

ŻYCIE SZKOŁY WYŻSZEJ



2

1 9 5 4

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

Ż Y C I E S Z K O Ł Y W Y Ż S Z E J

Nr 2

W A R S Z A W A 1954

E R R A T A

Str.	Wiersz		jest	powinno być
	od góry	od dołu		
7	8		rozmiarem	wymiarem
50		14	diestiatiletniemu	diesiatiletniemu
51	3		studentów ostatniego roku wydziału U J	ostatniego roku studiów historycznych na Uni- wersytecie Jagielloń- skim
60	3		statycznej	statystycznej
78	2		gazinowanych	ganizowanych
80	5		1475 — 1454	2475 — 1504
102		14	Wysatwę	Wystawę
114	(notka)	7	Heinrich Heine, Gesam- melte Werke, fünf-	„Przegląd Filozoficzny” rok VII, 1909,
114		11	transcendentalne	transcendentne
117		6	4	47
132		12	Marek	Małek
136	19		Finansowy	Finansów
138		19	P. o. Rektora	P. o. prorektora

Redakcja „Życia Szkoły Wyższej” przeprasza Ob. prof. dr P. Małka za błąd techniczny, który spowodował zniekształcenie jego nazwiska.

KOMITET REDAKCYJNY

Jan Zygmunt Jakubowski (redaktor naczelny), Piotr Kaltenberg,
Zofia Kietlińska, Antoni Rajkiewicz, Walery Taborski

RADA REDAKCYJNA

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

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

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO NAUKOWE — WARSZAWA

Nakład 5000

Oddano do składania 9.1.54

Arkuszy druk. 9,2. Ark. wyd. 11,5

Podpisano do druku 1.11.54

Papier druk. sat. V kl. 70 g 70 x 100

Druk ukończono 10.11.54

Zamówienie 12

Cena zł 8

5-B-12005

WARSZAWSKA DRUKARNIA NAUKOWA, WARSZAWA, ŚNIADECKICH 8

W 30 ROCZNICĘ ŚMIERCI W. I. LENINA

Polscy pracownicy naukowci łączą się z uczuciami najszerzych mas naszego narodu w uczczeniu wielkiego nauczyciela i wodza mas pracujących całego świata. Wielkość Lenina przejawiała się w wielu różnorodnych dziedzinach. Twórca i założyciel pierwszego w świecie radzieckiego, socjalistycznego państwa, genialny wódz, organizator i działacz polityczny był zarazem genialnym uczonym i najgłębiej czującym człowiekiem, który czerpał siłę do twórczej pracy z nierozrwalnego związku z dążeniami i uczuciami prostych ludzi. „Nie mogę sobie wyobrazić — pisał Maksym Gorki w pięknych wspomnieniach o Leninie — innego człowieka, który by górując tak bardzo nad ludźmi, potrafił pozostać obcy podszeptom pychy i nie przestał żywo interesować się «zwykłymi ludźmi»... Zachwycala mnie jego niezwykła wola życia i aktywna nienawiść do wszystkiego, co w życiu nikczemne, podziwiałem jego młodzieńczy zapał, jaki wkładał we wszystko, co robił. Zdumiewała mnie jego nadludzka zdolność pracy”. I kiedy w 30 rocznicę śmierci Lenina próbujemy ogarnąć olbrzymie obszary Jego historycznej działalności, to składamy hołd zarówno genialnemu umysłowi, niezmężonej pracy i woli, jak i najsłabiej uczuciom ludzkim — miłości do człowieka i nienawiści do krzywdy i wyzysku.

Rewolucyjny czyn i nauka Lenina są drogowskazem i dla pracowników nauki. Z wielkich doświadczeń Leninowskich czerpiemy zawsze twórcze inicjacje do rozwiązywania najtrudniejszych problemów poznania i praktyki społecznej. I dlatego pracownicy naukowci wyższej szkoły polskiej organizują w 30 rocznicę śmierci Lenina konferencje badawcze — wymieńmy przykładowo Uniwersytet Jagielloński i Szkołę Główną Planowania i Statystyki w Warszawie — poświęcone analizie genialnego dorobku myśli Leninowskiej (do sprawy tej wrócimy w następnych numerach). Głębsze poznanie i zrozumienie rewolucyjnego czynu i nauki Lenina — to najrzetelniejszy sposób uczczenia 30 rocznicy Jego śmierci.

„...Dzieje nauki — mówił Stalin podczas przyjęcia na Kremlu pracowników wyższych uczelni 17 maja 1938 roku — znają niemało

ludzi odważnych, którzy umieli łamać stare i tworzyć nowe nie zważając na żadne przeszkody, wbrew wszystkiemu. Znani są powszechnie tacy mężowie nauki, jak Galileusz, Darwin i wielu innych. Chciałbym zatrzymać się przy jednym z takich koryfeuszów nauki, który był zarazem największym człowiekiem naszych czasów. Mam na myśli Lenina, naszego nauczyciela, naszego wychowawcę. Przypomnijcie sobie rok 1917. Na podstawie naukowej analizy sytuacji międzynarodowej Lenin doszedł wówczas do wniosku, że jedynym wyjściem z sytuacji jest zwycięstwo socjalizmu w Rosji. Był to wniosek bardziej niż nieoczekiwany dla wielu ludzi nauki tego okresu... Wszelkiego rodzaju ludzie nauki podnieśli wtedy wrzask przeciwko Leninowi jako człowiekowi, który burzy naukę. Ale Lenin nie bał się pójść przeciw prądowi, przeciw zaśniedziałości. I Lenin zwyciężył.

Oto macie wzór męża nauki, śmiało toczącego bój z przestarzałą nauką i torującego drogę nowej nauce... (Według Dzieł Wybranych *L e n i n a*, tom. I, Warszawa 1951, str. 46-47).

Lenin jest „wzorem męża nauki”, który najpełniej zrealizował postulat wysunięty pod adresem filozofów przez Marksa w Tezach o Feuerbachu:

„Filozofowie rozmaicie tylko interpretowali świat, idzie jednak o to, aby go *zmienić*”.

W naszej epoce budowania socjalizmu rozumiemy coraz głębiej, że myśl Lenina jest nie tylko prawdziwa, lecz i głęboko ludzka, bo łączy badawczy trud z porywającą walką o postęp społeczny. W okresie ostrej walki politycznej, jaką toczy obóz socjalizmu i pokonuje ze światem imperializmu i wojny, trwa również ostra walka ideologiczna. I dlatego trzeba w rocznicę śmierci Wielkiego Lenina przypomnieć przede wszystkim jego zawsze aktualne, podstawowe wskazania filozoficzne, które sformułował On w genialnym dziele *Materiaлизм i empiriokrytycyzm*, gdy polemizując z uroszczeniami „naukowymi” machizmu pisał: „... poza gnoseologiczną scholastyką empiriokrytycyzmu musi się dostrzegać walkę partii w filozofii — walkę, która w ostatniej instancji jest wyrazem tendencji i ideologii wrogich klas w społeczeństwie współczesnym. Filozofia nowoczesna jest równie partyjna, jak filozofia sprzed dwu tysięcy lat. Walczącymi partnerami są w istocie rzeczy materializm i idealizm; nowe gelehrtersko-szarlatańskie etykiety lub tępogłowa bezpartyjność są tylko tej istoty osłoną. Idealizm zaś jest jedynie wysubtelnioną, wyrafinowaną formą fideizmu...” (W. I. Lenin, *Dzieła* tom 14, Warszawa 1949, str. 408).

Adam Rapacki

Minister Szkolnictwa Wyższego

WSPÓLNE ZADANIA *

W szkołach wyższych toczy się walka o podniesienie jakości nauczania, o jego treść, o jego kierunek programowy, o jego wyższe metody. Chcemy podnieść poziom przygotowania zawodowego, naukowego, ideologicznego młodzieży do jej przyszłych zadań jako socjalistycznej inteligencji — uzbrojonej w najnowocześniejsze zdobycze i metody postępowej nauki, aktywistów budownictwa socjalistycznego, a następnie komunistycznego.

Z tego punktu widzenia pracownicy nauki i młodzież analizują i doskonalą metody pracy, dyskutują nad planami studiów, programami nauczania, skryptami, podręcznikami. Dyskusja ta stopniowo pogłębia się i staje się coraz bardziej konkretna, zaczyna słusznie wkraczać w dziedzinę pracy naukowo-badawczej, która decyduje o treści nauczania, zaczyna obejmować analizę pracy poszczególnych katedr, zespołów, instytutów.

Im bardziej zaś rozwija się ta dyskusja, im głębsza staje się analiza naszej pracy, im trafniejsze wnioski — tym wyraźniej występuje zagadnienie ścisłego związku między walką o jakość nauczania w szkolnictwie wyższym i walką o jakość nauczania w szkole średniej i podstawowej, tym jaskrawiej zarysowuje się zagadnienie właściwej współpracy szkolnictwa wyższego ze szkolnictwem średnim, a także podstawowym, współpracy kadr naukowych szkół wyższych z nauczycielstwem.

Nie trzeba, oczywiście, zbyt głębokiej analizy, aby stwierdzić, że wyniki pracy szkoły wyższej zależą w dość poważnym stopniu od poziomu przygotowania i od postawy absolwentów szkół średnich. Ten związek był, naturalnie, od dawna dostrzegany. Istniała też w ubiegłym roku nawet bardzo żywa współpraca między profesorami, asystentami, aktywem młodzieżowym szkół wyższych a nauczycielstwem w zakresie doboru młodzieży do szkół wyższych. Przejawiała się ona w formie odczytów, pogadanek, pokazów, przykładowych ćwiczeń, dni „drzwi otwartych”, informacji dla młodzieży, nauczycieli i rodziców. Pomoc nauczycielstwa dla szkół wyższych była poważna i skuteczna.

Dotychczas jednak pomoc ta ograniczała się do współpracy w okresie doboru i w zakresie doboru oraz na gorzkim, nieraz nawet prze-

* Według artykułu drukowanego w „Głosie Nauczycielskim” nr 1 z dnia 3 stycznia 1954 r.

sadnym wytykaniu przez pracowników szkolnictwa wyższego szkole średniej — braków w przygotowaniu absolwentów. Dobrze, jeżeli to była krytyka wskazująca konkretne braki, analizująca ich przyczyny w oparciu o treść i ujęcie materiału programowego lub metody nauczania w szkołach średnich, jeszcze lepiej — w konkretnych szkołach średnich. Wielu profesorów i asystentów taką krytykę rozwinęło. Gorzej, a zdarzało się i tak, jeżeli krytyka ograniczała się do ogólnikowego stwierdzenia, że jest niedobrze, albo nawet do generalizowania barwnych kwiatków egzaminacyjnych.

Odbywające się obecnie — w atmosferze walki o jakość w szkołach wyższych, w atmosferze dyskusji naa pracę szkoły średniej i podstawowej — konferencje rektorów i dziekanów oraz konferencje nauczycieli i naukowców wnoszą coraz więcej nowego do współpracy, do wspólnej walki.

Nie wystarczy krytykować szkołę średnią, trzeba widzieć i własne braki, nie wystarczy krytykować, trzeba pomóc i zaradzić — tak można scharakteryzować stanowisko coraz liczniejszych profesorów i asystentów. Teraz sprawa staje konkretnie — jak pomóc, jak zaradzić?

Po pierwsze — nieodzowna wydaje się pomoc kadr naukowych, polegająca na pracy naukowo-badawczej. To znaczy opracowanie podlegających przy współudziale doświadczonych, przodujących nauczycieli. Ale nie tylko. To znaczy również rozwiązywanie wielu zagadnień teoretycznych, dotyczących szczególnie rozwoju naszego kraju, jego gospodarki, kultury, języka, nauki, zagadnień, które muszą być naukowo, po marksistowsku zbadane do końca i przekazane młodzieży w procesie nauczania.

Po drugie — możliwie szerokie zaznajomienie nauczycielstwa z najnowszymi zdobyczami nauki polskiej, przodującej nauki radzieckiej i z postępowymi osiągnięciami nauki na całym świecie.

Wydaje się, że np. popularyzacja zdobyczy naukowców w badaniach nad Odrodzeniem polskim będzie pod tym względem przykładem, który warto zanalizować — skrytykować i wyciągnąć wnioski na przyszłość.

Po trzecie — poważne, troskliwe potraktowanie podjętych prób w zakresie zaocznego kształcenia nauczycieli przez szkoły wyższe (eksternat dla nauczycieli w zakresie filologii polskiej i rosyjskiej, matematyki, geografii, historii, niektórych kierunków ekonomicznych) i rozwijanie podobnych form studiów na dalsze dziedziny przy uwzględnieniu ich specjalnych wymagań.

Po czwarte — pomoc naukowców w pracach programowych szkolnictwa, zwłaszcza średniego. Nie chodzi tylko o udział poszczególnych naukowców. Wydaje się, że potrzebne jest kontynuowanie podjętej przez PAN szerszej wspólnej dyskusji zespołu naukowców i aktywności nauczycielskiego nad programami — i wyciąganie wniosków obustronnie: dla nauczania w szkole średniej i dla nauczania w szkole wyższej.

Po piąte — i to jest bodaj najważniejsze — pomoc, która jest nie tylko pomocą, lecz jednym z podstawowych obowiązków szkół wyższych wobec szkół średnich — należyte przygotowanie kadr nauczycieli.

Trzeba tak prędko, jak to tylko będzie możliwe, rozszerzyć i właściwie ustalić konieczne minimum przygotowania pedagogicznego absolwentów kierunków ważnych dla szkolnictwa średniego, a następnie zapewnić minimum przygotowania pedagogicznego tym wszystkim specjalistom kształconym przez szkoły wyższe, którzy wykonując swe zasadnicze funkcje będą mogli jednocześnie dopomagać szkoleniu kadr, zwłaszcza w szkołach zawodowych.

Trzeba wreszcie, aby za przykładem niektórych pracowników nauki — np. prof. Gerleckiej (U. Ł.) i innych — pracownicy nauki i aktywni wydziałów szczególnie ważnych dla szkolnictwa średniego potrafili rozbudzić w młodzieży zamiłowanie do pięknego zawodu nauczyciela-wychowawcy, architekta świadomości ludzkiej, budującego socjalistyczną przyszłość narodu — za pomocą umysłów, serc i rąk młodego pokolenia.

Wspólna walka o najlepsze przygotowanie i uzbrojenie w naukę młodego pokolenia budowniczych przyszłości łączy wszystkich nauczycieli i wychowawców młodzieży.

Trzeba, żeby walczyli i pracowali wspólnie. Szkoła wyższa nie może i nie powinna zastępować szkoły średniej, szkoła średnia nie może i nie powinna zastępować szkoły wyższej. Ale współpraca i wzajemna pomoc — obowiązuje. Bez niej nie spełnią tych zadań ani nauczyciele, ani profesorowie i asystenci.

Współpraca i wzajemna pomoc profesury, asystentury i nauczycielstwa staje się coraz bliższa. Jest w tym dużo zasługi ZZNP. Teraz chodzi o to, aby współpraca ta stała się i bardziej konkretna, i bardziej systematyczna, i bardziej pogłębiona.

A to jest sprawa dalszego wysiłku Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego jak również i właściwych ministerstw, przede wszystkim Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Ministerstwa Oświaty — a zwłaszcza szerokiej inicjatywy profesorów, asystentów i nauczycieli.

Adam Rapacki

Zofia Kietlińska

O WSPÓŁPRACĘ SZKOŁY ŚREDNIEJ I WYŻSZEJ

Na tegorocznym Zjeździe Rektorów i Dziekanów wiceminister H. Golański w swym referacie *O dalszy wzrost sprawności szkolenia w wyższych uczelniach* powiedział:

„Należy zacieśnić więź współpracy szkoły wyższej ze średnią celem podniesienia poziomu przygotowania młodzieży, wyraźnego sformułowania jej zainteresowań i ułatwienia właściwego wyboru kierunku studiów”.

Troska o coraz lepsze i pełniejsze kształcenie i wychowywanie młodzieży, tej młodzieży, która ma się stać nową, twórczą inteligencją, utrwalającą zręby socjalizmu w naszym kraju, znalazła również silne odbicie w obradach IV Krajowego Zjazdu ZZNP. Zarówno w referacie zasadniczym przewodniczącego Zarządu Głównego E. Kuroczko, jak też w licznych wypowiedziach przedstawicieli szkolnictwa wyższego i średniego podnoszono i akcentowano, że *drogą*, która prowadzi do podniesienia pracy wychowawczej i dydaktycznej, jest zacieśnienie więzi szkoły średniej i wyższej, a czynnikiem warunkującym osiąganie lepszych wyników pracy wychowawczej jest stały, *roboczy* kontakt pomiędzy tymi szkołami.

Troska o należyte wychowanie młodzieży jest wspólnym zadaniem całego zespołu wychowującego — od przedszkola poprzez szkołę podstawową i średnią aż do szkoły wyższej włącznie. Różnorodność metod wychowawczych, a jednocześnie konieczność zapewnienia procesowi wychowania *należytej ciągłości* bez wątpienia domagają się koordynacji poszczególnych etapów wychowania, bez żadnej wątpliwości domagają się ścisłego porozumienia i nieustannego wspólnego planowania i realizowania pracy wychowawczej przez czynniki bezpośrednio kierujące młodzieżą na różnych szczeblach kształcenia, domagają się ciągłej, stałej, systematycznej i planowej współpracy przede wszystkim szkoły średniej ze szkołą wyższą.

Największe i najbardziej odpowiedzialne zadanie wychowawcze w stosunku do młodzieży spoczywa na szkole średniej, mimo że nie szkoła średnia proces wychowawczy rozpoczyna. Od tego, w jakim stopniu wywiąże się ona ze swego zadania, zadania założenia właściwego fundamentu wychowania uczniów, w ogromnym stopniu zależy sposób kontynuowania rozpoczętego gmachu wychowania przez szkołę wyższą. Słabe lub wadliwie ustawione fundamenty, jeżeli nie uniemożliwią, to w każdym razie w dużym stopniu utrudnią oparcie się na nich i dalsze rozwijanie i rozbudowywanie wychowania i kształcenia.

Główne i zasadnicze zadanie szkoły średniej — to zadanie przygotowania młodej jednostki do życia w społeczności, to zadanie przygotowania jej do znalezienia właściwego miejsca w społeczeństwie. Toteż centralny problem, wokół którego ogniskuje się wychowawcza praca szkoły średniej, a przede wszystkim ostatnich klas — to właściwe kształtowanie świadomości ucznia poprzez proces nauczania i wychowania, należyte przygotowanie ogólne, którego wyrazem i bezpośrednim wynikiem będzie właściwy wybór zawodu.

Główne i zasadnicze zadanie szkoły wyższej to rozszerzenie i pogłębianie zainteresowania obranym zawodem, to kształcenie i wychowywanie wysokiej klasy fachowców - entuzjastów swojej specjalności. Tym łatwiejsza jest praca szkoły wyższej, im lepiej szkoła średnia spełni swoje zadanie. Należyte przygotowanie teoretyczne ucznia i właściwie wybrany kierunek studiów dają szkole wyższej pełną możliwość spełnienia swojego zadania. Niewłaściwie wybrana specjalność i braki w przygotowaniu do studiów wyższych narzucają szkole wyższej dodatkową funkcję przejęcia na swoje barki tych zadań, których nie wykonała szkoła średnia.

Centralną osobą w procesie wychowawczym w szkole średniej, osobą, od której zależy w decydującym stopniu ostateczny rezultat wychowawczego oddziaływania, jest bezspornie nauczyciel. Założywszy, że jednym z bardzo ważnych zadań szkoły jest zadanie pokierowania wyborem zawodu, co w sposób ścisły wiąże się z zagadnieniem politechnizacji nauczania i wychowania w szkole średniej, musimy stwierdzić dalej, że spełnienie tego zadania w największej mierze zależy od właściwie prowadzonej pracy nauczyciela. Problem wyboru zawodu wyrasta oczywiście na tle wychowawczego kształtowania świadomości ucznia, na tle jego należytego przygotowania teoretycznego, jest jednak bezpośrednią funkcją całokształtu pracy wychowawczej nauczyciela. Stwierdzenie to jednakże nie zawsze usprawiedliwia wszelką krytykę pod adresem tego nauczyciela, który nie spełnił swego zadania, który nie potrafił właściwie pokierować młodzieżą i którego uczniowie nienależycie i niewłaściwie wybrali kierunek przyszłych studiów.

Jakże często atak na nauczyciela, który nie potrafił wywiązać się ze swego zadania dopomożenia młodzieży w wyborze zawodu, rykoszetem odbija się od niego i trafia swym ostrzem w bezpośredniego winowajcę, którym w wielu wypadkach jest szkoła wyższa. Tak, zdajemy sobie z tego wyraźnie sprawę. Winę za niewłaściwie obrany kierunek studiów przez młodzież szkolną w większości wypadków ponoszą pracownicy naukowcy szkoły wyższej. Bo przecież zdajemy sobie chyba sprawę z tego, że jeżeli nauczyciel ma tak prowadzić swą pracę wychowawczą, kształtującą świadomość ucznia, aby właściwie pokierować sprawą wyboru zawodu — to przede wszystkim on sam powinien być bardzo dobrze zorientowany w całokształcie istniejących kierunków studiów, w zakresie tematyki poszczególnych szkół i wydziałów jak również w zakresie znaczenia poszczególnych specjalności dla planowego rozwoju gospodarki narodowej. I tu przychodzi chwila, kiedy pracownicy szkoły wyższej muszą uderzywszy się

w piersi zapytać, kto o tym wszystkim powie nauczycielowi, kto zapozna nauczyciela z niesłychaną różnorodnością rozmaitych kierunków studiów, kto go nauczy rozeznania w labiryncie setek specjalności, których liczba z roku na rok wzrasta w związku z rozwojem naszej techniki i przemysłu, kto pomoże nauczycielowi w jego jakże odpowiedzialnej pracy z młodzieżą? I tutaj widzimy wyraźnie, jak istotne i ważne jest włączenie się szkoły wyższej do bezpośredniej współpracy ze szkołą średnią w zakresie kształtowania świadomości ucznia, w zakresie pokierowania sprawą właściwego wyboru zawodu przez młodzież szkolną.

Współpraca szkoły wyższej ze szkołą średnią w tym zakresie powinna w zasadzie pójść w dwóch kierunkach. Z jednej strony szkoła wyższa powinna przez swoich pracowników naukowych w porozumieniu z nauczycielem prowadzić systematyczną akcję bezpośrednio zapoznawania młodzieży z różnymi dziedzinami studiów poprzez prelekcje w szkołach, wystawy w uczelniach, punkty informacyjne na terenie uczelni, z drugiej strony ta sama akcja zapoznawania z różnymi kierunkami studiów powinna być prowadzona również bezpośrednio z samym nauczycielem. Odczyty dla nauczycieli — o innym rzecz jasna charakterze niż dla uczniów — o różnych specjalnościach z zaakcentowaniem bieżących potrzeb gospodarki narodowej, ze wskazaniem „mniej atrakcyjnych”, a w rzeczywistości ważnych dla kraju i tylko mało znanych kierunków studiów pomogą nauczycielowi w jego codziennym kontakcie z młodzieżą, we właściwym pokierowaniu jej decyzją. Stałe punkty informacyjne na uczelni, obsługiwane przez specjalistów różnych dziedzin, mogą i powinny również stanowić jedną z form ciągłego kontaktu nauczyciela ze szkołą wyższą.

Ubiegły rok przyniósł nam po raz pierwszy pewną akcję szkół wyższych w tym zakresie. Działalności tej jednak nie można nazwać systematyczną współpracą ze szkołą średnią. Była to sporadyczna „akcja” — słuszną w swym założeniu i potrzebną, ale tylko „akcja” — nastawiona jednostronnie na propagowanie wydziałów i kierunków tzw. deficytowych. Akcja ta niewątpliwie odegrała pewną rolę i w wielu wypadkach spełniła swoje zadanie doraźne, niemniej jednak nie postawiła jeszcze na należytej płaszczyźnie zagadnienia współpracy szkoły średniej ze szkołą wyższą, dając tylko pierwszy sygnał do jej rozpoczęcia.

Sprawa wyboru zawodu — i z tego też trzeba sobie zdawać sprawę, w chwili gdy mówimy o konieczności współpracy szkoły wyższej z nauczycielami w tym zakresie — jest zagadnieniem, które dotyczy nie tylko nauczyciela klas jedenastych. Decyzja ucznia zapada w klasie jedenastej, ale przygotowanie gruntu do tej decyzji powinno się rozpocząć o wiele wcześniej. Toteż wychowawcze oddziaływanie na młodzież przez nauczyciela, ukazujące młodzieży różne kierunki studiów i ich perspektywy rozwojowe, powinno być wplecione w cały proces wychowania w szkole średniej. Politechnizacja całego procesu nauczania w szkole średniej, prowadzona konsekwentnie od najniższych klas, będzie elementem ułatwiającym uczniowi wybór właściwego zawodu. I dlatego współpraca szkoły wyższej i średniej zarów-

no w politechnizacji nauczania, jak i w zakresie przygotowania do wyboru zawodu powinna objąć wszystkich nauczycieli szkoły średniej, przede wszystkim oczywiście nauczycieli i wychowawców klas jedenastych.

Wybór takiego czy innego kierunku studiów, wybór takiego czy innego zawodu musi uczeń głęboko i gruntownie przemyśleć i przeanalizować. Musi to być decyzja wyrastająca z wyrobionej i ukształtowanej świadomości ucznia. Musi on zdawać sobie sprawę, że taka decyzja jest dla niego wiążąca na całe życie, i dlatego do powzięcia tej decyzji powinien on być wszechstronnie przygotowany. Należy rozwijać w młodzieży poczucie odpowiedzialności za powziętą decyzję, wyrażające się w przemyślanym wyborze pracy w danym zawodzie. Nie można dopuścić do niefrasobliwości w podejmowaniu decyzji, która niejednokrotnie wyraża się u absolwentów szkoły wyższej w tym, że nie przyjmują oni skierowań do pracy w pewnych instytucjach. Uczeń, który podejmuje decyzję wstąpienia do SGGW, musi być świadomie zdecydowany do podjęcia pracy w PGR, a odmowa przyjęcia skierowania, co obserwuje się niejednokrotnie, szczególnie u dziewcząt, dowodzi zarówno niefrasobliwości w wyborze zawodu, jak też i niewłaściwie prowadzonej przez uczelnię pracy wychowawczej.

Praca wychowawcza nauczyciela, pogłębiona przy pomocy uczelni, powinna przestrzegać młodzież przed lekkomyślną i nieprzemyślaną decyzją.

Mówiąc o zagadnieniu wyboru zawodu niesposób pominąć — poza decydującym wpływem nauczyciela i pomocniczym działaniem szkoły wyższej — jeszcze jednego bardzo ważnego ogniwa wychowawczego, które niemałą rolę odgrywa w ostatecznej decyzji ucznia. Ogniwo tym jest dom ucznia, jego rodzice, bliższa czy dalsza rodzina. Praca informacyjna w komitetach rodzicielskich i wśród szerokiego ogółu rodziców powinna zapewnić harmonijne oddziaływanie wychowawcze nauczyciela i domu na młodzież. Niejednokrotnie obserwujemy wpływ „dobrych tradycji” rodzinnych, gdzie na przykład dzieci kolejarzy obierają studia komunikacyjne czy dzieci nauczycieli — studia pedagogiczne.

Niejednokrotnie jednak zawiedzione ambicje i nadzieje własne rodziców wyrażają się — w najlepszej zresztą wierze — w odradzaniu dzieciom wyboru takich czy innych studiów. Trzeba umieć wskazać rodzicom istnienie w obecnej rzeczywistości możliwości szerokich perspektyw w każdej dziedzinie gospodarki narodowej. Nauczyciel musi dotrzeć do rodziców i skoordynować swoją działalność wychowawczą z domem.

Problem pokierowania właściwym wyborem zawodu nie wyczerpuje rzecz jasna całości pracy szkoły. Również doniosłe i nie mniejszej wagi zadanie, stojące przed szkołą średnią, to zadanie należytego przygotowania ucznia do studiów wyższych w kierunku obranej specjalności, zapewnienie mu wystarczającej bazy teoretycznej do dalszej nauki.

Czy i w jakim stopniu szkoła średnia spełnia to ważne zadanie? Kto i w jakim stopniu ponosi odpowiedzialność za istniejące w tym zakresie braki?

Faktyczną i obiektywną ocenę przygotowania naukowego młodzieży dają nam z jednej strony egzaminy wstępne na wyższe uczelnie, z drugiej strony — wyniki pracy studentów na pierwszym roku studiów. Analiza wyników wstępnych jak również analiza odpadu i odsiewu na pierwszych latach studiów nie daje zbyt pozytywnej oceny pracy szkół średnich w zakresie przygotowania młodzieży do studiów. Są oczywiście różne szkoły i różni uczniowie. Przeciętny jednak stan przygotowania młodzieży nie jest, niestety, dobry. W świetle sprawozdań uczelnianych komisji rekrutacyjnych w bieżącym roku nasuwa się spostrzeżenie, że wyniki tegorocznych egzaminów wstępnych nie są lepsze aniżeli w latach ubiegłych. Nadesłane sprawozdania oraz zawarte w nich uwagi dotyczące poszczególnych przedmiotów charakteryzują istotne braki w przygotowaniu młodzieży. Na pierwszy plan wysuwa się *brak samodzielności myślenia*, nieumiejętność wiązania ze sobą pewnych faktów, brak powiązań teorii z praktyką, formalizm, szablonowość i sloganowość odpowiedzi.

Porównując różne typy szkół, z których rekrutują się poszczególni kandydaci, również można wyciągnąć pewne konkretne i ogólne wnioski. Zasadniczą sprawą, podkreślaną przez większość uczelnianych komisji rekrutacyjnych i potwierdzaną przez statystyczne zestawienia liczbowe, jest sprawa dużej rozbieżności pomiędzy wynikami egzaminów kandydatów ze szkół ogólnokształcących i kandydatów z techników zawodowych na wyraźną w zasadzie niekorzyść tych drugich. W nielicznych tylko przypadkach absolwenci niektórych techników kolejowych czy też absolwenci niektórych techników chemicznych wykazali lepsze przygotowanie z niektórych przedmiotów aniżeli absolwenci liceów ogólnokształcących. W większości licea zawodowe dostarczają kandydatów znacznie słabiej przygotowanych.

Przyczyna tego zjawiska wydaje się niedwuznaczna. Zbyt mała ilość godzin na przedmioty ogólnokształcące, niejednokrotnie zakończenie tych przedmiotów na rok czy nawet dwa przed maturą daje w rezultacie nie pogłębione i nie utrwalone wiadomości. Nauka w technikum jest trzyletnia, co łącznie ze szkołą podstawową daje absolwentom szkół zawodowych dziesięcioletni okres nauki do matury. Wydaje się chyba słuszne postawienie generalnego postulatu — przedłużenia okresu nauki w technikach do czterech lat, co niewątpliwie wybitnie zaważy na jakości wykształcenia absolwentów.

Jeżeli już mowa o szkołach technicznych, to również na pewną uwagę zasługuje fakt, że spośród absolwentów nie zawsze na studia wyższe kierowani są najlepsi, co w efekcie daje często materiał do studiów wyższych zupełnie nie przygotowany.

Jeżeli przeprowadzimy porównanie ocen egzaminacyjnych z poszczególnych przedmiotów z ocenami maturalnymi z tychże przedmiotów, to w bardzo nielicznych wypadkach oceny egzaminacyjne są wyższe od maturalnych. Natomiast, niestety, dość często występuje

zjawisko odwrotne, co gorsza, zdarzają się wypadki, że ocena egzaminacyjna jest o pełne dwa, a nawet trzy stopnie niższa od maturalnej. Dowodzi to liberalizmu szkoły i braku należytej odpowiedzialności niektórych nauczycieli za poziom przygotowania swych uczniów. Jeżeli już mówimy o liberalizmie, to wypada zwrócić jeszcze uwagę na sprawę przodowników nauki i pracy społecznej. Niestety, nie zawsze wydany dyplom przodownika jest właściwą miarą i oceną kandydata. Alarmujące są tutaj sygnały niektórych komisji egzaminacyjnych oraz obserwacja przodowników w trakcie studiów. Należałoby uczulić szkoły w zakresie *odpowiedzialności* za wydawane *dyplomy przodowników*.

Reasumując powyższą, bardzo pobieżną zresztą i niekompletną analizę wyników tegorocznej rekrutacji należy wyciągnąć z niej jeden zasadniczy wniosek — przygotowanie absolwentów nie jest zadowalające. Wprawdzie notujemy gdzieś tam pewną poprawę w niektórych przedmiotach, ale „równoważę” ją pogorszenie w innych.

Na pytanie, czy i w jakim stopniu szkoła średnia spełnia zadanie przygotowania swoich absolwentów do studiów wyższych, musimy stwierdzić, że ocena nie wypada optymistycznie.

Zadaliśmy sobie na wstępie rozważań na temat poziomu przygotowania młodzieży pytanie drugie, będące logicznym następstwem odpowiedzi na pierwsze, kto i w jakim stopniu ponosi za to odpowiedzialność.

Odpowiedź na to pytanie jest bardzo trudna. Niesłuchanie szybki wzrost i rozwój szkolnictwa podstawowego i średniego w Polsce Ludowej wyprzedził znacznie wzrost i rozwój kadry nauczycielskiej.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że mamy jeszcze w tej chwili wielu nauczycieli o niepełnych kwalifikacjach, którzy w ofiarnej pracy szkolnej znajdują jednak czas na ich uzupełnianie. Zdajemy sobie sprawę z ogromnego wzrostu roli i znaczenia osoby nauczyciela w naszym społeczeństwie, co stawia go w obliczu ogromnej ilości społecznej pracy pozaszkolnej, nakładanej niejednokrotnie z całą beztróską na jego barki i powodującej oderwanie go od szkoły i pracy w szkole. Warto, aby czynniki miarodajne zwróciły na to zagadnienie nieco uwagi. Zdajemy sobie sprawę i z tego, że nasze zmieniające się ciągle programy szkolne mają wiele braków i w wielu przypadkach nie są w pełni realne.

Ale równocześnie powinniśmy sobie zdać jasno sprawę jeszcze i z tego, że szkoła wyższa i w tym zakresie również ponosi część odpowiedzialności za istniejący stan rzeczy. Nauczyciel szkoły średniej, uczący matematyki, fizyki czy nauki o Konstytucji, nie zawsze wie, a raczej przeważnie nie wie, jakie konkretne wymagania stawia szkoła wyższa kandydatom na studia, jakie konkretne działy programów powinny być przedmiotem specjalnej uwagi i pogłębienia. I tutaj znowu przed szkołą wyższą stoi konkretne zadanie nawiązania bezpośredniego kontaktu i ścisłej roboczej więzi ze szkołą średnią. Zapraszanie nauczycieli do udziału w komisjach egzaminacyjnych, zapraszanie nauczycieli na ćwiczenia na pierwszych latach studiów i na przeglądy grup i wspólne analizowanie wyników egzaminacyjnych,

wspólne analizowanie pracy z pierwszym rokiem da na pewno nauczycielowi rozeznanie wymagań, jakie szkoła wyższa stawia absolwentom szkół średnich. Z drugiej strony zapraszanie pracowników naukowych do szkół nie tylko na egzaminy maturalne, ale i w ciągu roku szkolnego na poszczególne lekcje, narady pedagogiczne czy posiedzenia komitetów rodzicielskich pozwoli na zwrócenie uwagi i przedyskutowanie istniejących braków w sposobie realizacji programu. Dobrą formą współpracy byłoby na przykład wprowadzone już przez Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika obejmowanie przez szkoły wyższe patronatów nad poszczególnymi szkołami średnimi.

Do tej pory „zainteresowanie” szkoły wyższej poziomem przygotowania absolwentów ograniczało się do kolportowania szeregu anegdotycznych odpowiedzi egzaminacyjnych, o których po pewnym czasie zapomniano, jak w ogóle zapomniano o obowiązku przyjęcia szkoły średniej z realną pomocą. „Gdy jednak anegdota urasta do rangi problemu” — trzeba realnej pracy i realnej pomocy.

Pierwszym bezpośrednim kontaktem szkoły średniej i wyższej, kontaktem o dość masowym charakterze, były tegoroczne nauczycielskie konferencje sierpniowe, na których w życzliwej i koleżeńskej atmosferze wskazywano na konieczność przejścia do planowej współpracy szkoły wyższej i średniej, wskazywano realne i konkretne formy tej współpracy.

Zadania szkoły wyższej w tym zakresie nie ograniczają się tylko do bezpośredniej współpracy z nauczycielem w szkole średniej. Zagadnienie doskonalenia kadr oświatowych, sprawa dyskusji nad nowymi programami szkolnymi — te wszystkie zagadnienia wymagają rozwiązywania ich wspólnie z pracownikami naukowymi szkół wyższych. Jak nauczyciel szkoły średniej powinien znać dokładnie wymagania stawiane jego uczniom przez szkołę wyższą, tak nauczyciel szkoły wyższej powinien dokładnie znać i być współautorem programów szkoły średniej.

Omówiliśmy pokrótce dwa kluczowe dla szkoły wyższej problemy pracy szkoły średniej: po pierwsze — zagadnienie poziomu przygotowania absolwenta szkoły średniej do studiów wyższych, po drugie — zagadnienie właściwego pokierowania uczniem w wyborze zawodu, pokierowania i doprowadzenia do powzięcia przemyślanej i odpowiedzialnej decyzji.

Na zakończenie niniejszych rozważań chciałabym zająć się jeszcze sprawą, która jest *wspólnym* zadaniem szkoły średniej, *kontynuowanym* dalej przez szkołę wyższą. Sprawą tą jest wychowanie *ogólne*. Kształcimy i wychowujemy kadry nowej, socjalistycznej inteligencji, chcielibyśmy widzieć ją w pełni świadomą swoich zadań, chcielibyśmy widzieć ją na wysokim poziomie ideologicznym i kulturalnym. Jest rzeczą niezmiernie wagi sprawa ciągłej walki o podnoszenie ogólnego poziomu kulturalnego młodzieży, o wyrabianie właściwych form współżycia z otoczeniem, o podnoszenie kultury osobistej studenta czy ucznia. Kultura osobista człowieka to nie tylko czytanie w literaturze, znajomość dzieł sztuki czy muzyki. Kultura osobista to również stosunek do otoczenia, stosunek do ludzi. Kształtowanie zaś wła-

ściwego stosunku do ludzi i otoczenia, kształtowanie właściwych form współżycia w społeczności — to jedno z najbardziej istotnych i ważnych zadań całego okresu wychowawczego.

Zsacunek dla starszych, oparty na poszanowaniu ich autorytetu, życzliwość i koleżeństwo dla kolegów, wypływające z poczucia kolektywnej więzi, pełen troski o wspólne dobro stosunek do mienia społecznego — oto trzy zasadnicze elementy, które są miarą poziomu kultury ogólnej każdego obywatela.

Wyrobienie tych cech w naszych uczniach i studentach to również nasze wspólne zadanie. Niestety, niejednokrotnie obserwujemy wiele braków w tym zakresie. Niewłaściwy stosunek do mienia społecznego, masowe i bezmyślne niszczenie sprzętu szkolnego, arogancka postawa w stosunku do nauczyciela czy profesora — to niestety spotykane jeszcze wypadki, urastające do rozmiarów zwykłego chuligaństwa. Z całą bezwzględnością i surowością powinniśmy te przejawy tępić i likwidować.

W pracy nad podnoszeniem ogólnego poziomu kulturalnego powinniśmy zarówno w szkole średniej, jak i wyższej oprzeć się na organizacjach młodzieżowych, których zadania wychowawcze pokrywają się z naszą pracą. Oparcie i współdziałanie z ZMP powinno wyrazić się przede wszystkim w otoczeniu organizacji młodzieżowej właściwą opieką i pokierowaniu jej pracą. Organizacja młodzieżowa nie może w swej działalności oderwać się od grona nauczającego, jej praca musi być kierowana i otaczana opieką i pomocą pracowników szkoły. Tylko wspólna i równoległe prowadzona praca wychowawcza szkoły, skoordynowana z wpływem i działalnością organizacji młodzieżowej, zapewni pozytywne wyniki.

Szkoły wyższe stosunkowo niedawno zrozumiały swoją rolę w procesie wychowawczym i oceniły ważność pracy wychowawczej z młodzieżą. Wychowawcze oddziaływanie na młodzież nie może ograniczać się do wpływu na studentów w murach uczelni. Pracę wychowawczą należy prowadzić na całym froncie, obejmując nią także i czas spędzany przez studentów poza uczelnią, a przede wszystkim w domach akademickich. Dom akademicki powinien stać się integralną częścią uczelni — ośrodkiem, w którym uczelnia wspólnie z organizacjami młodzieżowymi kontynuuje i rozwija pracę wychowawczą w zakresie stałego podnoszenia poziomu kultury ogólnej młodzieży.

