerzy Szwekowski — z Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi Uniwersytetu Poznańskiego,

doktor Hanna Szukiewicz — z Akademii Medycznej w Warszawie,

magister inżynier Władysław Tryliński — z Wydziału Mechanicznego Technologicznego Politechniki Warszawskiej,

kandydat nauk Maria Turlejska — z Instytutu Nauk Społecznych w Warszawie,

doktor Maria Wilk-Wilczyńska — z Akademii Medycznej w Łodzi,

doktor Halina Wolter — z Akademii Medycznej w Warszawie,

doktor Wanda Wyszacka-Aleksandrow — z Akademii Medycznej w Warszawie,

doktor Bolesław Zabielski — z Wydziału Leśnego Wyższej Szkoły Rolniczej w Poznaniu,

doktor Henryk Zieliński — z Wydziału Filozoficzno-historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego im. Bolesława Bieruta,

V. Na podstawie uchwały Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 27 maja 1955 r., opartej na art. 49, ust. ustawy o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki — tytuł naukowy docenta otrzymali niżej wymienieni pracownicy nauki:

doktor Karol Adwentowski — z Wydziału Odlewnictwa Akademii Górniczo-hutniczej w Krakowie,

magister Józef Barbag — z Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi Uniwersytetu Warszawskiego,

doktor inżynier Bolesław Witold Alexandrowicz — z Instytutu Badawczego Leśnictwa w Warszawie,

Andrzej Dąbrowski — z Instytutu Technologii Drewna w Poznaniu,

doktor Władysław Klimowiecki — z Wydziału Prawa Uniwersytetu Poznańskiego,

doktor Józef Kubacki — ze Śląskiej Akademii Medycznej w Zabrze-Rokitnicy,

magister inżynier Jan Kadecz — z Wydziału Elektrycznego Politechniki Warszawskiej,

magister inżynier Jan Latour Henner — z Głównego Urzędu Miar w Warszawie,

doktor Konstanty Lisowski — ze Szkoły Inżynierskiej w Szczecinie,

doktor Władysław Lorenc — z Wydziału Weterynaryjnego Wyższej Szkoły Rolniczej we Wrocławiu,

doktor Karol Michalski — z Instytutu Gospodarki Komunalnej w Warszawie,

magister inżynier Jerzy Niewiarowski — z Geodezyjnego Instytutu Naukowo-badawczego w Warszawie.

magister inżynier Tadeusz Oleszyński — z Wydziału Elektrycznego Politechniki Warszawskiej,

magister inżynier Henryk Przyłęcki — z Instytutu Gospodarki Komunalnej w Warszawie,

magister inżynier Kazimierz Radziwicki — z Instytutu Metalurgii w Gliwicach,

doktor Stanisław Sierpiński — z Akademii Medycznej w Warszawie,

doktor Marian Strumień — z Akademii Medycznej w Warszawie,

doktor Tadeusz Sporzyński — z Państwowego Zakładu Higieny w Warszawie,

Tadeusz Turkowski — z Muzeum Narodowego w Krakowie.

VI. Na podstawie uchwały Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki z dnia 27 maja 1955 r., zatwierdzającej decyzje rad wydziałowych (rad naukowych) — stopień naukowy kandydata nauk otrzymały niżej wymienione osoby:

1. Magister inżynier Józef Boćko — stopień kandydata nauk rolnych na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *Wpływ deszczowania miejskimi wodami ściekowymi na planowanie łąki i niektóre zjawiska biochemiczne gleby.*

Uchwała Rady Wydziału Melioracji Wodnych Wyższej Szkoły Rolniczej we Wrocławiu o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 9 grudnia 1954 r.

Promotor: profesor doktor Stanisław Bac; referenci: profesor doktor Zygmunt Golonka, profesor doktor Jan Wierzbicki, profesor doktor Jan Grzymała (ref. CKK).

2. Magister Jerzy Chodkowski — stopień kandydata nauk chemicznych na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *Ukryte prądy dyfuzyjne powstające w roztworach alkalicznych w obecności tlenu.*

Uchwała Rady Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii Uniwersytetu Warszawskiego o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 7 lutego 1955 r.

Promotor: profesor doktor Wiktor Kemula; referenci: profesor doktor Stefan Minc, profesor doktor Mieczysław Michalski, profesor doktor Włodzimierz Trzebiatowski (ref. CKK).

3. Magister inżynier Józef Dzieżyc — stopień kandydata nauk rolnych na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *Wpływ roślinności strukturotwórczej na przemiany niektórych grup związków azotowych w glebie.*

Uchwała Rady Wydziału Rolnego Wyższej Szkoły Rolniczej we Wrocławiu o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 29 grudnia 1954 r.

Promotor: profesor doktor Bolesław Świętochowski; referenci: profesor doktor Kazimierz Boratyński, profesor doktor Zygmunt Golonka, profesor doktor Arkadiusz Musierowicz (ref. CKK).

4. Magister inżynier Władysław Findelsen — stopień kandydata

nauk technicznych na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *Metoda analizy i syntezy układu automatycznej regulacji w oparciu o odpowiedź na wymuszenie o kształcie skoku jednostkowego*.

Uchwała Rady Wydziału Łączności Politechniki Warszawskiej o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 14 grudnia 1954 r.

Promotor: profesor doktor Stanisław K u h n; referenci: profesor doktor inżynier Paweł N o w a c k i, profesor magister inżynier Zygmunt S z p a r k o w s k i, docent doktor Stefan W ę g r z y n (ref. CKK).

5. Magister Jerzy Fulde — *stopień kandydata nauk chemicznych* na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *Substancje powierzchniowo czynne z kwasu erukowego*.

Uchwała Rady Wydziału Chemicznego Politechniki Warszawskiej o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 25 października 1954 r.

Promotor: profesor doktor Józef T u r s k i; referenci: docent magister inżynier Józef M a j z n e r, profesor doktor Edmund T r e p k a, profesor doktor Jan M o s z e w (ref. CKK).

6. Magister Ludmiła Janota — *stopień kandydata nauk biologicznych* na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *Powiązanie anabolizmu z katabolizmem „Pseudomonas extorquens Bassalik“*.

Uchwała Rady Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi Uniwersytetu Warszawskiego o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 9 października 1954 r.

Promotor: profesor doktor Kazimierz B a s s a l i k; referenci: profesor doktor Irena C h m i e l e w s k a, profesor doktor Edmund M i k u l a s z e k, profesor doktor Józef H e l l e r (ref. CKK).

7. Magister inżynier Jerzy Haas — *stopień kandydata nauk technicznych* na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *Kryształizacja pierwotna stali Hadfielda*.

Uchwała Rady Wydziału Metalurgicznego Akademii Górniczo-hutniczej w Krakowie o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 14 października 1954 r.

Promotor: profesor doktor inżynier Władysław Ł o s k i e w i c z; referenci: docent doktor Józef C h o j n a c k i, docent magister inżynier Mikołaj D u b o w i c k i, profesor magister inżynier Fryderyk S z t a u b (ref. CKK).

8. Magister Ewa Korzeniowska — *stopień kandydata nauk filologicznych* na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *Droga Marii Dąbrowskiej do „Nocy i Dni“*.

Uchwała Rady Naukowej Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 28 stycznia 1955 r.

Promotor: profesor doktor Kazimierz W y k a, referenci: profesor doktor Jan Zygmunt J a k u b o w s k i, profesor doktor Stefan Ż ó ł k i e w s k i (ref. IBL i CKK).

9. Magister Henryk Markiewicz — *stopień kandydata nauk filologicznych* na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *O marksistowskiej teorii literatury*.

Uchwała Rady Naukowej Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 28 stycznia 1955 r.

Promotor: profesor doktor Kazimierz W y k a; referenci: profesor doktor Jan Zygmunt J a k u b o w s k i, profesor doktor Stefan Ż ó ł k i e w s k i (ref. IBL i CKK).

10. Magister inżynier Zofia Maślanka - Orman — *stopień kandy-*

data nauk technicznych na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *Elektroliza stali stopionych z płynną katodą ołowianą*.

Uchwała Rady Wydziału Metalurgicznego Akademii Górniczo-hutniczej w Krakowie o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 14 października 1954 r.

Promotor: profesor doktor inżynier Władysław Łoskiewicz; referenci: profesor doktor inżynier Zygmunt Jesiewicz, profesor doktor Julian Kamecki, profesor doktor Ludwik Wasilewski (ref. CKK).

11. Magister inżynier Marian Orman — *stopień kandydata nauk technicznych* na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *Aluminotermiczne sposoby produkcji baru, wapnia i sodu pod zmniejszonym ciśnieniem*.

Uchwała Rady Wydziału Metalurgicznego Akademii Górniczo-hutniczej w Krakowie o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 14 października 1954 r.

Promotor: profesor doktor inżynier Władysław Łoskiewicz; referenci: docent doktor Józef Chojnacki, profesor doktor Julian Kamecki, profesor magister inżynier Fryderyk Sztaub (ref. CKK).

12. Magister inżynier Czesław Święcicki — *stopień kandydata nauk rolnych* na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *Modyfikacja aparatu do oznaczania niektórych właściwości fizycznych gleb*.

Uchwała Rady Wydziału Rolnego Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 19 lutego 1955 r.

Promotor: profesor doktor Arkadiusz Musierowicz; referenci: profesor doktor Bohdan Dobrzański, profesor doktor Aleksander Maksimow, profesor doktor Julian Tokarski (ref. CKK).

13. Doktor Ludwika Tarłowska — *stopień kandydata nauk medycznych* na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *Tamponowanie jamy macicy ładunkami radowymi w raku trzonu. Zagadnienia kliniczne i fizyczne*.

Uchwała Rady Wydziału Lekarskiego Akademii Medycznej w Warszawie o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 4 marca 1955 r.

Promotor: profesor doktor Adam Czyżewicz; referenci: profesor doktor Tadeusz Bulski, profesor doktor Cezary Pawłowski (ref. CKK).

14. Jerzy Topolski — *stopień kandydata nauk historycznych* na podstawie złożonych egzaminów oraz pracy kandydackiej pod tytułem: *Położenie i walka klasowa chłopów w XVIII wieku w dobrach prymasa i kapituły gnieźnieńskiej*.

Uchwała Rady Naukowej Instytutu Nauk Społecznych o nadaniu stopnia kandydata nauk została podjęta w dniu 25 marca 1955 r.

Promotor: profesor doktor Stanisław Arnold; referenci: profesor doktor Stanisław Hoszowski, profesor doktor Witold Kula, profesor doktor Bohdan Baranowski (ref. CKK).