W pracy wychowawczej należałoby oczekiwać, że nauczyciel szkoły średniej, bogaty w doświadczenie pedagogiczne, udzieli pracownikom naukowym szkoły wyższej, stawiającym zaledwie pierwsze kroki na tym polu, daleko idącej pomocy.

Szkoła średnia i wyższa stanowią jedną wspólną kuźnię kadr przyszłej inteligencji polskiej. Na szkole średniej i wyższej spoczywa wielkie i odpowiedzialne zadanie. Walczymy *wspólnie* o jakość wychowywanego przez nas człowieka-obywatela.

ZZNP, skupiając w swoich szeregach pracowników wszystkich szczebli i typów szkół, stanowi szeroką platformę możliwości mobilizacji ogółu pracowników do wspólnego wykonania tego odpowiedzialnego zadania. Od aktywności szkolnych i uczelnianych organi-

zacji związkowych zależy wykorzystanie tych możliwości, od współdziałania kierownictw szkół i uczelni z organizacjami związkowymi i młodzieżowymi zależy pogłębienie naszej pracy i podniesienie jej na wyższy poziom.

IX Plenum KC PZPR, wskazując wyraźnie w tezach przedjazdowych na generalną linię polityki państwowej, zmierzając do coraz pełniejszej realizacji podstawowego prawa socjalizmu, dążąc do zabezpieczenia każdemu obywatelowi w maksymalnym stopniu wzrostu dobrobytu materialnego i kulturalnego, nakłada na pracowników oświatowych i naukowych zadanie wzmożenia pracy pedagogicznej, kształcenia i wychowania naszej młodzieży na coraz wyższym poziomie kulturalnym.

Zofia Kietlińska

Politechnika Warszawska

Czesław Fotyma

WKŁAD SZKOŁY ŚREDNIEJ W NALEŻYTE PRZYGOTOWANIE UCZNIÓW DO SZKÓŁ WYŻSZYCH

Rokrocznie wiele tysięcy naszej młodzieży przystępuje do egzaminów dojrzałości, stanowiących zakończenie nauki w szkole średniej i do egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie, decydujących o możliwości kontynuowania nauki na stopniu wyższym. Należałoby oczekiwać, że nie istnieje poza pewnym okresem czasu żaden inny przedział między wyjściem ucznia ze szkoły średniej a jego wstąpieniem do szkoły wyższej. Należałoby, inaczej mówiąc, oczekiwać, że wiadomości wyniesione przez ucznia ze szkoły średniej i potwierdzone przebiegiem egzaminów dojrzałości w zupełności przygotowują go zarówno do egzaminu wstępnego, jak i do dalszych studiów w szkole wyższej. Praktyka i obserwacje tego zagadnienia, czynione przez szereg lat, wskazują jednak, że młodzież na drodze ze szkoły średniej do wyższej przechodzi przez wyraźny próg niekiedy bez trudności, ale częściej ze znacznymi trudnościami, dalej że młodzież zorientowana wprawdzie, co jest przed tym progiem, niezupełnie wie, co jest poza nim.

Jak wynika z oceny profesorów szkół wyższych a także nauczycieli szkół średnich, młodzież wykazuje rażące niekiedy braki przy egzaminach wstępnych do uczelni wyższych.

Spójrzmy na to zagadnienie z punktu widzenia szkoły średniej i starajmy się ocenić winę tej szkoły w omawianym zakresie, starajmy się także bliżej scharakteryzować trudności, jakie napotyka absolwent szkoły średniej przechodzący do szkoły wyższej. Powinno nam to dopomóc przy ustalaniu przyczyn istniejącego stanu rzeczy oraz środków zaradczych.

Jedną z przyczyn niewystarczających wyników nauczania w szkole średniej jest pośpieszna, powierzchowna, zarażona formalizmem i werbalizmem realizacja programów nauczania, wynikająca z jednej strony z faktu, że szkoła w Polsce Ludowej prześcignęła w swoim rozwoju wzrost kadry nauczycielskiej, z drugiej zaś strony z niewątpliwego przeładowania programów nauczania, które nie pozwala na pogłębianie przekazywanych uczniowi wiadomości. Nauczyciele szkół średnich, realizujący z pośpiechem program swego przedmiotu, nie mają czasu na powtarzanie i utrwalanie materiału, nie mają czasu na

stosowanie właściwych metod nauczania i staczają się na grunt formalizmu i werbalizmu. Naczelne władze oświatowe doceniły powagę sytuacji i w celu doraźnej poprawy metod i form nauczania zarządziły wprowadzenie do programów nauczania pewnych skrótów celem odciążenia tych programów i znalezienia czasu na pogłębienie wiadomości.

Nauczyciele szkół średnich napotykają niekiedy w realizacji nowych programów poważne trudności, wynikające z tego, że programy te oparte są na zasadach marksizmu-leninizmu oraz na zasadach pedagogiki socjalistycznej. Naczelne władze oświatowe przewidziały te trudności i w celu przyjęcia z pomocą nauczycielstwu zorganizowały samokształcenie ideologiczne oraz ośrodki doskonalenia kadr oświatowych. Nauczycielstwo dużo skorzystało i korzysta z tych dwóch zasadniczych form samokształcenia. W samokształcenie to wkrada się niestety także formalizm obniżający jego wartość dla codziennej pracy nauczyciela. Nauczycielstwo w wielu jeszcze wypadkach wykazuje niepełne zrozumienie konieczności samokształcenia, stąd wynika formalny niekiedy udział nauczycielstwa w samokształceniowych zebraniach ZOZ-ów oraz niechętny udział nauczycielstwa w pracach ośrodków doskonalenia kadr. Pogłębienie form i metod samokształcenia zarówno w ZOZ-ch, jak i w ośrodkach doskonalenia kadr jest koniecznością, od której zależy poprawa wyników nauczania i wychowania w szkole. Konieczne jest również nawiązanie głębszej współpracy między profesorami szkół wyższych i nauczycielami szkół średnich.

Należałoby tu stwierdzić, że współpraca ta nie była dotychczas zbyt szeroka, miała raczej charakter dorywczy i nie była związana z podstawową troską o należyte przygotowanie młodzieży do przyszłego zawodu. W obecnej chwili współpraca ta pogłębia się. Profesorowie szkół wyższych coraz częściej występują jako prelegenci na zebraniach międzyszkolnych zespołów przedmiotowych, towarzystwa naukowe organizują liczne odczyty, wykłady, niekiedy pokazy dla nauczycieli szkół średnich, Polska Akademia Nauk zorganizowała specjalną sesję, poświęconą sprawom naukowo-wychowawczym w szkole średniej. Są to objawy pozytywne, wskazujące, że troska o młodzież obejmuje wszystkich pracowników pedagogicznych.

Formy wzajemnej współpracy niewątpliwie zbliżą szkołę wyższą do średniej, obniżą lub nawet zlikwidują próg przedziałowy, a przez to pomogą szkole średniej w przygotowaniu młodzieży do pracy w szkołach wyższych.

Jednym ze składników progu, oddzielającego szkołę wyższą od średniej, jest fakt niepełnej synchronizacji wymagań ze strony szkoły średniej i wyższej. W bardzo wielu wypadkach uczniowie szkół średnich, notowani w czasie nauki i podczas egzaminu dojrzałości jako wybitni, załamują się na egzaminie wstępnym do szkoły wyższej, wykazują niezrozumiały niekiedy brak wiadomości. Zjawisko to, sygnalizowane zarówno ze strony szkół wyższych, jak i średnich, jest zastanawiające. Niewątpliwie jego przyczyny należy szukać z jednej strony w zbytym liberalizmie przy ocenie pracy uczniów w szkole

średniej, występującym jeszcze w wielu wypadkach, w braku rytmiczności kontroli i oceny pracy ucznia, z drugiej jednak strony należy stwierdzić, że egzaminatorzy przy egzaminach wstępnych do szkół wyższych nie zawsze liczą się z programami nauczania w szkole średniej, niekiedy zaskakują zdających zagadnieniami uznanymi w szkole średniej za drugorzędne.

Wydaje się rzeczą konieczną, aby egzaminy wstępne do szkół wyższych opierały się całkowicie na programach obowiązujących w szkołach średnich. Dla ułatwienia uczniom przygotowania się do egzaminu wstępnego szkoła średnia powinna otrzymać od szkoły wyższej wykaz zagadnień węzłowych objętych programem szkoły średniej, koniecznych do egzaminu.

Przygotowanie ucznia do egzaminu dojrzałości nie może się rozpoczynać w klasie XI, lecz musi być rozłożone na cały czas pobytu ucznia w szkole średniej. To się w szkole realizuje. Zagadnienie walki o wyniki nauczania nabiera wszelkich cech walki o produkcję, jaką prowadzi cały naród polski. W ramach tej walki propaguje się postulat bezwzględnej likwidacji liberalizmu przy ocenie pracy uczniów, wymaga się od nauczycielstwa, aby praca w szkole była planowa i rytmiczna, w szczególności, aby proces kontroli i oceny pracy uczniów był oparty na wnikliwej i ciągłej obserwacji nauczycielstwa. W tym zakresie zrobiono niewątpliwie wiele, ale pozostało jeszcze do zrobienia bardzo dużo. Chodziłoby przede wszystkim o to, aby zlikwidować w praktyce szkolnej tzw. odpytywanie na okres, aby doprowadzić do tego, żeby wynik klasyfikacji był równoznaczny z wynikami nauczania. Wtedy oceny na egzaminie dojrzałości stałyby się rzeczywistym wykładnikiem wiadomości ucznia; zniknęłaby wtedy rozbieżność między ocenami niż świadectwie dojrzałości a ocenami na egzaminie do szkoły wyższej.

Należy z żalem stwierdzić, że tak rozumiane przygotowanie ucznia do ukończenia szkoły średniej i rozpoczęcie studiów wyższych nie jest jeszcze w praktyce stosowane. Proces powtarzania i utrwalania wiadomości potrzebnych do egzaminu dojrzałości odbywa się przeważnie w ostatnich tygodniach nauki ucznia w klasie XI, równocześnie z górnym wykańczaniem materiału programowego. Jest to niewątpliwie dowód, że praca nauczycieli w szkołach średnich nie jest jeszcze rytmiczna, że planowanie tej pracy i przygotowywanie się do niej jest jeszcze bardzo powierzchowne. Duże nadzieje wiązać tu należy z wprowadzonymi przez Ministerstwo Oświaty do szkoły ogólnokształcącej egzaminami promocyjnymi. Egzaminy te niewątpliwie wpłyną na zwiększenie rytmiczności pracy nauczycielstwa, wyrównają poziom i wyniki nauczania we wszystkich szkołach na terenie państwa, co będzie miało wielkie znaczenie zarówno dla organizacji, jak i przebiegu egzaminów do szkół wyższych. W toku pracy nad programami nauczania w szkołach ogólnokształcących oraz pod adresem komisji programowych, przystępujących do opracowania nowych programów nauczania, należałoby wysunąć postulat, aby materiał programowy klasy XI był zredukowany do rozmiarów umożliwiających systematyczne powtórzenie i pogłębienie całości materiału przed egzaminem

dojrzałości. W odniesieniu do wszelkiego rodzaju odpowiedzi uczniów na zadawane pytania, do odpowiedzi na egzaminach należałoby w sposób zdecydowany żądać, aby były one w całej pełni samodzielne. Nauczyciel szkoły średniej powinien rozwijać samodzielność myślenia u młodzieży oraz umiejętność wyrażania swoich myśli. Jesteśmy bowiem niestety świadkami wielkiego ubóstwa słownictwa młodzieży i wielkich trudności, jakie napotyka ona w formułowaniu swoich myśli. Egzaminatorzy szkół wyższych słusznie domagają się od młodzieży odpowiedzi pełnych i samodzielnych i gdy takowych nie otrzymują, oceniają negatywnie wiadomości młodzieży wyniesione ze szkoły średniej. Uczeń przystępujący do egzaminu dojrzałości powinien dobrze wiedzieć, że jego zadaniem jest formułowanie poprawnych, pełnych i samodzielnych odpowiedzi.

Zagadnieniem istotnym dla współpracy szkoły wyższej i średniej jest sprawa budzenia zainteresowań młodzieży studiami wyższymi. Można bez przesady powiedzieć, że młodzież w szkołach średnich zaczyna interesować się kierunkiem swoich studiów dopiero w klasie XI. Jest to poważne przeoczenie naszych nauczycieli-wychowawców, którzy zaabsorbowani całkowicie realizacją programów i egzaminem dojrzałości jako ukoronowaniem pracy ucznia w szkole średniej nie widzą dalszych losów ucznia, interesują się mało lub nie interesują się wcale, jaki zawód wybierze każdy z uczniów, co powoduje w konsekwencji, że uczeń po ukończeniu szkoły średniej staje w wielu wypadkach przed pustką życiową, nie mając ukonkretnionych zainteresowań ani planów. I tu właśnie w sposób wyraźny występuje konieczność nawiązania stałego, roboczego kontaktu między szkołą wyższą i średnią. Nauczyciele szkół średnich powinni być informowani przez pracowników pedagogicznych szkół wyższych o poszczególnych kierunkach studiów, o trudnościach związanych z podjęciem przez młodzież studiów na poszczególnych uczelniach, o znaczeniu poszczególnych kierunków studiów dla naszej gospodarki narodowej, wreszcie o rozmiarach zapotrzebowania ze strony gospodarki narodowej na specjalistów w różnych dziedzinach pracy zawodowej. Należy tutaj z uznaniem ocenić pracę uświadamiającą Związku Młodzieży Polskiej, który już od kilku lat nawiązuje kontakt z młodzieżą klasy XI i informuje ją o warunkach studiów w szkołach wyższych.

Praca ta powinna być powiązana z badaniem zainteresowań młodzieży, powinna być nastawiona na wykrywanie wybitnych zainteresowań w pewnych określonych kierunkach. Tak pojęta praca stworzy dobrą podstawę do akcji rekrutacyjnej, spowoduje skierowanie na poszczególne uczelnie właściwych kandydatów i zapewni w ten sposób gospodarce narodowej dopływ właściwych kadr pracownicznych. Sprawa ta nie może być obca wychowawcom młodzieży w szkole średniej. Oni bowiem z racji swoich obowiązków wychowawczych najlepiej znają młodzież, oni mogą dostarczyć najpewniejszych informacji o zainteresowaniach młodzieży, oni w sposób najbardziej pewny mogą skierować młodzież na drogę właściwych studiów. Żeby to jednak mogli zrobić, sami powinni być dobrze zorientowani w spe-

cyfice poszczególnych kierunków studiów. I dlatego obok konferencji informacyjnych dla młodzieży powinny być organizowane wyczerpujące konferencje informacyjne dla nauczycieli szkół średnich. Tak wyobrazić sobie należy roboczy kontakt między szkołami średnimi i wyższymi.

*

Jednym z podstawowych haseł wychowawczych, realizowanych z mniejszym lub większym powodzeniem na terenie szkoły średniej, jest **hasło kształcenia politechnicznego**, związane z zagadnieniem pełnego wyzwolenia człowieka, związane z szybkim **rozwojem** przemysłu w Polsce Ludowej, z mechanizacją rolnictwa, elektryfikacją wsi, rozwojem i **unowocześnieniem** transportu itp. Nauczycielstwo szkół średnich podjęło realizację kształcenia politechnicznego w nauczaniu, ale napotyka na tej drodze olbrzymie trudności. Zagadnienie kształcenia politechnicznego nie zostało dotąd u nas opracowane pod względem teoretycznym. Sam problem kształcenia politechnicznego rozumiany jest przez wielu nauczycieli w sposób niewłaściwy i dlatego realizacja tego hasła przynosi rezultaty — jak dotychczas — raczej nikłe. Nasuwa się **myśl**, że w zakresie właściwej realizacji kształcenia politechnicznego nauczyciele szkół średnich mogliby dużo skorzystać od profesorów i pracowników pedagogicznych szkół wyższych.

Z charakteru samych szkół wyższych zdaje się wynikać bezsporny fakt, że są one bardziej zbliżone do produkcji, do zakładów wytwórczych, do poszczególnych zawodów praktycznych niż ogólnokształcąca szkoła średnia. Chodziłoby o zorganizowanie stałych kontaktów między nauczycielami **szkół średnich** i profesorami **szkół wyższych**, kontaktów opartych na wymianie doświadczeń, kontaktów poświęconych udzielaniu konkretnego instruktażu nauczycielom **szkół średnich** przez profesorów **szkół wyższych**. Pierwsze kroki w tym zakresie już zrobiono. W wielu zakładach **szkół wyższych** profesorowie pełnią tygodniowe dyżury, poświęcone nawiązaniu kontaktu i współpracy z kolegami ze **szkół średnich**. Tow. im. Adama Mickiewicza pozostaje w dość ścisłej współpracy z polonistami **szkół stołecznych**, starając się skutecznie o prelegentów dla referowania pewnych zagadnień naukowych oraz przychodząc z konkretną pomocą w każdym przypadku.

Nauczycielstwo **szkół średnich** **garnie się** do nauki, odczuwa potrzebę pogłębienia i odnowienia swych wiadomości. Dowodem tego była sesja naukowa, poświęcona Odrodzeniu w Polsce, zorganizowana przez Polską Akademię Nauk, w której nauczycielstwo **szkół średnich** wzięło udział i która odbiła się żywym echem w jego pracy. Polska Akademia Nauk wykazała i wykazuje głęboką troskę o poziom nauczania i wychowania w **szkole**, czego objawem jest specjalna sekcja naukowa, zorganizowana przez PAN, poświęcona zagadnieniu programów i podręczników w **szkole średniej**. Polskie Towarzystwo Fizyczne podjęło cenną inicjatywę zetknięcia nauczycieli fizyki w szkołach średnich z elementami fizyki najnowszej i wystą-

piło z propozycją organizowania w zakładach fizyki doświadczalnej przy Uniwersytecie Warszawskim i PWSP wieczorów „kontaktu ze zjawiskiem”, w czasie których nauczyciele szkół średnich wykonywaliby pewne ćwiczenia z zakresu najnowszej fizyki pod kierunkiem sił naukowych szkół wyższych. Sprawa ta jest w stadium konsultacji, niewątpliwie wieczory takie zostaną przyjęte przez nauczycielstwo z dużym uznaniem i wpłyną pozytywnie na poziom nauczania fizyki w stołecznych szkołach ogólnokształcących. Inne towarzystwa naukowe organizują cykle wykładów naukowych z różnych dziedzin (matematyka, geologia, weterynaria) poświęcone zbliżeniu ucznia i nauczyciela szkoły średniej do nauki, służące między innymi popularyzacji pewnych zawodów.

Nasuwa się myśl, aby takie imprezy naukowe organizować w ściślejszym kontakcie z Wojewódzkim Ośrodkiem Doskonalenia Kadr Oświatowych, który pozostaje w stałej i ścisłej łączności z nauczycielstwem szkół stołecznych i mógłby skutecznie dopomóc w organizowaniu wszelkiego rodzaju prelekcji, odczytów, pokazów czy zajęć naukowych.

Wypada jeszcze omówić sprawę wielkiej wagi, która powinna być włączona w orbitę współpracy profesorów szkół wyższych i nauczycieli szkół średnich; jest nią zagadnienie kształtowania naukowego poglądu na świat uczniów i związana z nim ściśle sprawa samokształcenia ideologicznego nauczycielstwa. W zakresie samokształcenia nauczycielstwo przeszło przez pierwszy etap, obejmujący podstawy marksizmu-leninizmu, socjalistycznej pedagogiki i wiedzy o Polsce i świecie współczesnym. Nie ulega wątpliwości, że opanowanie podstaw filozofii marksistowskiej nastręczyło nauczycielstwu duże trudności oraz że materiał z tego zakresu nie został jeszcze należycie pogłębiony. W wyniku tego nauczycielstwo szkół średnich napotyka przy realizacji hasła kształtowania naukowego poglądu na świat u młodzieży trudności niekiedy bardzo duże, których samo nie potrafi rozwiązać. Nie ulega wątpliwości, że kształtowanie naukowego poglądu na świat obok znajomości podstaw marksizmu-leninizmu wymaga pogłębienia wiedzy w każdym zakresie, unowocześnienia tej wiedzy przez zaznajomienie się z najnowszymi jej osiągnięciami. I w tym zakresie nauczycielstwo szkół średnich oczekuje pomocy ze strony pracowników pedagogicznych szkół wyższych. Na odcinku samokształcenia ideologicznego nie nawiązano właściwego kontaktu z pracownikami naukowymi. Sprawa ta powinna być podjęta w najbliższym czasie.

Sprawą ogromnej wagi dla pracy wychowawczej szkół jest popularyzacja czytelnictwa wśród nauczycielstwa i młodzieży. Należy stwierdzić, że nauczycielstwo — z przyczyn obiektywnych i subiektywnych — czyta mało. Dobra książka trafia do rąk nauczyciela w niedostatecznej ilości, i to nie tylko książka pedagogiczna, ale również i dobra beletrystyczna. Wpływa to niewątpliwie w sposób ujemny na poziom pracy dydaktycznej, naukowej i wychowawczej nauczycielstwa. Wprawdzie ze strony władz szkolnych, ośrodków doskonalenia kadr, Związku Nauczycielstwa Polskiego prowadzona

jest wyteżona praca w kierunku popularyzacji czytelnictwa wśród nauczycieli i są w tym zakresie pewne osiągnięcia, ale są one jeszcze niewystarczające. Jeśli chodzi o czytelnictwo młodzieży, to w wielu wypadkach występuje zjawisko przenikania złej książki do rąk młodzieży. Jest to niewątpliwie wynik penetracji wroga klasowego na teren szkoły średniej, który przez dostarczanie złej książki usiłuje wypaczyć młodzież pod względem wychowawczym, oderwać ją od systematycznej pracy, skierować na drogę nieróbstwa i chuligaństwa. Przenikanie złej książki na teren szkół dostrzegane jest bardzo wyraźnie przez nauczycielstwo. Do zwalczania tej plagi powinny być wciągnięte wszystkie czynniki oświatowe.

Dotychczas zajmowaliśmy się wyłącznie młodzieżą szkół ogólnokształcących, przechodzącą do szkół wyższych. Do tychże uczelni przechodzą jednak duże zespoły młodzieży ze szkół zawodowych. Na sesji pedagogicznej, zorganizowanej przez Polską Akademię Nauk zgodnie podkreślono, że przygotowanie absolwentów szkół zawodowych z przedmiotów ogólnokształcących lub tzw. **związanych z zawodem**, jak np. fizyka, chemia, biologia, nawet matematyka, jest niewystarczające, **na ogół gorsze niż** przygotowanie młodzieży ze szkół ogólnokształcących. Trudno ustalić przyczyny tego stanu rzeczy: są to przeładowane programy, niedostosowane do możliwości chłonnych młodzieży, brak odpowiednio wyposażonych pracowni a w bardzo licznych wypadkach brak własnych budynków szkolnych.

Skoro mówimy dziś o pogłębieniu współpracy szkół wyższych i średnich, to oczywiście nie należy zacieśniać tej sprawy tylko do **szkół ogólnokształcących**, ale należy zająć się także szkołami zawodowymi. Podobnie jak w stosunku do nauczycielstwa szkół ogólnokształcących, tak i w odniesieniu do nauczycieli szkół zawodowych, szczególnie w zakresie przedmiotów ogólnokształcących lub tzw. przedmiotów związanych z zawodem, jest konieczny szeroki kontakt i współpraca nastawiona na pogłębienie oddziaływania naukowego, dydaktycznego i ideowo-wychowawczego na młodzież tych szkół.

Ważnym odcinkiem wychowawczego oddziaływania szkoły średniej na młodzież jest praca pozaszkolna i pozalekcyjna młodzieży. Praca ta ma wielkie znaczenie wychowawcze oraz utrudnia w dużym stopniu dywersyjne oddziaływanie na młodzież wroga klasowego. W naszej praktyce **szkolnej** nie dopracowaliśmy się dotąd skonkretyzowanych form **pracy** pozalekcyjnej. Praca w kółkach przedmiotowych, tzw. **kółkach** zainteresowań ma często jeszcze charakter bardzo płytki, opiera się w wielu wypadkach na opracowywaniu i wygłaszaniu przez młodzież referatów, nawet często przybiera charakter dodatkowych lekcji, **na których** nauczyciel uzupełnia opóźnienia w realizacji programu. W **nielicznych** tylko wypadkach praca pozalekcyjna ma charakter pracy badawczej lub w kółkach technicznych — charakter pracy konstruktorskiej; wtedy praca ta jest powiązana z zainteresowaniami młodzieży i wyzwala jej twórczą inicjatywę. Nauczycielstwo szkół średnich jest pozostawione w tym zakresie całkowicie samo sobie, a przecież właśnie praca pozalekcyjna stanowi **doskonałą formę** badania zainteresowań młodzieży,

a więc powinna wpływać na wybór przyszłego kierunku studiów. Ta forma pracy młodzieży powinna żywo interesować szkoły wyższe. W praktyce stołecznych szkół średnich można by zanotować bardzo niewiele wypadków wycieczek młodzieży, np. do zakładów naukowych, istniejący przy szkołach wyższych. Wycieczki takie, umiejętnie zorganizowane, mogłyby wywrzeć duży wpływ na rozbudzanie u młodzieży zainteresowań odpowiednim kierunkiem studiów i dlatego powinny być organizowane w ramach współpracy szkół wyższych i średnich.

W artykule niniejszym starałem się na podstawie zebranych materiałów spojrzeć na zagadnienie współpracy szkół wyższych i średnich z punktu widzenia szkoły średniej. Z uwag powyższych, zresztą niepełnych, wynika bezsporny wniosek o konieczności wzmocnienia kontaktu szkoły wyższej i średniej. Szkoła wyższa może dużo zrobić dla podniesienia poziomu nauczania w szkołach średnich, a tym samym przyczynić się do pogłębienia wiadomości, z którymi absolwenci szkół średnich przychodzą do szkół wyższych.

IX Plenum KC PZPR postawiło przed nami postulat pogłębienia, poprawienia naszej pracy w nauczaniu i wychowywaniu młodzieży. Pogłębienie kontaktu i współpracy niewątpliwie przyczyni się do poprawienia form pracy dydaktyczno-naukowej i ideowo-wychowawczej nad młodzieżą i będzie się wiązać z zadaniami wyznaczonymi nauczycielstwu przez naszą Partię.

Czesław Fotyma

Wojewódzki Ośrodek
Doskonalenia Kadr Oświatowych
Warszawa

Grzegorz Leopold Seidler

UWAGI O METODZIE OPRACOWANIA HISTORII DOKTRYN POLITYCZNYCH

1. OKREŚLENIE TERMINU „DOKTRYNY POLITYCZNE”

S. F. Keczekian w pracy zamieszczonej w czasopiśmie „Sowietskoje gosudarstwo i prawo” nr 3, 1952 pt. *Znaczenie pracy J. W. Stalina: „Marksizm a zagadnienie językoznawstwa” dla historii doktryn politycznych* usiłuje sprecyzować przedmiot historii doktryn politycznych. Wychodząc z klasycznej definicji nadbudowy uważa on, że doktryny są poglądami politycznymi i prawnymi na istniejące instytucje polityczne i prawne. Autor przeprowadza ściśle rozgraniczenie pomiędzy politycznymi poglądami a instytucjami politycznymi, pomiędzy prawem a poglądami prawnymi.

Keczekian powiada: „O ile instytucje polityczne są instytucjami władzy, o tyle poglądami politycznymi są idee, doktryny i poglądy rozmaitych ścierających się ze sobą klas, dotyczące ustroju społecznego, istoty władzy państwowej i sposobów jej organizacji”.

Instytucje prawne powstają natomiast w procesie działania norm prawnych. Norma prawna nie jest równoznaczna z poglądami prawnymi, albowiem norma jest elementem organizującym życie społeczeństwa, „kształtując — wedle słów Keczekiana — swoim działaniem, w procesie swej realizacji, określone instytucje prawne”. Wobec tego poglądy prawne wyrażają zapatrywania na sposoby i formy organizacji stosunków społecznych i władzy politycznej za pomocą norm prawnych.

Doktryny polityczne są to zatem poglądy polityczne i prawne walczących klas na ustrój i organizację społeczeństwa na określonym etapie historycznym.

Przyjmując w całej rozciągłości dotychczasowy tok myślenia Keczekiana, nasuwa się równocześnie pytanie, czy wszystkie poglądy polityczno-prawne możemy objąć wspólnym określeniem „doktryny politycznej”.

Sądzę, że odpowiedź musi być przecząca, uważam bowiem, że doktryny polityczne nie obejmują wszystkich poglądów polityczno-prawnych.

Do czasu zastosowania materializmu dialektycznego do badań zjawisk społecznych zjawiska te były, a w świecie burżuazyjnym są do dnia dzisiejszego, przedmiotem dowolnych spekulacji i fantazji. Dopiero dzięki marksizmowi zjawiska społeczne są ujmowane w sposób ściśle naukowy.

Nienaukowe poglądy ustrojowo-społeczne nazywamy doktrynami politycznymi, przeciwstawiając z całym naciskiem wszelkie doktryny polityczne marksistowskiemu, a więc jedynie naukowemu ujęciu zjawisk polityczno-prawnych.

Negacja naukowego charakteru doktryn politycznych nie jest równoznaczna z odmówieniem wszelkich wartości doktrynom poprzedzającym marksizm. Historia doktryn politycznych ilustruje nam rozwój myśli ludzkiej o społeczeństwie, walkę nowego ze starym, wskazuje na drogę wiodącą od niewiedzy do prawdziwie naukowego ujęcia zjawisk społecznych.

Doktryny polityczne jako jedna z form świadomości społecznej wskazują nam na długotrwały proces historyczny, doprowadzający do naukowego światopoglądu, który w pełni może być zrozumiany poprzez przyswojenie sobie całego dorobku przodującej myśli, którą ludzkość stworzyła w przeszłości (patrz stanowisko Ż d a n o w a, *Przemówienie wygłoszone w dyskusji nad książką Aleksandrowa*, Warszawa 1948, str. 16).

Doktrynami będą nie tylko spekulacje pozornie oderwane od rzeczywistości i niepotwierdzone rzeczywistością, ale również koncepcje oparte wprawdzie o fakty rzeczywiste, jednakże doprowadzające do błędnych wniosków, których nie potwierdziło realne życie. Krytyka kapitalizmu przeprowadzona przez utopijnych socialistów wynikała z trafnej obserwacji życia realnego, jednakże socjaliści ci, uwiedzeni wiarą w potęgę umysłu ludzkiego, snuli fantastyczne programy nie licząc się z możliwością ich urzeczywistnienia. Teoria wówczas jest naukowa, jeśli uogólnienia są rezultatem badanej rzeczywistości i jeśli praktyka życiowa potwierdza słuszność teoretycznych uogólnień.

Tak więc nienaukowym poglądom, doktrynom, przeciwstawiamy teorię naukową, zbudowaną na podstawie obserwowanych faktów i potwierdzoną rzeczywistym przebiegiem zdarzeń.

Zajmijmy się z kolei określeniem „polityczny”, ponieważ mówić będziemy o doktrynach politycznych.

Cóż zatem będzie przedmiotem doktryn politycznych? Przedmiotem doktryn politycznych są zgodnie z określeniem Keczekiana zagadnienia ustrojowo-społeczne, przez co rozumiemy nienaukowe poglądy na istotę, organizację i funkcję państwa, oraz koncepcje zasad współżycia między ludźmi, a więc nienaukowe poglądy na prawo i moralność. Oczywiście, że konkretne doktryny nie muszą wyczerpywać całości zagadnień ustrojowo-społecznych, ograniczają się niekiedy do omawiania pewnych zagadnień, jednakże treść doktryn politycznych mieści się w granicach problematyki państwa i prawa oraz moralności.

Słowo „polityczny” określa nie tylko przedmiot doktryn, ponadto przesądza o klasowym charakterze doktryn. Doktryny polityczne wyrażają zatem zapatrywania klasowe. W nich też musimy odkryć zapatrywania i tendencje klas panujących bądź ustępujących, bądź też sięgających po władzę. Niekiedy klasowość spekulatywnych koncepcji ustrojowo-społecznych, np. rozmaitych utopii pozornie oderwanych od życia, jest mało dostrzegalna i dopiero wnikliwsza analiza

odśłania ogniwa wiążące doktrynę ustrojowo-społeczną z interesami konkretnych klas. W innych znowu doktrynach, wyrosłych w momencie ostrych konfliktów i walk klasowych, powiązanie z dążeniami klasowymi występuje jasno. I tak doktryna prawa natury wyraża interesy burżuazji walczącej z ustrojem feudalnym i nie jest trudno dostrzec dążenia burżuazji przybrane w szaty teorii o niezmiennych i przyrodzonych prawach człowieka. Analizując pojedynczą doktrynę musimy ustrzec się przed tym, aby to, co jednorazowe i przypadkowe, nie przesłoniło nam tego, co istotne i typowe. Poza specyfiką każdej doktryny, poza jej szczegółowymi rysami należy wydobyć jej istotę, a więc jej klasowy charakter.

A zatem przez doktryny polityczne rozumiemy klasowe, nienaukowe poglądy ustrojowo-społeczne.

Pragniemy uczynić jeszcze jedną uwagę. Doktryny polityczne nie muszą wyrażać zwartego systemu poglądów na ustrój społeczno-państwowy. Doktryny polityczne to nie tylko gotowe konstruktywne koncepcje, zmierzające do usunięcia lub poprawienia instytucji polityczno-prawnych albo fantastyczne pomysły przyszłej idealnej społeczności. Doktrynami nazywamy również poglądy krytykujące lub negujące konkretny ustrój społeczny, o ile mobilizowały one klasy społeczne do wystąpień przeciw organizacji państwowej, przeciw obowiązującym zasadom współżycia.

Dlatego, jeśli nawet rzeczywistym wystąpieniem nie towarzyszy logicznie przemyślany i systematycznie powiązany pogląd polityczno-prawny, to jednak fakt prowadzonej walki między klasami w imię luźnych poglądów, ewangelicznych przepowiedni lub frapujących powiedzeń nakazuje nam traktować owe krytyczne fragmenty myśli o ustroju społecznym jako doktryny polityczne.

Stąd też w zasięgu historii doktryn politycznych powinny się znaleźć nie tylko doktryny zaaprobowane przez burżuazyjną cenzurę profesorską, które znajdujemy w każdym podręczniku historii doktryn, ale również poglądy i idee, które nie otrzymały szaty „uczoności”, a mimo tego poruszały masy do walki z ustrojem przeżyłym.

W końcu musimy pamiętać, że doktryny polityczne wyodrębniają się jako specjalna dyscyplina dopiero w rozwiniętym ustroju kapitalistycznym. Pierwotnie są one bądź częścią systemów religijnych, bądź też — co staje się następnie regułą — stanowią fragmenty filozofii spekulatywnej.

Rozwój burżuazyjnych koncepcji państwa i prawa wywołuje w następstwie potrzebę opracowania z jednej strony historii nauki o państwie i prawie, z drugiej strony historię myśli politycznej. Stąd też i narodziny historii doktryn politycznych. O ile historia nauki o państwie i prawie stała się w zasadzie częścią podręczników prawa państwowego oraz teorii prawa, o tyle historia myśli politycznej wyodrębnia się w oddzielną dyscyplinę. Przy czym historyczne opracowania myśli politycznej ukazują się pod rozmaitymi tytułami, np. historia filozofii prawa, historia myśli społecznej, historia doktryn, itp.

Wszystkie burżuazyjne opracowania historii doktryn politycznych są, jak zobaczymy, dalekie od naukowego ujęcia. Burżuazyjna bowiem

nauka o społeczeństwie: 1) neguje obiektywną *prawidłowość* rozwoju zjawisk społecznych, 2) zapoznaje fakt, że historię tworzy nie jednostka, lecz masy, i że poglądy oraz działalność jednostek są konkretyzacją dążeń i działalności mas. .

Zajmiemy się więc z kolei burżuazyjnymi metodami opracowania historii doktryn politycznych, nie zatrzymując się nad różnorodną terminologią tych opracowań.

2. OPRACOWANIA HISTORII DOKTRYN POLITYCZNYCH

Burżuazyjne podręczniki historii doktryn ograniczają się w zasadzie do sprawozdawczego wykładu doktryn politycznych, do omówienia jedynie treści doktryn w zupełnym oderwaniu od okoliczności, które warunkowały ich powstanie. Ów tradycyjny wykład historii doktryn politycznych jest rezultatem przekonania o niezależności myślenia to znaczy przekonania, że dzieje myśli ludzkiej są niezależne od życia praktycznego.

Pozór samodzielnego rozwoju historii doktryn rodzi przekonanie, że doktryny następujące po sobie stanowią etap w historii, że rozwój doktryn nie wykracza poza dziedzinę myśli, że twórcy doktryn dzięki sile swych konstrukcji i potędze myślenia przewyżniają swoich poprzedników. Stanowisko to sprowadza się do stwierdzenia, że autor nowej doktryny, krytykując poglądy przestarzałe, stwarza nową doktrynę. Przyjmuje się tu rozwój doktryn w obrębie myśli filozoficznej, rezygnując z ustalenia przyczyn, które wywołały zmiany kolejnych doktryn. Nader subtelny, skomplikowany i zawiły jest sam proces przetwarzania się społecznych warunków materialnych w ideologiczne. Kształtowanie się ideologii, uwarunkowanej w ostatniej instancji strukturą ekonomiczną, bynajmniej nie odbywa się mechanicznie i automatycznie, tym bardziej że podmiot jego — żywy, myślący i działający człowiek — nie tylko nie wnika w ten proces rozumem i nie kieruje nim, lecz go sobie w ogóle jasno nie uświadamia. Dlatego też twórca doktryny zazwyczaj przeświadczony jest o dokonującym się procesie myślowym jedynie w obrębie czystego myślenia, pewien, że „materiał ten jest wytworzony przez myślenie, i nie badając poza tym jego możliwego związku z innym, odleglejszym i niezależnym od myślenia procesem” (Fr. Engels do Fr. Mehringa). Stąd też przekonanie, że wystarczy przedstawić kolejno doktryny polityczne przy jednoczesnym mniej lub więcej dokładnym scharakteryzowaniu osobistości, które dzięki sile umysłu przyczyniły się do rozwoju doktryn politycznych.

Niekiedy jednak autorzy historii doktryn odchodzą od czysto sprawozdawczego referowania doktryn politycznych, to znaczy od przedstawiania poglądów w oderwaniu od życia praktycznego. Podkreślają wtedy nadrzędność idei nad życiem praktycznym, uznają ideę za główną dźwignię rozwoju społeczeństwa. Mówią, że idee Oświecenia zmieniły ustrój polityczno-społeczny w XVIII wieku albo w idei chrześcijaństwa widzą zasadniczy czynnik formujący ustrój społeczny. Takie ujęcie sugeruje przekonanie, że doktryna polityczna zmienia, przebudowuje lub poprawia ustrój polityczny. Stąd wniossek, że linia

zdarzeń realnych jest ugruntowana w ostatniej instancji na myśleniu, a więc doktryny polityczne rządzą historią społeczeństw. Należy tylko szczęśliwie dobrać doktrynę, a stworzy się raj na ziemi. Z takim ujęciem historii doktryn spotykamy się u autorów pozostających pod wpływem heglowskiego idealizmu.

Oto w połowie XIX wieku spotykamy opracowania historii doktryn ze stanowiska obiektywnego idealizmu. Autorzy tych opracowań traktują doktryny polityczne jako refleks obiektywnie istniejących idei. I tak F. J. Stahl w swej *Geschichte der Rechtsphilosophie* (III wydanie, 1858) wychodząc z założenia, że zjawiska życia społecznego są realizacją absolutnych idei religijnych, określa filozofię prawa jako wiedzę o tym, co sprawiedliwe. Odrzucając heglowską dialektykę rozwoju ducha, przyjmuje jednakże obiektywnie absolutną ideę boskiej sprawiedliwości i dlatego historia doktryn politycznych według niego powinna przedstawiać drogi i sposoby poznania przez ludzkość absolutnej idei sprawiedliwości. Dlatego w przebiegu historii zmieniały się, zdaniem Stahla, filozoficzne systemy prawne zależnie od tego, w jaki sposób ludzkość realizowała i poznawała ową obiektywnie istniejącą ideę sprawiedliwości. „Należy zatem naszą filozofię prawa przedstawić genetycznie. Nie wystarczy tu znajomość w historycznej kolejności... poglądów filozoficzno-prawnych... analizując poszczególne systemy nie pytamy, jakie urządzenia badanego systemu są sprawiedliwe; ale interesuje nas, co dla badanego systemu jest sprawiedliwością i na jakiej drodze dochodzi do jej poznania” (str. 7).