VII. Centralna Komisja Kwalifikacyjna dla Pracowników Nauki uchwala z dnia 27 maja 1955 r. nie zatwierdziła decyzji Rady Wydziału Lekarskiego Akademii Medycznej w Warszawie z dnia 21 stycznia 1955 r. o nadaniu doktorowi Antoniemu Bieleckiemu stopnia kandydata nauk medycznych.

NAGRODY PAŃSTWOWE

Za osiągnięcia w dziedzinie nauki i postępu technicznego

Nagrody państwowe za osiągnięcia w dziedzinie nauki i postępu technicznego otrzymali następujący pracownicy nauki:

SEKCJA NAUK SPOŁECZNYCH

Nagrody I stopnia

Prof. dr Jerzy K u r y ł o w i c z, prof. dr Oskar Lange, prof. dr Henryk Łowmiański, prof. dr Stanisław Pigoń, prof. dr Adam S c h a f f

.. Nagrody II stopnia

Prof. dr Kazimierz Budzyk, prof. dr Witold D o r o s z e w s k i, prof. dr Witold Hensel, prof. dr Henryk J a b ł o Ń s k i, prof. dr Stefan Kieniewicz, prof. dr Władysław K u r a s z k i e w i c z, prof. dr Edward Lipiński, prof. dr Tadeusz Mańkowski; prof. dr Tadeusz Mikulski, prof. dr Kazimierz Wyka, prof. dr Ananiasz Z a j ą c z k o w s k i, nagroda zespołowa: prof. dr Stanisław Lorentz, prof. dr Tadeusz Dobrowolski, prof. dr Zdzisław Kępiński, prof. dr Kazimierz Malinowski, prof. dr Kazimierz Michałowski, prof. dr Jerzy S z a b ł o w s k i

Nagrody III stopnia

Kand. nauk Jan B a s z k i e w i c z, prof. dr Bronisław Biliński, prof. dr Leon Grossfeld, prof. dr Marian Małowist, prof. dr Bernard Mark, nagroda zespołowa: prof. dr Witold J a b ł o Ń s k i, prof. dr Janusz Chmielewski, dr Olgierd Wojtasiewicz

SEKCJA NAUK BIOLOGICZNYCH

Nagrody I stopnia

Prof. dr Jan D e m b o w s k i, prof. dr Edmund Mikulaszek

Nagrody II stopnia

Prof. dr Zygmunt Grodziński, prof. dr Hanna Hirszfelkowa, prof. dr inż. Laura Kaufman, prof. dr Roman Kobendza, prof. dr Edmund Malinowski, prof. dr Leon Manteuffel, prof. dr Włodzimierz Niemierko, prof. dr Roman Prawocheński, prof. dr Stanisław Skowron, prof. dr Mieczysław Wierzuchowski

Nagrody III stopnia

Prof. Henryk Brokman, prof. dr Franciszek Groer, prof. dr Władysław Goldfinger-Kunicki, prof. dr Eufemiusz Herman, prof. dr Stefan Ziemiński, nagroda zespołowa: prof. dr Włodzimierz Ławkowicz, doc. dr Izabella Krzemińska-Ławkowiczowa.

SEKCJA NAUK MATEMATYCZNO-FIZYCZNYCH

Nagrody I stopnia

Prof. dr Karol Borsuk, prof. dr Leopold Infeld, prof. dr Stanisław Pawłowski, prof. dr Jan Samsonowicz

Nagrody II stopnia

Prof. dr Władysław Dzięwulski, prof. dr Wiktor Kemula, prof. dr Alfons Krauze, prof. dr Władysław Pożaryski, prof. dr Edward Rühle, prof. dr Roman Sikorski, prof. dr Władysław Ślebodziński, prof. dr Włodzimerz Trzebiatowski, doc. dr inż. Leon Łukaszewicz (nagroda zespołowa), nagroda zespołowa: prof. dr Marian Darysz, prof. dr Jerzy Pniewski

Nagrody III stopnia

Prof. dr inż. Stefan Hausbrandt, prof. dr Stefan Minc, prof. dr Arkadiusz Piekara.

SEKCJA NAUK TECHNICZNYCH

Nagrody I stopnia

Prof. dr inż. Paweł Jan Nowacki, prof. dr Witold Nowacki.

Nagrody II stopnia

Prof. dr Władysław Bratkowski, prof. mgr inż. Stanisław Hockel, prof. inż. Eugeniusz Jezierski, prof. dr inż. Zygmunt Kowalczyk, prof. dr Jerzy Nowiński, prof. dr inż. Stanisław Ochęduszeko, prof. dr inż. Stanisław Szpor

Nagrody III stopnia

Prof. dr Zygmunt Skoczyński

NAGRODY W DZIEDZINIE POPULARYZACJI NAUKI

Nagrody II stopnia

Prof. dr Marcin Kacprzak, prof. dr Włodzimirz Michajłow

Nagrody III stopnia

Prof. dr Jan Grzymała, prof. dr Edward Passendorfer

SEKCJA PRZEMYSŁU CIĘŻKIEGO

Nagrody II stopnia

Prof. inż. Ignacy Brach, prof. dr Kornel Kazimierz Wesołowski, prof. dr Janusz Ciborowski (nagroda zespołowa), nagroda zespołowa: doc. inż. Jan Hurysz, prof. dr Antoni Sałutowicz, doc. mgr inż. Bogdan Neyman, prof. mgr inż. Józef Znański, prof. dr Aleksander Krupkowski (nagroda zespołowa), prof. inż. Tadeusz Robek (nagroda zespołowa), nagroda zespołowa: prof. dr Marian Mięśowicz, prof. dr Leopold Jurkiewicz, prof. inż. Józef Wojnar, doc. dr Jan Głogoczewski, prof. inż. Władysław Fiszdón (nagroda zespołowa), nagroda zespołowa: doc. inż. Władysław Rogulski, doc. inż. Tadeusz Opolski, doc. Zdzisław Synowiedzki (nagroda zespołowa)

Nagrody III stopnia

Nagroda zespołowa: prof. dr Lucjan Nehrebecki, prof. dr Władysław Kołek, prof. dr Zygmunt Gogolewski, prof. dr Zdzisław Ficki, nagroda zespołowa: prof. inż. Aleksander Pilc, prof. inż. Zdzisław Ziółkowski, nagroda zespołowa: doc. inż. Jan Zyzak, doc. inż. Tadeusz Kubiczek.

SEKCJA PRZEMYSŁU LEKKIEGO

Nagrody II stopnia

Nagroda zespołowa: doc. mgr inż. Zbigniew Tokarski, prof. mgr inż. Jerzy Grzymek

SEKCJA TRANSPORTU, ŁĄCZNOŚCI I BUDOWNICTWA

Nagrody I stopnia

Prof. dr Janusz Groszkowski (nagroda zespołowa), nagroda zespołowa: prof. dr Tomasz Kluz, prof. dr Roman Kozak, prof. dr Wacław Olszak, prof. dr Zbigniew Wasiuński, prof. dr Stefan Kaufman

„Nagrody II stopnia

Prof. dr Wacław Żenczykowski, nagroda zespołowa: doc. mgr inż. Lesław Kędzierski, doc. mgr inż. Tadeusz Bzowski

SEKCJA ROLNICTWA I LEŚNICTWA

Nagrody II stopnia

Prof. dr Marian Górski, prof. dr Franciszek Krzysik, prof. dr Henryk Malarski, prof. dr Jan Tomaszewski

Nagrody III stopnia

Doc. dr Konstanty Szczerbakow (nagroda zespołowa)

STANISŁAWA SŁOWIKOWSKA

31.III.1890 — 23.VI.1955

Doktor Stanisława Słowikowska, kierownik Zakładu Histologii i Embriologii Wydziału Weterynaryjnego UMCS, urodziła się w 1890 roku w Borkach Wielkich (woj. tarnopolskie). Studia wyższe odbyła początkowo na Wydziale Humanistycznym, a później na Wydziale Matematyczno-przyrodniczym Uniwersytetu we Lwowie. W roku 1922 zostaje asystentką przy Zakładzie Zoologii Ogólnej Uniwersytetu we Lwowie i w dwa lata później kończy pracę naukową pod tytułem: *Badania doświadczalne nad znaczeniem gruczołu tarczowego płazów dla ich własnej metamorfozy*. Praca ta została nagrodzona, a na jej podstawie w roku 1927 Stanisława Słowikowska otrzymała dyplom doktora filozofii. W roku 1925 Stanisława Słowikowska została kierownikiem Centralnej Pracowni Biologicznej we Lwowie pozostając na tym stanowisku do wybuchu wojny w 1939 roku. W latach 1939 — 1941 i 1944 — 1946 Stanisława Słowikowska pracowała jako starszy asystent przy Katedrze Histologii i Embriologii Instytutu Medycznego. Po przyjeździe do Lublina w roku 1946 Stanisława Słowikowska rozpoczęła pracę jako starszy asystent, a później jako adiunkt przy Katedrze Histologii i Embriologii UMCS. W roku 1948 Stanisławie Słowikowskiej powierzono organizację Zakładu Histologii i Embriologii Wydziału Weterynaryjnego UMCS mianując Ją zastępcą profesora. Na tym stanowisku pozostawała aż do śmierci.

Pracownicy nauki znali Stanisławę Słowikowską jako cichego i skromnego badacza, pełnego poświęcenia i nie szczędzącego pomocy lub rady innym. Jej badania naukowe nad histologią gruczołów ślinowych zwierząt, opublikowane w kilku pracach, odznaczają się skrupulatną dokładnością i ciekawym ujęciem świadcząc o dużej pracowitości i wnikliwym umyśle badawczym. Młodzież studencka darzyła Stanisławę Słowikowską wielkim zaufaniem i szacunkiem za jej ujmujący osobisty urok, wielką serdeczność i przymioty pedagogiczne.

Teodor Juszkiewicz

Uniwersytet Marii Curii-Skłodowskiej w Lublinie

**W SPRAWIE SKRYPYU H. DOBRUCKIEJ i Z. KRYNICKIEJ
„ETUDIANTS POLONAIS“**

W związku z recenzją skryptu Hanny Dobruckiej i Zofii Krynickiej — *Etudiants Polonais*, opracowaną przez dra Henryka Łebka w nrze 4 „Życia Szkoły Wyższej“ — otrzymaliśmy list autorek skryptu, oceniający wywody recenzenta. Ponieważ rozmiary listu nie pozwalają na zamieszczenie go w całości, streszczamy poniżej zasadnicze wywody autorek.