Również J. C. Bluntschli w *Geschichte des Allgemeinen Staatsrechts und der Politik* (1864) ujmuje historię doktryn politycznych ze stanowiska obiektywnego idealizmu. W instytucjach państwowych znajduje odzwierciedlenie rozwijający się duch epoki. Zmieniające się poglądy na państwo i prawo odzwierciedlają zmieniającą się ideę epoki. Obiektywnie rozwijająca się idea epoki, tzn. duch epoki, poprzez naukę o państwie i prawie — formuje realne instytucje państwowo-prawne, które są w konsekwencji odbiciem obiektywnej idei.

Obok tych dwóch ujęć historii doktryn — a więc metody ograniczającej się jedynie do referowania treści doktryn oraz metody wskazującej na nadrzędność doktryn politycznych, które przesądzają w ostatniej instancji o ustroju politycznym — spotykamy się w nauce burżuazyjnej z opracowaniem historii doktryn ze stanowiska krytyczno-sprawozdawczego.

O ile historia doktryn opracowana ze stanowiska obiektywnego idealizmu polega na tym, że doktryny polityczne przedstawia się jako odbicie rozwijającej się idei bądź też jako dokładniejsze lub słabsze zrozumienie absolutnej, niezmiennej idei, o tyle metodą krytyczno-sprawozdawczą nazywamy takie opracowanie doktryn politycznych, w którym autor przeprowadza selekcję doktryn klasyfikując je na prawdziwe i fałszywe, dobre lub złe, poddając doktryny krytyce ze stanowiska zasady przyjętej *a priori*. Typowym przykładem metody krytyczno-sprawozdawczej jest praca P. Janeta *Historia doktryn politycznych*, w której autor przeprowadza krytykę doktryn ze sta-

nowiska zasad etyki liberalnej burżuazji i z tych pozycji ocenia jedne poglądy jako błędne, a inne jako prawdziwe.

Ujęcie historii doktryn politycznych ze stanowiska krytyczno-sprawozdawczego znajdujemy również w pracy W. A. Dunninga *A History of Political Theories*, 1932. We wstępie swej pracy Dunning wyraża najwyższe uznanie dla Janeta z tym, że o ile „według Janeta wyjaśnienie teorii politycznej dokonuje się w powiązaniu z etyką, o tyle w niniejszej pracy (a więc w historii doktryn Dunninga) wyjaśnienie rozwoju doktryn politycznych wiąże się ze zdarzeniami politycznymi” (str. XXV).

Dunning uważa, że historia doktryn politycznych powinna być ujmowana jedynie na tle zdarzeń politycznych i instytucji prawnych. Instytucje prawne podlegają procesowi doskonalenia, a doktryny polityczne są „bilansem tego postępu” (str. XIX). Dla Dunninga kryterium wartościowania doktryn jest praworządność burżuazyjna i instytucje prawne liberalnej burżuazji.

Mówiąc o metodach opracowania historii doktryn należy wymienić jeszcze autorów, którzy posługują się tzw. metodą socjologiczną. Oto pewne zdarzenia realne z życia społeczeństwa przymuje się za przyczynę tworzącą i określającą teorie polityczne. Takie ujęcie historii doktryn podnosi jeden element życia realnego, zresztą dowolnie przyjęty, do godności przyczyny głównej. Przy socjologicznej metodzie stosuje się spekulację na opak, albowiem dowolnie przyjęte zjawiska realne są tak ogólnie ujęte, że nie można owej hipotezy sprawdzić na materiale historycznym.

Pomimo pozorów naukowości spekulatywny realizm nie wyjaśnia zupełnie genezy i rozwoju doktryn, nie wskazuje również, w jaki sposób doktryny oddziałują na życie realne. Stąd też tzw. realistyczne ujęcie doktryn ogranicza się do deklaracji programowej. Pseudorealizm występuje najwyraźniej może w pracy G. Catlina *A History of The Political Philosophers*, 1950. Autor uważa, że doktryny polityczne są odbiciem dwóch stale istniejących w społeczeństwie sprzeczności, które występują w różnym natężeniu w historii. Tymi sprzecznościami, które charakteryzują społeczność ludzką, są konflikty między postępującą cywilizacją a szczególnie ludzkością, albowiem postęp cywilizacji zależny jest od wielu motywów, wśród których niemałą rolę odgrywają utylitaryzm i egoizm, ponadto stały konflikt między interesami całej społeczności a sprawiedliwym traktowaniem jednostki (str. 5).

Historia doktryn politycznych w ujęciu Catlina opiera się na dowolnie przyjętych konfliktach, które są sztucznie doczepione do poszczególnych doktryn, przy czym naczelnym celem tej pracy jest zwalczanie marksizmu i leninizmu, co jaskrawo uwydatniło się w fałszywym przedstawieniu światopoglądu marksistowskiego, na jego krytyce opartej na reakcyjnych argumentach B. Russella (str. 579).

W porównaniu z chaotyczną, pseudorealistyczną pracą Catlina bardziej konsekwentna jest praca L. Gumpłowicza.

L. Gumpłowicz określa swoją metodę opracowania historii doktryn politycznych jako ujęcie socjologiczne. Uważa on, że teorie pań-

stwa są odbiciem toczących się walk między grupami społecznymi. Gumplowicz równorzędnie traktuje walkę każdej grupy, dlatego też wśród wielu zwalczających się ugrupowań społecznych gubi się zasadnicza siła rozwoju dziejów — walka klasowa, która w sposób decydujący wpływa na treść i kierunek doktryn politycznych. Gumplowicz uważa, że każda walka społeczna jest źródłem doktryn politycznych, przy czym obojętne są dla niego rodzaj, charakter i dążenia zwalczających się stron. Historia ludzkości podlega żelaznym prawom konieczności i byłoby naiwnością, twierdzi Gumplowicz, powoływanie się na świadomość człowieka jako podstawę odróżnienia zjawisk społecznych od przyrodniczych.

Gumplowicz zupełnie neguje rolę jednostki w rozwoju społeczeństwa. Uważa on, że żywiołowe procesy kierują dziejami ludzkości, a w obliczu tych procesów jednostka jest bezsilna. Nawet znajomość praw rządzących rozwojem społeczeństwa nie może wyrwać człowieka ze stanu bierności.

Oto błędy dyskwalifikujące „naukową” wartość historii doktryn Gumplowicza.

Jako ostatni rodzaj opracowania historii doktryn politycznych należy wymienić prace tych autorów, którzy wskazują na wzajemne oddziaływanie konkretnego ustroju na twórcę doktryn i oddziaływanie doktryn na ustrój.

Wspomniany sposób opracowania historii doktryn ogranicza się do stwierdzenia relacji między doktryną a konkretnym ustrojem, jednakże bez odpowiedzi pozostaje zagadnienie genezy doktryn. Stwierdzenie bowiem niewątpliwych zależności między treścią doktryn a konkretnym ustrojem nie może wykluczać dociekań zmierzających do wykrycia przyczyn zasadniczych, przesądzających o treści doktryn. Stąd też takie ujęcie historii doktryn politycznych kończy się na przeprowadzeniu nowej klasyfikacji w oparciu o ustaloną, bardziej lub mniej trafną zależność twórcy doktryn od konkretnego ustroju politycznego, w którym on żył i tworzył. Bez odpowiedzi pozostaje jednak pytanie o genezę i funkcję doktryny politycznej.

Taką metodą posługuje się J. L a n d e ujmując historię doktryn zależnie od stosunku autora doktryny do konkretnego ustroju politycznego. W jego *Historii filozofii prawa* (część I, str. 23 i nast.) mówi się: „Przedmiotem historii filozofii prawa są kompleksy poglądów... Poglądy z dziedziny filozofii prawa stanowią odbicia przeżyć prawnych ich autorów albo przeżyć zawierających oceny pewnego prawa...”

W doktrynach będziemy mogli odczytać objawy psychiki prawnej, odbijającej wszelkie prądy danej epoki. Odróżnimy:

a) doktryny ustrojowe — objawy psychiki leżącej u podstawy ustroju...

b) doktryny reakcyjne — odbicie polityki odziedziczonej po dawnych ustrojach...

c) doktryny postępowe — objawy tworzącego się nowego ustroju...

d) doktryny negatywne, świadczące o zaniku ocen etycznych — w okresach przejściowych...”

Również G. H. S a b i n e w *A History of Political Theory*, 1937, uważa, że teorie polityczne są zespołem sądów wartościujących zja-

wiska społeczne. Sądy wartościujące zjawiska społeczne ulegają zmianie w miarę przekształcania się psychiki społecznej. „Z tego punktu widzenia wynika, że etyka i polityka to nauki społeczne, które zawierają sądy wartościujące...” (str. 600 i nast.).

Sądy wartościujące zmieniają się zależnie od ich przydatności praktycznej albo w wyniku zmienionych motywów działania ludzkiego. Takie jest stanowisko H u m e'a, które przyjmuje Sabine w swej historii doktryn.

Podobnie ujmuję historię doktryn B. R u s s e l l w *History of Western Philosophy* (1947, str. 252 i nast.). „Stosunek wybitnych umysłowości do współczesnego im społeczeństwa był bardzo różny w różnych stuleciach. W pewnych szczęśliwych epokach były one w całości w zgodzie ze swoim otoczeniem. W innych natomiast epokach były one rewolucyjne, uważając, że radykalne zmiany są niewątpliwie konieczne, spodziewając się jednak równocześnie, że częściowo w wyniku propagowania i obrony tych zmian będą one urzeczywistnione w bliskiej przyszłości.

A jeszcze w innych czasach nienawidziły one świata i zdawały sobie sprawę, że pomimo iż widzą, jakie zmiany są potrzebne, to jednak nie mają nadziei, aby te zmiany można było urzeczywistnić...” Widzimy zatem, że ustalenie stosunków między autorem doktryny a panującym ustrojem politycznym doprowadza posługujących się tą metodą autorów do wprowadzenia jedynie nowej klasyfikacji doktryn.

Dotychczasowe ujęcie historii doktryn, a więc ograniczenie się jedynie do przedstawienia treści doktryn lub podkreślenia decydującej roli doktryn politycznych przy kształtowaniu się realnego ustroju politycznego lub też metoda krytyczna czy socjologiczna, czy wreszcie wynajdywanie relacji pomiędzy autorem doktryny a istniejącym ustrojem — wszystkie te opracowania są niewystarczające i nie wypełniają zadań, jakie się stawia naukowemu opracowaniu historii doktryn politycznych.

Ze stanowiska naukowego cele i zadania wykładu historii doktryn politycznych są jasno sformułowane. Oto w historii doktryn politycznych należy wydobyć przyczyny i okoliczności warunkujące powstanie doktryny oraz wskazać na rolę, jaką doktryny polityczne odegrały w walkach klasowych, a więc omówić ich klasową funkcję.

Uważam, że naukowe opracowanie historii doktryn przynajmniej w części da zamierzone wyniki, jeśli przeprowadzi się rygorystyczne ograniczenia kosztem nawet wszechstronności wykładu, a to w celu wykazania w historycznej perspektywie genezy i funkcji typowych doktryn politycznych. Stąd też należałoby omówić doktryny charakterystyczne dla rozwoju społecznego, w którym wyraźnie występuje ścieranie się doktryn politycznych, odpowiadających realnym interesom walczących klas. Następnie należałoby omawiać doktryny polityczne w trzech kolejno następujących po sobie formacjach ekonomiczno-społecznych, dlatego też droga historii doktryn powinna prowadzić od świata antycznego poprzez feudalizm do kapitalizmu.

W ten sposób patrząc na historię doktryn należałoby wykazać genezę i klasową funkcję doktryn, przy czym w treści doktryn wypadałoby uwypuklić interesy i dążenia ścierających się klas.

3. PRZEŁAMANIE DUALIZMU CZYLI O KSZTAŁTOWANIU SIĘ DOKTRYN POLITYCZNYCH

Należy wykazać, że historia doktryn politycznych, podobnie jak historia ustrojów politycznych, nie ma jakiegoś odrębnego i samodzielnego przebiegu.

Doktryny podobnie jak formy ustrojowe „nie mogą być podjęte z siebie samych ani też z tak zwanego ogólnego rozwoju umysłu ludzkiego, lecz przeciwnie — wyrastają z materialnych warunków życia...” (K. M a r k s, *Przyczynek do krytyki ekonomii politycznej*).

Doktryny polityczne jako forma świadomości społecznej są poglądami na ustrój państwowo-prawny, są to więc kategorie ideologiczne, które tworzą ludzie, i tylko pozornie są one oderwane od ich materialnej działalności.

„Wraz ze zmianą podłoża ekonomicznego odbywa się mniej lub bardziej szybko przewrót w całej olbrzymiej nadbudowie. Przy rozpatrywaniu takich przewrotów należy zawsze odróżniać przewrót materialny w warunkach ekonomicznych produkcji, dający się stwierdzić ze ścisłością nauk przyrodniczych, od form prawnych, politycznych, religijnych, artystycznych lub filozoficznych, krócej: od form ideologicznych, w jakich ludzie uświadamiają sobie ten konflikt i zwalczają go” (K. M a r k s, *Przyczynek do krytyki ekonomii politycznej*).

Wskazując na błędność dualizmu, a więc na mylną i nienaukową koncepcję odrębnego, niezależnego od życia praktycznego rozwoju myśli ludzkiej, jednocześnie należy wykazać bezzasadność idealistycznych twierdzeń o nadrzędności myśli w rozwoju dziejów.

Przełamać dualizm to znaczy ujmować historię doktryn politycznych w ścisłym związku z gospodarczymi warunkami istnienia poszczególnych formacji społecznych. Albowiem baza ekonomiczna przesądza w ostatniej instancji o ukształtowaniu się myśli i poglądów społeczeństwa. „Każda baza ma swoją odpowiadającą jej nadbudowę”. Ustrój państwowy i obowiązujące prawo w sposób najbardziej oczywisty odzwierciedla ustrój ekonomiczny społeczeństwa. Realnie istniejące zależności gospodarcze między ludźmi są utrwalone organizacją państwa i obowiązującymi prawami. Jednakże poza organizacją państwowo-prawną cały zespół instytucji społecznych swe istnienie, budowę, zadania i cele wywodzi z bazy ekonomicznej i jej służy.

Kiedy się mówi, że ekonomia rzeźbi nadbudowę, nie znaczy to, że istnieje jedynie zależność pionowa, prowadząca od bazy do nadbudowy. Nie jest to jednostronna zależność, nie ma tu miejsca zwykły proces wynikania. Byłaby to pusta abstrakcja, gdybyśmy przeciwstawiali przyczynę skutkowi. Istnieje tu wzajemne oddziaływanie przyczyn: „baza ekonomiczna jest siłą najpotężniejszą, a ruch ekonomiczny toruje sobie w ostatecznym wyniku nieuchronnie drogę pocha). przez nieskończone mnóstwo przypadkowości” (E n g e l s do J. Blocha).

W dotychczasowych naszych uwagach omawiamy doktryny określonej nadbudowy, w dalszych ustępach specjalnie w łączności z ustę-

pem o systematyce mówić będziemy o doktrynach, które zwalczają konkretną bazę ekonomiczną i jej nadbudowę. Jednakże wpierw zajmujemy się innymi elementami, które prócz ekonomiki wpływają na uformowanie się doktryn politycznych.

Mówiliśmy dotychczas, że ekonomika jest głównym elementem przesądzającym o kierunku i treści doktryn politycznych. Ale czyż możemy pominąć inne elementy, które wpływają wybitnie, aczkolwiek nie decydująco na ukształtowanie się doktryn? Myślę tu o osobowości twórcy, a więc autora doktryny, dalej o materiale myślowym, z którego wykuta jest doktryna, a w końcu pragnę zwrócić uwagę na przeszczepianie doktryn z jednego kraju do drugiego.

Jest rzeczą zrozumiałą, że twórcza wyobraźnia autora, umiejętność stworzenia obrazu ludzi i zjawisk, łączenie drobnych rysów w całość, spojrzenie perspektywiczne — to wszystko niemałą rolę odgrywa w budowie doktryny. Jakże łatwo nieraz rozmach doktryny, śmiałe ujęcie przesłania ekonomikę, która rodzi doktrynę, wyznaczając jej kierunek i zadania. Jakże na pozór odległe od ekonomicznej rzeczywistości są dialogi platońskie lub utopie Bacona, Morusa czy Campanelli. A jednak sens społeczny wszelkiej fantazji ustrojowej wyznaczają istniejące warunki materialne bądź te, które dopiero znajdują się w procesie stawania. Najbujniejsza bowiem myśl ustrojowa znajduje swę poczęcie i swoją granicę w konkretnej strukturze ekonomicznej, aczkolwiek indywidualność autora wyciska piętno na obliczu doktryny. Jego talent bardziej ostro, bardziej jaskrawo wyrażać będzie potrzebę ekonomiczno-społeczną czasów, w których żył.

A zatem wielkość umysłu wyraża się w tym, że w doktrynie najwierniej i w najlepszej formie oddaje on układ społeczny swoich czasów, że lepiej od innych uosabia dążenia, upodobania i pragnienia ścierających się w tym czasie klas, że jego poglądy najlepiej nadają się do służby na rzecz potrzeb społecznych jego czasów. Musimy pamiętać, że umysłowość nawet najwybitniejsza nie może spowodować zmian w działaniu przyczyn ogólnych, zasadniczych, a więc ekonomiki. „To, że akurat taki i ten właśnie człowiek zjawia się w określonym czasie w danym kraju, jest oczywiście czystym przypadkiem. Ale jeśli go wykreślić, to powstanie popyt na jego zastępcę i z biegiem czasu znajdzie się ktoś, co *tant bien que mal* (jako tako) spełni tę funkcję” (F. Engels do H. Starkenburga).

Dotychczas mówiliśmy, że ekonomika rzeźbi poprzez umysłowość autora doktrynę polityczną. Obecnie pragniemy mówić o materiale, z którego ulepiona jest doktryna. Jeżeli dłutem ekonomiki wykute są zasadnicze rysy doktryny, jeżeli umysłowość twórcy przesądza o precyzności, głębi i sposobie ujęcia doktryny — to nie jest bez znaczenia i materiał, a więc tworzywo, z którego formuje się doktrynę. Twórca doktryny zastaje szereg poglądów, przekonań, uprzedzeń, z którymi styka się walcząc z nimi lub je aprobując. Zastane idee, poglądy i doktryny stanowią materiał, z którego zrodzi się doktryna. Aby zrozumieć zatem określoną doktrynę, należy wpierw poznać idee i poglądy okresu poprzedniego. Jednakże do tego powiązania doktryn z przeszłością nie może ograniczać się praca naukowa, jak to ma miejsce w burżuazyjnych podręcznikach historii doktryn, gdzie się pil-

nie szuka wzajemnych wpływów pomiędzy doktrynami. Nagromadzony materiał myślowy jest jednym z ważkich elementów, ale nie decydującym o genezie, treści, a nawet formie nowej doktryny, albowiem „Ekonomika nie tworzy tu nic na nowo bezpośrednio sama z siebie, lecz określa rodzaj zmiany i dalszego kształtowania istniejącego już materiału myślowego...” (F. Engels do K. Schmidta). Oczywiście, że i inne elementy nadbudowy, takie jak poglądy religijne, filozoficzne, artystyczne i inne oddziałują na kształtowanie się doktryn politycznych.

Nie możemy w końcu pominąć wzajemnego oddziaływania idei i poglądów przechodzących z jednego kraju do drugiego. Istniejące stosunki ekonomiczne i polityczne między państwami powodują wzajemną infiltrację idei, poglądów i doktryn. Jednakże proste stwierdzenie wzajemnego oddziaływania niczego jeszcze nie wyjaśnia. Wiemy, że materializm angielski XVII wieku jest źródłem materializmu francuskiego drugiej połowy XVIII wieku, czyli że od H o b b e s a i L o c k e'a prowadzą drogi do H e l v e t i u s a i H o l b a c h a. Pomimo tych związków i powiązań jakże odmiennym klasom służy materializm! Oto w Anglii zwolennikami postępu są skrajni fanatycy religijni, a materializm stał się bronią zwolenników starego porządku. Odwrotnie sprawa przedstawia się we Francji w XVIII wieku, kiedy to materializm był wyznaniem najbardziej postępowych umysłów. Dlatego też dla pełnego zrozumienia doktryny nie wystarcza proste stwierdzenie przeszczepienia doktryn; narzuca się konieczność ustalenia struktury ekonomicznej i układu klasowego obu krajów. Jest rzeczą niewątpliwą, że tym silniejszy jest wpływ importowanych idei i doktryn, im bardziej podobna jest baza ekonomiczna i układ klasowy obu państw. Każdą doktrynę należy oceniać na bazie ekonomicznej tego kraju, w którym doktryna się zrodziła, i kraju, dokąd ją przeszczepiono.

„Dialektyka materialistyczna — mówi M a o T s e - t u n g (W sprawie sprzeczności, 1952, str. 12) — uważa, że przyczyny zewnętrzne są warunkiem przemian, a przyczyny wewnętrzne — podstawą przemian, przy czym zewnętrzne przyczyny działają poprzez wewnętrzne... Wzajemny wpływ poszczególnych narodów istnieje stale w epoce kapitalizmu, zwłaszcza zaś w epoce imperializmu i rewolucji proletariackiej, wzajemny wpływ i oddziaływanie polityczne, ekonomiczne i kulturalne poszczególnych państw są ogromne”.

Tak więc doktryny polityczne są złożoną w swej budowie świadomością, o której decyduje w ostatniej instancji nieświadomie rozwijająca się baza ekonomiczna. A więc tylko obiektywna rzeczywistość może nam wyjaśnić genezę i istotę doktryn politycznych, mimo że niełatwo jest dostrzec proces tworzenia się ideologicznej nadbudowy.

4. O RÓWNOCZESNOŚCI DOKTRYN I ICH SYSTEMATYCE

Równoczesność doktryn ma dwojaki sens. Możemy przez to określenie rozumieć, że z pewnej bazy ekonomicznej wywodzą się identyczne w swych funkcjach i celach doktryny pomimo różnic w ich

treści. Otóż te doktryny, będące częścią nadbudowy, wzmacniają bazę ekonomiczną powodując jej rozwój i zmierzają do jej utrwalenia. Owa równoczesność doktryn jest zrozumiała w świetle dotychczasowych rozważań o bazie i nadbudowie. Obserwując współczesne doktryny polityczne imperializmu widzimy, że wszystkie one (np. faszyzm, solidaryzm, chrześcijańskie doktryny społeczne i inne) dążą do utrzymania ustroju wyzysku. I mimo że polityka imperializmu faworyzuje pewne doktryny, np. faszyzm, to przecież i inne doktryny są tolerowane, jak długo służą interesom klasy panującej.

W tym pierwszym rozumieniu równoczesność wynika z tego, że cała nadbudowa wraz z doktrynami wpręga się w służbę bazy ekonomicznej. W tym wypadku mówimy o doktrynach nadbudowy.

Jednakże poza tą równoczesnością doktryn spotykamy się z równoczesnością w drugim znaczeniu. Istnieją bowiem równocześnie doktryny, które nie służą określonej bazie ekonomicznej, które nie wzmacniają i nie bronią klasy panującej. Słowem spotykamy doktryny nie będące częścią nadbudowy. O ile przy pierwszym rodzaju równoczesności doktryny nie wykraczały poza nadbudowę, a wyrastając z bazy służyły jej, o tyle mówiąc o równoczesności w drugim znaczeniu, myślimy o doktrynach, które pozostają w sprzeczności z bazą, a negując ją popadają w konflikt z nadbudową. Mówiąc o równoczesności w tym drugim znaczeniu, dostrzegamy, że geneza i funkcja tych doktryn jest różna od doktryn nadbudowy. Doktryny formacji minionej przechodząc do formacji nowej wyrażają interesy klas odsuniętych od władzy i panowania. Doktryny te skazane są na zagładę, albowiem nowa nadbudowa zwalcza je aż do unicestwienia bądź też doktryny minionej formacji przystosowują się do służenia nowej bazie. Pamiętamy, jak burżuazja adoptowała po swym zwycięstwie feudalną organizację kościoła dla swoich interesów i jak równocześnie nowe prawo burżuazyjne usuwa feudalną przeszłość, m.in. koncepcję podziału społeczeństwa na stany. W kapitalizmie zanika ustrojowa przeszłość feudalizmu.

Jednakże obok doktryn przeszłości spotykamy nowe doktryny polityczne, które zwalczają istniejący ustrój gospodarczo-społeczny przeciwstawiając się nadbudowie, a więc instytucjom i poglądom klas panujących. Owe doktryny wyrażają dążenia i interesy klas uciemiężonych, dla których obowiązujący system ustrojowy i gospodarczy jest przestarzały, za ciasny, bezsensowny. Doktryny te wyrażają nastroje buntu przeciw istniejącym stosunkom, przeciw zaporom, które stawia klasa panująca, aby utrwalić swe panowanie wtedy, kiedy przeciwstawia się obiektywnemu prawu „koniecznej zgodności stosunków produkcji z charakterem sił wytwórczych” (J. Stalin, *Ekonomiczne problemy socjalizmu*). Owe doktryny są światłem postępu i znaczą miejsce starego w nowym, są one odbiciem konfliktów klasowych. Źródłem tych doktryn są sprzeczności antagonistyczne, tkwiące we wszystkich formacjach eksploatacyjnych, albowiem rozwijające się siły wytwórcze nie mogą pomieścić się w obowiązującym ustroju społeczno-politycznym. Panujące stosunki własności, organizacja państwa i prawa hamują rozwój sił wytwórczych. Tak więc doktryny zwiastujące postęp są myślowym, idealnym odbiciem obiektywnie istniejącego

konfliktu między nowymi siłami wytwórczymi a obowiązującymi stosunkami produkcji. Konflikt ten odzwierciedla się najsilniej w umysłach klasy, która bezpośrednio odczuwa paraliżowanie postępu. U schyłku feudalizmu klasą tą była burżuazja, w kapitalizmie — proletariat, „...podobnie jak swego czasu manufaktura i rozwinięte pod jej oddziaływaniem rzemiosło popadły w konflikt z feudalnymi pętami cechów, tak wielki przemysł na wyższym stopniu swego rozwoju popada w konflikt ze szrankami, w które go wciągnął kapitalistyczny sposób produkcji....” (F. Engels: *Rozwój socjalizmu od utopii do nauki*, str. 49).

Rozważania nasze o równoczesności doktryn doprowadzają nas do zagadnień związanych z systematyką doktryn. Każda historia doktryn politycznych **posługiwać** się musi jakimiś podziałami, które umożliwią usystematyzowanie doktryn, narzuca się bowiem konieczność podziału i uporządkowania zebranego materiału. W zasadzie w nauce burżuazyjnej nie **przywiązuje** się większej wagi do systematyki doktryn, gdyż zagadnieniem **pierwszoplanowym** jest ich treść. Systematyka w nauce burżuazyjnej spełnia jedynie rolę rusztowania, które można usunąć po **opracowaniu** historii doktryn politycznych. Najbardziej rozpowszechnionym sposobem referowania doktryn politycznych, wynikającym zresztą z założeń każdej historii doktryn, jest przestrzeganie historycznego ich następstwa. Chronologiczna kolejność staje się jedyną wskazówką grupowania materiału, tak że na nieprzerwanej i jednostajnej nitce czasu przesuwają się kolejno doktryny. Mówiliśmy, że niekiedy systematyzuje się doktryny zależnie od **stosunku** autora doktryny do istniejącej **rzeczywistości** ustrojowej. Klasyfikacje te przeprowadza się zależnie od tego, czy rzeczywistość ustrojowa nadąża, wyprzedza bądź opóźnia się w stosunku do niezależnego rozwoju myśli, świadomości czy też psychiki ludzkiej. Błądność obu systematyk wynika z błędnej i **nienaukowej** przesłanki o niezależności rozwoju myślenia ludzkiego od życia politycznego.

W naszym ujęciu systematyka ma znaczenie zasadnicze, albowiem doktryny polityczne ujmujemy jako refleks rozwoju ekonomicznego, stąd też oceniać i klasyfikować doktryny będziemy zależnie od tego, czy opóźniają, zagradzają drogę rozwojowi ekonomicznemu, czy też odpowiadają rozwojowi ekonomicznemu i tym samym powodują szybsze tempo tego rozwoju. A więc z jednej strony spotykamy się z doktrynami hamującymi życie gospodarcze, z drugiej strony widzimy doktryny niosące postęp. Determinując czasowo i klasowo każdą doktrynę nie widzimy w przeszłości ciągłej i nieprzerwanej linii miarowego rozwoju. Walka tocząca się o **panowanie** gospodarcze i polityczne między klasami doprowadza do rewolucyjnego przekształcenia społeczeństwa, kiedy to władzę gospodarczą i polityczną przejmuje nowa zwycięska klasa. Owej realnej walce klas odpowiadają doktryny polityczne, które wyrażają interesy i dążenia bądź jednej, bądź drugiej strony.

Przejście panowania z rąk jednej klasy do drugiej określa kolejne etapy rozwoju społeczeństwa. Dlatego też ujmując doktryny polityczne pod kątem historii, należy je analizować w ramach kolejnych

formacji ekonomiczno-społecznych; one też powinny zakreślać zasadnicze ramy pracy.

W obrębie poszczególnych formacji odróżniamy doktryny odpowiadające rozwojowi ekonomicznemu, a więc postępowe, oraz doktryny hamujące rozwój ekonomiczny, a więc reakcyjne. Tak więc zadaniem naukowo opracowanej historii doktryn jest przedstawienie genezy, funkcji i rozwoju poglądów ustrojowo-społecznych walczących klas.

Jedynie w takim ujęciu historia doktryn politycznych obrazować będzie walkę postępowych doktryn z reakcyjnymi poglądami. Taka historia doktryn ujawni na określonym etapie historycznym krytyczne poglądy klas uciskanych w stosunku do panujących instytucji politycznych i prawnych. Przeprowadzona systematyka umożliwi ostre przeciwstawienie doktryn nadbudowy, które służą interesom klas panujących politycznie i ekonomicznie, doktrynom pozostającym poza nadbudową, które wyrażają dążenia klas uciśnionych. W ten sposób historia doktryn politycznych odsłoni w ramach każdej formacji ekonomiczno-społecznej walkę poglądów wstecznych z postępowymi, które negują poglądy klas panujących i ich instytucje polityczne i prawne. Oczywiście, że nasza systematyka odnosi się do formacji przed-socjalistycznych. Albowiem światopogląd marksistowski kładzie kres każdej spekulacji o społeczeństwie. Wykryte obiektywne prawa rządzące rozwojem ludzkości umożliwiają budowę ustroju sprawiedliwego w oparciu o prawa nauki. W ramach naukowo stwierdzonych praw rozwija człowiek swą działalność już nie w oparciu na fantastycznych pomysłach, lecz uzbrojony w naukową pewność, że „walka klas prowadzi nieuchronnie do dyktatury proletariatu, że owa dyktatura jest sama tylko przejściem do zniesienia wszelkich klas, do społeczeństwa bezklasowego” (K. M a r k s do Weydemeyera).

Grzegorz Leopold Seidler

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Seweryn Żurawicki

ROLA WYKŁADÓW HISTORII MYŚLI EKONOMICZNEJ W KSZTAŁTOWANIU MARKSISTOWSKIEGO ŚWIATOPOGLĄDU

I

W dotychczasowym programie wykładów z ekonomii politycznej w wyższych szkołach ekonomicznych dla historii myśli ekonomicznej przeznaczono zaledwie 8 godzin, z których 4 przypadało na *Teorie ekonomiczne epoki kapitalizmu*, 4 zaś na temat *Lenin i Stalin — twórcy ekonomii politycznej*. Wprawdzie odnośnik do programu wskazywał, że „...temat 24 i 29 (o których wyżej było mowa — uwaga S.Z.) wchodzi do kursu ekonomii politycznej (poza rozmiarem 150 godzin wykładowych) tylko w tych szkołach, w których nie ma oddzielnego wykładu historii myśli ekonomicznej...”, ale praktycznie rzecz biorąc, ponieważ *historia myśli ekonomicznej* jako odrębny przedmiot wykładana była dotychczas tylko w Szkole Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie, zasada ośmiogodzinnego wykładu z historii *myśli ekonomicznej* obowiązywała bodajże wszystkie szkoły ekonomiczne. Dla ścisłości należy dodać, że każdy temat objęty wykładami ekonomii politycznej w programie MSW zawierał również passus *Krytyka poglądów burżuazyjnych*.

Ten stan rzeczy był niewątpliwie w wysokim stopniu niezadowalający, jeśli zadaniem *nauczania* ma być nie tylko przyswojenie studentowi określonej sumy wiadomości, ale również ubojowienie go, wyrobienie w nim zmysłu polemiczności oraz wytworzenie szerokiego horyzontu myślowego. Inna rzecz, czy w ramach trzyletnich studiów pierwszego stopnia można było, praktycznie rzecz biorąc, wyjść poza ramy zakreślone programem wykładów *ekonomii politycznej*, przewidywanym przez MSW dla szkół ekonomicznych.

W ramach studiów magisterskich *historia myśli ekonomicznej* również traktowana jest po macoszemu. Utało się np. w Szkole Głównej Służby Zagranicznej niesłuszne przeświadczenie, że magi-strant ekonomiki transportu czy też obrotu towarowego nie jest obowiązyany do znajomości takiej dyscypliny, jak historia myśli ekonomicznej. Nie umiałbym powiedzieć, w jakim stopniu pogląd ten jest zjawiskiem powszechnym również w innych szkołach ekonomicznych, ale można by zaryzykować tezę, że i gdzie indziej stosunek do historii myśli ekonomicznej u tzw. „praktyków” niewiele jest lepszy. A że jest to stanowisko całkowicie niesłuszne, postaram się poniżej wykazać.

Toteż powitać należy z dużym zadowoleniem, że opracowywany program studiów czteroletnich przewiduje 60-godzinny wykład z zakresu historii myśli ekonomicznej. Historia myśli ekonomicznej poruszana bowiem fragmentarycznie i marginesowo przy różnych przypadkowych okazjach, nie mogła dawać i nie dawała studentom jasnego obrazu linii rozwojowej, jaką przechodziła i przechodzi nauka ekonomii politycznej. Powodowało to np. takie braki, jak zupełną nieznajomość rozwoju ojczystej myśli ekonomicznej oraz etapów rozwojowych w kształtowaniu się poglądów ekonomicznych klasyków marksizmu-leninizmu, słabe zorientowanie w rozwoju klasycznej ekonomii burżuazyjnej i słabą znajomość wrogich marksizmowi teorii. Takie traktowanie historii myśli ekonomicznej, jakie miało miejsce w dotychczasowym programie nauczania ekonomii politycznej, powodowało więc zwięźanie zasięgu poznawczego studenta, który tylko wrywkowo mógł konfrontować poglądy słuszne i niesłuszne, lecz nie zawsze potrafił wyjaśnić, co warunkowało daną koncepcję i jaką funkcję społeczną ona spełniała. Tym samym gubił on to, co najcenniejsze — zdolność konfrontacji i polemiki. Wyłącznie od stopnia talentu, doświadczenia politycznego i wygospodarowania czasu przez wykładawcę ekonomii politycznej zależało, czy i o ile luka powstała z braku wykładów historii myśli ekonomicznej będzie zapełniona.

Uwzględnienie w programie studiów czteroletnich wykładów z historii myśli ekonomicznej, stworzenie szerokiej bazy studiów w tym zakresie na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Warszawskiego zapewnia niewątpliwie nowe, dogodne warunki do pogłębienia problematyki historii myśli ekonomicznej.

W związku z tym rodzi się jednak szereg dalszych problemów: jaką rolę mają spełnić te wykłady w procesie nauczania i politycznego wychowywania, jaki winny objąć zakres, jakimi środkami zrealizować stawiane zadania.

II

Spróbujmy na wstępie omówić sam przedmiot historii myśli ekonomicznej.

W warunkach międzywojennych w Polsce przedwrześniowej jak również jeszcze obecnie w krajach kapitalistycznych w całym szeregu wydziałów uniwersyteckich oraz szkół ekonomicznych wykładany był i jest przedmiot pod nazwą *Historia doktryn ekonomicznych*. W ramach tych wykładów podaje się studentom lepiej czy gorzej ułożony zlepek poglądów różnych autorów, przy czym grupowanie tych poglądów dokonuje się w sposób zupełnie dowolny. Jedni zaczynają swe wykłady od merkantylistów, inni od Platona i Ksenofonta, jeszcze inni od ojców kościoła. Jedni dzielą autorów zgoła różnych koncepcji za pomocą dość płynnego kryterium na: optymistów i pesymistów (np. Gide i Rist), inni lubują się w wydzielaniu „szkół”, jeszcze inni pozostawiają dobór autorów osobistym sympatiom i antypatiom. O uwzględnieniu lub pominięciu danej koncepcji czy kierunku w wykładzie doktryn ekonomicznych decydowało często arbitralne stanowisko wykładawcy. Tak np. Stanisław Grabski, żywiąc predylek-

cję do tzw. szkoły socjologicznej, w wykładach swych pomijał milczeniem szkołę matematyczną, a taki np. Heydel odważał się pomijaniem szkoły socjologicznej. Jednej tylko rzeczy (rzecz prosta) wykładowcy tych „doktryn” nie pomijali nigdy — a mianowicie paszkwilanckiego wypaczania marksizmu!

Rzecz jasna, że ten typ wykładów nie może odpowiadać wymogom naukowej metodologii. Nie może nas zadowolić nawet takie ujęcie, jakie próbuje dać np. profesor University College od Hull, skądinąd postępowy pisarz Erich Roll, który swój wykład a raczej podręcznik *A History of Economic Thought* buduje następująco: zaczyna on od Starego Testamentu, by poprzez Platona i Arystotelesa dojść do poglądów kanonistów, następnie w drugim rozdziale wychodząc od rozkładu scholastyki dojść do Tomasza Muna, z kolei w rozdziale trzecim omówić Petty'ego, Locke'a, North'a, Law'a, Hume'a, Cantillona, Steuarta i fizjokratów, w czwartym, zatytułowanym *System klasyczny* — Smitha, Ricarda i Malthusa, w piątym, scharakteryzowanym eklektycznym tytułem *Reakcja i rewolucja*, Roll wypycha do jednego worka już Malthusa, romantyków niemieckich i utopijnych socjalistów, w szóstym referuje poglądy Marksa (trzeba przyznać, że czyni to lojalnie, ale w sposób suchy, akademicki!), w siódmym, opatrzonym w znamienny tytuł *Okres przejściowy*, omawia szkołę historyczną Jonesa, seniora Milla, w ósmym przechodzi do omówienia kierunków modernistycznych, w dziewiątym rozważa, a raczej referuje poglądy marginalistów i Veblena, wreszcie w dziesiątym referuje poglądy Keynesa, Joan Robinsona, Hicksa, Allena, Knighta, Pigou itp., by w zakończeniu dać wyraz całej niemocy przedstawionych przez niego kierunków¹.

Historia myśli ekonomicznej musi objąć zakres znacznie szerszy niż historia doktryn ekonomicznych. W historii myśli ekonomicznej idzie przecież nie tylko o przedstawienie tych czy innych poglądów, przedstawienie zresztą poglądów stanowi tylko środek, a nie cel sam w sobie. Kreśląc historię myśli ekonomicznej stawiamy sobie zadanie uchwycenia i przedstawienia kierunku rozwojowego ludzkiej myśli na odcinku problematyki gospodarczej jako wyrazu dokonujących się przemian w stosunkach produkcyjnych. Nie idzie tu przecież wcale o możliwie pełną rejestrację wszystkich wypowiedzi i zabiegów tych czy innych uczonych i mężów stanu, związanych z życiem gospodarczym, jakie kiedykolwiek i gdziekolwiek miały miejsce.