Autorki zaznaczają, że:

1) w recenzji brak jest rzeczowych wskazań, w jakim kierunku powinny pójść poprawki, przy czym metoda, na którą powołuje się recenzent, jest omówiona w sposób niejasny;

2) wszystkie zjawiska gramatyczne zostały w skrypcie wyjaśnione, przy czym „nie jest rzeczą istotną dla metody, czy dane zjawisko zostało objaśnione problemowo na str. 50, czy na str. 52“, nie ma więc żadnego znaczenia, iż cytowane w recenzji zjawiska gramatyczne nie są objaśnione w lekcji, w której występują, to bowiem powiązanie zjawisk i objaśnić można pozostawić lektorowi;

3) w ogóle zaś nie należy przeładowywać jednostki lekcyjnej zagadnieniami gramatycznymi i w tym podręczniku wykład gramatyki, zwłaszcza fonetyki „mógłby być mniej szczegółowy bez szkody dla wartości skryptu jako podręcznika do nauczania czynnego“.

W niektórych wypadkach — przyznają autorki — sformułowania są istotnie „niezbyt ściśle“. Na przykład w regule na str. 20 o iloczacie samogłosek powinno być „przeważnie“ zamiast „zasadniczo“. Ale twierdzenie na str. 21 o krótkim e w sylabach zamkniętych — wbrew recenzentowi — nie jest błędne, ponieważ na str. 20 zaznaczono, że spółgłoski *r, z, ż, v*, wydłużają samogłoskę poprzedzającą. Słuszność twierdzenia ze str. 24 o krótkości *o* w środku słowa popiera tablica 7 z *Fonetyki języka francuskiego Szczerby*; wreszcie rozróżnianie dwóch rodzajów *a*, przedniego i tylnego, jest bez znaczenia.

Nie jest słuszny zarzut recenzji, że składnia została całkowicie pominięta, ponieważ jej elementy występujące w poszczególnych lekcjach zostały zebrane na str. 292 i innych. Tak samo niesłuszny jest zarzut, że przydawkowa funkcja *fête* w wyrażeniu *salle de fête* nie ma objaśnienia, można to sprawdzić na stronach 91 i 268. Co do zagadnień terminologicznych, to *complément indirect* jest dopełnieniem dalszym, co formalnie jest słuszne, jakkolwiek treściowo odpowiada polskiej przydawce“. W podręczniku nigdzie nie twierdzi się, że *complément indirect* odpowiada dopełnieniu bliższemu. Definicja rodzajnika cząstkowego jako „używanego dla oznaczania części całości“ nie powinna być kwestionowana, gdyż na str. 268 jest inne sformułowanie: „rodzajnik cząstkowy wyraża nieokreśloną bliżej część całości“. Autorki zgadzają się, że na str. 155 określenie rodzajnika jako *article contracté* w wyrażeniu *je ne souffre pas de la tête* jest wprawdzie niefortunne, jak tego chce recenzent, ale w *je souffre des dents*

te termin jest uzasadniony. W odniesieniu do *passé composé* termin „czynność przeszła dokonana“ nie może być obcy studentowi, a twierdzenie, że *passé composé* jest czasem używanym w rozmowie, listach i prasie, „nie wyklucza przecież możliwości użycia go w tekście literackim“. W sprawie określenia, że *imparfait* używa się dla wyrażenia czynności przeszłej, długotrwałej, autorki powołują się na podręczniki francuskie.

Autorki kończą: „Reasumując stwierdzamy, że jakkolwiek dr Henryk Łebek ma może rację co do pewnych przytoczonych szczegółów dotyczących fonetyki, to jednak zarzuty dotyczące sformułowań gramatycznych są niesłuszne, zasadniczy zaś zarzut, że skrypt stosuje «przestarzałą metodę», jest nie tylko pozbawiony podstaw, ale nawet tendencyjny.

Mimo braków z punktu widzenia przydatności recenzji dra Henryka Łebka dla krytycznego opracowania skryptu, ma ona tę dobrą stronę, że pozwoli na otwarcie dyskusji bardzo przez nas pożądanej, ponieważ recenzowany skrypt jest pionierską próbą zastosowania nowej, czynnej metody w nauczaniu języka francuskiego w Polsce.

W zakończeniu należy z uznaniem podkreślić, że redakcja skryptów PWN doceniła pionierski charakter skryptu, gdyż wbrew insynuacjom recenzenta otoczyła go specjalną opieką uzyskując współpracę i opinię najbardziej odpowiedzialnych recenzentów oraz powierzając redakcję techniczną skryptu filologowi-fachowcowi“.

List autorek przekazaliśmy drowi Henrykowi Łebkowi, który z kolei udzielił następującej odpowiedzi na ich twierdzenia:

„1) Recenzja odwołuje się do dyskusji toczącej się od kilku lat w fachowych czasopismach radzieckich. Wyniki i perspektywy tej dyskusji referowałem w «Życiu Szkoły Wyższej» nr 1/1954. Autorzy podręczników powinni znać tę dyskusję, jeżeli naprawdę chcą wyjść z błędnego koła tradycyjnych metod nauczania języków obcych.

2) Stosunek do objaśnień gramatycznych świadczy w sposób niewątpliwy, że autorki wciąż ulegają tradycji metody bezpośredniej. Cechą metody najnowszej, którą reprezentuje moja recenzja, jest objaśnianie w zasadzie bieżąco wszystkich zjawisk językowych występujących w danej lekcji; leksykalne traktowanie zjawisk językowych dopuszcza się tylko wyjątkowo dla uratowania tekstów oryginalnych czy nawet tekstów komponowanych, jeżeli jest to uzasadnione względami dydaktycznymi. Natomiast w metodzie bezpośredniej zjawiska językowe były traktowane jedynie leksykalnie, a problemowo omawiano je właśnie tak, jak to czynią autorki — w lekcjach następnych i bez troski o systematyczność. Wypowiedź autorek oznaczona liczbą 3) jest właśnie streszczeniem zasadniczych postulatów metody bezpośredniej, na którą nie możemy się zgodzić.

4) Sformułowania podręcznika są nie tylko «niezbyt ściśle», ale co gorsze, często wpadają w uczącego się reguły, które nigdy nie istniały i nie istnieją. W regule o iloczynie samogłosek nie pomoże zastąpienie słowa «zasadniczo» przez «przeważnie», ponieważ zagadnienie, czy samogłoski są przeważnie długie, czy krótkie, nie jest zagadnieniem dydaktycznym. Potrzebna jest reguła przydatna w praktyce: w jakich wypadkach występują samogłoski długie i krótkie. Tymczasem sformułowanie autorek jest dydaktycznie bez wartości, a naukowo — błędne. Reguły o krótkim *e* przed *c*, *f*, nie można w żaden sposób usprawiedliwić

odwoływaniem się do str. 20, ponieważ tam jest podane, że spółgłoski *r, z, ż, v* przedłużają samogłoskę *a*, nie ma zaś mowy o innych samogłoskach. Powoływanie się na tablicę 7 *Fonetyki* u Szczerby jest rezultatem niepokojącego pomieszania pojęć. Autorki nie widzą, że dla Szczerby punktem wyjścia jest nie dźwięk, lecz grafia, i formułują bezużyteczną regułę. W pierwszym wypadku *a* (akcentowane) jest krótkie nie dlatego, że jest «w środku słowa», lecz dlatego, że następująca po nim wymawiana grupa spółgłosek *rt* nie ma własności wydłużającej (jak na przykład samo *r*); w drugim wypadku mamy *o* nieakcentowane i właśnie jako takie jest ono krótkie — mogłoby więc na przykład być nie w środku, a na początku słowa i też pozostałoby krótkie.

Rozróżnianie przedniego i tylnego *a* jest wskazane, ponieważ — jak zaznaczyłem w recenzji — różnica ta jest ściśle przestrzegana w odniesieniu do niektórych wyrazów i pomijanie jej może powodować nieporozumienia.

5) Ograniczenie składni do jednej tylko strony tekstu jest zasadniczym nieporozumieniem. Brak jest podstawowych elementów (na przykład została pominięta przydawka), a wiele zjawisk składniowych opracowano tylko morfologicznie. Typowym przykładem tej metody jest tłumaczenie zwrotu *salle de fête* na str. 31 i 268, którego autorki nie objaśniły składniowo, chociaż było to konieczne ze względu na odmienną strukturę języka francuskiego. Autorki twierdzą, że nigdy nie tłumaczyły *complément indirect* terminem dopełnienie bliższe; rzeczywistość, bo słowo *dalsze* zamiast słowa *poprzednich* zdań. Upór, z jakim autorki do sprostowania na podstawie treści poprzednich zdań. Upór, z jakim autorki powtarzają, że *complément indirect* odpowiada dopełnieniu dalszemu, przy czym czynią to w nowej, uzupełnionej wersji, wprawia w zdumienie. *Complément indirect*, które «formalnie jest dopełnieniem dalszym, a treściowo przydawką», świadczy o całkowitym pomieszaniu elementarnych pojęć z zakresu gramatyki. Określenie *article partitif* na str. 268 jest równie niesłuszne jak pierwsze określenie autorek, ponieważ w wyrażeniu *une partie du soleil* musielibyśmy wówczas *du* uznać za *article partitif*, co byłoby oczywistym błędem. Nawet po przeczytaniu uwag reguła podana na str. 152 jest niezrozumiała i błędna. Nie ma potrzeby podawania na str. 155, że w jednym wypadku jest *article défini*, a w drugim *article contracté*, ponieważ w obu wypadkach jest *article défini*. Będzie to krótsze, jaśniejsze i bardziej kształcące. Określenie *passé composé* jako czasu używanego w mowie potocznej z pewnością nie wyklucza używania tego czasu w tekście literackim, ale trzeba było to podać. Na str. 188 czytamy, że «*passé composé* wyraża czynność przeszłą dokonaną», a tymczasem na str. 169 autorki tłumaczą *j'ai vu*, *j'ai entendu* jako *widziałem, słyszałem* obok *j'ai fait* — *zrobiłem*. Tłumaczenie — trafne i w pierwszym i w drugim wypadku — nie jest zgodne z definicją autorek, jeżeli weźmiemy za podstawę pojęcie czasu dokonanego, jakie student wynosi ze szkoły średniej. Jest to właśnie jedno z tych nieporozumień, których nagromadzenie daje w rezultacie bardzo mgliste pojęcie o języku. Powoływanie się na gramatyki francuskie nie usprawiedliwia definicji użycia *imparfait*, podanej przez autorki. Twierdzenie, że *imparfait* używa się dla wyrażenia czynności przeszłej, długotrwałej nie jest ściśle, gdyż na przykład w zdaniu *la guerre dura longtemps* mamy przecież czynność długotrwałą, a mimo to jest użyte *passé simple*. Nic więc ze swojej recenzji nie mogę, niestety, odwołać.