Historia myśli ekonomicznej ma nam pokazać, jak rozwijała się postępową myśl ludzkości w walce z wstecznictwem i reakcją, w jakim stopniu i o ile odzwierciedlała ona obiektywne procesy zachodzące w bazie, w jakim stopniu dawała ona adekwatne odbicie kształtujących się stosunków, dlaczego napotyka opory, czyich interesów była wyrazem. Historia myśli ekonomicznej ma nam wyjaśnić, dlaczego w określonych etapach rozwoju takie a nie inne poglądy uzyskiwały dominację. Historia myśli ekonomicznej ma nam wresz-

¹ „...The possibility of such a return to a true political economy is undoubtedly present. But its realization has now become bound up with a larger struggle...” (str. 506 op. cit.).

cie dać odpowiedź na pytanie, co do ogólnego nurtu postępowej myśli wniosła nasza rodzima myśl ekonomiczna i jakie były koleje jej rozwoju.

Osią więc rozważań historii myśli ekonomicznej muszą być nie poglądy ekonomiczne w ogóle, ale poglądy stanowiące ogniwa w rozwoju współczesnej przodującej nauki ekonomicznej; historia myśli ekonomicznej powinna przede wszystkim pokazać, „że w marksizmie nie ma nic podobnego do «sekcjarstwa» w sensie jakiejś zamkniętej w sobie skostniałej nauki, powstałej na uboczu od głównych szlaków rozwoju cywilizacji światowej. Przeciwnie cała genialność Marksa na tym właśnie polega, że dał on odpowiedź na pytania, które postawiła już czołowa myśl ludzkości. Nauka jego powstała jako prosta i bezpośrednia kontynuacja nauki najwybitniejszych przedstawicieli filozofii, ekonomii politycznej i socjalizmu” (L e n i n: *Trzy źródła i trzy części składowe marksizmu*). Rzeczą więc główną w wykładach historii myśli ekonomicznej jest pokazanie rodowodu marksistowskiej ekonomii politycznej jako szczytowego osiągnięcia ludzkiej myśli, przebijającej sobie drogę od wieków. Rzecz jasna, ponieważ myśl ta rodziła się w walce, przebijając sobie drogę poprzez najrozmaitsze opory, ciąg rozwojowy postępowej myśli ekonomicznej musi być również pokazany w walce z wstecznymi, reakcyjnymi poglądami.

Zadaniem więc historii myśli ekonomicznej byłoby genetyczne i przyczynowe naświetlenie, jak w nadbudowie, usiłującej umocnić swą bazę, oraz w ideologii, będącej wyrazem sił dążących do skruszenia starej bazy, kształtowało się w poszczególnych zwalczających się poglądach odbicie stosunków społeczno-gospodarczych danej epoki, i jakie było wtórne oddziaływanie tych poglądów na bazę.

Historia myśli ekonomicznej nie ma więc potrzeby wnikać szczegółowo w poglądy np. Ksenofonta czy Platona na problemy życia gospodarczego (jak to np. czynią burżuazyjni ekonomiści doszukując się koniecznie powiązań między podziałem pracy u Ksenofonta a podziałem pracy u Smitha!), ale powinna ukazać, czyje interesy wyrażały ich społeczno-gospodarcze koncepcje. Tak samo nie wydaje mi się rzeczą szczególnie ważną dociekanie, co rozumiał pod *lucrum cessans* czy *damnum emergens* Tomasz z Aquinu, natomiast uważam za niezbędne pokazanie, co wpływa u Tomasza z Aquinu na nowy stosunek do lichwy, podobnie o wiele ważniejszą wydaje mi się rzeczą omówienie poglądów baggardów, albigensów czy naszych arian niż drobiazgowo zastanawianie się nad tym, czy Wiliam Stafford czy John Hales zapoczątkowali bulionizm w Anglii. W historii myśli ekonomicznej poszczególne postacie interesują nas przecież tylko o tyle, o ile wyrażają one w swych poglądach w możliwie najpełniejszy sposób nurt swojej epoki, toteż przeładowywanie wykładów historii myśli ekonomicznej elementami biograficznymi, faktografią, wydaje mi się rzeczą nie tylko zbędną, ale i szkodliwą, odwraca to bowiem uwagę studenta od rzeczy najważniejszej, a mianowicie od zrozumienia, że poglądy omawianego autora stanowią tylko skondensowany wykładnik poglądów epoki. Myśl ekonomiczna jest zawsze uwarunkowana, wyraża ona interesy zwalczających się klas, toteż mamy przede wszystkim obowiązek dać odpowiedź nie na różne niejasności

danego systemu, a na pytanie, czyim interesom i jak dany system służył w jaki sposób oddziaływał na bazę, czy był adekwatnym czy skrzywionym odbiciem rzeczywistości. Nie wydaje mi się np. rzeczą szczególnie cenną wdawanie się w szczegółową rozprawę na temat różnic między tzw. szkołą matematyczną a semimatematyczną, natomiast wydaje mi się rzeczą o wiele ważniejszą pokazać, że zarówno Pareto, Barone jak Hicks i Allen usiłują poprzez ornamentykę funkcji i ezoterycznej wiedzy stworzyć mit niezrozumiałości zjawisk gospodarczych dla przeciętnego „profana” i narzucić autorytet pseudonauki dla celów wygodnych kapitalizmowi.

Ujawnienie korzeni klasowych omawianych poglądów, wykazanie, jakiemu zamówieniu społecznemu dany system służy oraz jakie miejsce zajmuje w łańcuchu ogólnego rozwoju, powinno stanowić naczelną przesłankę w ujmowaniu problematyki historii myśli ekonomicznej.

Trawestując wypowiedź *Żdanowa* z 24 czerwca 1947, wygłoszoną w związku z dyskusją nad książką *J. Aleksandrowa Historia zachodnio-europejskiej filozofii*, można by powiedzieć, że dobre wykłady z historii myśli ekonomicznej mogą „...uzbroić naszą inteligencję, nasze kadry, naszą młodzież w nowy potężny oręż ideologiczny i uczynić zarazem znaczny krok naprzód w rozwoju...”.

Jeśli wykłady z historii myśli ekonomicznej mają spełnić swą rolę w kształtowaniu światopoglądu studenta, do czego nie w mniejszym stopniu niż wykłady z ekonomii politycznej czy też z marksizmu-leninizmu są powołane, to musi je jednak cechować nie tylko wyżej nakreślona metoda analizy, ale również czynna, bojowa postawa. Wykładów z historii myśli ekonomicznej nie może w żadnym wypadku cechować jakaś beznamiętna egzegeza omawianych tekstów, **jakiś** obiektywistyczny, referujący ton. Każdy wykład z historii myśli ekonomicznej musi zmierzać ku maksymalnej aktualizacji poruszanych zagadnień, musi wiązać się z bezpośrednimi zadaniami naszej współczesności. **Tak** np. omawiając poglądy Tomasza z Aquinu nie wolno zapominać o neotomizmie, encyklikach papieskich itp.; omawiając Malthusa nie wolno zapominać o neomaltuzjanizmie Vogta itp. **Nie** znaczy to wcale, **by** należało przeskakiwać epoki, ale oznacza to, że w każdym momencie należy wskazywać studentowi, dla czego te właśnie, a nie inne zagadnienia poruszamy. Tylko wówczas student nie tylko zrozumie **sens** i **potrzebę** zajmowania się „przebrzmiałymi teoriami”, ale nauczy się wykorzystywać wiedzę jako oręż walki.

III

Tak nakreślone postulaty wymagają zarówno określonego układu treści wykładów, jak i odpowiednich form realizacji. Nie roszczę sobie pretensji do wyczerpania problemu, pokusiłbym się jednak o naszkicowanie linii kierunkowej programu 60-godzinnych wykładów z historii myśli ekonomicznej.

Wydaje mi się, że z grubsza rzecz biorąc, można by uwzględnić następujące działy i rozmiary godzin:

I. Myśl ekonomiczna świata antycznego	2 godziny
II. Myśl ekonomiczna formacji feudalnej	6 godzin
III. Myśl ekonomiczna formacji kapitalistycznej:	
a) okresu narodzin	2 godziny
b) okresu manufakturowego	6 godzin
c) okresu rewolucji przemysłowej	8 godzin
d) w dobie kształtowania się naukowej ideologii proletariatu w walce z burżuazją (etapy kształtowania się poglądów Marksa i Engelsa)	16 godzin
e) okresu imperializmu	10 godzin
IV. Myśl ekonomiczna w okresie kształtowania się formacji komunistycznej i ogólnego kryzysu kapitalizmu	10 godzin

Jest rzeczą oczywistą, że punktem odniesienia każdego wykładu musi być marksizm-leninizm jako szczytowy punkt rozwoju myśli ekonomicznej, w każdym więc wykładzie musi być uwzględniony stopień rozwoju społeczeństwa na danym etapie, stopień ostrości walk klasowych i możliwości poznawczych.

Wydaje mi się, że szczególną wagę należy przyłożyć do analizy kształtowania się poglądów ekonomicznych klasyków marksizmu-leninizmu tudzież do naświetlania na tle ogólnego cywilizacyjnego rozwoju genezy i etapów rozwojowych polskiej postępowej myśli ekonomicznej; jest rzeczą konieczną wykazać studentowi, że Polska ma swój cenny wkład do ogólnej skarbnicy myśli ekonomicznej, że poglądy Kopernika, Modrzewskiego, Leszczyńskiego, Staszica, Kołłątaja czy też Gromad nie są zwyczajnym przeszczepieniem na grunt polski poglądów przyniesionych z Zachodu, lecz przeciwnie stanowią rodzimy wykwit walki o postępową Polskę. Trzeba przy okazji omawiania etapów rozwoju myśli marksistowskiej pokazać, że nie jest bynajmniej przypadkiem, iż idee Marksa tak żywo rozprzestrzeniały się w Polsce i w Rosji, trzeba pokazać, jak poprzez Warwńskiego biegnie ciąg łączący postępowe tradycje polskie z SDKPiL i KPP. Oczywiście, niesposób w ramach artykułu rozwinąć szerzej te zagadnienia, sądzę, że wypracowanie właściwych form i metod wykładu będzie wymagało szerszej, merytorycznej dyskusji. Tu chciałbym tylko zaakcentować wagę wiązania dziejów naszej myśli z ogólnym nurtem. Dla światopoglądu studenta będzie to miało niewątpliwie doniosłe znaczenie, odczuci go szukania „wpływów“, a nauczy szukania korzeni.

IV

W związku z prowadzeniem wykładów z historii myśli ekonomicznej, wysuwa się jednocześnie postulat wprowadzenia seminariów (nie ćwiczeń!) tego przedmiotu. Samodzielna praca nad tekstami źródłowymi, dyskusja, krytyczne ustosunkowanie się do zagadnień, polemika stanowią nieodzowne elementy powodzenia pracy w dziele kształtowania marksistowskiego światopoglądu w ramach omawianego przedmiotu. Wykład może nakierować studenta, wskazać węzłowe zagadnienia, ustawić problematykę, ale nie zastąpi nigdy waloru

bezpośredniej wymiany myśli. Toteż wydaje mi się, że cel wychowawczo-polityczny, jaki ma spełnić historia myśli ekonomicznej, da tylko wówczas pełne rezultaty, gdy zostanie postawiona kropka nad *i* w postaci odpowiedniej ilości godzin seminaryjnych, których postułowalbym 60.

Nasuwa się przy tej okazji jeszcze jedno zagadnienie, w jaki sposób powinny być synchronizowane wykłady z historii myśli ekonomicznej z wykładami ekonomii politycznej i ewentualnie historii gospodarczej. Wydaje mi się, że byłoby rzeczą najbardziej pożądaną, gdyby wykłady z historii gospodarczej były przeprowadzone na pierwszym, z ekonomii politycznej na drugim i trzecim, a wykłady z historii myśli ekonomicznej na czwartym roku studiów. Jest bowiem rzeczą empirycznie dowiedzioną, że studenci mają duże trudności przy przyswajaniu sobie ekonomii politycznej w pierwszym roku studiów. Płynie to w dużej mierze z tego, że analiza prawdziwości ekonomicznych bez dostatecznej podbudowy faktami historycznymi jest w ogóle rzeczą trudną, a coś dopiero dla młodzieży, która częstokroć wynosi niedostateczne przygotowanie historyczne ze szkoły średniej. Wydaje mi się, że dopiero w oparciu o trzy lata przygotowań w zakresie problematyki ekonomicznej można liczyć na to, iż student osiągnie taki poziom dojrzałości, wprawy i swobody poruszania się w ekonomicznej problematyce, który pozwoli mu na krytyczne i polemiczne ustosunkowywanie się do błędnych i wrogich poglądów. Z tego płynie wniosek umieszczenia wykładów z historii myśli ekonomicznej dopiero na roku czwartym.

Dalszy problem to zagadnienie, czy historię myśli ekonomicznej powinien wykladać wykładowca ekonomii politycznej. Oczywiście, że w całym szeregu wykładów będzie to nie tylko możliwe, ale i pożądane, niemniej jednak należy sobie zdać sprawę i z tego, że wykładowca historii myśli ekonomicznej musi wykazywać nieco inne zainteresowania, niż to zazwyczaj ma miejsce u wykładowców ekonomii politycznej. Nie można przedstawić poglądów ekonomicznych w sposób pełny i plastyczny bez gruntownej orientacji w poglądach filozoficznych, społecznych, a nawet estetycznych danej epoki, nie sposób zresztą sprostać wymogom dogłębnej analizy bez dokładnej znajomości danej epoki. Większość naszych ekonomistów zajmuje się jako swoją węższą specjalnością bądź okresem przejściowym, bądź okresem ogólnego kryzysu kapitalizmu i nie zawsze będzie miała czas na zgłębianie epok minionych. A tymczasem dla tak ważnego zagadnienia, jak postępowe tradycje naszej rodzimej myśli ekonomicznej, trzeba będzie sięgać przede wszystkim do okresu Odrodzenia, Oświecenia czy też lat 1830 — 48 bądź też do historii ruchu robotniczego XIX i XX wieku.

Stawia to przed nami niezmiernie ostro sprawę kadr. W chwili obecnej, o ile mi wiadomo, tylko trzy ośrodki specjalizują kadry w historii myśli ekonomicznej — INS przy KC PZPR. Wydział Ekonomiczny UW oraz SGSZ, łącznie jednak ilość osób poświęcających się studiom w zakresie historii myśli ekonomicznej nie przekracza obecnie 12. Jeśli w roku przyszłym miano by uruchomić wykłady i seminaRIA z historii myśli ekonomicznej we wszystkich wyższych szko-

łach ekonomicznych, byłoby rzeczą nieodzowną doszkolenie już w początkach 1954 roku wykładowców dla podjęcia wykładów z myśli ekonomicznej. Wydaje mi się, że należałoby przewidzieć jakiś jedynomiesięczny kurs, który chociażby w sposób encyklopedyczny objął historię filozofii i estetyki, historię powszechną i polską tudzież kursowy wykład historii myśli ekonomicznej. Nadto należałoby przygotować minimum literatury, której opanowanie byłoby warunkiem podjęcia wykładów z wyżej omawianego przedmiotu.

Nasuwa się wreszcie i problem podręcznika z historii myśli ekonomicznej. W chwili obecnej nie mamy ani podręcznika, ani nawet skryptu, który obejmowałby całokształt historii myśli ekonomicznej. Opracowanie takiego podręcznika w krótkim czasie przez któregokolwiek z wykładowców tego przedmiotu jest rzeczą niemożliwą. W dziedzinie tej jednakże, bardziej może niż w jakiegokolwiek innej, materiał podręcznikowy oraz wypisy są niezbędne. Jeśli idzie o te ostatnie, to w nikłym stopniu zapełnia tu lukę wydana przez Bibliotekę Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego w 1949 r. praca pt. *Wartość i cena*. Natomiast jeśli idzie o literaturę podręcznikową, jesteśmy w języku polskim ciągle skazani na podręcznik Gide'a i Rista, Głabińskiego czy Rybarskiego. Skrypt E. Lipińskiego obejmujący okres od merkantylizmu do utopistów nie wyczerpuje problematyki. Wysuwa się więc jako sprawa pilna kolektywne opracowanie historii myśli ekonomicznej ze szczególnym uwzględnieniem polskiej myśli ekonomicznej. Wydaje się, że przy zbiorowym wysiłku realizacja tego zadania byłaby możliwa.

V

Sumując należy stwierdzić, że wykłady z historii myśli ekonomicznej powołane są do odegrania dużej roli w wychowawczej i politycznej pracy ze studentami. Dla ukształtowania marksistowskiego światopoglądu przedmiot ten zawiera cały szereg ważkich elementów. Polemiczność przedmiotu, konieczność stałej aktualizacji, wiązania analizy poglądów z analizą bazy stwarzają sprzyjające warunki do intelektualnego i politycznego rozwoju studenta.

Wywiązanie się z zadań, jakie ma do spełnienia wykład i seminarium z historii myśli ekonomicznej, jest uwarunkowane jednak właściwym układem programu, właściwym ustawieniem przedmiotu do innych dyscyplin, właściwym doбором kadr wykładowców tudzież przygotowaniem odpowiedniego podręcznika.

Nie jest mi wiadome, czy Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego podjęło w tym kierunku jakieś kroki; nasuwają mi się następujące sugestie: a) w zakresie programu: powołanie komisji, która przejrzałaby dotychczasowy program, b) w zakresie kadr: wytypowanie wykładowców i doszkolenie ich na krótkoterminowym kursie, c) powołanie zespołu do opracowania podręcznika czy skryptu historii myśli ekonomicznej.

Seweryn Żurawicki

Zygmunt Izdebski

STATYSTYKA ODPADU W BIEŻĄCYM I UBIEGLYM ROKU AKADEMICKIM

Pierwszy rok studiów stał się w roku szkolnym 1953/54 odcinkiem szczególnej wagi na froncie walki o sprawność szkolenia. Powody skierowania szczególnej uwagi na pierwszy rok studiów na froncie walki o sprawność szkolenia wyraźnie objaśnia stwierdzenie ministra A. Rapackiego przy zamknięciu roku szkolnego 1952/53, że gdybyśmy i na pierwszym roku studiów osiągnęli w ciągu ostatniego roku taką samą poprawę, jaką osiągnęliśmy na latach wyższych, to zadania sprawnościowe, postawione nam na koniec planu sześcioletniego, byłyby w większości szkół albo już wykonane, albo bliskie wykonania.

Metody skierowania szczególnej uwagi na pierwszy rok studiów w pracy szkoły ustalają materiały Komisji Rady Głównej w tej sprawie („Życie Szkoły Wyższej” nr 9/53). Wyniki pracy z pierwszym rokiem studiów powinny wyrazić się w zmniejszeniu stosunkowych liczb odpadu i odsiewu w porównaniu z rokiem ubiegłym.

Podsumowanie wyników będzie możliwe dopiero z końcem roku szkolnego. Bieżące badanie wyników częściowych jest natomiast możliwe i potrzebne w ciągu roku dla kontroli skuteczności zastosowanych metod pracy z pierwszym rokiem studiów.

W szczególności do bieżącego zbadania w pierwszym semestrze nadają się wyniki osiągnięte na polu: odpadu wstępnego, odpadu semestralnego oraz odsiewu w zimowej sesji egzaminacyjnej.

Celem niniejszych uwag jest wykazanie na konkretnym przykładzie, że należy przy tym wystrzegać się przypisywania osiągniętych złych lub dobrych wyników wyłącznie złej lub dobrej pracy dydaktyczno-wychowawczej z pierwszym rokiem studiów. Osiągnięte wyniki należy badać w pełnym kontekście czynników, mogących mieć wpływ na nie, a przede wszystkim w kontekście metod rekrutacji.

Wystrzegając się przeceniania tego ostatniego momentu, tj. rekrutacji, wydaje się jednak, że słuszne jest, aby na podstawie konkretnych doświadczeń zwrócić nań uwagę teraz właśnie, w przeddzień przystąpienia do pracy przygotowawczej nad rekrutacją na następny rok szkolny. Chodzi bowiem o to, aby na podstawie każdorocznych doświadczeń opanowywać w każdym następnym roku co-

raz pełniej wszystkie elementy, wpływające na wyniki dydaktyczno-wychowawczego oddziaływania szkoły i na sprawność szkolenia. A więc:

Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Łodzi nie bije wprawdzie rekordów wysokości odpadu w roku szkolnym 1952/53, nie może jednak bynajmniej zapisać na swoje dobro jednego z najniższych odpadów wśród szkół wyższych tego typu, odpad w roku szkolnym 1952/53 wyniósł w niej bowiem 16,7%.

Do tej wysokości doprowadził odpad wstępny, który wyniósł 5,7%, oraz dalszy odpad pierwszego semestru. Natomiast odpad drugiego semestru nie miał już istotnego znaczenia, sprowadzając się do trzech wypadków losowych. Zaznaczyć przy tym należy, że już w połowie listopada 1952 roku odpad zapowiadał się na około 12%.

W chwili obecnej, tj. w drugiej połowie listopada 1953 roku, WSE w Łodzi notuje zupełny brak odpadu wstępnego oraz dalszy odpad, złożony z wypadków losowych, który nie przekracza 2,5% ogółu nowoprzyjętych.

W Wyższej Szkole Ekonomicznej w Łodzi starano się możliwie najlepiej zastosować wskazówki Komisji Rady Głównej co do pracy z pierwszym rokiem studiów. Nie można jednak podkreślić żadnych niezwykłych osiągnięć na tym odcinku ani przeciwstawić tegorocznej staranności ubiegłorocznemu zaniedbaniu. Przeciwnie, raczej właśnie w ubiegłym roku wrzesień i październik poważnie zaniepokoiły swym odpadem władze szkolne i organizacje młodzieżowe. Dołożono wtedy wszelkich starań, aby temu stanowi rzeczy zapobiec. Element zaś warunków bytowych (stypendia i domy akademickie) przemawiał za zmniejszeniem odpadu raczej w ubiegłym roku niż w obecnym.

Nie znajdując zasadniczej różnicy między ubiegłym a bieżącym rokiem szkolnym ani w metodach pracy dydaktycznej i wychowawczej, ani w warunkach bytowych, stwarzanych młodzieży pierwszorocznej, znajdujemy natomiast zasadniczą różnicę w rekrutacji młodzieży na WSE w roku ubiegłym i w roku bieżącym. Dotychczasowe wyniki pracy z pierwszym rokiem studiów w bieżącym roku szkolnym potwierdzają przypuszczenia powzięte przez władze szkolne w roku ubiegłym, że istotne przyczyny nadmiernego odpadu tkwiły w wadliwej rekrutacji. Potwierdzają one również trafność podjętych środków zaradczych dla zapewnienia właściwej rekrutacji na bieżący rok szkolny.

Warto poświęcić nieco uwagi pytaniu, na czym polegała wadliwość doboru na pierwszy rok studiów na WSE w Łodzi w ubiegłym roku szkolnym, tym więcej że analiza odnośnych liczb prowadzi wprawdzie do wniosku, że wadliwość miała miejsce, nie potwierdza jednak niektórych powszechnie panujących przekonań, a w szczególności co do zasadniczego niebezpieczeństwa odpadu kandydatów, z braku miejsca skierowanych na dany typ studiów z innego kierunku. W ubiegłym roku szkolnym na WSE w Łodzi w odpadzie wstępnym, wynoszącym ogółem 5,7%, odpadło niespełna 2% studentów, pochodzących z tzw. drugiej rekrutacji. W ogólnym zaś rachunku semestralnym z tzw. drugiej rekrutacji odpadło około 4%. Ogólny

odpad semestralny objął więc w trzech czwartych tzw. pierwszą rekrutację.

Wydaje się, że kierowanie z braku miejsc kandydatów do szkół wyższych innego typu bynajmniej nie kryje w sobie większego potencjalnego odpadu niż przyjmowanie ich według zgłoszenia. Kandydat, który zdał egzamin wstępny np. na studia politechniczne z ledwie dostatecznymi wynikami z fizyki i z matematyki, nie ma najprawdopodobniej ani zbyt dużych zdolności do studiów tego rodzaju, ani nieprzecieżalnych zamiłowań w tym kierunku. W takich warunkach właściwie pojęty egzamin wstępny może i powinien pomóc w skierowaniu go na studia zgodnie z jego rzeczywistymi zdolnościami i dyspozycjami umysłowymi. Powinien zaś zapobiec przyjęciu kandydata wyłącznie na podstawie jego samorozeznania w zdolnościach albo na przykład na podstawie stomatologicznych upodobań w rodzinie.

W ubiegłym roku trafnie, jak sędzę, zwrócił uwagę rektor J. Szczepański, że często „studenci wybierają kierunek studiów pod wpływem pobudek drugorzędnych, wbrew zdolnościom i rzeczywistym zainteresowaniom” oraz że tym, co daje wysoki odpad początkowy, jest m. in. właśnie niewłaściwy wybór kierunku studiów („Życie Nauki” nr 7-8/52, str. 45). Sądzę też, że właśnie skierowanie kandydata po egzaminie wstępnym na studia bliższe jego umysłowym możliwościom, jeśli kandydat na serio w ogóle chce studiować, nie tylko nie zniechęci go do studiów, ale przeciwnie, pomoże mu w utrzymaniu się na nich. Wspomniane wyżej łódzkie doświadczenie ubiegłoroczne co do udziału pierwszej i drugiej rekrutacji w odpadzie pierwszego semestru potwierdza statystycznie tę opinię.

Łódzkie doświadczenie z roku szkolnego 1952/53 w zestawieniu z doświadczeniem tejże szkoły z roku szkolnego 1953/54 wskazuje natomiast na to, że bywają rekrutacje pierwsze, nie dodatkowe, które w skutkach swych przynoszą wręcz niemożliwy do opanowania, żywiołowy odpad początkowy, gdy tymczasem są też rekrutacje, które przy odpowiedniej czujności szkoły i poprawnych metodach pracy z pierwszym rokiem studiów pozwalają sprowadzić odpad do wypadków rzeczywiście losowych.

Odpad pierwszego semestru na WSE w Łodzi w roku szkolnym 1952/53 objął przede wszystkim, bo w osiemdziesięciu blisko procentach, absolwentów szkół zawodowych. Przy tym samym stosunku procentowym absolwentów szkół zawodowych i ogólnokształcących w bieżącym roku nie obserwujemy po stronie absolwentów szkół zawodowych tendencji do masowego odpadu. W tym kontekście wydaje się wątpliwe spotykane niekiedy twierdzenie, jakoby zwiększony odpad wśród absolwentów szkół zawodowych należało tłumaczyć trudnościami, na jakie rzekomo napotykały oni w dotrzymaniu kroku absolwentom szkół ogólnokształcących.

Znamienne jest również i to, że w 75% przyczyny odpadu semestralnego w roku szkolnym 1952/53 (łącznie z odpadem wstępnym) stanowią według wyjaśnień studentów trudności materialne pomimo przyznania stypendium i miejsca w domu akademickim.

Wydaje się, że w rzeczy samej jest to raczej niechęć do studiów, które kandydaci wyobrażali sobie jako wyjątkowo łatwe i upływające w wyjątkowo dobrych warunkach materialnych. Takie objaśnienie istotnych przyczyn odpadu ubiegłorocznego wynika również z wielu wnikliwych rozmów ze studentami oraz z porównania z bieżącym rokiem szkolnym, w którym jakoś nie zjawiają się masowo nieprzewyciężalne trudności materialne.

To objaśnienie istotnych przyczyn odpadu wskazuje zarazem na istotną wadę ubiegłorocznej rekrutacji. Absolwenci szkół średnich nie wiedzieli po prostu ściśle, co to są studia ekonomiczne. Nic dziwnego, że tylko w bardzo małym stopniu zgłaszali się na nie samorzutnie. Niejasne informacje, które do nich dotarły, były to wiadomości o rzekomej łatwości studiów i dobrym usytuowaniu studentów. W tych warunkach zgłosili się na nie w znacznej liczbie ci, którzy będąc w zasadzie zdecydowani na podjęcie pracy zawodowej, postanowili jednak spróbować, czy czegoś tak łatwego przy wydatnym stypendium nie uda się jednakże skończyć. Ponieważ zaś w dodatku wobec nieodmowności rekrutacyjnej prawie wszyscy zdający zostali przyjęci, zaczął się odwrót już po rozpoczęciu roku szkolnego, skoro wyszło na jaw, że studia nie są ani szczególnie łatwe, ani wyjątkowo finansowane. Z punktu widzenia zdecydowanej woli studiowania, jak wykazują liczby odpadu, okazali się lepsi ci studenci, którzy nie zostali przyjęci na inne kierunki z braku miejsc.

Tak oceniając sytuację postanowiono szczególnie starannie wykonać zarządzenia Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i obudzić wśród absolwentów szkół średnich poważne zainteresowanie studiami ekonomicznymi, doprowadzając na tej drodze do wypełnienia limitu rekrutacyjnego. Zgodnie z przytoczonymi zarządzeniami postanowiono szczególnie starannie i szeroko poinformować młodzież szkół średnich, jakie są:

- 1) zadania szkół wyższych, rodzaje szkół ekonomicznych, kierunki studiów, specjalizacje,
- 2) wymagania naukowe stawiane kandydatom na poszczególnych kierunkach studiów,
- 3) uprawnienia i możliwości pracy po ukończeniu obranego przez kandydata kierunku studiów.

Do tej pracy, mającej na celu uzyskanie zdrowego elementu w roku szkolnym 1953/54, zaangażowano starannie dobrany i poinstruowany aktyw pedagogiczny WSE. Wybrani w tym celu pracownicy naukowcy WSE nie szczędzili trudu, aby się akcja udała. Przeprowadzili kilkaset rozmów indywidualnych, kilka konferencji z rodzicami i z radami pedagogicznymi, wyczerpująco i rzeczowo informując zainteresowanych.

Omawianie tutaj sposobu przeprowadzania powyższej akcji przekraczałoby ramy niniejszej notatki. Sądzę, że byłoby celowe, aby poświęcić oddzielnie miejsce na łamach „Życia Szkoły Wyższej” tego rodzaju doświadczeniom podsumowanym niedawno przez konferencję szczecińską. Natomiast zamykając się w ramach postawionego sobie na wstępie zadania stwierdzić należy, że rezultaty przeprowa-

dzionej akcji przeszły oczekiwania. Limit rekrutacyjny po raz pierwszy od paru lat został wypełniony z nadmiarem. Zgłoszenia objęły młodzież zdecydowaną na studia ekonomiczne po rozwadze i rzeczywistym zaznajomieniu się z ich istotnym przedmiotem oraz znaczeniem praktyczno-zawodowym.

Te doświadczenia w walce z odpadem w Wyższej Szkole Ekonomicznej w Łodzi w roku szkolnym 1952/53 i w roku szkolnym 1953/54 wykazują, że w szkole wyższej, zagrożonej niedomiarem rekrutacyjnym, wczesne i wnikliwe przygotowanie terenu rekrutacyjnego ma ogromne, a niekiedy decydujące znaczenie dla wywiązania się z zadań planowych szkoły w zakresie szkolenia.

Zygmunt Izdebski

Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Łodzi

Bolesław Dunikowski

ZAGADNIENIE PEDAGOGIZACJI STUDENTÓW OSTATNIEGO ROKU WYDZIAŁU HISTORYCZNEGO UJ*

Metodyka historii dąży do uświadomienia kształcących i wychowawczych celów tego przedmiotu oraz zakresu i sposobu ich podawania w różnych stadiach nauczania; usiłuje również wykryć i wydobyc treść wychowawczą tkwiącą w materiale rzeczowym. Elementy jej powinny dostarczać studentom trwałego materiału do ciągłego pobudzania inwencji, inicjatywy i własnej twórczości.

Nawiązując do artykułów zamieszczonych w 3 nrze „Życia Szkoły Wyższej” pt. *Problem metodyk przedmiotowych na wyższych uczelniach ze szczególnym uwzględnieniem metodyki historii oraz o pełniejszą pedagogizację studiów uniwersyteckich*, pragnę w niniejszym szkicu-sprawozdaniu dać zarys zagadnienia praktyki w szkołach, jaką absolwenci Wydziału Historycznego UJ z roku szkolnego 1952/53 odbyli w Krakowie. Artykuł niniejszy usiłuje dać próbę rozwiązania trudności, nie chcąc przekonywać zainteresowanych, że poczynania te są najlepsze, przeciwnie, chce spowodować wypowiedzi polemiczne i krytyczne i obudzić zainteresowanie tak niesłychanie dla wyższych uczelni doniosłą sprawą, jaką jest pełniejsza pedagogizacja studiów uniwersyteckich.

* Powyższy artykuł został opracowany na podstawie następującej literatury:

1. I. T. Ogorodnikow, *Osnownyje problemy czastnych mietodik*, „Sowietskaja pedagogika” nr 10, 1949.
2. M. S. Łapatuchin, *O postanowkie priepodawanija mietodических disciplin w pedagogических institutach*, „Sow. pedagogika” nr 10, 1949.
3. M. A. Zinowjew, *Osnownyje woprosy mietodiki priepodawanija istorii*, Izd. Akad. Pedagogicznych Nauk, Moskwa—Leningrad 1948.
4. P. N. Szimbiriew *Sowietskij ucztitel w borbie za nowuju szkołu, jego podgotowka i powyszenije kwalifikacij*, „Sow. pedagogika” nr 11, 1952.
5. M. P. Sazonow, *Ot wsieobščezego naczalnogo obuczenija k diestiatiletniemu wsieobščezemu obrazowaniju*, „Sow. pedagogika” nr 12, 1952.
6. N. W. Andriejewskaja i B. N. Biernadskij, *Mietodika priepodawanija istorii*, Uczpiedgiz. 1947.
7. Ł. P. Buszczik, *Istorija SSSR w sriedniej szkole*, Izd. Ak. Nauk. Pied., Moskwa 1951.
8. W. G. Karcow, *Oczerki mietodiki obuczenija istorii SSSR*, Uczpiedgiz. 1952.
9. O. Wandmayer, *O pełniejszą pedagogizację studiów uniwersyteckich*, „Życie Szkoły Wyższej” nr 3, Warszawa 1953.
10. B. Dunikowski, *Problem metodyk przedmiotowych na wyższych uczelniach ze szczególnym uwzględnieniem metodyki historii*, „Życie Szkoły Wyższej” nr 3, Warszawa 1953.
11. Archiwum protokołów lekcji i sprawozdań studenckich z lat akademickich 1951/52 i 1952/53.

Po przesłuchaniu wykładów teoretycznych zasad nauczania historii oraz po przerobieniu na ćwiczeniach wstępnych obowiązującego programu nauczania studenci III roku Wydziału Historycznego przeszli do trzeciej fazy swej pracy, którą była praktyka w szkołach. Przede wszystkim należy stwierdzić, że u ogromnej większości audytorium złożonego z 51 osób praca ta wywołała duże zainteresowanie, u pewnej ilości spowodowała wręcz entuzjazm dla pracy pedagogicznej.

Wykładowca metodyki podzielił swą pracę na trzy etapy. W pierwszym **poprowadził** studentów na kilka typowych lekcji historii w szkołach — podstawowej, średniej ogólnokształcącej, zawodowej — oraz w zakładzie kształcenia nauczycieli; każdy ze studentów zapoznał się w tym pierwszym etapie ze sposobem prowadzenia lekcji w czterech rodzajach zakładów, przy czym po hospitacjach odbyła się dyskusja, w której słuchacze mogli się swobodnie wypowiedzieć i zestawić **przesłuchane** dotąd teoretyczne wywody z praktycznym zastosowaniem ich, bez szczegółowego jednak traktowania problemów. W drugim etapie, stanowiącym główną treść praktyki pedagogicznej, studenci byli przydzielani w niewielkich grupach do poszczególnych nauczycieli historii w zakładach różnego typu; hospitowali lekcje, przygotowywali konspekty lekcyjne, kontrolowali prace domowe i klasowe uczniów, pozostając cały czas pod osobistą opieką nauczyciela historii w danym zakładzie i dyrekcji szkoły. Nie tracili jednak kontaktu z wykładowcą metodyki, gdyż na ćwiczeniach czytali i komentowali odpowiednie prace z zakresu metodyki i omawiali nasuwające się problemy. Tego rodzaju zajęcia rozwijały się w ciągu 3 miesięcy, od połowy lutego do połowy maja. W ciągu całego tego czasu słuchacze przygotowywali się do praktycznego egzaminu, za jaki należałoby uważać lekcję kandydata. **Lekcje** te, prowadzone w obecności nauczyciela kierującego praktyką, dyrektora zakładu, wykładowcy metodyki i grupy własnych kolegów, były w pewnym sensie sprawdzianem, czego kandydat do zawodu nauczycielskiego rzeczywiście się nauczył i w jaki sposób **umiał** wykorzystać zdobytą wiedzę teoretyczną, powiązaną z obserwowanymi jej praktycznymi zastosowaniami. Wreszcie finałem całokształtu pracy wykładowcy metodyki był egzamin słuchaczy III roku z metodyki historii.

Chciałbym przedstawić **bardziej** szczegółowo pracę zespołu studenckiego w naszkicowanych ogólnie fazach i etapach.

Grupa studentów III roku (czas studiów 3-letni) składała się z 51 osób w tym 21 kobiet i 30 mężczyzn, w wieku przeciętnym lat 23. Ponad 50% grupy miało **maturę** gimnazjalną, mniejszość stanowili absolwenci kursu wstępnego. Uzdolnienia grupy były przeciętne. Nie można było skonstatować większych zainteresowań wiedzą historyczną. Uderza bardzo skromne odczytanie, nie tylko ogólne, lecz i w zakresie dyscypliny studiowanej. W miarę rozwijającej się praktyki i hospitacji budziło się nieco głębsze zainteresowanie dla zawodu pedagogicznego. Dał się zauważyć krytyczny stosunek do własnego stanu przygotowania, a nawet u pewnych jednostek żywiołowa chęć dopełniania wiedzy i rozszerzenia widnokręgów.

Po przesłuchaniu najważniejszych wykładów oraz po przerobieniu

stosownych ćwiczeń, zaczął się pierwszy etap pracy nad praktyką, obejmujący hospitację kilku typowych lekcji w szkole podstawowej, średniej ogólnokształcącej, zawodowej oraz w zakładzie kształcenia nauczycieli. Hospitacje te odbyły się w grudniu i styczniu, przy czym każdy student był obecny co najmniej na 3 takich lekcjach. Zostały one dokładnie omówione przed lekcją na konferencji z określoną grupą dla postawienia sobie ogólnych założeń i celu oraz po lekcji dla skonstatowania, czy cel poznawczy i wychowawczy został osiągnięty. Wyjaśnienia te dawał nauczyciel prowadzący lekcje, a niezależnie od tego na godzinach ćwiczeń wykładowca metodyki stworzył, przeprowadził i podsumował dyskusję dotyczącą hospitowanych godzin w obecności całego zespołu, aby w ten sposób słuchacze obecni na różnych lekcjach mogli skonfrontować swe poglądy.

Praktyka w terenie wymagała trudnej pracy organizacyjnej, polegającej przede wszystkim na porozumieniu się z Wydziałem Oświaty oraz DOSZ, jakie zakłady i osoby mogłyby być przez władze szkolne zaaprobowane do przyjęcia grup studenckich na praktykę. Następnie należało z kolei wyjednać zgodę właściwych dyrekcji i osób, tym więcej że chodziło tu nie tylko o pracę trudną i odpowiedzialną, ale na razie w ciągu dwóch lat ostatnich zupełnie nie honorowaną, a właściwie wymagającą znacznego rozszerzenia dodatkowych zajęć nauczyciela. Dla ułatwienia tych spraw organizacyjnych powinno nastąpić jakieś ściślejsze, wyraźnie sprecyzowane porozumienie ministerstw Szkolnictwa Wyższego i Oświaty, gdyż ciągle jeszcze daje się w tych sprawach zauważyć zupełny chaos, a poszczególni wykładowcy metodyk przedmiotowych w zależności od stosunków, jakie mają w szkolnictwie średnim, zdobywają lub niestety czasem nie mogą zdobyć odpowiednich zakładów i nauczycieli dla przeprowadzenia praktyki. Spośród 51 studentów odbywających praktykę udało się wykładowcy metodyki historii umieścić 16 osób w dwóch szkołach średnich ogólnokształcących (w jednej 10. w drugiej 6) i 23 osoby w zakładach kształcenia nauczycieli, w jednym 12, w drugim 11, wreszcie po porozumieniu z DOSZ 12 osób w szkołach zawodowych (po 3 osoby w 4 zakładach zawodowych). Po raz pierwszy w roku ub. wprowadzono praktykantów do szkół zawodowych ze względu na to, że część absolwentów będzie w tych szkołach pracowała. Ogółem więc młodzież odbywała praktykę w 8 szkołach; każda z grup w poszczególnej szkole miała obowiązek hospitowania co najmniej trzech lekcji tygodniowo, często jednak liczba godzin lekcyjnych wysłuchanych przez studentów była znacznie wyższa; na czele każdej grupy odbywającej praktykę w określonym zakładzie stał jej kierownik wybrany przez samą młodzież, odpowiedzialny za regularne uczęszczanie na hospitacje oraz za przygotowanie robót wyznaczonych przez nauczyciela kierującego praktyką. Raz na tydzień wszyscy kierownicy grup studenckich stawiali się na odprawę do wykładowcy metodyki i tu otrzymywali dla całej grupy specjalne dyrektywy. Równocześnie składali oni kierownikowi sprawozdanie tygodniowe oraz informowali wykładowcę o ewentualnych lekcjach uczestników grup. Niezależnie od powyższego wykładowca metodyki komunikował się stale z nauczycielami kierującymi praktyką w po-

szczególnych zakładach jak również i z dyrekcją tych zakładów dla udostępnienia studentom szerszej współpracy z zakładem szkolnym, wyrażającej się w zainteresowaniu warunkami bytowymi młodzieży szkolnej, internatem, sprawami wychowawczymi, sprawami organizacyj młodzieżowych, sprawami rady pedagogicznej i pracą wychowawców. Praca ta jednak nie wystarczała, gdyż każda z grup odbywając praktykę w zakładzie pewnego typu nie byłaby poinformowana, jak rozwija się praktyka ich kolegów w innych zakładach, o odrębnej specyfice. W tym też celu zwoływane były miesięczne posiedzenia całego kolektywu, tzn. wszystkich grup, na których wyznaczani z góry referenci każdej grupy zdawali ustne i pisemne sprawozdanie z miesięcznej pracy swego zespołu, starając się podsumować ogólne wyniki pracy. Zebrani takich odbyło się trzy przy końcu każdego miesiąca praktyki i pozwoliły one ogółowi młodzieży porównać wyniki pracy własnego zespołu z wynikami pracy innych zespołów.

Wykładowca metodyki w godzinach swych przyjęć uniwersyteckich udzielał indywidualnych konsultacji poszczególnym studentom, dotyczących przede wszystkim budowy konspektów, przygotowania lekcji, wydobywania elementów wychowawczych, bądź czynił krytyczne uwagi po lekcjach studenckich. Zebrania miesięczne w okresie praktyki wiązały się jeszcze z ciągłym podawaniem lektury obowiązującej i zalecanej, przy czym olbrzymią trudność dla wyników pracy sprawiała nieznajomość języka rosyjskiego u ogółu studentów.

Obecnie pragnę omówić w kolejności prace grup studenckich w różnych typach zakładów z podaniem własnych wypowiedzi krytycznych studentów o wartości ich pracy i korzyści, jaką z niej odnieśli. Każda z grup pracujących w poszczególnej szkole przygotowywała konspekty lekcyjne, uczyła się używania pomocy naukowych, prowadzenia zeszytu przedmiotowego uczniowskiego, porównywała i zestawiała różne typy lekcji w zależności od ich tematu, klasy, zespołu młodzieżowego, dążyła przy tym do poznawania, zwalczania i usuwania piętrzących się trudności. Poznawała również w danym zakładzie naukowym pracę, czasem nad tym samym tematem, lecz w różnych klasach.

W dwóch zakładach typu średniego ogólnokształcącego odbywało praktykę 16 osób; studenci widzą tu typ młodzieży nie mającej specjalnych zamiłowań, lecz nieco szerszą inteligencję ogólną. Obserwowali oni pracę wybitnych pedagogów, która miała na celu osiągnięcie możliwie najlepszych wyników. Może najbardziej charakterystyczne będzie przytoczenie wypowiedzi krytyczno-sprawozdawczej jednej ze słuchaczek:

„...Lekcje nie są prowadzone według z góry określonego szablonu, lecz swobodnie i z wydobywaniem elementów wychowawczych. Wykład odbywa się w formie swobodnego i barwnego przedstawienia materiału, co znajduje odbicie w pilnym słuchaniu i uczestniczeniu uczniów w lekcji. Pod koniec godziny nauczyciel rzuca pytania dla kontroli osiągniętych wyników czy utrwalenia materiału... Wykład jest w pełni podbudowany materiałem faktycznym i ideologicznym oraz ilustrowany mapą. Studenci naszej grupy śledzą dokładnie przebieg wykładów i sposoby ich prowadzenia; skrzętnie notują poszczególne

uwagi, chwytów metodycznych, stosunek do młodzieży lub naświetlenie wypadków historycznych. Pod koniec lekcji nauczyciel dyktuje w łączności z klasą krótkie, ale treściwe pytania, które dają całokształt przerobionego materiału. Są jednak w naszej pracy pewne braki: wydaje nam się na przykład, że jeszcze zbyt mało korzystamy z doświadczeń pedagogicznych naszego profesora, że nie poznaliśmy jeszcze dobrze całokształtu pracy w szkole, np. prac organizacji młodzieżowych, komitetu rodzicielskiego i kółka naukowego. Zbyt mało również dowiedzieliśmy się jeszcze o zeszycie uczniowskim".

Nieco inną charakter ma praktyka młodzieży studenckiej w zakładach kształcenia nauczycieli. Tutejsza młodzież szkolna to przyszli nauczyciele, toteż osoby prowadzące w nich lekcje historii zwracają wielką uwagę nie tylko na materiał poznawczy i wychowawczy, lecz również i na tzw. pedagogizację. Konspekty prowadzone są tutaj wzorowo. Studenci widzą nie tylko lekcje w samym liceum pedagogicznym, lecz i lekcje prowadzone przez uczniów liceum pedagogicznego we wzorcówce. Studenci historii odbywali swą praktykę w dwóch krakowskich liceach pedagogicznych, z których jedno stoi na wyjątkowo wysokim poziomie. Odrębnością tego typu zakładów w zestawieniu ze szkolnictwem średnim jest fakt, że około 1/5 — 1/4 czasu poświęconego na historię musi być zajęte na pedagogizację, choćby nawet kosztem części materiału poznawczego. W przykładowym sprawozdaniu studenckim sprawy te wyglądają następująco:

„...Nauczyciel w samej metodzie wykazuje różnorodność form. Lekcja jest rozplanowana tak, że uczniowie mają czas na samodzielne zapytania i wyjaśnienia. Pytania nauczyciela zarówno w nawiązaniu, jak i przy tworzeniu syntezy są jasne i logiczne. Materiał rzeczowy wiązany jest stale z innymi dyscyplinami, jak geografia, kultura, polityka. Dużą uwagę zwraca nauczyciel na rozwój inteligencji, a w toku sprawdzania wiadomości wymaga odpowiedzi krótkiej, jasnej i logicznej, zwracając pilną uwagę na język i słownictwo. W metodach wychowawczych kładzie się nacisk na wyrobienie postawy pedagogicznej, taktu pedagogicznego, jasności i bystrości w wypowiedziach, co musi być konieczne wymagane, gdyż słuchacze to przyszli nauczyciele. W materiale rzeczowym duży kładzie się nacisk na stosunki gospodarczo-społeczne, ruch robotniczy, ruchy wyzwolenie itp. Szczególną uwagę zwraca nauczyciel na rolę podręcznika i notatek, które powinny być jasne i krótkie. Zaleca korzystanie z kilku podręczników i dodatkowych lektur. Na jednej z lekcji celowo pokazał, jak nauczyciel ma sam korzystać z notatek. W ostatniej klasie przed zbliżającą się maturą podał cały szereg pytań problemowych, które uczniowie mają samodzielnie lub grupowo przepracować. Najważniejsze korzyści, jakie odnieśliśmy z naszej pracy w liceum pedagogicznym, zawierają się w punktach następujących: 1) ścisłe powiązanie w budowie każdej lekcji z pedagogiką i metodyką; 2) duże oddziaływanie personelu pedagogicznego na abiturientów liceum; 3) stosowanie doświadczeń pedagogiki radzieckiej; 4) bezpośredniość nauczyciela w stosunku do ucznia; 5) zwracanie uwagi na postawę pedagogiczną ucznia; 6) duży wpływ organizacji młodzieżowych ZMP i ZHP. Uwagi metodyczne o każdej lekcji podawane nam

były w kilku zdaniach, lecz w sposób niezwykle interesujący i zachęcający do dyskusji. Stosunek nie tylko dyrekcji zakładu, lecz i uczniów do nas, jako gości, był bardzo przychylny i wręcz mobilizujący do pracy..."

Zupełnie inny charakter miała praktyka w szkołach zawodowych. Przede wszystkim znajdowała się ona pod opieką kierownika Wojewódzkiej Sekcji Historii DOSZ i w dużo mniejszym stopniu wymagała ingerencji wykładowcy metodyki. Nauczyciele historii w szkołach zawodowych, którym powierzono młodzież akademicką, wszyscy bez wyjątku mieli bardzo wysokie kwalifikacje naukowe i metodyczne i osiągnęli w pracy swej mimo wielkich trudności bardzo poważne wyniki. Rola przedmiotów ogólnokształcących, a więc i historii, w tym typie zakładu jest inna. Młodzież pobiera tam wykształcenie specjalne, lecz w zakresie wykształcenia ogólnego jest to jedyne przygotowanie, które otrzymuje, i właśnie dlatego przedmiot taki jak historia, o charakterze światopoglądowym, musi wywierać znaczny wpływ. Do tego typu zakładów skierowanych zostało 12 osób, po 3 do czterech szkół.

Na miesięcznych zebraniach całego kolektywu studenci odbywający praktykę w szkołach zawodowych podkreślili w swych relacjach i sprawozdaniach dodatnie wyniki swej pracy. Przy realizacji celów wychowawczych nauczania w tych typach szkół silnie występowała rola nauczyciela, który przygotowuje i wychowuje młodzież związaną bezpośrednio z produkcją. W relacjach studentów sprawy te wyglądają następująco:

„...Najczęściej używaną przez nauczyciela metodą była konwersacyjna; oprócz niej stosował, zwłaszcza gdy zamykał pewien okres, metodę powtarzania materiału. Uderzało doskonałe pomieszczenie się w czasie, bez jakiegś jednak schematycznej sztywności. Bardzo dobrze były realizowane cele poznawcze i wychowawcze, np. uczeń musiał wiedzieć, do czego potrzebna mu jest znajomość ruchu robotniczego i nauki o konstytucji. Nauczyciel szczególnie silnie to akcentował, bo wiedział, że jego uczniowie to przyszłe kadry przemysłu ciężkiego. Na lekcji nie mogło być ucznia, który by nie rozumiał tematu lekcji i nie brał w niej udziału. W toku lekcji cała klasa musiała być w napięciu, bo nie wiedziała, czy za chwilę sama nie będzie rozwiązywała rzuconego przez nauczyciela zagadnienia. Jeśli tak było, to uczniowie przeważnie sami dochodzili do trafnych i ciekawych określeń. Nauczyciel, u którego odbywaliśmy praktykę, nie tylko każdą lekcję sam starannie przygotowywał, lecz miał bardzo szczegółowy konspekt, w którym były przemyślane nawet szczegółowe pytania...”

W innej relacji sprawa praktyki w szkołach zawodowych wygląda w sposób następujący: „...Szczególnie uderzyła nas metoda pracy — konspektowanie lekcji wykładowej przez samych uczniów. Nauczyciel nie stosuje tutaj formy podawania materiału metodą dyktatu, lecz uczennice same muszą wydobywać najważniejsze zagadnienia i odpowiednio je konspektować. Tym samym są zainteresowane lekcją i zmuszone do samodzielnej pracy umysłowej. W każdej lekcji silnie podkreślany jest moment wychowawczy i umiejętna, nie

sztuczna aktualizacja, stosowana w ten jednak sposób, że charakterystyczne przykłady nie odrywają uczennic od toku lekcyjnego..."

W ciągu swej 3-miesięcznej praktyki studenci prowadzili sami przeszło 130 lekcji; były wypadki, że zastępowali nawet przez czas dłuższy nauczyciela, który wyjechał w podróż służbową, a przez czas krótszy nauczycieli chorych. Dyrekcje szkół wyrażały się dodatnio o ich pracy. Przy końcu praktyki w drugiej połowie maja i w początkach czerwca każdy z praktykantów przeprowadził lekcję kandydacką, starannie przygotowaną, omówioną na konsultacjach z wykładowcą metodyki i nauczycielem kierującym praktyką. Lekcję taką musiała cechować wzorowa budowa, całkowite opanowanie materiału rzeczowego, umiejętne wplecenie elementów ideowo-wychowawczych, wreszcie zręczne zebranie syntetyczne materiału w końcu lekcji. Stwierdzić należy z całym naciskiem, że często w czasie konsultacji przed lekcją kandydacką z wykładowcą metodyki studenci zdradzali rażącą ignorancję materiału rzeczowego bądź umiejętności zastosowania i właściwego wplecenia do lekcji materiału ideologicznego, który nieraz znali, lecz nie umieli praktycznie zastosować. Po ukończeniu lekcja była poddana rzeczowej krytyce przez obecnych studentów odbywających praktykę w danej szkole, przez nauczyciela kierującego praktyką, a wyniki jej były podsumowane przez wykładowcę metodyki. Lekcja była opiniowana na piśmie przez nauczyciela kierującego praktyką. Przytaczam przykład takiej oceny: „Prowadzący przygotowany do lekcji dobrze. Postawa w klasie właściwa. Zupełnie opanowany nerwowo, a nawet pewny siebie. Przy nawiązaniu żąda wyczerpujących odpowiedzi. Wykład barwny, dobrze przygotowany, lecz trochę przeładowany drobiazgami, może trochę za długi i za szybki. Na ogół prowadzący ma duże zdolności pedagogiczne. Ocena lekcji dobra”.

Po przeprowadzeniu lekcji przykładowej przez wszystkich studentów odbywających praktykę, otrzymali oni świadectwo z zakładu pracy, podpisane przez nauczyciela kierującego praktyką i uzgodnione z dyrekcją szkoły.

Na podstawie świadectw, które otrzymali wszyscy praktykanci, na podstawie własnych obserwacji, wynikłych z udziału w ćwiczeniach i w dyskusji, oraz rozmów konsultacyjnych, wykładowca metodyki wystawił wszystkim studentom świadectwa, złożone w teczkach personalnych studentów, a mające na celu określenie ich stopnia przydatności do pracy pedagogicznej, co mogło i powinno być należycie wyzyskane przez komisję wyznaczającą przydział pracy.

Całokształt wszystkich wyżej opisanych robót został zamknięty egzaminem teoretycznym z metodyki historii, stanowiącym część egzaminu dyplomowego.

Powyższa problematyka egzaminacyjna obejmowała materiał naukowy teoretyczny i praktyczny przy jednej godzinie wykładu oraz dwu godzinach ćwiczeń w ciągu całego III roku studiów. W najnowszej siatce godzin sprawa uległa ogromnej poprawie zgodnie z postulatami wysuniętymi przez konferencję z dn. 27 lutego 1953 r., która się odbyła w Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego, a była poświę-

cona zagadnieniu pedagogizacji studiów uniwersyteckich. Wprowadzono od połowy II roku studiów elementy pedagogiki, poprzedzające w ciągu IV i V semestru studiów metodykę przedmiotową, która ma być wykładana w ciągu VI i VII semestru studiów i ma obejmować 2 godziny wykładów i 2 godziny ćwiczeń. Wskutek powyższego przytoczony program będzie można znacznie rozszerzyć z wielką korzyścią dla słuchaczy. Jeśli uwzględniony będzie postulat konferencji, ograniczający ilość słuchaczy w grupie ćwiczeniowej do 15, wówczas powstanie możliwość osiągnięcia znacznie lepszych wyników. Niewątpliwie jednak wielkie znaczenie wychowawcze i metodyczne ma należycie zorganizowana praktyka. Pozwala ona studentom zastosować praktycznie nabytą wiedzę, z tym jednak zastrzeżeniem, aby programy wykładowe wydziałów historycznych uwzględniały w dostatecznej mierze nową problematykę, wprowadzaną do programów szkoły średniej.

Z doświadczeń i badań dotychczasowych oraz wypowiedzi samej młodzieży dochodzimy do pewnych wyników, które mogłyby być zawarte w następujących postulatach:

1. Jak wynika zarówno z obserwacji w terenie, jak i z wypowiedzi studentów, program historii szkoły średniej (instrukcja programowa, dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1952/53 — Warszawa 1952 — PZWS) — wyprzedza w swej problematyce niektóre punkty programu odpowiednich działów historii szkolnictwa wyższego. Sprawy te powinny być uzgodnione, gdyż w ten sposób studenci nie otrzymają właściwego naświetlenia niektórych problemów, jakie muszą uwzględnić na swych lekcjach szkolnych.

2. Istnieje na wydziałach historycznych pewnego rodzaju niedocenianie czy bagatelizowanie tak niezmiennie ważnej dyscypliny naukowo-praktycznej, jaką jest metodyka historii. Przede wszystkim podobnie jak w Związku Radzieckim, powinny być utworzone katedry metodyki, które by mogły nie tylko prowadzić kształcenie młodzieży w tym zakresie, lecz i szkolić przyszłych pracowników naukowych tej dyscypliny. Wykłady metodyki przedmiotowej na naszych uczelniach powierzane były dotąd albo naukowcom oderwanym od życia praktycznego, znającym metody pracy wyższej uczelni, lecz nie mającym doświadczeń z terenu pracy przyszłej swych uczniów, lub też dobrym nauczycielom szkoły średniej, którzy wprawdzie znali teren, lecz nie mieli właściwego przygotowania naukowego i nie znali metod pracy z młodzieżą dorosłą.

3. W dziedzinie organizacyjnej zjawia się potrzeba znacznie ściślejszego współdziałania obydwóch zainteresowanych ministerstw, gdyż dotąd wykładowcy metodyki zdani są całkowicie na własną inwencję i energię w sprawie zorganizowania praktyki szkolnej studentów. Natrafiają przy tym na rewna niechęć wydziałów oświaty, dyrekcji szkół i nauczycieli, którym chcą swą młodzież powierzyć. Próby takiego rozwiązania, aby niektóre zakłady średnie czy podstawowe uczynić wyłącznie terenem praktyki, nie są szczęśliwe ani dla młodzieży szkolnej, ani uniwersyteckiej. W ogóle rozwija się pewna dwutorowość pracy, która w Ministerstwie Oświaty obejmuje wyższe szkoły pedagogiczne, a w Ministerstwie Szkolnictwa Wyż-

szego — uniwersytety, gdyż i tu, i tam wykładowcy metodyk działają w sposób nie skoordynowany na terenach szkół podległych wydziałom oświaty i DOSZ.

4. Powinien być uwzględniony postulat konferencji lutowej dotyczący spraw finansowych. Wykładowca metodyki, pociągający do współpracy czy to osobiście, czy przy pomocy wydziału oświaty nauczycieli, którym chce powierzyć młodzież akademicką, znajduje się w niezwykle trudnej roli, prosząc o ciężką i odpowiedzialną dodatkową pracę, zupełnie nie honorowaną. Wytwarza się konieczna potrzeba albo honorowania dodatkowo takich nauczycieli, albo wprowadzenia dla nich pewnej zniżki godzin od obowiązującego pensum etatowego. Pod tym względem sprawa w ciągu dwóch lat nie uległa zmianie i wytwarza się coraz większa trudność przy znalezieniu nauczycieli, którzy by przyjęli tę piękną i zaszczytną, lecz wymagającą dużego wysiłku twórczego pracę dodatkową.

5. Zjawia się również potrzeba napisania zespołowej pracy z zakresu metodyki historii takiej, która przesłaby przez surowy filtr i sądy uczonych-historyków, profesorów pedagogiki, wykładowców metodyki, wreszcie najwybitniejszych nauczycieli praktyków: tego rodzaju podręcznik metodyki powinien by spożytkować osiągnięcia czołowych wykładowców i nauczycieli, a elementy ich głębokiego doświadczenia związać w jednolity zwarty system.

6. Wykładowcy metodyki historii na wyższych uczelniach powinni mieć możliwość odbywania co pewien czas konferencji, przy czym byłaby bardzo wskazana najściślejsza koordynacja z metodykami historii wyższych uczelni pedagogicznych. Wspólne omówienie palącego problemu praktyki byłoby bardzo wskazane.

7. Wreszcie należałoby przestrzegać określonej przez konferencję lutową liczebności studentów (najwyżej 15) w grupie ćwiczeniowej; większa ilość nie pozwala wykładowcy metodyki na dokładniejsze ich poznanie, a tym samym należyte pokierowanie ich praktycznym szkoleniem.

Bolesław Dunikowski

Uniwersytet Jagielloński

Kazimierz Kapitańczyk

W SPRAWIE WYKŁADU CHEMII W WYŻSZEJ SZKOLE TECHNICZNEJ

Pod nieco dramatycznym tytułem *Chrońmy chemię przed nienawiścią ludu* ukazał się przed niedawnym czasem w „Chemiku” artykuł dyskusyjny¹. Artykuł nawiązuje do wypowiedzi opublikowanych na łamach zasłużonego „Przemysłu Chemicznego”². We wszystkich wspomnianych publikacjach chodzi o nauczanie chemii zarówno w szkole ogólnokształcącej, jak i wyższej szkole technicznej. Nadto w „Kronice Szkoły Inżynierskiej w Poznaniu”³ opublikowano notatki na temat „nauczania chemii”. Cała dyskusja, poza artykułem w „Chemiku”, toczyła się w roku 1948 i praktycznie biorąc, nie dała plonu.

Dopiero ostatnie numery „Życia Szkoły Wyższej” przyniosły ciekawą dyskusję na temat typu studiów chemicznych. Wprawdzie nasze zainteresowania dotyczą wykładu chemicznego na studiach niechemicznych, niemniej jednak interesują nas niektóre poruszone problemy.

Prof. St. Minc⁴ rozważa sprawę zadań stojących przed ścisłymi studiami chemicznymi, proponując w zasadzie dwa ich kierunki:

Kształcenie chemików-technologów (kierownicze stanowiska w przemyśle), kształcenie chemików-pracowników instytutów naukowo-badawczych (do pracy nad nowymi procesami technologicznymi), kształcenie chemików-naukowców (wykładowcy przedmiotów technologicznych na studiach chemicznych) — oto zadania, którymi powinny być obarczone politechniki.

Kształcenie chemików-pracowników instytutów naukowo-badawczych (do pracy nad problemami teoretycznymi i ogólnymi), kształcenie chemików-naukowców (wykładowców teoretycznych dyscyplin chemicznych politechnik i uniwersytetów), kształcenie chemików-pedagogów (dla szkolnictwa średniego) — to zadania dla uniwersytetów.

Mianem „dyscypliny teoretycznej” autor określa chemię nieorganiczną, chemię organiczną, chemię fizyczną, chemię kwantową, chemię jądrową, krystalochemię itp. Przy tym wysuwa postulat zmiany po-

¹ W. Kozielski, „Chemik” V, 1952, str. 77.

² H. Jabłczyńska-Jędrzejewska, „Przemysł Chemiczny” IV, 1948, str. 85.
W. Kozielski, „Przemysł Chemiczny” IV, 1948, str. 229.

³ K. Kapitańczyk, „Przemysł Chemiczny” IV, 1948, str. 415.

K. Kapitańczyk, „Kronika Szkoły Inżynierskiej w Poznaniu”, 1947—1948, str. 42.

⁴ St. Minc, „Życie Szkoły Wyższej” nr 5, 1953, str. 65.

gramu studiów uniwersyteckich, podniesienia ich poziomu teoretycznego i wprowadzenia nowych dyscyplin (np. chemii kwantowej, termodynamiki statycznej), a także szerszych podstaw matematycznych.

Postuluje się więc ogólnie konieczność dwóch typów studiów chemicznych: politechnicznych i uniwersyteckich. Na marginesie niejako mówi się o zorganizowaniu i pogłębieniu pracy dydaktycznej.

Prof. K. G u m i ń s k i⁵ domaga się m.in. modernizacji uniwersyteckich studiów chemicznych, podkreśla fundamentalną rolę chemii w zespole nauk przyrodniczych (fizyka, chemia, biologia) oraz jej generalny udział we wszelkich bez mała naukach (medycyna, rolnictwo, poszukiwanie minerałów itp.). Należy też z uznaniem powitać postulat wprowadzenia jako odrębnej dyscypliny chemii koloidów.

Z punktu widzenia dydaktyki i metodyki interesujące jest słuszne żądanie prof. Z. C i b o r o w s k i e g o⁶, aby egzamin wstępny na studia chemiczne obejmował przedmiot fizyczny zamiast chemicznego (obok matematyki) oraz aby położono nacisk na potrzebę wprowadzenia podręcznika do normalnej pracy studenta.

Kolejny głos prof. D. S m o l e ń s k i e g o⁷ łagodzi przede wszystkim dwuznaczne nieco określenie klasyfikujące: „teoretyczna dyscyplina chemiczna” i przychyła się do terminu „podstawowy przedmiot”. Poza tym autor wysuwa pogląd, iż „zasadnicza treść chemiczna” studiów politechnicznych i uniwersyteckich „powinna być jednako- wa”. Akcenty polemiczne znajdujemy w ustępie dotyczącym opinii domagającej się podniesienia roli podręcznika i zwalczania „notatkowego” systemu nauczania. Autor uważa, iż pogłębiliby to skok przy przejściu od systemu uczenia się w szkole średniej do studium w szkole wyższej i w konsekwencji spowodowałyby dalsze obniżenie wydajności i dyscypliny studiów.

Wreszcie prof. E. P ł a ż e k⁸ usiłuje jakby pogodzić poglądy biorących udział w dyskusji. Słusznie zauważa, iż trochę oderwano się od życia, i upomina się o studium „chemii eksperymentalnej”. Proponuje ewentualne wprowadzenie na uniwersytecie:

a) studium chemii teoretycznej („chemii fizycznej”),

b) studium chemii eksperymentalnej.

Takie załatwienie sprawy miałyby ratować studia uniwersyteckie także przed zbyt skrajnymi sposobami ich reorganizacji.

Wszyscy autorzy wypowiadają się za 5-letnim a nawet 5 i półletnim jednostopniowym studium chemicznym.

Naszym zdaniem centralne zagadnienie typu studiów chemicznych leży nie tylko „w celu” samych studiów: fabryka czy pracownia badawcza, politechnika czy uniwersytet. Celem jest wychowanie i wykształcenie człowieka dla życia.

Większość absolwentów studiów chemicznych (obu zresztą typów) trafia i trafiać będzie do średnich i małych zakładów produkcyjnych,

⁵ K. Gumiński, „Życie Szkoły Wyższej” nr 7/8, 1953, str. 84.

⁶ J. Ciborowski, „Życie Szkoły Wyższej” nr 9, 1953, str. 83.

⁷ D. Smoleński, „Życie Szkoły Wyższej” nr 10, 1953, str. 54.

⁸ E. Płazek, „Życie Szkoły Wyższej” nr 11, 1952, str. 47.

gdzie trudno o zróżnicowany aparat kierowniczy. A wtedy zbyt „politechniczny” inżynier albo za bardzo „uniwersytecki” magister będzie miał trudności.

Nadto: jakich użyć argumentów i sposobów, aby na różne typy studiów chemicznych i na poszczególne kierunki zgłaszała się właściwa (i potrzebna) liczba kandydatów?

Ma więc rację ten, kto domaga się utrzymania naturalności kształcenia, zasadzającej się na równości podstaw obu kierunków studiów. Podtrzymujemy także najenergiczniej i postulat poszerzenia studium matematyki i fizyki w ramach solidnego, podstawowego kształcenia chemicznego.

Na marginesie zauważmy, że ani jeden z głosów nie wspomniał o „chemii analitycznej” jako o odrębnej dyscyplinie. Zapewne dlatego, że ten dział chemicznych umiejętności w dużej mierze ciągle jeszcze jest „sztuką”. Nie można jednak obywać się bez zorganizowanego studium chemii analitycznej, gdy tyle (i coraz więcej) aparatów służących analizie wymaga fachowej obsługi i... kontroli.

Nie wolno też zapomnieć o pedagogice (metodyce i dydaktyce). Wydaje się, że jednym z ukrytych motorów wszystkich tych rzetelnych i cennych poszukiwań „najlepszego typu studiów” (czy „najlepszego programu”) jest pałaca potrzeby poradzenia sobie z rosnącym ciągle materiałem, który „powinno się wyłożyć”. Trzeba ograniczyć się do wyłożenia „tego, co najważniejsze, najbardziej kształcące, najskuteczniej wychowujące”!

W związku z tym przywrócenie podręcznikowi jego właściwej roli w studiach jest bardzo ważne. Przecież szkoła średnia posługuje się generalnie podręcznikami. Dlaczego więc podtrzymywanie takiej jego roli w wyższej uczelni miałoby przyczynić się do pogłębienia skoku między nauką szkolną a studium? Obniżenia poziomu i dyscypliny studiów z tego powodu nie należy się też obawiać. To raczej właśnie system „notatek” demoralizuje — uczy obywatela się minimalnymi dawkami wiedzy i uświęca ucieczkę od czytelnictwa.

Celem przytoczonych uwag jest zaakceptowanie najpilniejszego „zapotrzebowania” na dydaktykę na wyższych uczelniach. A jeśli do takich wniosków dochodzimy na marginesie interesujących i ważkich rozważań w sprawie najlepszego typu studiów chemicznych, to tym silniej akcentuje się potrzeba konsekwentnie stosowanej dydaktyki w wykładzie chemicznym na niechemicznych studiach technicznych.

Należy się więc uznanie Stanisławowi Ładzi⁹ za to, że przypomniał w „Życiu Szkoły Wyższej” niezwykle ważny problem wykładów chemii w wyższych szkołach technicznych. Na tym odcinku sprawa przedstawia się szczególnie interesująco i... niepokojąco. W ciągu ostatnich kilku lat przedmiot chemiczny (także i fizyczny) stał się podstawą kalkulacji godzin zajęć. O uwzględnieniu minimum założeń metodycznych czy dydaktycznych trudno mówić w tej sytuacji.

⁹ St. Łada, „Życie Szkoły Wyższej” nr 6, 1953, str. 113.

St. Łada omawiając przebieg dyskusji, która toczyła się na łamach „Wiernika wysszej szkoły”¹⁰, podnosi słusznie następujące momenty:

- a) sprawę stosunku wykładu w szkole wyższej do nauczania w szkole średniej,
- b) sprawę jednolitości bądź specjalizacji programu, zależnie od specjalności studiów,
- c) zagadnienie pracy laboratoryjnej studentów,
- d) zagadnienie wartości światopoglądowych przedmiotu chemicznego.

Dodać by jeszcze trzeba, a raczej zacząć od omówienia roli techniki chemicznej w dobie obecnej. Tak być powinno i z tego także powodu, że właśnie elementy tego działu dyscypliny chemicznej powinny być podstawą wykształcenia chemicznego inżynierów wszelkich specjalności. Trzeba, aby wywodziły się one z podstaw chemii ogólnej i znalazły uwieńczenie w kursie wybranych rozdziałów, związanych już bezpośrednio ze specjalnością słuchacza.

Produkcja chemiczna w nowoczesnym rozumieniu jest młodsza od produkcji mechanicznej o lat 50 i liczy sobie doraźnie około 100 lat. Rozwinęła się w połowie XIX wieku w krajach zasobnych w węgiel, posiadających dobrze już rozwinięty przemysł maszynowy. W formie doskonałej zagadnienie to rozwiązano w ZSRR. Stanowi ono model dla wszystkich krajów, które przechodzą na pozycje producentów wyrobów gotowych. Przede wszystkim chodzi o uzupełnienie braków surowcowych i uzyskanie nowych tworzyw.

Obie wojny światowe przesunęły zagadnienie wybitnie w omawianym kierunku. Przemysł chemiczny interweniuje niezwykle wszechstronnie, zaspokaja potrzeby w zakresie pokarmów, mieszkalnictwa, odzieży, transportu, lecznictwa itp. Toteż jego rozwój jest rzeczywiście zadziwiający (wartość światowej produkcji chemicznej osiągnęła szacunkowo 2,5 miliarda dolarów w roku 1913, 5,5 miliarda w roku 1927, dochodząc do 15 miliardów w chwili obecnej). Stąd wykład chemiczny w wyższej szkole technicznej uwzględnić musi całość problemu nowoczesnej techniki chemicznej; znaleźć się w nim musi także problem wykorzystania energii atomowej dla produkcji ciepła i siły oraz wykorzystania węgla dla celów syntezy chemicznej.

Należyte opracowanie zakresu wiadomości chemicznych słuchaczy wyższych szkół technicznych wymaga jednak właściwie przygotowanego zakresu wiedzy chemicznej wyniesionej ze szkoły. Zapewne powtarzanie kursu szkoły średniej rzadko znajdzie aprobatę. Poza tym na ogół wszyscy wiedzą, co szkoła ta „dać powinna” swym wychowankom i wiedzą również — że tego nie daje! Zresztą, jak słyhać, gdzie indziej nie jest lepiej (jeśli w ogóle takie stwierdzenie jest usprawiedliwieniem).

Sądźmy, że młodzież opuszczająca szkołę średnią powinna mieć opanowane wiadomości dotyczące istoty kwasów, zasad i soli, powinna orientować się w podstawowych wiadomościach z zakresu systematyki chemicznej oraz głównych schematów produkcyjnych,

¹⁰ „Wiernik wysszej szkoły” nr 2, 1953.

a także opanować pisanie wzorów i równań chemicznych. Całość wiadomości chemicznych powinna opierać się o założenia fizyki atomu.

Na podstawie pedagogicznego doświadczenia i studium podręczników szkolnych sądzić wolno, że dwie są w zasadzie przyczyny niepowodzeń w nauczaniu chemii w szkole średniej:

- 1) nienaturalność programów szkolnych,
- 2) brak umiaru w zakresie pretensji wysuwanych pod adresem szkoły średniej.

Nienaturalność programów szkolnych ujawnia się przede wszystkim w rozdzieleniu tematycznym. W ten sposób zlekceważono starą zasadę pedagogiczną: *pauca sed bona* — „mało lecz dobrze”. Dotyczy to matematyki, fizyki, chemii... Dobry program to program racjonalnie rozłożony w czasie. W takim stanie rzeczy nie wolno narzekać na „niski poziom”. Nauczyciel ma uczyć i utrzymywać, a nie pogłębiać. Z drugiej strony, gdyby wszystko, co z wysokości katedr akademickich wytacza się pod adresem szkół na temat wyników nauczania, było słuszne, trzeba by twierdzić, iż szkoły te po prostu nic nie robią. A tymczasem jest to nie tylko niesłuszne, ale i krzywdzące.

Wyższe szkoły techniczne nie mają wyręczać szkół średnich, tak jak one nie mogą być „małymi” uniwersytetami czy też politechnikami, co usiłują z nich zrobić niektórzy autorowie programów szkolnych. Wyższe szkoły (zwłaszcza techniczne) powinny uzupełniać i rozwijać wiadomości słuchaczy pod kątem ich przyszłego praktycznego wykorzystania. A tymczasem młodzi studenci najczęściej nie potrafią korzystać ze swego wykształcenia — brak im wprawy — i stąd powód do narzekań. Pół roku pracy nad nimi wyzwala najczęściej sprawność umysłową.

Toteż powołując się na kilkuletnie doświadczenie w tym względzie głosimy oklepaną tezę o prawdzie leżącej pośrodku. Chemia jest przedmiotem dydaktycznie trudnym, zwycięsko wyjdzie tylko dobry nauczyciel, realizujący naturalny program. Jeśli formalizm i werbalizm w nauczaniu matematyki można niekiedy i wyjątkowo strawić, w fizyce jest on z pewnością szkodliwy, to w chemii jest już zjawiskiem katastrofalnym. Tak się złożyło, że względy praktyczne i życiowe spowodowały, iż uniwersyteckie studia przygotowawcze otrzymały „naturalne” programy — i nie jest przypadkiem, że coraz częściej słyszy się o lepszym, bo trafniejszym przygotowaniu ich absolwentów do studiów wyższych.

Szkoła średnia przechodzi istotnie okres poważnej przebudowy, nie czas więc na kwękanie ani na wypominanie. Upominając się z jednej strony o wyższy poziom nauczania chemii w szkole ogólnokształcącej, przyznajemy z drugiej, iż szkole tej nie zabezpieczono dopływu młodych kadr odpowiednio wykształconych, przygotowanych do pracy pedagogicznej i — nie wstydzimy się tego podnieść — należycie płatnych. Krótko mówiąc — stanowisko nauczyciela chemii nie jest pociągające.

Nadto przedmiot chemiczny w szkole ogólnokształcącej nie dysponuje wystarczającą liczbą godzin lekcyjnych ani ze względu na swe znaczenie, ani też proporcjonalnie do innych dyscyplin przyrodniczych.

Toteż studenci przychodzący na wykłady chemiczne takiego czy innego studium są najczęściej... ubodzy w wiadomości chemiczne. Pozostaje to w rażącej sprzeczności z bogactwem programu nauczania przedmiotu w szkole średniej. Potwierdza się raz jeszcze opinia o jego przeładowaniu. Dodajmy, że noty z chemii na świadectwach dojrzałości są przesadnie pozytywne, a więc przez to samo są one owocem pobłażliwości lub zgoła nierzetelności. Toteż przygotowanie absolwentów — także w zakresie chemii — wymaga wyrównania i podciągnięcia. Nadto notujemy brak literatury chemicznej. Wątpli w tym względzie spis pozycji wydawniczych nie zawiera ciągle jeszcze chemicznej literatury popularno-naukowej.

Tak więc (co najmniej jeszcze przez kilka lat) wykłady chemiczne w wyższych szkołach technicznych powinny być prowadzone od podstaw, muszą być ilustrowane pokazami i bezwzględnie uzupełnione najskromniejszymi choćby ćwiczeniami. Muszą one dać chemiczny pogląd na rzeczywistość techniczną oraz kończyć się egzaminami. Nie dopuszczalne jest pozbawienie niektórych kierunków studiów technicznych (np. budownictwa czy architektury, a nawet elektrotechniki) wykładu i ćwiczeń z chemii.

Zgadzamy się w pełni z St. Ładą, że należy konsekwentnie powiązać ogólne przygotowanie chemiczne studentów z ich przyszłą specjalnością. Elementy przedmiotu można bez trudu powtórzyć na wstępie, gwarantując tym samym wyrównanie ogólnego wykształcenia chemicznego przyszłego inżyniera, które musi być powiązane z głównym celem — wykształceniem specjalnym.

W programach przedmiotu chemicznego na wyższych studiach technicznych (których to programów właściwie dotąd nie mamy) należy oczywiście uwzględnić wybrane i potrzebne rozdziały chemii związków węgla (organicznej). Program nie uwzględniający tego postulatu jest z pewnością chromy.

Podobne stanowisko zajęlibyśmy w sprawie uwzględnienia fizyki w wykładzie chemicznym. Na ogół obserwuje się taki stan rzeczy, że chemik uwzględnił problematykę fizyczną, gdy tymczasem fizyk z reguły pomija problematykę chemiczną. Nie wolno dopuszczać do pozbawienia wykładu chemicznego korelacji z fizyką. Wysuwamy postulat ścisłego korelowania obu przedmiotów w wyższych szkołach technicznych. Zwykle utrzymuje się, że to obowiązuje tylko chemików. Sądzimy, iż w równym stopniu oczekiwać tego można i od fizyków.

Zwężenie wykładu chemii ogólnej do koniecznego minimum pozwoli nie tylko na rzeczywiście szersze i należyte uwzględnienie działów chemii związanych ze specjalizacją studenta, ale da również czas na uwzględnienie kształcenia światopoglądowego w najpoważniejszym i najszerszym tego słowa znaczeniu. Chemia w tym względzie dostarcza wiele materiału — nie tylko zresztą w zakresie „teorii”. Przecież właśnie na przykład rozwój produkcji kwasu siarkowego, sody, ługów bielących, koksu itp. w sposób bardzo rewolucyjny wpłynął na przekształcenia struktury gospodarczej państw i społeczeństw XIX wieku. Chemia drugiej połowy XVIII wieku kładła podwaliny

pod przemysł monopolu i trustów, który w naturalny sposób tworzyć zaczął swego grabarza — proletariat. O tym wszystkim należy mówić; trzeba mieć na to czas i... wiadomości.

Właśnie o wiadomości chodzi! Historii nauk i historii produkcji na wyższych uczelniach się nie wykląda, studium kultury materialnej jest zaledwie w fazie planowania, brak też wykładającym potrzebnej do samokształcenia literatury.

Nie ma także odpowiednich podręczników, dostosowanych do potrzeb poszczególnych kierunków specjalistów, nie widzi się wreszcie, aby studiujący z zapalem garnęli się do czytelnictwa.

Należałoby więc:

1) Opracować programy ramowe, uwzględniające repetytorium z chemii ogólnej (nieorganicznej i organicznej) oraz kurs właściwy w powiązaniu z kierunkiem studiów.