Zagadnienie jest zbyt specjalne, aby dla niego dłużej korzystać z gościnny «Życia Szkoły Wyższej», choć na pewno dostatecznie ważne dla naszych uczelni, aby mogło być tu poruszone tak, jak to uczyniłem w recenzji.

Wnioski wynikające z tej dyskusji są ważne przede wszystkim dla Państwowego Wydawnictwa Naukowego, które powinno zorganizować swe prace bardziej kolegiально i nie dopuszczać do tego rodzaju uchybień tak pod względem metodycznym, jak i rzeczowym“.

Podsumowując wymianę zdań na temat skryptu Redakcja zajmuje następujące stanowisko:

Dr Henryk Łebek poruszył w swojej recenzji ważną bolączkę naszej dydaktyki uniwersyteckiej: brak troski o wysoki poziom podręczników do nauki języków obcych, uleganie tradycjom tak zwanej metody bezpośredniej, nieuwzględnianie osiągnięć w tym zakresie dydaktyki radzieckiej (co dzieje się na skutek jednolitego stanowiska dużej grupy naszych dydaktyków, którzy z bardzo egoistycznych pobudek chcą uniknąć zasadniczych zmian w swoich podręcznikach, które są automatycznie wznawiane).

Dr Henryk Łebek trafnie wytknął to nasze zaniedbanie. Odpowiedź autorek jest dowodem, że kontynuatorzy *metody bezpośredniej, która w praktyce dydaktycznej przez pomijanie refleksji i lekceważenie świadomości gramatycznej bardzo obniża wyniki nauczania*, nie doceniają sprawy ugruntowywania podstawowych pojęć gramatycznych.

Redakcja

ŚLADEM NASZEJ INTERWENCJI

W 4 numerze „Życia Szkoły Wyższej“ zamieściliśmy list mgr J. Tausz i mgr A. Adamczyk, absolwentek studiów magisterskich w zakresie prawa finansowego Uniwersytetu Warszawskiego. Autorki listu żaliły się, iż nie są zatrudnione zgodnie z przygotowaniem fachowym. W komentarzu redakcyjnym prosiliśmy czynniki zainteresowane (MSW, Prezydium Rady Narodowej m. Łodzi, Urząd Rady Ministrów) o ustosunkowanie się do tej sprawy.

Niestety, efekty nie są zadowalające.

Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego nie odpowiedziało na nasze pismo zawierające odpis listu absolwentek.

II Zespół Urzędu Rady Ministrów i Prezydium Rady Narodowej m. Łodzi nadesłały wyjaśnienia.

Dotyczą one historii zatrudnienia autorek listu i tutaj zarówno II Zespół, jak i Prezydium potwierdzają prawdziwość faktów opisywanych przez autorki przytaczając tylko okoliczności, które mogą stanowić pewnego rodzaju usprawiedliwienie przebiegu wydarzeń. Z tym można się zgodzić.

Dotyczą one jednak także aktualnej sytuacji autorek listu. I tu już o zgodę trudniej, tym bardziej, że stanowisko II Zespołu różni się od stanowiska Prezydium.

II Zespół pisze bowiem w liście z 3 czerwca br.: „Wobec tego, że wymienione absolwentki mają ukończone studia o specjalizacji finansowej, Biuro Kadr i Szkolenia zwróciło się z prośbą do Prezydium Rady Narodowej m. Łodzi o przeniesienie ob. Tausz i ob. Adamczyk do Wydziału Finansowego Prezydium“.

A Prezydium w liście z 21 czerwca br. stwierdza, że: „ob. J. Tausz i ob. A. Adamczyk zostały przesunięte na inne stanowiska, gdzie wykonują między innymi prace związane z redakcją biuletynu informacyjnego (J. Tausz) oraz nadzorem nad właściwą i zgodną z przepisami strukturą organizacyjną jednostek Prezydium Rady Narodowej i organizacją ich pracy (A. Adamczyk), a więc ściśle wiążące się ze znajomością przepisów prawnych“. A zatem ani słowa o stosunku do prośby II Zespołu, aby respektować właśnie specjalizację prawną-finansową absolwentek.

W tej sytuacji nie możemy przestać uważać Prezydium Rady Narodowej m. Łodzi za dłużnika. Jest przy tym zrozumiałe, że wierzycielem nie jest ani nasze czasopismo, ani II Zespół Urzędu Rady Ministrów, lecz instytucja planowego zatrudniania absolwentów szkół wyższych.

Redakcja

T R E Ś C

J. Z. JAKUBOWSKI — Dyscyplina studiów i sprawa wykładu	3
L. BAZYŁOW — O potrzebie badań nad rozwojem stosunków kulturalnych z narodem białoruskim	8

PROBLEMY I DOŚWIADCZENIA

R. WROCZYŃSKI — Uwagi o wykładzie uniwersyteckim	12
Z. KIETLIŃSKA — O kołach przedmiotowych	17
T. DZIERŻYKRAJ-ROGAŁSKI — Kilka uwag o indeksach studenckich	21
S. WALCZAK — O organizacji pracy z I rokiem	23

O treści nauczania

M. KOKOSZYŃSKA-LUTMAN — O dyskusji nad treścią nauczania	26
T. RYCHLIK — O niektórych zagadnieniach związanych z programem przedmiotu — „Organizacja socjalistycznych przedsiębiorstw rolniczych“	33
A. ZIELIŃSKI — Nowe formy prac specjalistycznych i dyplomowych w chemicznym laboratorium technologicznym	40