Nie należy mechanicznie odwoływać się do formalnego obowiązku szkoły średniej wyłożenia elementów przedmiotu.

Kurs chemiczny powinien być w zasadzie obowiązujący dla wszystkich kierunków studiów technicznych i obejmować wykłady oraz ćwiczenia (bądź też w zależności od kierunków studiów — semina).

2) Opracować podręczniki przystosowane do potrzeb typu studiów i obejmujące poza wiadomościami z zakresu przedmiotu także ich powiązanie ze światopoglądem dialektyczno-materialistycznym.

3) Jak najszerzej i jak najczęściej odwoływać się do historii chemii i produkcji chemicznej kojarząc jej fakty z rozwojem sił wytwórczych doby minionej i bieżącej (zagadnienie kultury materialnej).

Kazimierz Kapitańczyk

Szkoła Inżynierska w Poznaniu

O STUDIACH MECHANIZACJI ROLNICTWA W ZSRR

Zwiększająca się z każdym rokiem ilość ciągników i maszyn pracujących w rolnictwie wymaga wysokokwalifikowanych fachowców, umiejących racjonalnie użytkować różnorodny i często skomplikowany sprzęt techniczny, jakim obecnie dysponuje nasze rolnictwo. Zadanie kształcenia nowej gałęzi specjalistów, nieznanych Polsce przedwrześniowej, zostało powierzone wydziałom mechanizacji rolnictwa, utworzonym przy Politechnikach: Warszawskiej i Wrocławskiej oraz w Szkole Inżynierskiej w Poznaniu.

Jedną z zasadniczych trudności w pracy nowopowstałych wydziałów był brak doświadczenia w kształceniu mechanizatorów rolnictwa zarówno pod względem programowym, jak i metodycznym. Poważną pomocą w uzyskaniu właściwych rozwiązań szeregu zagadnień organizacyjnych i dydaktycznych stanowiło osobiste zapoznanie się z bogatym dorobkiem radzieckim z tej dziedziny w czasie miesięcznego pobytu grupy pracowników naukowych Politechniki Warszawskiej w Kraju Rad.

Dla szkolenia kadr mechanizatorów rolnictwa z wyższym wykształceniem została stworzona w ZSRR szeroko rozbudowana sieć wydziałów mechanizacji rolnictwa przy wyższych uczelniach technicznych oraz rolniczych jak również samodzielnych instytutów, obejmujących także wydziały elektryfikacji rolnictwa. W ostatnich latach powstały również przy niektórych instytutach wydziały mechanizacji prac hodowlanych.

Zadaniem wydziałów mechanizacji rolnictwa jest kształcenie inżynierów-mechaników posiadających umiejętność racjonalnej eksploatacji oraz utrzymania

w gotowości do pracy parku maszynowo-ciągnikowego w stacjach maszynowo-traktorowych oraz w sowchozach. Zgodnie z powyższym postulatem w programie studiów położono nacisk przede wszystkim na przedmioty związane bezpośrednio z eksploatacją oraz naprawą sprzętu. Program studiów jest realizowany na jednolitym kursie 5-letnim, przy czym ostatni semestr jest poświęcony wyłącznie na wykonanie pracy dyplomowej. Plan nauczania przewiduje następujący podział ogólnego czasu studiów na poszczególne zajęcia:

zajęcia dydaktyczne (wykłady i ćwicz.)	142 tyg.
sesje egzaminacyjne	31 „
praktyki	24 „
praca dyplomowa	17 „
wakacje	37 „

Obok normalnego 5-letniego cyklu kształcenia na większości wydziałów mechanizacji rolnictwa prowadzi się skrócony kurs 2 $\frac{1}{2}$ -letni. Studenci kursu skróconego rekrutują się z absolwentów techników mechanizacji rolnictwa, posiadających określony staż produkcyjny w MTS lub sowchozach. Skrócenie czasu studiów dla tej kategorii studentów osiągnięto dzięki zmianom programowym, uwzględniającym praktyczne przygotowanie słuchaczy z przedmiotów fachowych.

Z ogólnego bilansu czasu przeznaczonego na zajęcia dydaktyczne przypada na:

przedmioty społeczno-polityczne	11,1%
„ podstawowe ogólne	36,4%
„ podstawowe techniczne	27,2%
„ podstawowe rolnicze	3,1%
„ specjalizacyjne	22,2%

Program studiów jest zbliżony do programów wydziałów mechanicznych. Na przedmioty rolnicze przeznaczają się stosunkowo niewielką ilość godzin, stanowiącą tylko nieznaczny odsetek ich ogólnej sumy. Taki układ przedmiotów wynika z założeń programowych kształcenia inżyniera-mechanika o określonej specjalności, dla którego nauki rolnicze są właściwie dyscyplinami pomocniczymi. W początkowych programach radzieckich ilość godzin przeznaczonych na przedmioty rolnicze była większa, lecz została z biegiem czasu zredukowana (np. dla przedmiotu: uprawa roli i roślin z 230 do 105 godzin). Trzeba wziąć pod uwagę, że absolwent obejmujący pracę w odległej stacji maszynowo-traktorowej lub sowchozie jest często jedynym inżynierem-mechanikiem w promieniu kilku lub kilkunastu kilometrów, zdającym wyłącznie na swój własny zasób wiadomości technicznych, uzyskanych w czasie studiów. Program wydziałów mechanizacji prac hodowlanych różni się nieco od poprzednio podanego. Zadaniem tego wydziału jest kształcenie inżynierów elektromechaników umiejących racjonalnie eksploatować sprzęt mechaniczny i elektryczny w gospodarstwach rolnych. Zgodnie z tym programem położono nacisk przede wszystkim na przedmioty związane bezpośrednio z mechanizacją prac hodowlanych oraz innych procesów stacjonarnych w gospodarstwie rolnym. Zarówno nazwa wydziału, jak i program studiów nie są jeszcze ostatecznie ustalone i w dalszym ciągu podlegają dyskusji.

W siatkach godzin nie ma rozbicia na wykłady i ćwiczenia, tak że kierownik katedry w zależności od przyjętej metodyki może we własnym zakresie dokonywać podziału, obowiązując go jednak pełne wyczerpanie przedmiotu zgodnie z obowiązującym programem szczegółowym. Na marginesie trzeba podkreślić, że w Związku Radzieckim zostały opracowane dla wszystkich przedmiotów jednolite programy szczegółowe. Dla unik-

nięcia ewentualnych dowolności w zakresie podziału materiału nauczania każdy z wykładowców jest obowiązany przed rozpoczęciem semestru przedłożyć dziekanowi do akceptacji kalendarzowy plan zajęć z podaniem ścisłych terminów realizacji poszczególnych rozdziałów programu szczegółowego.

Odnosnie do podziału godzin na wykłady i ćwiczenia spotkaliśmy się z różnym ujęciem tzw. kursu opisowego z takich dyscyplin, jak np. ciągniki i samochody lub maszyny rolnicze.

W Moskiewskim Instytucie Mechanizacji i Elektryfikacji Rolnictwa spotkaliśmy się ze zdaniem, że kurs opisowy powinien być realizowany na ćwiczeniach laboratoryjno-praktycznych, a wykłady następujące po ćwiczeniach powinny obejmować tylko teorię i konstrukcję, bez szczegółowego omawiania istniejących maszyn, natomiast wykładowcy Azowo-czarnomorskiego Instytutu uważają, że wykłady powinny obejmować również kurs opisowy.

Przechodząc z kolei do szczegółowego omówienia procesu nauczania, należy wyróżnić w nim następujące części składowe:

- 1) wykłady,
- 2) ćwiczenia laboratoryjne,
- 3) zajęcia seminaryjne,
- 4) konsultacje,
- 5) projektowanie,
- 6) praktyki.

Program zajęć przewiduje tygodniowe obciążenie studentów w ilości 35 — 33 godzin, przy czym należy zaznaczyć, że ilość ta obejmuje tylko wykłady i ćwiczenia, nie wlicza się natomiast do niej czasu potrzebnego na wykonanie prac projektowych. Rozkłady zajęć układa się tak, aby pozostawić jeden dzień w tygodniu wolny od zajęć, przeznaczając go wyłącznie na projektowanie.

W programie studiów dąży się do realizowania określonych ciągów, np. ciągu przedmiotów polityczno-społecznych, ciągu przedmiotów technologicznych, ciągu projektowania itp. Ilość eg-

zaminów po każdym semestrze wynosi 5 — 6.

Wykłady prowadzone są w sposób zapewniający jak najpełniejsze przyswojenie podawanych wiadomości przez studenta. W tym celu wykładowca posługuje się szeregiem pomocy naukowych, jak tablicami objaśniającymi, modelami, makietami oraz filmami naukowymi. Uzupełnieniem wykładów są ćwiczenia, które według wypowiedzi naszych radzieckich kolegów powinny urealniać wykłady.

Podstawową formą ćwiczeń z przedmiotów fachowych są ćwiczenia laboratoryjne, prowadzone w pólgrupach liczących 12 — 14 osób. Trzeba podkreślić, że rzeczą najbardziej uderzającą każdego zwiedzającego radzieckie wyższe uczelnie jest nadzwyczaj bogate wyposażenie laboratoriów w maszyny wzorcowe oraz najnowocześniejszy sprzęt badawczo-pomiarowy. Znaczna ilość personelu laboratoryjnego pozwala na jednoczesną obsługę większej ilości stanowisk, tak że praktycznie na każde samodzielne stanowisko przypada dwóch studentów wykonujących dane ćwiczenie. Dla ułatwienia pracy studentów opracowuje się i wydaje drukiem szczegółowe instrukcje do ćwiczeń. Instrukcje te zawierają w zwięzłej formie opis instalacji laboratoryjnej z ewentualnym szkicem, pouczenie, dane pomocnicze oraz formularz sprawozdania z ćwiczeń.

Wprowadzenie takiej „dokumentacji dydaktycznej”, obejmującej również ćwiczenia domowe, prace przejściowe oraz praktyki, znacznie ułatwia studentowi wykonanie pracy, z drugiej zaś strony ułatwia personelowi nauczającemu kontrolowanie prac studenckich.

Oprócz ćwiczeń laboratoryjnych oraz zajęć seminaryjnych, prowadzonych w pełnych grupach przede wszystkim z przedmiotów teoretycznych, obowiązuje studentów kontrolowana praca samodzielna w postaci zadań domowych. Stanowią one ważną pomoc w pracy własnej studentów, przyczyniając się do

pogłębiania i uzupełniania materiału z wykładów, i są jednocześnie niezawodnym narzędziem kontroli wyników nauki. Zarówno ilość tych prac z poszczególnych przedmiotów, jak również terminy ich wykonania są ściśle określone, co wyklucza ewentualne przeciążenie studenta. Studenci otrzymują zazwyczaj na semestr 2 większe zadania i kilka mniejszych.

Ważnym czynnikiem w procesie nauczania jest projektowanie. Program studiów wydziałów mechanizacji rolnictwa przewiduje projekty kursowe z następujących dyscyplin:

	na 5 semestrze
teoria mechanizmów	.. 6 ..
części maszyn	.. 7 ..
maszyny dźwigowe	.. 9 ..
eksploatacja parku maszynowo-ciągnikowego	.. 9 ..
naprawy ciągników i maszyn rolniczych	.. 9 ..
projekt wybieralny: z maszyn rolniczych, mechanizacji hodowli lub z ciągników samochodowych	.. 8 ..

Jak z powyższego zestawienia wynika, najbardziej obciążony jest 9 semestr, na który przypadają 2 projekty kursowe. Poza tym do ogólnego obciążenia w tym semestrze dochodzi obszerna praca domowa z planowania w ramach przedmiotu: organizacja socjalistycznych gospodarstw rolnych. Według ogólnego zdania tak znaczne obciążenie studenta odbija się ujemnie na przebiegu studiów, w związku z czym przewiduje się ewentualną zmianę planu nauczania. Jak już wspomniano, student wykonuje projekt kursowy jako pracę samodzielną, a czas przeznaczony na projektowanie nie jest objęty siatką godzin. Temat i zakres projektu jest tak dobierany, że ilość czasu potrzebna do jego wykonania przez średnio zdolnego studenta leży w granicach 40 — 60 efektywnych godzin pracy. Projekt zawiera zwykle 3 — 4 arkusze formatu A1 rysunków i wykresów oraz 20 — 40 stron obliczeń.

Przy projektowaniu studenci korzystają ze stałych konsultacji oraz mają

dostęp do bibliotek i archiwów rysunków przy katedrach. Warto zaznaczyć, że katedry, utrzymując kontakt z prze-mysłem, posiadają w swych archiwach pełną dokumentację techniczną produkowanych maszyn. Zaliczanie projektu przejściowego uzyskuje student przez jego obronę przed komisją katedralną, złożoną z pracownika naukowego, kierującego wykonaniem projektu, wykładowcy odnośnego przedmiotu oraz jednego z pozostałych pracowników naukowych katedry.

Szczególne miejsce w procesie nauczania zajmuje praca dyplomowa. Wy-chodzi się z założenia, że powinna ona być samodzielna i twórcza oraz zawierać elementy badania naukowego. Na wydziałach mechanizacji rolnictwa wyodrębniają się dwa kierunki specjaliza-cyjne: technologiczno-remontowy i eks-ploatacyjny. Przy obowiązującym obec-nie, jednolitym programie nauczania stu-dent ma możliwość specjalizowania się przez wybór tematu pracy dyplo-mowej; w przyszłości przewiduje się podział na oddziały, a nawet samodzielne wydziały, co pociągnie za sobą odpo-wiednie zróżnicowanie programów stu-diów. Katedrami profilującymi na wydziałach mechanizacji rolnictwa są kate-dry eksploatacji parku maszynowo-ciąg-nikowego oraz napraw ciągników i ma-szyn rolniczych, w związku z czym większość studentów (przeciętnie około 70%) wykonuje prace dyplomowe w tych dwóch katedrach.

We wspomnianym już poprzednio Azowo-czarnomorskim Instytucie z ogół-nej liczby 160 wykonywanych w ubie-głym roku akademickim prac dyplomo-wych na poszczególne katedry przypa-dło:

eksploatacja parku maszynowo-ciągnikowego	60
napraw	49
maszyn rolniczych	20
mechanizacji prac hodowlanych	19
ciągników i samochodów	12

Przy ustaleniu tematów dąży się do jak najszerszej realizacji zasady realne-

go projektowania, tj. do opracowywania projektów mających ścisły związek z produkcją, bazujących na konkretnych założeniach określonego zakładu produkcyjnego i mogących mieć bezpośrednie zastosowanie w tym zakładzie.

Tematy prac dyplomowych podaje się do wiadomości studentów w końcu IV roku studiów. Pozwala to na wczesne do-konanie wyboru i rozpoczęcie zbierania materiałów już podczas praktyki po IV roku. Niezależnie od tego studenci po 9 semestrze udają się na specjalne 3-ty-godniowe praktyki przeddyplomowe, w czasie których zaznajamiają się z orga-nizacją przedsiębiorstwa i warunkami produkcyjnymi oraz zbierają i systema-tyzują konieczny materiał. Również w czasie wykonywania pracy dyplomowej studenci często wyjeżdżają w celu uzu-pełnienia materiałów lub skonfrontowa-nia opracowanego projektu z rzeczywi-stymi warunkami produkcyjnymi. Nie-rzadkie są wypadki wstępnej obrony pracy dyplomowej przed kolektywem inżynieryjno-technicznym stacji maszy-nowo-traktorowej lub innego zakładu produkcyjnego.

Przebieg wykonywan'a pracy dyplo-mowej jest ściśle kontrolowany przez dziekanat. Przed rozpoczęciem pracy ustala się szczegółowy harmonogram dla każdego studenta. Zbiorczy harmonogram w formie grafiku jest wywieszony w dziekanacie. W określonych odstępach czasu przeprowadza się kontrolę wyko-nania prac, a wyniki kontroli w postaci procentowego stopnia wykonania nanosi się na grafik. Do kierowania pracami dyplomowymi powołuje się często spoza personelu katedry wybitnych pracow-ników instytutów naukowo-badawczych lub zakładów produkcyjnych.

Przeciętna objętość pracy dyplomowej wynosi około 8 — 12 arkuszy rysunków konstrukcyjnych i wykresów oraz 80 — 140 stron obliczeń i opisów. Jednym z wymagań stawianych pracy dyplomowej jest kompleksowe ujęcie opracowywane-go zagadnienia. Zgodnie z tym postula-

tem każdy projekt dyplomowy musi obejmować część konstrukcyjną, technologiczną i ekonomiczną oraz uwzględniać zagadnienia bezpieczeństwa i higieny pracy. W związku z tym w kierowaniu pracą dyplomową, poza bezpośrednim kierownikiem projektowania biorą udział pracownicy katedr przedmiotów technologicznych i ekonomicznych, którzy udzielają konsultacji, a następnie sprawdzają prace w zakresie reprezentowanych przez nich dyscyplin.

Integralną część składową procesu nauczania stanowią praktyki, na które przeznaczają się 24 tygodnie w ciągu całego okresu studiów. Ciekawą formą praktyk, u nas dotychczas nie stosowaną, są tzw. praktyki uczelniane po I i II roku studiów. W czasie pierwszej 3-tygodniowej praktyki po I roku, odbywanej w laboratoriach katedry ciągników i samochodów oraz maszyn rolniczych pod kierunkiem pracowników naukowych, studenci montując i demontując maszyny zapoznają się praktycznie z ich budową i działaniem. Po II roku studiów obowiązuje 3-tygodniowa praktyka w gospodarstwie rolnym uczelni, gdzie studenci pracując w charakterze traktorzystów nabywają wstępnych umiejętności racjonalnej eksploatacji parku maszynowo-ciągnikowego. Po III roku studenci wyjeżdżają na 5-tygodniową praktykę technologiczną, odbywaną w fabrykach maszyn rolniczych. Podczas tej praktyki zaznajamiają się z procesami technologicznymi związanymi z budową maszyn rolniczych. 6-tygodniowa praktyka po IV roku ma charakter eksploatacyjny. Studenci odbywają ją w stacjach maszynowo-traktorowych (przeważnie) lub w sowchozach na stanowisku zastępcy głównego inżyniera. W czasie 4-tygodniowej praktyki remontowej po 9 semestrze studenci pracują w zakładach naprawy ciągników i maszyn rolniczych. Bezpośrednio po niej przechodzą 3-tygodniową praktykę przed-dyplomową.

Warunkiem osiągnięcia jak najlepszych wyników nauczania jest oparcie

procesu nauczania na właściwych zasadach metodologicznych. Sprawą zasadniczą jest kształtowanie procesu nauczania według metodologii opartej na dialektyce materialistycznej. Do zagadnienia tego przywiązuje się w uczelniach radzieckich bardzo dużą wagę, organizując specjalne wykłady bądź na zebraniach poszczególnych katedr, bądź międzykatedralnych, na których omawia się rozwój metodologicznej bazy nauczania w ujęciu marksistowskim. Ostatnio np. w Moskiewskim Instytucie Mechanizacji Rolnictwa była prowadzona szeroka dyskusja nad materialistyczną interpretacją drugiego prawa termodynamiki i pola magnetycznego. Obok zagadnień filozoficznych szerokie miejsce w zebraniach dyskusyjnych zajmuje omawianie ostatnich osiągnięć w dziedzinie techniki. W nauczaniu dąży się do tego, aby wiadomości nabyte przez studenta ze wszystkich dyscyplin były wiadomościami twórczymi, przydatnymi do praktycznego zastosowania. Wymaga to, oczywiście, aktywnej znajomości przedmiotu przez studenta, dalekiej od ciasnego praktycyzmu pozbawionego podbudowy teoretycznej.

W wykładach podkreśla się, że każdy z absolwentów powinien traktować swoją przyszłą pracę jako pracę o charakterze naukowym. W tym celu dąży się do rozwijania zainteresowań nowatorskich u studentów, jak również wymaga się, aby w każdej pracy dyplomowej był zaznaczony, często zresztą drobny, własny pomysł nowatorski studenta. Dąży się również do jak najszerszego wciągania studentów do prac naukowych katedr. Studenckie towarzystwo naukowe obejmuje szereg kółek przy poszczególnych katedrach, a na każdego pracownika naukowego, prowadzącego badania naukowe, przypada 3 — 4 studentów pracujących w tym samym kierunku. Ta atmosfera twórczej pracy naukowej bardzo korzystnie wpływa na psychikę studentów, którzy już w okresie studiów

wdrażają się do samodzielnej pracy naukowo-badawczej.

W planie prac każdej katedry poważne miejsce zajmuje zagadnienie usprawnienia i racjonalizacji procesu nauczania. Dla koordynacji tych prac istnieje przy każdym wydziale tzw. „metodbiuro”, czyli komisja metodyczna, w skład której wchodzi przedstawiciele poszczególnych katedr. Komisja metodyczna odbywa w okresach tygodniowych zebrania, na których ocenia się pracę poszczególnych katedr pod względem dydaktycznym. Zagadnienia metodyki są omawiane również na zebraniach rad wydziałów i rady naukowej instytutów. Proces nauczania kontrolowany jest przez dziekana lub prodziekana, który wizytuje wykłady i ćwiczenia, sprawdzając ich zgodność z przedłożonym przez wykładowcę planem kalendarzowo-tematycznym. Często również wizytują się wzajemnie wykładowcy bądź tej samej katedry, bądź też dyscyplin pokrewnych. Wizytujący składają pisemne sprawozdania bądź też prowadzi się stenogram wykładu, który poddaje się publicznej ocenie na wspólnym zebraniu macierzystych katedr wykładowcy i wizytującego w obecności dziekana i prodziekana. Wzajemnej wizytacji i ocenie podlegają również ćwiczenia laboratoryjne i seminaryjne.

Taki system wzajemnej kontroli i krytyki pozwala na ujawnienie błędów i niedociągnięć, jak również na właściwe powiązanie programów oraz uniknięcie dublowania wykładów z przedmiotów pokrewnych. Każda katedra niezależnie od pracy dydaktycznej zajmuje się pracą naukową. Praca ta jest planowana i kontrolowana. Przed rozpoczęciem roku akademickiego każdy z pracowników opracowuje szczegółowy roczny plan indywidualny, obejmujący cztery zasadnicze grupy: zajęcia dydaktyczne, prace naukowo-badawcze, prace nad podniesieniem kwalifikacji naukowych oraz szkolenie ideologiczne w formie samokształcenia. Na marginesie warto zaznaczyć, że ambicją każdego pracownika naukowego jest

ukończenie uniwersytetu wieczorowego marksizmu-leninizmu.

Plan zbiorczy katedry obejmuje poza indywidualnymi również prace naukowe, opracowywane kolektywnie przez cały zespół pracowników katedry.

Prace badawcze, wykonywane przez katedry, mają różnorodny charakter: zarówno opracowań teoretycznych pewnych zaobserwowanych zjawisk, stanowiących cenny częstokroć wkład do nauki o mechanizacji rolnictwa, jak i rozwiązywanie konkretnych problemów, posiadających szczególnie ważne znaczenie dla gospodarki narodowej. Tematy tego rodzaju prac są uzgadniane z zainteresowanymi instytucjami. Często się zdarza, że nad jednym tematem pracuje kilka katedr w szeregu uczelni. Takim wspólnym problemem, który skupia pracę wielu katedr naprawy ciągników i maszyn rolniczych, jest zagadnienie podniesienia trwałości części roboczych maszyn i narzędzi rolniczych. Znaczna część katedr współpracuje bezpośrednio ze stacjami maszynowo - traktorowymi, kołchozami lub sowchozami, obejmując nad nimi tzw. „szefostwo”. Współpraca polega z jednej strony na stałej opiece i doradzaniu oraz rozwiązywaniu zasadniczych problemów przedsiębiorstwa, z drugiej zaś na studiowaniu i upowszechnianiu przodujących metod pracy. Każda katedra, poza normalnym laboratorium dla celów dydaktycznych, ma szczególnie starannie wyposażone laboratorium specjalne, w którym pracownicy katedr wykonują swe prace naukowo-badawcze.

Specjalnego omówienia wymaga zagadnienie pracy uczelni na odcinku studenckim. Dobór kandydatów na I rok studiów jest przeprowadzany bardzo starannie. Akcja rekrutacyjna jest prowadzona przez komisję uczelnianą, wspólną dla wszystkich wydziałów, na czele której stoi dyrektor instytutu. Dla zorientowania kandydatów zamierzających wstąpić na uczelnię stosuje się różne formy agitacji i propagandy, wykorzystując szeroko takie środki propagandy maso-

wej, jak prasa codzienna lub tablice ogłoszeniowe w wielkich miastach. Ogłoszenia w gazetach lub afisze, często ilustrowane fotografiami, informują w zwięzły sposób o uczelni oraz warunkach studiów i perspektywach przyszłej pracy. Również dziekanaty włączają się do tej akcji, odpowiadając na liczne pisemne zapytania kandydatów. Egzaminy wstępne, przeprowadzane oddzielnie dla poszczególnych wydziałów, obejmują na wydziałach mechanizacji rolnictwa język rosyjski, matematykę, fizykę i chemię. Poważną bolączką, odczuwaną do niedawna w Związku Radzieckim, było niedostateczne przygotowanie do studiów przez szkoły średnie. Wzięto się tu jednak energicznie do podniesienia poziomu nauczania, przy czym jednym ze środków było nawiązanie ścisłego kontaktu uczelni ze szkołami średnimi. Na egzaminy maturalne delegowano w charakterze obserwatorów i doradców wykładowców takich podstawowych dyscyplin, jak matematyka i fizyka. Po egzaminie delegowani pracownicy naukowcy wyższych uczelni omawiali z personelem nauczającym i dyrektorem szkoły wyniki egzaminów, poziom nauczania, podając konkretne wskazówki dla polepszenia istniejącego stanu. Obecnie, zdaniem kolegów radzieckich, przychodzący na uczelnie studenci wykazują słabe przygotowanie z rysunku, co jest spowodowane niedostatecznym uwzględnieniem tego przedmiotu w programach szkół średnich. Każdy z nowo przyjętych studentów otrzymuje stypendium i mieszkanie w domu akademickim. Wysokość stypendium na I roku wydziału mechanizacji rolnictwa wynosi 220 rb. miesięcznie, wzrastając co roku i dochodząc do 390 rb. na V roku. Studenci „piątkarze” („otlicznicy”) otrzymują dodatek do normalnego stypendium. Warunkiem otrzymania stypendium jest zdanie wszystkich egzaminów, uzyskanie zaliczeń i ocena co najmniej dostateczna. Niezaliczenie w czasie sesji normalnej chociażby jednego przedmiotu powoduje automatycz-

ne cofnięcie stypendium na okres całego semestru, nawet w wypadku zdania w terminie poprawkowym z wynikiem pomyślnym. Dla studentów mających zaległości wyznacza się okres 2 — 3 tygodni po rozpoczęciu nowego semestru na ich zlikwidowanie. W razie powtórnego uzyskania oceny niedostatecznej z jednego przedmiotu student może przystąpić jeszcze raz do egzaminu, ale nie wcześniej niż dopiero na tydzień przed zakończeniem semestru. Ma to na celu zapobieżenie odrywaniu studenta od jego normalnych zajęć w okresie przygotowywania się do egzaminu poprawkowego.

Wszyscy studenci mają zapewnioną możliwość otrzymywania potrzebnych podręczników oraz literatury uzupełniającej z bibliotek uczelnianych, zazwyczaj bardzo bogato wyposażonych. W Azowczarnomorskim Instytucie Mechanizacji i Elektryfikacji Rolnictwa, liczącym 1250 studentów, biblioteka obejmuje przeszło 100 000 tomów. Niezależnie od tego istnieją biblioteki podręczne przy każdej katedrze, dostępne dla studentów.

Odpad i odsiew dla całego okresu studiów uczelnianych jest stosunkowo nieduży i wynosi 10 — 15%. Zasadniczego odsiewu dokonuje się po drugim semestrze, wychodząc z założenia, że pierwszy semestr jest zbyt krótkim okresem czasu i nie charakteryzuje studenta w tym stopniu, aby można było z całą pewnością wnioskować o jego przydatności do dalszych studiów. W zasadzie studentów posiadających poważne zaległości po I roku skreśla się z uczelni.

Organem współpracującym z dziekanatem i reprezentującym wobec niego młodzież studencką jest „trójka”, w skład której wchodzi partorg, komsorg i starosta roku lub grupy. Taka trójka opiekuje się specjalnie studentami, mającymi trudności i wykazującymi zaległości. Dziekanat nawiązuje również kontakt z rodzicami studentów, wzywając ich lub też zawiadamiając listownie o wynikach w nauce. Nierzadko kolega

lub koledzy, opiekujący się opieszalym studentem, udają się osobiście do jego rodziców i przedstawiają jego sprawę. Takie interwencje bardzo często odnoszą dobry skutek. Dziekanat prowadzi stałą kontrolę wyników nauczania u studentów ze szczególnym uwzględnieniem I roku w oparciu o wyniki okresowych kolokwiiów sprawdzających oraz domowych prac kontrolnych, opracowując na początku semestru ich szczegółowy harmonogram.

Na cotygodniowych zebraniach trójek analizuje się przyczyny powstawania zaległości u studentów nie nadążających za normalnym tokiem studiów, ocenia się ich pracę i przedstawia konkretne wnioski władzom uczelni.

Dla oceny pracy poszczególnych lat i grup zwołuje się zebrania ogólne, na które są zapraszani wszyscy wykładowcy. Aby nie dopuścić do nadmiernego przeciążenia studentów, zebrania kursowe mogą być zwoływane tylko za zgodą dziekana. Zebrania grup nie mogą się odbywać częściej niż raz w miesiącu.

Studentów radzieckich cechuje wysoki poziom moralny i zdyscyplinowanie. Wypadki dyscyplinarnego usunięcia z uczelni za niemoralne zachowanie się należą do rzadkości.

Z istniejących obecnie w Związku Radzieckim wyższych uczelni mechanizacji i elektryfikacji rolnictwa najbardziej znany jest Moskiewski Instytut Mechanizacji i Elektryfikacji Rolnictwa im. Mołotowa (MIMESCh). Instytut ten powstał w r. 1930 jako dozwińnięcie dawnego Wydziału Inżynierskiego Akademii Rolniczej im. Timiriaziewa. Inicjatorami i organizatorami Instytutu byli wybitni uczeni-akademicy: Goriaczkin, Williams i Miercałow. Szczególnie doniosłe znaczenie dla rozwoju uczelni miał wkład akademika Goriaczkina, twórcy nowej gałęzi nauki, nazwanej przez niego mechaniką rolną, a stanowiącej właściwie teorię maszyn rolniczych. Ze stworzonej przez niego szkoły wyszło wielu znanych radzieckich uczonych —

mechanizatorów rolnictwa. Te chlubne tradycje naukowe w decydujący sposób wpłynęły na działalność naukową i dydaktyczną uczelni. W skład obecnej obśady profesorskiej wchodzi 4 akademików. Wyrazem wysokiego poziomu naukowego i dydaktycznego uczelni jest przyznanie jej prawa kształcenia aspirantów i doktorantów.

Instytut posiada obecnie trzy wydziały: mechanizacji rolnictwa, mechanizacji hodowli i elektryfikacji rolnictwa. Istniejący poprzednio wydział budowy maszyn rolniczych, jako nie mieszczący się w profilu uczelni, mającej kształcić użytkowników a nie konstruktorów maszyn rolniczych, został przed kilku laty zlikwidowany. Obecnie jednak ponownie dyskutuje się nad tym, czy wydział budowy maszyn rolniczych powinien istnieć w ramach instytutu budowy maszyn, czy też instytutu mechanizacji i elektryfikacji rolnictwa. Istota zagadnienia sprowadza się do tego, czy student ma się uczyć konstruowania maszyn rolniczych na bazie technologii i organizacji ich wytwarzania, czy też na bazie potrzeb i wymagań użytkownika.

Na wydziale mechanizacji rolnictwa, poza katedrami przedmiotów podstawowych oraz ogólnotechnicznych, istnieją następujące katedry specjalistyczne:

- 1) maszyn do uprawy gleby,
- 2) maszyn do zbioru,
- 3) mechanizacji hodowli,
- 4) samochodów i ciągników,
- 5) eksploatacji parku maszynowo-ciągnikowego,
- 6) napraw ciągników i maszyn rolniczych.

Pierwsze trzy katedry obejmują całość zagadnień związanych z maszynami rolniczymi. Szybko postępujący rozwój nauki w tej dziedzinie oraz rozszerzający się stale asortyment maszyn i narzędzi rolniczych stwarzają konieczność wyodrębnienia wyspecjalizowanych katedr. Trudno dziś bowiem wymagać nawet od zdolnego naukowca, aby mógł obejmo-

wać swą działalnością całość mechanizacji rolnictwa.

Podziału materiału nauczania z zakresu maszyn rolniczych na poszczególne katedry dokonano w oparciu o rodzaj technologii obrabianego przez maszynę materiału.

W zakres wykładów katedry uprawy gleby, której kierownikiem jest znany radziecki uczony, akademik Żeligowski, wchodzi wszystkie narzędzia i maszyny, pracujące bezpośrednio w ziemi. Należą tu wobec tego nie tylko wszelkiego rodzaju narzędzia uprawowe, jak np. pługi, kultywatory itp., lecz również siewniki (redlice pracują w glebie), sadzarki oraz maszyny do zbioru okopowych, a więc kopaczki i kombajny do ziemniaków, wyorywacze i kombajny do buraków. Akademik Żeligowski jest gorącym rzecznikiem rozwoju nowych zasadniczych dyscyplin w dziedzinie mechanizacji rolnictwa, tzw. mechaniki rolnej, stanowiącej teorię maszyn rolniczych, technologii mechanicznej materiałów rolniczych, zajmującej się badaniem własności fizyko-mechanicznych poszczególnych materiałów, oraz energetyki przedsiębiorstw rolnych. Rozwój tych dyscyplin w Związku Radzieckim stworzył podstawy do projektowania maszyn rolniczych według naukowych założeń. W przeciwieństwie do tego w krajach kapitalistycznych do dziś dnia buduje się nowe maszyny rolnicze na drodze empirycznej, a więc powolnej, kosztownej i często zawodnej.

Katedra maszyn do zbioru zajmuje się maszynami, które mają do czynienia z nadziemnymi częściami roślin, a więc łodygami, ziarnem, słomą, sianem, plewami. Do tych maszyn należą maszyny żniwne, przetrząsacze siana, ładowacze siana i słomy, młocarnie, czyszczalnie. Prace naukowo-badawcze katedry koncentrują się na kombajnach zbożowych. Poza tym bardzo duże znaczenie przywiązuje się do skonstruowania takich maszyn lub do znalezienia takich metod eksploatacji istniejących maszyn, które

umożliwiłyby wykonanie prac żniwnych systemem potokowym przy zmniejszeniu do minimum nakładu pracy ręcznej.

Ostatnia z omawianych katedr: katedra mechanizacji hodowli zajmuje się maszynami do przygotowania pasz i karmy oraz do mechanicznego dojenia krów i wstępnej przeróbki mleka. Należą tu z jednej strony sieczkarnie, rozdrabniacze, kolumny palnikowe oraz urządzenia techniczne w paszarniach, z drugiej zaś dojarki mechaniczne, wirówki do mleka, oziębiacze do mleka, maszyny do wyrobu masła. Obok tego w zakres nauczania katedry wchodzi również maszyny i urządzenia do zwalczania szkodników, jak opryskiwacze i opylacze. Tematyka prac naukowo-badawczych obejmuje zagadnienia z teorii cięcia i rozdrabniania materiałów rolniczych, wymiany ciepła w urządzeniach do wstępnej przeróbki mleka, oddzielania zawiesiny od cieczy w wirówkach, wypływu cieczy z dysz opryskiwaczy. Pracownicy katedry poza pracami teoretycznymi zajmują się również zagadnieniami mającymi bezpośrednie zastosowanie w produkcji, a w szczególności metodyką projektowania nowych przedsiębiorstw z punktu widzenia zwiększenia produktywności hodowli przy jednoczesnym zmniejszeniu nakładu pracy ręcznej w drodze zmechanizowania procesów produkcyjnych. Tematem jednej z prac aspiranckich jest np. zastosowanie potokowej metody przerobu mleka na masło w gospodarstwach hodowlanych.

Katedra samochodów i ciągników jest jedną z największych katedr na wydziale — jej personel liczy bowiem 35 pracowników, z czego 9 pracowników naukowych oraz 8 aspirantów. Zgodnie z kierunkiem wydziału na prowadzonych przez katedrę wykładach i ćwiczeniach z silników spalinowych, samochodów i ciągników kładzie się nacisk na wyjaśnienie studentom tych czynników, które w warunkach eksploatacyjnych wpływają na reżim pracy omawianych maszyn. Podobny kierunek mają również

prace naukowo - badawcze prowadzone przez katedrę.

Katedra eksploatacji parku maszynowo-ciągnikowego, będąca jedną z profilujących katedr na wydziale mechanizacji rolnictwa, obsługuje wykłady i ćwiczenia z przedmiotów o tej samej nazwie, a stanowiące właściwie technologię i organizację wykonywania prac ciągnikowych. Tematyka prac dyplomowych obejmuje np. projekt rekonstrukcji czy też rozszerzenia istniejącego parku maszynowo-ciągnikowego lub projekt mechanizacji kompleksowej sprzętu kłoso- wych na obszarach nawadnianych. Prace naukowo-badawcze poza powyższymi problemami zajmują się kinematyką i dynamiką agregatów ciągnikowych przy zastosowaniu różnych rodzajów sprzęgów.

Ostatnia wreszcie katedra naprawy ciągników i maszyn rolniczych jest również katedrą profilującą. Na jej obciążenie składają się następujące przedmioty: naprawa ciągników i maszyn rolniczych, pomiary warsztatowe oraz bezpieczeństwo i higiena pracy.

W wykładzie z napraw kładzie się

przede wszystkim nacisk na technologię napraw silników samochodowych i ciągnikowych oraz organizację warsztatów naprawczych. Również na tę katedrę przypada znaczna ilość prac dyplomowych, których tematem jest projekt organizacji napraw w określonym zakładzie naprawczym lub projekt rekonstrukcji istniejącego warsztatu. Prace naukowo - badawcze obejmują badania zużywalności ciągników i maszyn rolniczych oraz zastosowania takich metod podwyższania trwałości i odporności na zużycie, jak obróbki elektroiskrowej lub elektrolitycznego powlekania stalami stopowymi.

Radzieckie uczelnie mechanizacji rolnictwa posiadają bogaty dorobek i doświadczenie w kształceniu kadr. Zapoznanie się z tym materiałem pozwoli na wytycznie właściwego kierunku naszym nowopowstałym wydziałom mechanizacji rolnictwa.

Jerzy Dmitrewski

Politechnika Warszawska

OSIĄGNIĘCIA BULGARII W DZIEDZINIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

W roku 1939 było w Bułgarii 5 wyższych uczelni z 11 wydziałami i 22 specjalnościami, liczącymi razem około 9850 studentów. W wyniku głębokich przemian ekonomiki kraju opartej na podstawach socjalistycznych nastąpiła rewolucja kulturalna, a z nią rozkwit wyższego szkolnictwa. Obecnie w Bułgarii kształci się 30 000 studentów na 22 uczelniach, liczących 42 wydziały ze 150 specjalnościami. Liczba wykładowców wzrosła do 2000.

Głębokim przemianom uległ także skład społeczny młodzieży szkół wyższych, która obecnie rekrutuje się z synów i córek robotników, chłopów i inteligencji pracującej. Na podstawie uchwał komunistycznej partii i rządu zorganizowano dla robotników kursy przygotowawcze na wyższe uczelnie, z których do chwili obecnej wstąpiło do szkół wyższych 3200 osób.

Co roku tysiące młodych chłopców i dziewcząt kończy szkoły wyższe. W okresie pierwszej pięciolatki wyższe wykształcenie uzyskało 23 125 osób, przy czym w samym tylko 1952 roku 6293 młodych specjalistów zasililo różne dziedziny gospodarki narodowej i życia kulturalnego. Wielu absolwentów szkół wyższych zajmuje odpowiedzialne stanowiska gospodarcze i administracyjne. Dzięki pomocy swoich wykładowców bułgarscy studenci odnieśli bezsporne sukcesy w dziedzinie opanowania nauki i są doskonałymi specjalistami.

Ważnym i podstawowym elementem pracy szkoły wyższej są plany nauczania. W ubiegłym roku podjęto prace nad daleko sięgającymi zmianami opierając się na planach radzieckich szkół wyż-

szych. W roku bieżącym poczyniono dalsze śmiałe kroki, w wyniku których szkoły rozpoczęły rok szkolny na podstawie nowo opracowanych planów nauczania. Zerwano z nadmiernym obciążeniem studentów, wynoszącym od 45 do 50 godzin tygodniowo. Obecnie studenci zajęci są 6 godzin dziennie. Z planów nauczania usunięto zbędne dyscypliny, które tylko obciążały studenta i przeszkadzały w normalnej pracy.

Opracowano również na nowo programy opierając się na doświadczeniach radzieckich. Dla uniknięcia powtórzenia materiału w pokrewnych dyscyplinach wiele programów opracowano razem z dyscyplinami pokrewnymi.

Podstawowym elementem podniesienia poziomu uczelni oraz wychowania studentów jest polepszenie pracy katedr i całego zespołu profesorów i wykładowców. I w tej dziedzinie osiągnięto znaczne sukcesy. Wykładowcy stale podnoszą poziom wykładów, seminariów i zajęć laboratoryjnych. Rosną w szkołach wyższych młode kadry naukowe, uzbrojone w oręż postępowej nauki radzieckiej oraz marksistowsko-leninowską teorię, a równocześnie starzy profesorowie i wykładowcy przechodzą na pozycje marksistowsko-leninowskie.

Rząd ludowy i partia komunistyczna usilnie troszczą się o poprawę warunków materialnych studentów. W okresie państwa faszystowskiego przeznaczono na stypendia na przykład w r. 1939 jedynie 12 000 lewów, obecnie otrzymuje stypendia 34% studentów, a władza ludowa w samym tylko r. 1953 przeznaczyła na stypendia kwotę 30 392 000 lewów.

Do dnia 9 września 1944 r. było w Bułgarii jedynie 150 miejsc w domach akademickich, obecnie zaś istnieją 23 domy akademickie, z których korzysta 3 000 studentów. Co roku liczba miejsc w domach akademickich rośnie, podobnie jak liczba stołówek, których w okresie faszystowskim było jedynie 3. Obecnie uruchomiono 18 doskonale wyposażonych stołówek, z których korzy-

sta około 40% studentów. W ostatnich latach wzrosła i zwiększyła się również baza materialna wielu szkół wyższych. Uniwersytet w Sofii oraz Uniwersytet w Stalino otrzymały nowe budynki.

Wszystkie te osiągnięcia wskazują na coraz lepsze warunki pracy szkolnictwa wyższego w Bułgarii.

Oprac. St. Kowalski

Z POSTĘPOWYCH TRADYCJI NAUKI I SZKOŁY WYŻSZEJ

UNIwersytet KRAKOWSKI JAKO MIĘDZYNARODOWY OŚRODEK STUDIÓW ASTRONOMICZNYCH NA PRZEŁOMIE XV i XVI STULECIA

Uniwersytet Krakowski, założony przez Kazimierza Wielkiego w r. 1364, a zreorganizowany przez Władysława Jagiełłę w r. 1400, należał do dość licznej rodziny tych średniowiecznych uniwersytetów, których rolę historyczną w dużym stopniu z góry określiła późna data ich powstania. Można by je nazwać przyrodнім rodzeństwem takich uniwersytetów, jak paryski, oksfordzki, boloński czy padewski, w których już w XIII wieku wykładali uczeni o światowej sławie, sięgającej — dzięki pozostawionym przez nich dziełom — aż do końca wieków średnich, a nawet i dalej. Natomiast profesorowie uniwersytetów założonych po r. 1340 (jak Praga, Kraków, Wiedeń, Erfurt, Heidelberg, Kolonia itd.) z reguły nie mogli ubiegać się o to, by rozgłos ich działalności szeroko się rozprzestrzenił za granicą, gdyż ich uczniowie rekrutowali się tylko spośród współrodaków lub — co najwyżej — spośród obywateli państw ościennych. Tak np. Uniwersytet Praski, chociaż najstarszy w Europie środkowej, skupiał w swych murach tylko studentów z Czech, z niektórych dzielnic Polski (przed r. 1400), ze Śląska lub z pogranicza Niemiec; jeszcze rzadziej widziało się studentów-obcokrajowców na uniwersytetach niemieckich.

Jest zatem ogólną zasadą, że te późnośredniowieczne uczelnie, o których tu mówimy, miały ograniczony krąg promieniowania. A jeżeli zdarzają się jakieś wyjątki, to należą one do rzadkości i bezsprzecznie zasługują na szczególną uwagę. Do takich zaś wyjątków należy zaliczyć właśnie Uniwersytet Krakowski, gdyż ten w trzydziestolecie 1480—1510 odegrał rolę międzynarodowego ośrodka wiedzy astronomicznej (i astrologicznej) i mógł poszczycić się tym, że przez jego sale wykładowe przeszedł długi szereg zagranicznych scholarów, którzy następnie ponieśli tę wiedzę w swoje strony rodzinne.

Przyczyniła się do tego najpierw ta okoliczność, że dzięki hojności jednego z zamężnych mieszczan krakowskich, niejakiego *S t o b n e r a*, Uniwersytet Krakowski już bardzo wcześnie, bo jeszcze przed r. 1410, został wyposażony w specjalną katedrę matematyki i astronomii. Aż do końca średniowiecza żaden inny uniwersytet Europy środkowej nie mógł się pochwalić posiadaniem podobnej katedry. Wprawdzie mało mamy wiadomości o działalności pierwszych profesorów fundacji Stobnera, lecz już od dziesięciolecia 1440—1450 rozpoczyna się nieprzerwany orszak jednostek, które miały rozśłać „krakowską szkołę astronomiczną” w całej Europie.

Miano ojca tej szkoły przynależy Marcinowi *K r ó l o w i* z Żurawicy pod Przemyślem, który uzyskał tytuł mistrza sztuk wyzwolonych na początku r. 1445. Pogłębił on swe wykształcenie w Pradze, w Lipsku, a przede wszystkim w Bolonii, gdzie też powierzono mu wykłady astronomii w roku szkolnym 1448/49. Po powrocie do Krakowa przeszedł na katedrę medycyny, ale w dalszym ciągu oddawał się pracom w obranym pierwotnie kierunku. Napisał szereg dzieł i dziełek z zakresu arytmetyki, geometrii, astronomii i astrologii oraz wykształcił całą plejadę uczniów, a — co może jeszcze ważniejsze — aktem swej ostatniej woli ufundował (około r.

1459) specjalną katedrę astrologii, która według ówczesnych pojęć stanowiła ukoronowanie astronomii i mimo swych błędnych założeń metafizycznych pod niejednym względem wywarła dobroczynny wpływ na rozwój tej nauki. I znów należy podkreślić, że z wyjątkiem kilku uniwersytetów włoskich na kontynencie europejskim nie było wówczas katedry tego rodzaju.

O średniowiecznych dziejach „krakowskiej szkoły astronomicznej” pisało już wielu, stopniowo je wzbogacając o wciąż nowe szczegóły, ale w tej całej cennej zresztą hystoriografii niedostatecznie jeszcze podkreślono fakt, że w owych dziejach można stwierdzić trzy kolejne fazy, wprowadzając o dość płynnych granicach chronologicznych. Pierwsza faza obejmuje Marcina Króla i jego bezpośrednich czy też pośrednich uczniów (Wojciecha z Opaw, zmarłego po r. 1465, Andrzeja Grzymałę z Poznania, zmarłego w r. 1466, Piotra Gaszowca z Łużmierz Polskiej na Śląsku Opolskim, zmarłego w r. 1474 i innych), którzy znaczną część życia spędzili w stolicy Polski i nie zdołali jeszcze pozyskać większego rozgłosu poza granicami ojczyzny. Druga faza odznacza się tym, że większość astronomów wykształconych w Krakowie szuka kariery za granicą. Typowe pod tym względem jest życie Marcina Bylicy z Olkusza, który ok. r. 1460 wyjechał do Włoch i odąd stale przebywał poza Polską, zwłaszcza na Węgrzech jako nadworny astrolog króla Macieja Korwina i współpracownik sławnego astronoma Jana Regiomontana; ale podobne, choć mniej świetne, były te losy Grzegorza z Nowej Wsi pod Krakowem, astrologa papieża Pawła II, Jana Stercza ze Śląska, astrologa węgierskiej rodziny Rozgomów, Jakuba z Zalesia, profesora uniwersytetu w Bolonii, Jana de Bossis, również profesora tegoż uniwersytetu, później zaś astrologa biskupa w Nagyvarad itd. Dzięki ich działalności, sięgającej roku 1475 i lat następnych, sława „szkoły krakowskiej” dociera już do Włoch, na Węgry i częściowo do Niemiec; jednak sam Uniwersytet Jagielloński, osłabiony ciągłym odpływem tych „wędrownych astrologów”, nie może jeszcze zapewnić cudzoziemcom szerokich możliwości pogłębienia wiedzy o gwiazdach. Trzecia za to faza, rozpoczynająca się ok. r. 1475, ma charakter całkiem odmienny niż poprzednia. Wprowadzając jeszcze i w ostatniej ćwierci piętnastego stulecia, a nawet w początkach XVI w., spotykamy polskich astronomów i astrologów, którzy wyrobili sobie imię przede wszystkim dzięki wykładom w Bolonii czy w Padwie lub też dzięki pełnieniu funkcji nadwornych astrologów u książąt cudzoziemskich, jednakże rozgłos ich całkowicie zaćmiła sława współrodaków, którzy wykładali na Uniwersytecie Krakowskim.

To odrodzenie „krakowskiej szkoły astronomicznej (i astrologicznej)” było przede wszystkim zasługą dwóch wybitnych profesorów, którzy woleli obrać skromną karierę uniwersytecką w Krakowie, niż śladem swych poprzedników udać się za granicę w poszukiwaniu lepszego losu. Byli nimi Jan Szełiński z Głogowa i Wojciech z Brudzewa. Pierwszy z nich został mistrzem sztuk wyzwolonych w r. 1468 i wykładał przez 40 lat — zmarł bowiem dopiero w r. 1507 — pozostawiając po sobie ogromną ilość dzieł i dziełek z zakresu wszystkich niemal dyscyplin, jakie wchodziły w ówczesny program nauczania na Wydziale Sztuk Wyzwolonych: z gramatyki, logiki, filozofii, astronomii itd. Łatwo odgadnąć, że te utwory, wzbudzające nasz podziw nie tyle dla wszechstronności, ile dla pracowitości Głogowczyka, nie odznaczają się zbytnią oryginalnością. Niemniej jednak nawet jako kompilacje są one dość interesujące, a to dzięki niezwyklej erudycji autora. Warto również podkreślić pewien bardzo sympatyczny rys osobisty, często spoty-

kany w tych dziełach: wielokrotnie powtarzające się wyrazy prawdziwie synowskiej miłości naszego Ślązaka do „Alma Mater Cracoviensis”.

W pismach astronomicznych i astrologicznych Głogowczyka dadzą się wyodrębnić trzy działy. Jednym z nich są prognostyki astrologiczne, których mnóstwo ogłosił w latach 1475—1504; część ich wydano drukiem w Niemczech (w Merseburgu i w Lipsku), co świadczy o szerokim wzięciu, jakie tam musiały pozyskać. Następny dział to podręczniki astrologii, na których czoło wysuwa się *Summa Astrologiae*, zakrojona na cztery księgi. Trzeci dział stanowią prace ściśle astronomiczne w liczbie co najmniej dziewięciu. Najobszerniejszą z nich jest komentarz do krakowskich tablic astronomicznych (*Interpretatio Tabularum Resolutarum*), współzawodniczący o palmę pierwszeństwa z podobnym komentarzem Wojciecha z Brudzewa.

Wojciech był mniej więcej równolatkiem Jana (oba urodzili się ok. r. 1445), lecz mistrzem został dopiero w r. 1471. Wykładał przez dwa dziesięciolecia i zmarł w sile wieku w r. 1495. Jako pisarz był on mniej płodny od swego kolegi i swe humanistyczne skłonności przeciwstawiał jego scholastycznemu uniwersalizmowi; miał za to głębsze wykształcenie astronomiczne. Jego zasługą jest reforma nauczania astronomii teoretycznej na Uniwersytecie Krakowskim, polegająca na zastąpieniu przestarzałych *Theoricae Planetarum* Gerarda z Kremeny nowym podręcznikiem Jerzego Peuerbacha. Opracowany przez Brudzewczyka komentarz do *Theoricae Novae* Peurbacha stanowi główne jego dzieło. Istnieją dwa wydania tej pracy, oba drukowane jeszcze za życia autora (1494 i 1495), a wiele wymowy ma fakt, że oba ujrzały światło dzienne we Włoszech, mianowicie w Mediolanie, i mamy dowody na to, że włoscy astronomowie posługiwali się nimi przez kilkadziesiąt lat. Obszerny ten komentarz świadczy o wybitnym talencie dydaktycznym autora, który swoje teoretyczne wywody ilustrował m. in. za pomocą stosownych modeli. Toteż współcześni nie bez przyczyny podziwiali Brudzewczyka za jego zdolność uczenia studentów w ten sposób, że „to, co jest ukryte przed naszym wzrokiem, pojmują tak jasno, jakby to naocznie widzieli”. Podobne spostrzeżenia nasuwa również drugie dzieło Wojciecha pt. *Calculus exemplaris Tabularum Resolutarum* (1482), o którym wspomnieliśmy już przy Głogowczyku.

Dodajmy, że Brudzewczyk był tam z krakowskich astronomów, który w humanistycznych szkołach niemieckich najszerzej był znany już za swego życia, co w pewnej mierze zawdzięczał stosunkom z Konradem Celtssem (zob. niżej) oraz tej okoliczności, że krótki jego życiorys ukazał się współcześnie w *Katalogu Uczonych Jana z Truttenheim*. Nie wykluczone, że na tym tle zrodziła się siedemnastowieczna tradycja, iż był on także profesorem Mikołaja Kopernika — najślawniejszego — jak wiadomo — ucznia „krakowskiej szkoły astronomicznej”. Tę tradycję starano się podważyć wskazaniem na fakt, że w czasie krakowskich studiów Kopernika (r. 1491 i nast.) Brudzewczyk już nie wykładał przedmiotów astronomicznych, lecz zajmował jedną z tzw. katedr królewskich, przeznaczonych na objaśnianie pism Arystotelesa. Mimo to owa lokalna tradycja jest do obronienia choćby dlatego, że I księga *De Revolutionibus* dowodzi długoletniej zażyłości Kopernika z dziełem Arystotelesa *O Niebie*, a więc także i oficjalne wykłady Brudzewczyka nie były bez znaczenia dla przyszłego twórcy „nowego nieba”. Po wtóre wolno przypuścić, że Kopernik stykał się z Wojciechem również i poza uniwersytetem, a nawet uczęszczał na jego lekcje prywatne. Takiemu przypuszczeniu istotnie dawało już wyraz, a dziś jest ono jeszcze bardziej prawdopodobne niż przedtem. Z niedawno odkrytej autobiografii Jana Virdunga (do której za chwilę powrócimy) dowiadujemy się bowiem, że także i on pobierał prywatne lekcje (tzw. *resump-*

tiones czyli korepetycje) u krakowskich profesorów, m.in. właśnie u Wojciecha z Brudzewa, za co mu w r. 1487 zapłacił 4 węgierskie dukaty. Mniejsza zresztą o to, czym Kopernik w Krakowie był uczniem; najbardziej obchodzi nas to, że z tutejszej właśnie szkoły wyniósł podstawy swej wiedzy astronomicznej. Pod tym zaś względem nie możemy mieć żadnej wątpliwości, gdyż zaświadcza o tym sam Kopernik przez usta Wojciecha Caprinusa (Koziołka?) z Buku. W liście datowanym z Krakowa w dniu 27.IX.1542 r., donosi mianowicie Caprinus biskupowi Samuelowi Maciejowskiemu, że „Mikołaj Kopernik, kanonik warmiński, który niegdyś zażywał gościny w tym mieście, początki swych godnych podziwu prac matematycznych, które już napisał i które w większej jeszcze liczbie zamierza ogłosić, z tego naszego Uniwersytetu zaczerpnął; czemu nie tylko nie zaprzecza (sądząc według zdania Pliniusza, że sprawiedliwą i pełną szlachetnej skromności jest rzeczą wyznawać, komuśmy winni nasze ukształcenie), lecz owszem wyznaje, że wszystko, czym jest, zawdzięcza Akademii”. A nie ulega kwestii, że te słowa Caprinusa opierały się na jakiejś własnej wypowiedzi Kopernika (najprawdopodobniej na jednym z jego listów do Marcina Biema lub do Bernarda Wapowskiego), gdyż wtrącony cytat z Pliniusza znakomicie się zgadza z niewątpliwym faktem, iż *Historia Naturalna* tego łacinnika była jedną z najulubieńszych lektur fromborskiego mędrca, a w r. 1542 tylko niewielu wiedziało o tym, jakie już zapadły decyzje co do ogłoszenia jego „godnych podziwu prac matematycznych”.

Powróćmy jednak do Jana z Głogowa i do Wojciecha z Brudzewa. Nowe i ożywcze tchnienie, jakie oni wnieśli do „krakowskiej szkoły astronomicznej”, nie dało długo czekać na wyniki; w przeciągu kilkunastu lat skupiło się wokół tych dwóch profesorów całe grono miłośników nauki o gwiazdach. Znajdujemy w tym gronie: Stanisława Seliga z Krakowa, Wojciecha z Pniew, Bernarda z Biskupiego, Stanisława Bylicę z Olkusza, Michała Falkenera z Wrocławia, Mikołaja Mikosza z Krakowa, Wojciecha Krypę z Szamotuł, Leonarda Vitreatoris-Zasańskiego z Dobczyc, Wawrzyńca Rabe-Corvinusa ze śląskiej Srody, Marcina Biema z Olkusza, Symona z Sierpca — że wymienimy jedynie tych, którzy zostali mistrzami w latach 1475—1492. Widzimy tedy, jak dalece uzasadnione jest świadectwo A. Bonfiniusa, które czytamy w jego *Kronice Węgier* pod datą 1491: *Cracovia astrologis referta est* — Kraków roi się od astrologów (i astronomów).

Nadal bowiem nie trzeba zapominać o tym, że wówczas nie odróżniano jeszcze (tak jak to się dziś czyni) astronomii od astrologii, lecz uważano je za dwie formy jednej i tej samej dyscypliny naukowej. Obie one składają się właśnie na ową naukę o gwiazdach, która pod koniec XV w. opromieniała sławą Uniwersytet Krakowski. Oddajmy głos Hartmannowi Schedelowi, którego wielka *Kronika Świata*, napisana w Norymberdze, ukazała się w r. 1493: „W Krakowie jest sławny Uniwersytet bogaty w wielu znakomitych i bardzo uczonych mężów, gdzie się wyklada liczne sztuki wyzwolone. Najwyżej jednak stoi tam nauka astronomii. I w całych Niemczech nie ma sławniejszego (pod tym względem) uniwersytetu, jak o tym wiem dokładnie z opowiadania wielu osób”.

Pięćdziesiąt lat temu wybitny historyk szkolnictwa i humanizmu niemieckiego, nie żyjący już dzisiaj Gustaw Bauch z Wrocławia, postawił sobie zadanie, by sprawdzić wiarogodność tej pochwały, i doszedł do wniosku, że Schedel daleki był od przesady. Jakoż w latach 1475—1500 trudno znaleźć w całych Niemczech więcej niż trzech lub czterech wybitniejszych astronomów, a profesorów zdatnych do prowadzenia wykładów z nauk ścisłych było tam tak niewielu, że często nie odby-

wały się nawet wykłady przepisane programem studiów uniwersyteckich. Pierwszą specjalną katedrę matematyki utworzono nie wcześniej niż w r. 1492 (w Ingolstacie), drugą zaś ufundowano dopiero w r. 1500 (w Wiedniu). Cóż za ubóstwo w porównaniu z Krakowem, gdzie równocześnie czynne były dwie katedry z tej dziedziny i gdzie liczba wykładów matematyki i astronomii dochodziła do sześciu na półrocze.

Nic zatem dziwnego, że Uniwersytet Jagielloński stał się w ostatniej ćwierci XV w. międzynarodowym ośrodkiem studiów astronomicznych i że przyciągał całe tłumy cudzoziemskich scholarów — przede wszystkim Niemców — pragnących tu pogłębić swą wiedzę teoretyczną i praktyczną. Wymieńmy najznakomitszych spośród nich. Bartłomiej *M a r i e n s ũ s s* z Paczkowa (na Śląsku), później astrolog morawsko-czeskiego magnata Władysława *B o s k o w i c z a* i autora komentarza do *Elemeryd Astronomicznych* Jana Regiomontana (*Expositio in Ephemerides Johannis de Regiomonte*, wydana drukiem ok. r. 1480), został mistrzem sztuk wyzwolonych Uniwersytetu Jagiellońskiego w r. 1474. Bardzo dokładne dane mamy o przebiegu krakowskich studiów już wspomnianego Jana *V i r d u n g a* z Hassfurtu we Frankonii; późniejszego długoletniego profesora astronomii na Uniwersytecie Heideberskim; przybył on do stolicy Polski w r. 1482 i po czterech latach uzyskał stopień bakałarza, po czym przez dwa przeszło lata (1486—1488) gorliwie się oddawał nauce astronomii u Jana z Głogowa, u Wojciecha z Brudzewa i u trzech innych profesorów, przygotowując się do egzaminu magisterskiego, który jednak złożył nie w Krakowie, lecz w Lipsku, gdzie też ogłosił drukiem pierwszą swoją pracę, na której tytule nie bez dumy wymienił swój krakowski bakałareat. W latach 1485—1488 kolegował z nim w Krakowie znany krzewiciel humanizmu na Morawach, Augustyn *K ä s e n b r o d z* Olomuńca, uczony wydawca *Tablic Astronomicznych* Jana Bianchiniego (1495). Słynny humanista Konrad *C e l t i s*, zanim zreformował nauczanie matematyki na Uniwersytecie Wiedeńskim, przez trzy lata (1489—1491) uczęszczał w Krakowie na wykłady Wojciecha z Brudzewa. Erazm *H e r y c z* z Hōritz, później członek „drugiej matematycznej szkoły wiedeńskiej”, spędził w Krakowie lata 1495—1498; drugi członek tej samej „szkoły”, Stefan *R ō s l e i n* z Augsburga, został mistrzem sztuk wyzwolonych na Uniwersytecie Jagiellońskim w r. 1496. Reformator nauczania astronomii w Wttemberdze, Jan *V o l m a r* z Villingen (w Badonii), rozgłos swój zawdzięczał częściowo temu, że studia tej nauki rozpoczął w Krakowie (w latach 1498—1501). Tylko tych siedem nazwisk wybraliśmy ze spisu, który ich liczy trzy razy więcej, a wymienia jedynie takich cudzoziemców, którzy przed r. 1500 studiowali astronomię w stolicy Polski, później zaś na tymże polu zdobyli sobie imię we własnych krajach. Z dalekich stron ściągnęło ich nad Wisłę nie co innego, jak powszechna w Europie środkowej opinia, że właśnie Uniwersytet Jagielloński dostarcza najlepszej sposobności do wykształcenia się w nauce o gwiazdach; późniejsza zaś kariera tych przybyszów dowodzi, że z wychowanków naszego Uniwersytetu wyszła nowa kadra profesorów matematyki i astronomii na głównych uczelniach niemieckich. Pamięć o tym fakcie historycznym przetrwała w Krakowie aż do połowy XVI w. W tym przypadku znów możemy się powołać na wspomnianego już Wojciecha Caprinusa, który w r. 1542 pisał do Maciejowskiego: „Z tutejszej bowiem Szkoły wielu nauki matematyczne czerpało, którzy teraz w Niemczech z wielkim dla siebie zaszczytem i z pożytkiem uczniów nauki te wykładają”. Zauważmy nawiasem, że skoro nasz wykaz w pełni potwierdza te słowa, to z tym większą pewnością możemy zaufać także i innym cennym in-

formacjom Caprinusa, tym mianowicie, które już przytoczyliśmy w związku z Kopernikiem.

Zasięg promieniowania „krakowskiej szkoły astronomicznej” da się również prześledzić poprzez rękopisy astronomiczne krakowskiej proveniencji, które dziś można znaleźć niemal we wszystkich ważniejszych bibliotekach całej Europy. Wprawdzie niektóre z tych rękopisów dostały się tam dopiero w czasach nowożytnych i nie należy powoływać się na nie, gdy chodzi o nasz temat (taki przypadek ma np. miejsce z rękopisami, które zawędrowały do Berlina, Pragi i Pułkowa), jednakże całe ich mnóstwo wywieźli w swych kuferkach czy tobołkach cudzoziemscy słuchacze Uniwersytetu Jagiellońskiego, znani nam z nazwisk. Bayrische Staatsbibliothek w Monachium ma cztery rękopisy (clm 51, 125, 214 i 221), kopiowane w Krakowie przez Jakuba z Randersacker pod Würzburgiem, krakowskiego bakałarza sztuk wyzwolonych z r. 1484, później zaś dość znanego lekarza i astrologa; odnajdujemy w nich szereg dzieł Jana z Głogowa i Wojciecha z Brudzewa. Astronomiczne rękopisy Palat. Lat. 1375 i Palat. Lat. 1439 Biblioteki Watykańskiej są napisane *in incilito Cracoviensi gymnasio* przez znanego nam Jana Virdunga z Hassfurtu; drugi z nich mieści w sobie autobiograficzne zapiski Virdunga, które zużytkowaliśmy już wyżej. Rękopis sygn. Rastatt 36 w Karlsruhe (Badische Landensbibliothek) przypomina swą treścią rękopisy Jakuba z Randersacker, bo też zawiera różne dzieła Jana z Głogowa, Wojciecha z Brudzewa i Piotra Gaszowca; pisał go *in alma universitate Cracoviensi* Bernard Ma h n l e h e n z Selligen (?), bakałarz sztuk wyzwolonych od r. 1493. Mistrz Stefan Rösslein z Augsburga, którego wspomnieliśmy już poprzednio, wywiózł z Krakowa wiele rękopisów astronomicznych, z których dwa zachowały się w Bibliotece Biskupstwa w Celowcu (ss XXX b 7 i XXX d 4). Rękopisy Elect. fol. 70—74 i Elect. q. 3 (Mylius Nr 74—78 i 122) Biblioteki Uniwersyteckiej w Jenie są częściowo skopowane z egzemplarzy, które Jan Volmar z Villingen zebrał w Krakowie ok. r. 1500; nazwiska Wojciecha z Brudzewa, Jana z Głogowa, Walentego z Zatora i innych polskich astronomów powtarzają się w nich wielokrotnie. Oto kilkanaście rękopisów astronomicznych, których dzieje jak najściślej się łączą ze studiami odbytymi przez zagranicznych scholarów w Krakowie. Z wszelką zaś pewnością istnieje jeszcze więcej zabytków tego samego rodzaju, jakkolwiek ich kopiści czy pierwotni właściciele nie uwiecznili się na nich, tak jak na tamtych. Wymieńmy dla przykładu: rękopis sygn. N 100 Sächsische Landesbibliothek w Dreźnie; łaciński rękopis Nr 1481 Biblioteki Uniwersyteckiej w Lipsku; Cod. lat. 7443C Bibliothèque Nationale w Paryżu; rękopis Canon. Misc. 499 Biblioteki Bodlejańskiej w Oksfordzie; rękopis L. VII L. XXXIX (Valentinelli IV.112) w Bibliotece Marciana w Wenecji, rękopis sprzedany ok. r. 1930 przez antykwariat Gilhofera i Ranschburga w Wiedniu (Cat. 257 Nr 7 = Cat. 265 Nr 12); itd. Ich mnogość świadczy w sposób szczególnie wymowny o prawdziwie międzynarodowym znaczeniu „krakowskiej szkoły astronomicznej” w ostatniej ćwierci XV wieku.

Aleksander Birkenmajer

ZAGADNIENIA TECHNIKI NA WYSTAWIE ODRODZENIA

Burżuazyjna historiografia polska z reguły pomijała lub traktowała marginesowo społeczno-gospodarczy grunt, na którym rozwinęła się kultura, sztuka i nauka polskiego Odrodzenia. Tym bardziej marginesowo traktowane były siły wytwórcze i odpowiadające im stosunki produkcji. Z tego względu wiadomości o stanie naszej techniki okresu Odrodzenia i o stopniu rozpowszechnienia jej osiągnięć były więcej niż skąpe.

Przełom metodologiczny, który dokonał się w nauce polskiej, jej stopniowe przechodzenie na pozycje marksistowskie nie mogły pozostać bez echa w dziedzinie stosunku do historii techniki i nauk technicznych. W szczególności rok Odrodzenia stał się bodźcem do daleko idącej rewizji poglądu na tę, jedną z najciekawszych, epokę naszej historii. Rewizja ta musiała doprowadzić do zainteresowania się rozwojem techniki Odrodzenia oraz pośrednim i bezpośrednim wpływem tego rozwoju na stosunki społeczno-gospodarcze i dorobek kulturalny epoki.

Odbiciem tego zainteresowania z jednej strony, a trudności w jego zaspokojeniu, wynikających z wiekowych zaniedbań w gromadzeniu i analizie materiałów z historii techniki — z drugiej, jest rola wyznaczona zagadnieniom technicznym na wystawie Odrodzenia w warszawskim Muzeum Narodowym. Trudności były bardzo duże. Komisariatowi wystawy nie mogła przyjść z pomocą świeżo utworzona i zupełnie jeszcze nie okrzepła Sekcja Historii Techniki i Nauk Technicznych Komitetu Historii Nauk PAN. Referaty zaś związane z historią techniki, opracowane na Sesję Naukową Odrodzenia PAN, a w szczególności referaty dra Jana Paździerza *Postęp techniczny w Polsce epoki Odrodzenia* i prof. Mariana Małowskiego *Rzemiosło polskie epoki Odrodzenia*, które stanowią poważną próbę syntetycznego ujęcia zagadnienia, zgłoszone były i przygotowane zbyt późno, aby mogły w poważniejszej mierze wpłynąć na przygotowanie wystawy.

Na skutek tego dział techniki nie został na wystawie wyodrębniony i nie jest tak bogaty, jakby na to zasługiwał. Zwraca też uwagę tym, że wśród licznych współpracowników naukowych wystawy nie znaleźli się pracownicy specjalnie zainteresowani historią techniki i odpowiedzialni za tę problematykę.

Nie znaczy to oczywiście, że zagadnienia postępu technicznego nie są na wystawie reprezentowane. Nie stanowiąc odrębnego działu i przez to nie dając obrazu całości, problemy techniki uwzględnione zostały we wszystkich niemal podstawowych działach wystawy, zarówno w dziale historii, jak i w dziale nauki i oświaty oraz w dziale sztuki.

Najwięcej miejsca dla zagadnień techniki przeznaczył dział historii, który postawił jako jedno z czołowych zadań zobrazowanie rozwoju sił wytwórczych okresu Odrodzenia.

Już w przedmówku wystawy dwa drzeworyty ilustrują zasadniczy przełom w sposobie produkcji dokonany w okresie Odrodzenia, a polegający na stopniowym podziale pracy w procesie produkcji, podziale, który od indywidualnego rzemieślnika prowadził do manufaktur zatrudniających dziesiątki, a czasem i setki robotników.

Najwięcej materiałów z dziedziny techniki zgromadzono w sali 5 poświęconej miastom polskim, tak że stała się ona raczej salą techniki przemysłowej i rzemieślniczej. Liczne drzeworyty, ich powiększenia, rysunki, mapy, materiały archiwalne i modele ilustrują stan techniki w jej głównych w okresie Odrodzenia dziedzinach.

Podstawowy czynnik rozwoju sił wytwórczych tego okresu — rozpowszechnienie siły wodnej w wielu dziedzinach produkcji (w młynarstwie, hutnictwie, szklarstwie, piernictwie, sukiennictwie, tartacznictwie, w czerpaniu wody do wodociągów miejskich i w odwadnianiu kopalń — ilustrują przede wszystkim dwa modele: młota kuźniczego i foluszu, przy czym jako wzór tego ostatniego posłużył zachowany do dziś warsztat w Witowie na Podhalu. Modele te pokazują prostotę, można powiedzieć nawet prymityw mechanizmu koła wodnego, poruszającego za pomocą prostej transmisji palczastej maszynę roboczą.

Równie proste były w okresie Odrodzenia urządzenia stosowane w górnictwie i hutnictwie, pokazane na szeregu drzeworytów. Są to przede wszystkim kołowroty wyciągowe, kieraty poruszane siłą ludzką lub zwierzęcą, młoty i młochy kuźnicze. Dokumenty ilustrują działalność kupców krakowskich, inwestujących swe kapitały w przedsiębiorstwa górnicze i hutnicze. Tak więc widzimy przywileje królewskie udzielone rajcy krakowskiemu *K a u f f m a n o w i* na budowę fabryk metalowych w Pomorzanach i Starczynie. Wymienić też należy rzutkiego przedsiębiorcę Jana Turzona z Lewoczy, który szybko dorobił się znacznego majątku wprowadzając po raz pierwszy w kopalniach urządzenia odwadniające poruszane kieratami końskimi oraz wynajdując sposób wyodrębniania srebra z rud miedzianych za pomocą ołowiu, który zastosował w założonej przez siebie hucie w Mogile pod Krakowem, a więc na terenach dzisiejszej Nowej Huty (*W a p o w s k i* pisze o Turzonie, że „jego piece pełne metalu... płonęły pod Krakowem na podobieństwo Etny”).

O poziomie techniki w drobnych warsztatach rzemieślniczych mówią reprodukcje wspaniałych miniatur tzw. kodeksu Behema z początku XVI wieku. Oryginał kodeksu i barwne reprodukcje wszystkich jego miniatur znajdują się w jednej z sal wystawy poświęconej sztuce Odrodzenia.

W sali 5 znajdujemy dane dotyczące rozmieszczenia niektórych działów produkcji (np. kuźnic, zakładów sukienniczych i drukarni) oraz organizacji typowych zakładów. Jak wynika z tych ostatnich materiałów, podział pracy w procesie produkcji, aczkolwiek zupełnie wyraźny, nie jest jeszcze daleko posunięty. Tak np. typowy zakład hutniczy, kuźnica, zatrudniał zaledwie pięciu robotników: dwóch dymarzy topiących rudę, jednego kowala młotowego, jednego kowala wykończeniowego i jednego pomocnika (tzw. kositarza).

Sala sąsiednia (6) jest poświęcona budowie miast. Główną uwagę zwrócono tu jednak nie na techniczne problemy budownictwa, o których zresztą wiemy dotychczas bardzo mało, lecz na architekturę i urbanistykę miast. Sala ta, jak również i niektóre eksponaty w dziale sztuki, ilustruje niezwykle wysoki poziom artystyczny naszego budownictwa renesansowego. Świadczy o tym nie tylko Wawel i pałace magnackie, ale i ratusze miejskie w Poznaniu, Sandomierzu, Tarnowie, Chełmnie i wielu innych miastach. Świadczą kamienice mieszczańskie w Krakowie, Gdańsku, Kazimierzu czy Jarosławiu oraz konsekwentnie według zasad urbanistyki renesansowej wzniesiony Zamość.

Dla częściowego przynajmniej zilustrowania zagadnień technicznych budownictwa sięgnąć trzeba do działu sztuki. Dość przypadkowo została tu bowiem dołączona salka poświęcona kamieniarstwu okresu Odrodzenia. Widzimy, jak rozwój techniki

w kamieniołomach i warsztatach kamieniarskich (np. wprowadzenie polerowania) stworzyły nowe możliwości dla architektury, która też obficie z nich korzystała.

W dziale sztuki znajduje się też jeden z najciekawszych z punktu widzenia techniki eksponatów wystawy — obraz gdańskiego malarza Antoniego M o e l l e r a *Budowa świątyni* z 1602 roku. Obraz pokazuje ówczesną organizację dużej budowy, kunsztowne, częściowo wiszące rusztowania, zespołowy system murarki, pracę kobiet w budownictwie.

Również w dziale sztuki, w sali Kochanowskiego, z okazji jego fraszki *Na most warszawski* jest przedstawione najświetniejsze bodaj dzieło sztuki inżynierskiej naszego Odrodzenia — most wybudowany w latach 1569—1571 przez Wisłę w Warszawie „z dziwną sztuką i niezmierną pracą”.

Inne osiągnięcia sztuki inżynierskiej, związane z wojskowością, pokazane są w dziale sztuki wojennej w sali 11. Widzimy tu zachowane działa świadczące o wysokiej technice odlewniczej, plany fortyfikacji, rysunki przyrządów artyleryjskich, mostów zwodzonych, egzemplarze na bardzo wysokim poziomie stojących prac naszych inżynierów wojskowych: S i e m i e n o w i c z a, F r e y t a g a i N a r o n o w i c z a.

Niektóre eksponaty z dziedziny techniki umieszczone zostały również w dziale sztuki i oświaty. Widzimy tu więc, na przykład, model pierwszej polskiej drukarni, założonej w Krakowie przez Kasp r a u b e g o, a więc w 30 lat po wynalazku Gutenberga. Widzimy projekty dotyczące regulacji Wisły, przedstawione komisji sejmowej w początkach XVII wieku, widzimy aparaturę ówczesnych laboratoriów chemicznych, a raczej chemiczno-alchemicznych, widzimy też egzemplarze niezbyt zresztą w okresie Odrodzenia obfitej literatury technicznej z wybitnymi dziełami S t r o y n o w s k i e g o i S o s t k o w s k i e g o na czele.

Zadanie, jakie w tym dziale mają spełniać eksponaty z dziedziny techniki, polega na ukazaniu wpływu rozwoju techniki i rodzącej się w kuźnicach i kopalniach, na placach budowy i w warsztatach rzemieślniczych nauki technicznej na kształtowanie się nowej świadomości, na rozwój postępowej, wyrwanej z pęt teologii nauki. Rozwój bowiem sił produkcyjnych, prowadzący do stopniowego ujarzmięcia sił przyrody, nie tylko stawiał przed uczonymi nowe zadania, ale odrywał ich od czczych spekulacji scholastycznych i wiodł na drogę poznawania obiektywnych praw rządzących przyrodą i społeczeństwem. Zagadnienie to jest w przekonujący sposób przez wystawę zilustrowane.

Jak widać z tego przeglądu, zagadnienia techniczne przenikają wiele działów wystawy ukazując przede wszystkim związek postępu technicznego z rozwojem społecznym i kulturalnym. Trudniej jest jednak zorientować się na wystawie w stanie naszej techniki okresu Odrodzenia i w zasadniczych kierunkach jej rozwoju. Do tego konieczny byłby wyodrębniony dział postępu technicznego. Materiały zgromadzone na wystawie oraz wyniki Sesji Odrodzenia pozwoliłyby już teraz na pokuszenie się o stworzenie takiego działu. Trzeba będzie o tym pamiętać zarówno przy tworzeniu projektowanego Muzeum Techniki, jak i przy ewentualnym przekształcaniu obecnej wystawy na stałe Muzeum Odrodzenia w Polsce.

Eugeniusz Olszewski

O SESJI MATEJKOWSKIEJ PAŃSTWOWEGO INSTYTUTU SZTUKI

W dniach od 23 do 27 listopada 1953 r. odbyła się w Warszawie i w Krakowie Sesja Naukowa poświęcona twórczości Jana Matejki, zorganizowana przez Państwowy Instytut Sztuki z okazji sześćdziesiątej rocznicy śmierci artysty. Otwarcie Sesji przez wiceministra kultury i sztuki Jana Wilczka, wygłoszenie czterech podstawowych referatów, jak również część dyskusji, odbyły się w Warszawie. W Krakowie, dokąd przybyła również większość uczestników Sesji z Warszawy, nastąpił dalszy ciąg dyskusji, podsumowanie obrad oraz uroczystości, jak akademie w Muzeum Narodowym, otwarcie Domu Matejki i złożenie wieńców na grobie artysty.

Sesja Matejkowska należy niewątpliwie do wyjątkowych wydarzeń w naszym życiu naukowo-artystycznym. Cechowało ją przede wszystkim odmiennie oblicze od dotychczasowych konferencji naukowych tego rodzaju. Odmienność jej polega na tym, że wielka praca, na którą złożyły się referaty, szeroka dyskusja i specjalnie zorganizowane wystawy, skoncentrowała się na twórczości jednego artysty, naświetlając w sposób możliwie najszerszy twórcę i jego dzieło.