Sprawy praktyk

S. ŚWIĄTEK — Praktyki dyplomowe jako forma nauczania	47
Z. WOJTASZEK — W sprawie praktyk rolniczych dla asystentów katedr ekonomicznych wyższych szkół rolniczych	52
W. MIŚKIEWICZ — Praktyka rolna studentów rolniczych studiów zaocznych	56
A. JASZCZYŃSKI — Kilka wniosków w sprawie organizacji praktyk w wyższych szkołach technicznych	61
W. SZUBERT — Nauczanie ochrony pracy w wyższych szkołach nietechnicznych	63

NAUKA I SZKOŁY WYŻSZE ZA GRANICĄ

K. LEPSZY — 200-lecie Państwowego Uniwersytetu im. M. W. Łomonosowa w Moskwie	69
A. SKAŁSKI — Zagadnienia postępu technicznego i wyższych szkół technicznych w ZSRR	71

SPRAWOZDANIA I KRONIKA

K. KAKOL — 10-lecie Uniwersytetu Łódzkiego	75
Kronika życia szkół	77

KOMUNIKATY

Konkurs na prace naukowe związane z Rokiem Mickiewiczowskim	81
Komunikat CKK	83
Nagrody państwowe	90

*

T. JUSZKIEWICZ — Stanisława Słowikowska	93
---	----

LISTY DO REDAKCJI

W sprawie skryptu H. Dońruckiej i Z. Krynickiej	94
Śladem naszej interwencji	98



ERRATA NRU 7-8 „ŻYCIA SZKOŁY WYŻSZEJ”

Na str. 12 w wierszu 1 od góry jest *Międzynarodowy*, ma być *Światowy*.

Na str. 51 w wierszu 12 od dołu jest *których*, ma być *którymi*.

Na str. 54 w wierszu 20 od góry jest *studiów*, ma być *studium*.

Na str. 113 w wierszu 1 od góry opuszczono tytuł: *Tablice Statystyczne*; w wierszu 13 od góry jest 70, ma być 73; jest 125 343, ma być 127 572; jest 19 978 ma być 20 082; w wierszu 17 od góry jest 2063, ma być 2069; w wierszu 21 jest 176, ma być 532; w wierszu 22 jest —, ma być 4; w tymże wierszu jest 532, ma być 372; w wierszu 24 jest —, ma być 11.

Na str. 113 w wierszu 4 i 5 od dołu, *Katolicki Uniwersytet Lubelski i akademie teologiczne* należy przenieść do grupy *Szkół dziennych*.

Jaroszyński M., Litwin J., Taborski W.

PRAWO SZKÓŁ WYŻSZYCH

(Teksty i komentarze)

Wyd. I, 1955, str. XLVIII + 587, zł 30,—

Praca zawiera wybór tekstów najważniejszych obowiązujących ustaw i innych przepisów, dotyczących szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej, oraz komentarze.

Treść: I. Rozwój ustroju szkolnictwa wyższego. II. Szkolnictwo wyższe i pracownicy nauki. III. Akademie wojskowe. IV. Wyższe szkoły artystyczne. V. Przepisy o planowym zatrudnianiu absolwentów. VI. Przepisy o szkoleniu wojskowym studentów.

*

DZIESIĘCIOLECIE PRAWA POLSKI LUDOWEJ 1944—1954

Zbiór Studiów pod red. Leona Kurowskiego

Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Prawnych

Wyd. I, 1955, str. 382, zł 37,60

Treść: S. Rozmaryn: Droga rozwoju prawa Polski Ludowej — J. Wróblewski: O systemie prawa Polski Ludowej — A. Burda, K. Grzybowski, A. Gwiżdż: Prawo państwowe — W. Dawidowicz, B. Iserzon, J. Litwin: Prawo administracyjne — L. Kurowski, J. Lubowicki: Prawo finansowe — S. Buczkowski, S. Szer, A. Wolter: Prawo cywilne — C. Chmielowski, M. Święcicki: Prawo pracy — J. Fiema, H. Świątkowski: Problematyka prawna rolnictwa — G. Auscaler, W. Wolter: Prawo karne — K. Czajkowski, L. Schaff, W. Siedlecki: Prawo sądowe — M. Lachs: Prawo międzynarodowe



WYDAWNICTWO
z dzieł w rozwoju szko

Stanisław B

SZKOLNICTWO WYŻSZE GÓRNEGO ŚLĄSKA

1955, str. 125, ilustr., zł 4,85

*

Stanisław Kulczyński

UDZIAŁ WROCŁAWIA W ODBUDOWIE NAUKI POLSKIEJ

1955, str. 160, ilustr., zł 10,10

*

WIECZOROWE SZKOŁY INŻYNIERSKIE

Praca zbiorowa. 1955, str. 127, ilustr., zł 3.—

*

Piotr Zaremba

SZCZECIN — MIASTO WYŻSZYCH UCZELNI

1954, str. 97, ilustr., zł 3.—

*

Mieczysław Żywiecki

STUDIA PRZYGOTOWAWCZE

1955, str. 103, ilustr., zł 4.—

Wydawnictwa PWN są do nabycia w księgarniach naukowych Domu Książki. Zamówienia za zaliczeniem przyjmuje Centralna Księgarnia Naukowa, Warszawa, Krakowskie Przedmieście 7.

PWN