Uczestnicy Sesji nie obradowali tym razem w oderwaniu od materiału; atmosfera konferencji przesycona była osobowością Matejki, a każda prawie myśl, wypowiedziana przez referentów czy dyskutantów, mogła być natychmiast konfrontowana z wiszącymi na ścianach obrazami. W Warszawie obrady toczyły się w Muzeum Narodowym w salach Matejkowskich w obliczu takich płócien,

jak *Skarga*, *Rejtan*, *Grunwald*, *Unia Lubelska*, *Batory pod Pskowem*, *Dzwon Zygmunta*, nie mówiąc już o wspaniałych portretach, a szczególnie o arcydziele malarstwa portretowego — autoportrecie Matejki z 1892 r. Autoportret ten powędrował wraz z uczestnikami Sesji do Krakowa, gdzie umieszczony na honorowym miejscu, uświetniał dalsze obrady.

W Krakowie obrady toczyły się w Auli Uniwersytetu Jagiellońskiego, w której oprócz znajdującego się tam stale *Kopernika* oraz innych płócien Matejki, jak portrety dawnych rektorów UJ (Józefa Szujskiego, Stanisława Tarnowskiego), umieszczono na czas Sesji cały cykl wspaniałych, dotychczas prawie nie znanych rysunków Matejki do *Dziejów ubiorów w Polsce*.

*

W Sesji wzięli udział historycy sztuki, plastycy i krytycy z Warszawy, Krakowa, Poznania, Łodzi i Wrocławia oraz studenci wydziałów: historii sztuki i akademii sztuk plastycznych. Podkreślić należy aktywny udział w Sesji przedstawicieli innych dyscyplin humanistycznych, a w szczególności historyków i historyków literatury, co niezwykle ożywiło dyskusję, a przez konfrontowanie odmiennych stanowisk doprowadziło do sprecyzowania szeregu zagadnień metodologicznych. Twórczość Matejki rozpatrywano szeroko, kompleksowo, starano się naświetlić ją możliwie ze wszystkich stron.

Cztery referaty podstawowe — prof. dra J. Starzyńskiego — *Jan Matejko wielki realista i budowniczy świadomości narodowej*, prof. dra K.

W y k i — *Ideologia i warsztat Matejki w ich wzajemnym stosunku*, prof. M. P o r e b s k i e g o — *Realistyczny warsztat Matejki, jego źródła ideowe i jego aktualne znaczenie*, mgr A. J a k i m o w i c z a — *Program ideowy i funkcja społeczna twórczości Matejki na tle rozwoju malarstwa historycznego w Polsce* — były osnową, na której toczyły się obrady zarówno warszawskie, jak i krakowskie. Bardzo cennym wkładem było aktywne uczestnictwo w Sesji wybitnego radzieckiego historyka sztuki prof. A. A. F i e d o r o w a-D a w y d o w a, który wygłosił piękne, płomienne przemówienie na temat aktualności malarstwa Matejki jako wzoru twórczego dla współczesnych malarzy, pozycji jego sztuki na forum międzynarodowym oraz wielkiej popularności, jaką polski mistrz cieszył się i cieszy w Związku Radzieckim. Jeśli dodamy do tego 36 wypowiedzi w dyskusji¹, spośród których wiele można traktować jako przygotowane referaty szczegółowe, to otrzymamy w przybliżeniu obraz dorobku Sesji.

*

Sesję organizowano w skali ogólnopolskiej, toteż przybyli na nią przedstawiciele wszystkich polskich ośrodków uniwersyteckich, głównie jednak dwóch środowisk naukowo-artystycznych, a mianowicie Warszawy i Krakowa. Potrafiła ona połączyć i skoordynować prace na-

ukowo-badawcze tych dwóch środowisk, doprowadziła do wymiany myśli i poglądów między historykami sztuki, plastykami i młodzieżą artystyczną — i w tym leży również niewątpliwa jej zasługa. Jeśli chodzi o młodzież, podkreślić należy nie tylko szerokie uczestnictwo studentów w Sesji, ale również ich aktywny wkład, który wyraził się w udziale w dyskusji.

*

Zakres zagadnień omawianych na Sesji był bardzo szeroki i różnorodny. Wydaje się jednak, że do trzech zagadnień przywiązywano wagę szczególną. Pierwsze z nich to określenie naszego nowego stosunku do Matejki oraz wydobywanie tych najcenniejszych i najwyższych wartości jego sztuki, które sprawiły, że dzieła Matejki weszły na stałe do skarbnicy naszego dziedzictwa narodowego. Zagadnieniu temu poświęcony był głównie podstawowy referat Sesji — prof. dra J. Starzyńskiego. Obalając złą i opaczną legendę, będącą wynikiem wieloletniego sporu o Matejkę, poddał on ostrej krytyce trzy pokolenia interpretatorów i krytyków artystycznych, którzy w ten czy inny sposób stawiali między sztuką Matejki a jego wielką popularnością i miłością, jaką go zawsze darzył i darzy naród polski. Referent podkreślił w swym przemówieniu inne wartości wielkiego twórcy niż te, które skłonni w nim byli widzieć tacy krytycy, jak Lucjan S i e m i e n s k i, Stanisław T a r n o w s k i, czy nawet Stanisław W i t k i e w i c z i Mieczysław T r e t e r. Wartości te — to realizm, ludowość i narodowość jego sztuki, żarliwy patriotyzm, romantyka jego wizji plastycznej oraz moralna postawa twórcy wobec narodu.

„Sztuka Matejki. — mówił prof. Starzyński — w swym ogólnym wyrazie i w najdrobniejszych nawet szczegółach przesycona jest ideowością narodowej

¹ Dyskutanci: prof. C. Rzepiński, prof. W. Jastrzębowski, prof. K. Wyka, mgr J. Jarnuszkiewicz, mgr A. Wojciechowski, mgr W. Jaworska, mgr J. Ross, prof. W. Kubacki, prof. J. Krajewski, prof. M. Serajski, prof. M. Wallis, dr Z. Rothertowa, prof. J. Starzyński, prof. E. Łepkowski, mgr K. Czarnocka, prof. A. Bochnak, prof. B. Urbanowicz, ks. prof. T. Kruszyński, mgr A. Ryszkiewicz, doc. dr J. Pachonński, mgr H. Secomska, prof. J. Mierzejewski, prof. T. Dobrowolski, mgr J. Bogucki, prof. J. Dutkiewicz, dr J. Zanoziński, M. Bonikowa, J. Wilkoń, F. Zawidowicz, dr S. Nahlik, W. Zawadzki, mgr R. Zimand, mgr S. Kozakiewicz, prof. A. A. Fiedorow-Dawydow.

służby, której ten człowiek poświęcił swe życie bez reszty. Ideowość była głównym motorem twórczych poczynąń artysty, ona to stanowi o sile i sugestywności jego pędzla, gwarantując mu zarazem szerokość i trwałość społecznego oddziaływania".

Drugie zagadnienie, które szczegółowo i sugestywnie zostało wydobyte w referacie mgra M. Porębskiego — to droga twórcza i dojrzałość realistycznego warsztatu Matejki oraz aktualne znaczenie jego osobowości dla współczesnej sztuki polskiej. Zagadnienie to zostało szczególnie żywo podjęte na Sesji przez plastyków (prof. Rzepiński, prof. Krajewski, prof. Jastrzębowski), którzy wyrażali przekonanie, że przykład Matejki może i powinien działać i dzisiaj, że bogactwo jego doświadczeń warsztatowych, pasja twórcza i artystyczna moralność powinny stać się praktyczną szkołą dla naszych młodych twórców i w pełnym tego słowa znaczeniu — ich własnością.

Trzecie zagadnienie omawiane szeroko na Sesji — to rola i pozycja Matejki w ogólnym procesie rozwoju naszej kultury narodowej oraz ideowy i artystyczny rodowód jego twórczości. Mgr A. Jakimowicz starał się wykazać w swoim referacie, że twórczość Matejki wyrasta z jak najbardziej polskich tradycji artystycznych, że stanowi ona ważne, zapewne najwspanialsze ogniwo w organicznym ciągu rozwojowym polskiego malarstwa historycznego, dającym się wywieść jeszcze z wieków średnich, a wzbogaconym nowymi treściami w dobie Odrodzenia, Oświecenia i Romantyzmu.

Nieco inaczej ujął powyższe zagadnienie prof. K. Wyka, który w swoim referacie próbował rzutować twórczość Matejki na szerokie tło powszechnej historii sztuki i skłonny był dopatrywać się źródła inspiracji twórczej oraz pewnych analogii warsztatowych Matejki w

twórczości wielkich mistrzów weneckich — Tintoretta, Tycjana, Veronese'a.

Interesujące głosy w dyskusji o charakterze bardziej szczegółowym, a wiążące się żywo z problematyką Sesji, wyjaśniły wiele zagadnień mało lub wcale dotychczas nie znanych. Podkreślić tu należy cenny wkład w Sesję środowiska krakowskiego, wyrażający się wypowiedziami prof. K. Estreichera — *Matejko a Uniwersytet Jagielloński*, prof. T. Dobrowolskiego — *Z zagadnień artystycznego warsztatu Matejki*, prof. J. Dutkiewicza — *Użyteczność przykładu Matejki*, prof. A. Bochnaka — *O historycznych realiach w obrazach Matejki*, dra E. Łepkowskiego — *O Domu Matejki* itd.

Sesja obradowała nad tymi i wielu jeszcze innymi problemami, związanymi z osobą i twórczością Jana Matejki, toteż niewątpliwie posunęła i pogłębiła stan wiedzy o Matejce. Uczestnicy Sesji, a zwłaszcza plastycy przyznawali, że „uczą” się Matejki, że „odkrywają” go na nowo.

Czy wszystkie postawione na Sesji problemy udało się rozwiązać i odpowiedzieć na wszystkie pytania? Z pewnością nie. Tak bardzo bogata, a jednocześnie tak niezwykle skomplikowana twórczość naszego największego malarza narodowego, jakim jest Matejko, nie może być skwitowana jedną, choćby najstaranniej przygotowaną sesją naukową. Dla naszej historii sztuki Sesja nie „załatwiła” sprawy Matejki; przyznać jednak należy, iż pomimo wielu braków i niedociągnięć udało się Państwowemu Instytutowi Sztuki postawić pierwszy poważny krok na drodze naukowych badań sztuki Matejki oraz określić wyłeczne tych badań.

Przed polskimi historykami sztuki stanęły poważne i palące zadania, które w podsumowaniu dyskusji przewodniczący Sesji nazwał naszym „długiem wobec Matejki”.

Usłyszeliśmy na Sesji, że prace powinny pójść dwoma niejako torami. Pierwszy z nich — to prace naukowe typu faktograficznego i interpretacyjnego, a więc wydanie katalogów wszystkich obrazów Matejki, pełne *corpus* jego rysunków poczynwszy od *Skarbczyka* aż po ostatni najmniejszy rysunek, zbiorowa monografia o Matejce napisana w oparciu na nowej metodologii naukowej oraz zorganizowanie w przyszłości całego *oeuvre* Matejkowskiego.

Ze specjalnym apelem zwrócono się na Sesji do wyższych uczelni, ażeby wszystkie katedry historii sztuki podjęły jak najszerzej studia i badania nad sztuką Matejki bądź w kolektywach asystenckich i studenckich, bądź w ramach prac kandydackich i magisterskich. Postanowiono, że zapoczątkowaniem zbiorowych prac o Matejce będzie bogato ilustrowana księga, zawierająca pełną dokumentację Sesji Matejkowskiej, w której opublikowane zostaną wszystkie referaty, przemówienia oraz głosy w dyskusji.

Druga część „długu” bardzo istotna i potrzebna — to jak najszersza popularyzacja sztuki Matejki. Miłość do Matejki jest u nas powszechna — jest to nazwisko, które zna każdy, ale tej miłości nie zawsze towarzyszy dostateczna wiedza o artyście.

Prace popularyzacyjne o Matejce zostały zainicjowane właściwie już z

dnem otwarcia Sesji, w którym w oknach wystawowych księgarni ukazały się cztery nowe popularne prace o Matejce: *Skarga i Grunwald* M. Porębskiego (PIW), *Jan Matejko* J. Starzyńskiego (Wyd. Sztuka) oraz *Stasow i Riepin o Matejce* W. Jaworskiej (Wyd. Sztuka). Nazajutrz po zakończeniu Sesji prof. Tadeusz Dobrowolski wygłosił popularny odczyt o Matejce w Domu Kultury w Krakowie, a prof. Karol Estreicher — w Domu Kultury w Nowej Hucie. Podjęta została również akcja odczytowa o Matejce w skali ogólnopolskiej, zapoczątkowana spotkaniem w dniu 3 grudnia 1953 r. przedstawicieli Państwowego Instytutu Sztuki z 40 prelegentami TWP, którzy nie zwykle żywo interesowali się przebiegiem Sesji, dyskutowali o Matejce, poszerzali swoje wiadomości.

Jako dalsze pokłosie Sesji wymienić należy szeroko pomyślaną akcję odczytową, wystawy objazdowe oraz wydawanie prac popularyzacyjnych i albumów, które przyczynią się do tego, aby każdy Polak mógł zapoznać się szczegółowo z życiem i twórczością Matejki, poznać jego wielkość i jego słabości. A to jest właśnie prawdziwe, humanistyczne poznanie twórcy, dalekie od patetycznego „brązowania” postaci.

Władysława Jaworska

Państwowy Instytut Sztuki

KONFERENCJA DYDAKTYCZNO-METODYCZNA W SPRAWIE NAUCZANIA FIZYKI W WYŻSZYCH SZKOŁACH TECHNICZNYCH

W dniach 14 i 15 grudnia 1953 r. z inicjatywy Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego odbyła się w Akademii Górniczo-hutniczej w Krakowie dwudniowa konferencja, której tematem było zagadnienie nauczania fizyki w wyższych szkołach technicznych. W konferencji wzięli udział przedstawiciele Ministerstwa — dyr. J. E k e r t i inż. A. J a s z c z y ń s k i, przedstawiciele wszystkich politechnik i wyższych szkół inżynierskich.

Referat pt.: *O światopoglądowym znaczeniu nauczania fizyki* wygłosił prof. B. B u r a s. Referent stwierdził, że chociaż fizyka jest w szkołach technicznych przedmiotem pomocniczym, to jednak znaczenie tej nauki jest dla kształcenia w duchu naukowego światopoglądu zasadnicze. Oczywiście w wykładzie elementarnym nie można wchodzić w filozoficzne podstawy teorii, zasad i pojęć fizycznych, lecz można i powinno się rozwijać materializm i zwalczać idealizm. W wykładach powinno się podkreślać, że materia istnieje niezależnie od naszego umysłu. Ze względu na powyższe tezy należy oprzeć wykład fizyki na podstawie doświadczalnej. Przy tym doświadczenia nie powinny być tylko ilustracją wykładu, lecz z doświadczeń powinny wynikać prawa i pojęcia. Dobrze byłoby zapoznać studentów z historycznym rozwojem poglądów na rozmaite zjawiska fizyczne, a nawet z rozwojem tych poglądów na tle rozwoju gospodarczo-społecznego danej epoki.

Prof. B. Buras wprowadził pojęcie materii substancjalnej, z której zbudowane są wszystkie ciała o masie spoczynko-

wej różnej od zera, oraz pojęcie materii polowej, do której należą pola wszelkich rodzajów jak również wszystkie cząstki o masie spoczynkowej równej zeru.

Referent zastanawiał się nad tym, czy w wykładach fizyki w szkołach technicznych można umieścić teorię względności. Doszedł on do wniosku, że przynajmniej niektóre zagadnienia, jak np. związanie masy z energią czy pewne zagadnienia mechaniki kwantowej należałoby włączyć do wykładu.

W wykładach fizyki należy wykazać, jak stopniowo, przez coraz dokładniejsze i ściślejsze prawa dochodzi się do głębszego poznania nieskończenie różnorodnej, obiektywnej rzeczywistości.

W dyskusji poruszono problem idealizmu w fizyce, trudności definiowania pojęć fizycznych oraz możliwości wprowadzenia do wykładu poruszonych w referacie zagadnień. Podkreślano przy tym trudności dydaktyczne, wynikające ze słabego przygotowania studentów oraz zbyt małej liczby godzin przeznaczonych na wykład fizyki.

Uczestnicy konferencji wzięli udział w hospitacji ćwiczeń rachunkowych, prowadzonych przez adiunkta mgra J. K a l i s z a. Po ćwiczeniach związała się żywa dyskusja nad sposobami prowadzenia ćwiczeń rachunkowych. Omawiano metody podniesienia skuteczności ćwiczeń rachunkowych, które bez wątpienia odgrywają ważną rolę w nauczaniu fizyki. Podkreślano konieczność dydaktycznego przygotowania prowadzących ćwiczenia, powiększenia liczby godzin ćwiczeń i lep-

szego przygotowania matematycznego studentów.

Następny referat, wygłoszony przez prof. dra M. Jeżewskiego, był poświęcony zagadnieniu metodyki nauczania fizyki w wyższych szkołach technicznych. Zostały w nim postawione następujące tezy:

1) Studenci przychodzący na I rok studiów technicznych nie są odpowiednio przygotowani do studium fizyki. Odpowiedzialność za wyszkolenie z zakresu fizyki, będącej podstawą wszystkich nauk technicznych, spada na szkoły wyższe.

2) Liczba godzin przeznaczonych na fizykę na wielu wydziałach wyższych szkół technicznych jest niewystarczająca (2,5 do 3,5 godzin wykładów tygodniowo w ciągu 1 roku i laboratorium w 1 semestrze). Studium fizyki powinno trwać 2 lata w wymiarze co najmniej 3 godziny wykładów tygodniowo, i 1 do 2 godzin ćwiczeń rachunkowych, oraz laboratorium przez 2 semestry. Na niektórych wydziałach, jak np. metalurgicznym, geodezyjnym należałoby wprowadzić pewne działy fizyki teoretycznej.

3) Wykładowcy prawie z reguły nie przechodzą żadnego przeszkolenia dydaktycznego. Należałoby przeszkolić wykładowców oraz asystentów prowadzących ćwiczenia na specjalnym kursie dydaktyczno-metodycznym.

4) Wykład fizyki powinien być oparty na doświadczeniach powtarzanych kilkakrotnie, na dokładnej obserwacji zjawisk, powinien wprowadzać jasno i ściśle sprecyzowane pojęcie, formułować prawa w postaci matematycznej, ilustrować rysunkami i wyjaśniać funkcjonowanie ważniejszych przyrządów, tłumaczyć zasady ważnych metod pomiarowych, wreszcie wymieniać zastosowanie poznanych prawidłowości w technice i w otaczającym nas świecie.

5) Zakłady nie są dostatecznie zaopatrzone w przyrządy do demonstracji.

Należałoby powiększyć i rozwinąć przemysł wytwarzający te przyrządy. W programie zajęć nie przewidziano czasu na przygotowanie doświadczeń demonstracyjnych, co się fatalnie odbija na ich jakości. Należałoby przewidzieć w programie zajęć przynajmniej 2 godzinny zajęć asystenta na jedną godzinę wykładu.

Liczba mechaników jest niewystarczająca, co się również odbija na doświadczeniach demonstracyjnych.

6) Kurs fizyki powinien być uzgodniony z kursem matematyki. Byłoby korzystne, gdyby fizyka zaczynała się w drugim semestrze I roku, gdy studenci zaznajomią się już z zasadami rachunku różniczkowego.

7) Na wykładach i na ćwiczeniach powinna być prowadzona ciągła kontrola pracy studentów, powtarzanie materiału, częste repetytoria i kolokwia. Należy walczyć z uczeniem się na kilka dni przed egzaminem. Obecna kontrola ze względu na zbyt wielką liczbę studentów na poszczególnych wykładach jest niewystarczająca.

8) ZMP powinien uaktywnić swoją pracę w kierunku wpajania młodzieży potrzeby stałej, systematycznej i trwałej pracy, powinien pilnować i kontrolować, czy wszyscy uczą się systematycznie od pierwszego dnia studiów.

9) Należy przyzwyczajać studentów do samodzielnej pracy polecając im przerabianie niektórych rozdziałów fizyki z podręczników.

W wyniku dyskusji ustalono, że wykład fizyki należy przesunąć, jeżeli nie na drugi rok, to przynajmniej na drugi semestr pierwszego roku studiów. Studenci rozpoczynaliby wtedy naukę fizyki mając pewne przygotowanie z matematyki. Stwierdzono, że na tych wydziałach, na których wykład fizyki zaczyna się na drugim roku studiów, np. na wydziałach geodezji PW i AGH, wyniki nauczania są lepsze. Większość dydaktyków wypowiadająca się także za powiększeniem liczby godzin.

W dyskusji podniesiono również sprawę kształcenia dydaktycznego asystentów, powiększenia pomocy naukowych, wprowadzenia nowych środków dydaktycznych, np. filmów naukowych, wreszcie zwiększenia pomocy technicznej.

Uczestnicy konferencji hospitolali dwugodzinny wykład prof. dra T. P i e c h a. Po wykładzie odbyła się dyskusja nad metodą prowadzenia wykładu, sposobami i rodzajami demonstracji oraz nad zagadnieniami dydaktycznymi.

Prof. dr M. Jeżewski podsumował wyniki konferencji podkreślając, że chociaż w konferencji nie uczestniczyli nauczyciele fizyki w szkołach średnich oraz słabo zainteresowały się nią po-

krewnie katedry, to jednak dyskusja dała cenne wyniki zarówno jeśli chodzi o światopoglądowe znaczenie fizyki, jak i o organizację i program, oraz metody dydaktycznego podniesienia poziomu nauczania. Wyniki te powinny być przeniesione do poszczególnych ośrodków dydaktycznych. Wypowiedzi członków konferencji dostarczyły niewątpliwie ważnego materiału Ministerstwu Szkolnictwa Wyższego i poszczególnym uczelniom, który pomoże podnieść stan nauczania fizyki — podstawowej nauki dla wszystkich niemal nauk technicznych.

Mieczysław Jeżewski

Akademia Górniczo-hutnicza w Krakowie

KONFERENCJA DYDAKTYCZNA KATEDR MASZYNOWNAWSTWA ROLNICZEGO

Konferencja dydaktyczna pracowników katedr maszynownawstwa rolniczego, która odbyła się w SGGW w Warszawie zdając sobie sprawę z wyjątkowej roli zakładów maszynownawstwa rolniczego WSR i uniwersytetów, tak dobitnie podkreślonej przez tezy IX Plenum KC PZPR, postawiła sobie następujące zadania:

1) Ustalenie profilu absolwenta WSR i dostosowanie do niego programu nauczania.

2) Opracowanie jednolitej metodyki wykładów i ćwiczeń, oparcie jej na odpowiedniej bazie materialnej, a także dostarczenie studentowi właściwego podręcznika.

3) Silniejsze związanie katedr z praktyką w zakresie kształcenia młodzieży i doksztalcenia personelu.

Specjalnie zwrócono uwagę na rolę przedmiotu — maszynownawstwo rolnicze w kształtowaniu światopoglądu studenta jako jedynego niemal przedmiotu, który zapewnia minimum wykształcenia politechnicznego, wiąże całością kształt problematyki nauk rolniczych i w dużym stopniu kształtuje techniczne i praktyczne kwalifikacje studenta.

Zwrócono także uwagę na dotychczasowe poważne osiągnięcia dydaktyczne zakładów oraz na konieczność usunięcia pozostałości suchego i nie powiązanego z życiem systemu dydaktyki.

Podstawę do dyskusji stanowiły własne doświadczenia katedr, referat dra T. Nowackiego oraz hospitacja wykładu i ćwiczeń przeprowadzonych ze studentami SGGW.

Przystępując do rozpatrywania postawionych zagadnień, należało przede wszystkim określić profil absolwenta WSR i rolę katedry maszynownawstwa w jego kształtowaniu.

Należy podkreślić, że absolwent WSR jest biologiem — przyrodnikiem, który musi być zapoznany z zagadnieniami mechanizacji rolnictwa w takim stopniu, aby mógł swobodnie korzystać z postawionego do jego dyspozycji sprzętu. Powinien on z niego korzystać w sposób zgodny z przodującymi metodami agrotechniki oraz mieć taką metodę pracy, która pozwoli mu na samodzielne przyswajanie w przyszłości nowych zdobyczy wiedzy w tym zakresie.

Natomiast przeciążanie studenta materiałem teoretyczno-konstrukcyjnym nie jest uzasadnione, gdyż do jego przyszłych zadań nie należy ani przeprowadzanie remontów maszyn, ani prowadzenie energetycznej eksploatacji, a natomiast prowadzenie eksploatacji agrotechnicznej.

Trzeba jednak zdawać sobie sprawę z obecnego braku wykwalifikowanych kadr technicznych w POM. Braki kwalifikowanych kadr nie prędko będzie można usunąć, na skutek tego starszy agromom będzie musiał niejednokrotnie podejmować decyzje w sprawach czysto technicznych.

Powyższe względy a także szczególna rola przedmiotu postulują tak program, jak i metody dydaktyczne.

W zasadzie można wyodrębnić trzy działy maszynownawstwa:

1) ogólny — obejmujący podstawy materiałoznawstwa, części maszyn i energetyki,

2) szczegółowy — obejmujący zasady budowy maszyn rolniczych,

3) organizację pracy i eksploatację maszyn rolniczych.

Zakres obowiązującego obecnie programu uznano za wystarczający, jednak stwierdzono konieczność zwiększenia godzin ćwiczeń, ponieważ niedostateczne przygotowanie studentów I roku w zakresie matematyki i fizyki zmusza niejednokrotnie wykładowcę maszynoznawstwa do omawiania zagadnień, które studenci powinni już znać, co w poważnym stopniu obciąża czas wykładu.

Konieczność zmian godzin zajęć wynika także ze szczególnej metodyki prowadzenia zajęć z maszynoznawstwa. Metodyka ta wiąże się ściśle z pracą nad kształtowaniem światopoglądu słuchacza ze wskazywaniem mu agrotechnicznej i przyrodniczej strony zjawisk, związanych z pracą maszyn rolniczych. Student rozpoczynający zajęcia z maszynoznawstwa, często mało zna zagadnienia rolnictwa, brak mu swobody w operowaniu normalnymi w tej dziedzinie metodami pracy, to jest rysunkiem, a rysunkiem technicznym w szczególności. Na skutek tego nie zawsze może on posłużyć się gotową tablicą, gdyż bardziej skomplikowanych rysunków po prostu nie rozumie, a brak umiejętności odczytywania rysunku nie pozwala mu również na przerysowywanie gotowej tablicy, a tym bardziej na wykonanie za jej pomocą schematu.

Wskazane jest zatem w takich wypadkach rysowanie schematów działania i konstrukcji typowych, co pozwoli studentowi na dokładniejsze ich prześledzenie.

Trudniejsza problematyka wymaga wyświetlania filmów i przezrocz, wymagania przedstawiana w łączności z całym kompleksem zabiegów agrotechnicznych i zespołem maszyn. Dla wykształ-

czenia światopoglądu studenta, dla nauczania go takiej techniki pracy, która w przyszłości pozwoli mu na swobodną decyzję w różnych sytuacjach, trzeba nawiązywać do ogólnych założeń dzisiejszej agrotechniki i innych nauk związanych z daną dziedziną.

Podkreślić także należy pilną potrzebę rozszerzenia zakresu wykładu z eksploatacji i organizacji jako problemów kluczowych.

Powyższe względy narzucają konieczność znacznego zwolnienia tempa wykładu i ograniczenia go jedynie do zagadnień o charakterze teoretyczno-wyliczeniowym, trudniejszej tematyki opisowej, problematyki eksploatacyjnej i organizacyjnej, o ile nie zostanie zwiększona ilość godzin. Stąd zagadnienia łatwiejsze, możliwe do przyswojenia na drodze bezpośredniej obserwacji należy przesunąć do ćwiczeń.

Propozycje konferencji idą w dwóch kierunkach: po pierwsze, skorygowania istniejących form wykładu matematyki i fizyki oraz wprowadzenia na studia rolne egzaminu wstępnego z matematyki; po drugie, uzupełnienia ćwiczeń przez wprowadzenie dodatkowo 2 godzin w III semestrze. Pozwoli to na ich prowadzenie równoległe do wykładu, bez dotychczasowego kilkumiesięcznego opóźnienia, które powoduje z jednej strony trudności dydaktyczne, z drugiej zaś brak łączności tematycznej z wykładami. Zaleca się także wprowadzenie 3—4 samodzielnie przeprowadzonych ćwiczeń w okresie 6-miesięcznej praktyki, które pozwolą studentom skonfrontować posiadane wiadomości z warunkami pracy w terenie, a także dokładniej poznać pracę socjalistycznych przedsiębiorstw rolnych.

Dla wypełnienia powyższych zadań konieczne są dla katedr, oprócz zmian programowych:

- 1) odpowiednio wykwalifikowane kadry naukowe,
- 2) właściwa baza materialna,
- 3) dobry i dostępny podręcznik,
- 4) ciągły kontakt z terenem.

Wydaje się konieczne wprowadzenie dla pomocniczych sił naukowych praktyk w krajowych fabrykach maszyn i gospodarstwach, a także choćby krótkotrwałe wyjazdy za granicę dla zapoznania się z metodami dydaktycznymi, naukowymi oraz nowymi maszynami w tych krajach. Chodzi tu przede wszystkim o wyjazdy do Związku Radzieckiego.

Zagadnieniom samodzielnej pracy naukowej, będącej głównym i najskuteczniejszym środkiem zdobywania kwalifikacji, postanowiono poświęcić osobną konferencję.

Dążąc do udostępnienia studentom możliwie dobrego podręcznika przedyskutowano przedłożony przez prof. dra T. Nowackiego konspekt i uznano go, po wprowadzeniu drobnych uzupełnień, za podstawę do opracowania książki. Zwrócono szczególną uwagę na ograniczenie objętości do ok. 400 stron. Wyklucza to wyczerpanie w podręczniku całości zagadnień, a pozwala natomiast na umieszczenie wskazówek bibliograficznych, co może spowoduje zwiększenie samodzielnej pracy studenta, zmuszonego do korzystania z literatury fachowej.

Podręcznik należy potraktować jako pewien eksperyment i wprowadzić do niego po pewnym czasie narzucone przez praktykę poprawki. Będzie on jednak przystosowany tak do programu, jak i do metodyki nauczania, ustalonej na konferencji.

Elementem o podstawowym znaczeniu w szkoleniu młodzieży, w dokształcaniu kadr naukowych, o dużym znaczeniu go-

spodarczym jest sprawa współpracy z terenem.

Dotychczasowe doświadczenie w prowadzeniu jednolitych akcji, długotrwałych wyjazdów pracowników katedr do PGR, wykazały doniosłą i pożyteczną ich rolę tak dla katedr, jak i dla PGR. Doprowadziły one do pogłębienia znajomości zagadnień konstrukcyjnych i eksploatacyjnych, podsunęły nowe ujęcia naukowe, a gospodarstwu dały trwałe zyski, chociażby na skutek wzrostu kwalifikacji personelu. Kontynuacja tej formy wydaje się konieczna z tym jednak, że zasadniczy nacisk należy położyć na ciągłość współpracy w okresie całego roku oraz na przeniesienie doświadczeń z PGR na POM.

Stała współpraca z PGR i POM ma jeszcze jedną niezwykle cenną zaletę, mianowicie pozwala na znacznie wnikliwsze kontrolowanie praktyk wakacyjnych studentów przebywających na terenie danego zespołu.

Konferencja uchwaliła szereg wniosków mających duże znaczenie dla przyszłej pracy zakładów i uczelni. Praca katedr maszynoznawstwa jest w obecnej skali, formie i zakresie zupełnie nowa; odeszła już ona od wąskiej problematyki maszynoznawstwa, a obejmuje cały zakres mechanizacji rolnictwa. Podkreśla to wniosek przyjęty na konferencji o przemianowanie katedr maszynoznawstwa rolniczego na katedry *mechanizacji rolnictwa*.

Janusz Haman

Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie

KONFERENCJA NAUKOWA W ROGOWIE W SPRAWIE PODRĘCZNIKA Z ZAKRESU LEŚNICTWA *

W dniach 28 i 29 listopada 1953 r. odbyła się w Rogowie konferencja naukowa, mająca na celu przedyskutowanie pracy dra Macieja C z a r n o w s k i e g o pt. *Teoria dynamiki wewnętrznej zbiorowisk drzewiastych*. Praca ta — jak również i poprzednie prace prof. dra Czarnowskiego, publikowane w „Sylwanie” — budziła wątpliwości pracowników nauki z zakresu leśnictwa i matematyki.

Na temat prac prof. dra Czarnowskiego toczyły się przedtem ożywione dyskusje w ramach Sekcji Leśnej Rady Głównej. Słuszna wydaje się inicjatywa PNTL, ponieważ przedyskutowanie tych prac w obecności autora, przy udziale wybitnych specjalistów z zakresu biologii, matematyki i leśnictwa było wskazane.

Konferencja, zorganizowana staraniem PNTL i Polskiego Towarzystwa Przyrodników im. M. Kopernika, zgromadziła przedstawicieli świata nauki, praktyki oraz zaproszonych przedstawicieli PAN, Ministerstwa Leśnictwa i Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego.

Na program złożyły się następujące referaty:

1) prof. dra M. Czarnowskiego — *Podstawowe myśli teorii dynamiki wewnętrznej zbiorowisk drzewiastych*,

2) Prof. dra Wł. M a t u s z k i e w i c z a — *Teoria dynamiki wewnętrznej zbiorowisk drzewiastych*,

3) dra L. Królikowskiego — *Krytyczne uwagi do rozdziału „Zdolność produkcyjna siedlisk” z pracy prof. dra Czarnowskiego*,

* W sprawie książki prof. dra M. Czarnowskiego pt. *Teoria dynamiki wewnętrznej zbiorowisk drzewiastych*.

4) mgra B. Radwańskiego — *Uwagi do pracy prof. Czarnowskiego*,

5) prof. dra K. Zarankiewicza — *Recenzja książki M. Czarnowskiego*,

6) prof. dra J. Perkala — *Uwagi o pracy prof. dra M. Czarnowskiego*.

Po referatach odbyła się szeroka dyskusja.

Podsumowania obrad dokonał prof. mgr M. Kreutzinger, dyrektor IBL i wiceprzewodniczący PNTL.

Prof. dr Czarnowski, omawiając w referacie podstawowe myśli swojej pracy, mówił, że miał na celu dowiedzenie możliwości matematycznego ujęcia zjawisk dynamiki drzewostanu. Następnie referent omówił pojęcie zagęszczenia jako czynnika niezbędnego, jego zdaniem, dla pełnej charakterystyki drzewostanu, potem zaś szeregiem wzorów uzasadniał, że wyrażenie zdolności produkcyjnej siedliska za pomocą funkcji matematycznej jest możliwe. Referent podkreślił, że teoria jego umożliwia „głębsze wniknięcie w związki istniejące w obrębie drzewostanu, niż to było możliwe dotychczas, a tym samym otwiera perspektywy rozwinięcia pracy badawczej w tej dziedzinie ekologii lasu”.

Koreferent prof. dr M a t u s z k i e w i c z omówił biologiczne podstawy pracy. Prof. dr Matuszkiewicz stwierdził, że praca prof. dra Czarnowskiego jest przejawem obserwowanego w kraju i za granicą prądu matematyzacji nauk przyrodniczych, co wynika z dążenia do zwiększenia ścisłości naukowej. Koreferent przestrzegał jednocześnie przed bezkrytycznym wyrażaniem „skomplikowanych z natury zjawisk biologicznych za pomocą matematycznej symboliki”, wskazując, że często prowadzi to do

mechanistycznych koncepcji, co spotyka się w nauce zachodniej. Omawiając poruszony przez autora problem walki o byt, prof. dr Matuszkiewicz wskazał na niesłuszność sprowadzania tego problemu do pożerania lub mechanicznego czy chemicznego uszkodzania drugiego gatunku.

Dr L. Królikowski omawiając jeden z rozdziałów pracy prof. dra Czarnowskiego stwierdza, że autor był niekonsekwentny cytując Williama nie uwzględniając w procesie tworzenia się gleby najistotniejszego czynnika—czynnika biologicznego.

Omawiając krytycznie niektóre wzory i sformułowania pracy autora dr Królikowski wyprowadza wnioski, w których podkreśla, że: 1) autor konstruuje spekulatywne wzory na podstawie nie sprawdzonych jeszcze wyników prac innych badaczy; autor wprowadza nowe i nieuzasadnione pojęcia, dotyczące zdolności produkcyjnej siedlisk. Dr Królikowski stwierdza brak logicznego powiązania przesłanek, na których autor buduje coraz to inne wzory, naginając ich formę do odpowiadającej mu w danej chwili koncepcji.

Dr Królikowski stwierdza wreszcie, że praca jest chaotyczna, nie oparta na wynikach własnych badań, szkodliwa pod względem merytorycznym i dydaktycznym i jako taka nie powinna być drukowana.

Mgr B. Radwański stwierdza w swoim referacie, że wywody autora nie dają realnej podstawy do przyjęcia w tej samej bonitacji siedliska identycznych warunków społecznych bez względu na wiek porównywanych drzewostanów, jeżeli liczba pni na powierzchni równej kwadratowi wysokości jest wielkością stałą. W odniesieniu do wzoru autora, obrazującego związek między stosunkową długością korony a zagęszczeniem, mgr Radwański stwierdza, że obliczenia autora są wadliwe.

Prof. dr Zarankiewicz krytykuje stronę matematyczną pracy mówiąc,

że rozsądny czytelnik, niezbyt biegły w matematyce nie rozumiejąc „wnioskowań matematycznych” autora, jest przekonany, że tylko on nie rozumie, ale widocznie wszystko jest w porządku, skoro książka została wydrukowana. Widząc kilka wzorów (które nie wiadomo skąd się wzięły), będzie przekonany, że wszystkie „wywody” autora są rzeczywiście poparte matematyką, a tylko on ich nie rozumie na skutek luk w matematycznym wykształceniu.

Tymczasem sprawa wygląda inaczej. Taki czytelnik został po prostu otumaniony i wprowadzony w błąd. Dlatego recenzent uważa, że książka nie tylko nie przynosi najmniejszego pożytku, ale nawet jest szkodliwa.

Na czym polega stworzona jakoby przez autora teoria wewnętrznej dynamiki zbiorowisk drzewiastych, recenzent mimo usiłowań nie mógł zrozumieć i wypowiada pogląd, że żadnej — we właściwym tego słowa znaczeniu, a „już na pewno z matematycznego punktu widzenia — „teorii” nie stworzono, a wydanie tej książki jest nieporozumieniem”. Następnie prof. dr Zarankiewicz podaje szereg przykładów niejasnego, bądź też błędnego rozumowania autora.

Interesujący referat prof. dra Perkala omawiał podstawy metodyczne pracy, dochodząc do stwierdzenia, że „matematykę można i trzeba stosować do nauk przyrodniczych, a w szczególności do nauki o lesie”.

Polemizując z wywodami autora prof. dr Perkal stwierdza, że autor teoretycznie podziela jego poglądy, w praktyce jednak od nich odbiega i pod względem matematycznym popełnia błędy. Prof. dr Perkal przytacza szereg błędnych lub niedostatecznie uzasadnionych sformułowań autora. W końcowej części swego przemówienia prof. dr Perkal mówi: „Nie robi błędów na pewno ten, kto nic nie robi. A prof. Czarnowski tworzy nowe teorie i dobrze, że je tworzy. Błędy są nieuniknione w tak nowym i wielkim dziele, a nowe teorie pobudzają wymia-

nę myśli, powodnią zjazdu i konferencje naukowe, co najbardziej sprzyja rozwojowi nauki”.

Po referatach krytyków i recenzentów zabrał głos prof. dr Czarnowski. W replice autor wykazał wielką znajomość literatury krajowej i zagranicznej, posługując się nią w polemice z krytycznymi uwagami recenzentów. Autor przyznał, że zarzuty wskazujące na szereg błędów natury matematycznej są słuszne, w generalnym jednak odniesieniu do jego teorii wywody krytyków go nie przekonały. Jego zdaniem teoria jest słuszna, na podkreślenie czego wy prowadził dodatkowo niektóre wzory.

Z dyskusji na szczególną uwagę zasługują wypowiedzi prof. dra Grochowskiego i prof. dra Tarwida.

Prof. dr Grochowski analizując stronę dendrometryczną pracy wykazał błędność stosowanych przez autora wzorów matematycznych.

Omawiając praktyczne znaczenie pracy wykazał, że metoda podstawiania liczb odpowiadających koncepcjom autora nie może prowadzić do słusznych wniosków. Brak poparcia wywodów autora wynikami doświadczeń nadaje wzorom cechy spekulatywności, a tym samym praca nie ma dostatecznych podstaw naukowych i nie może mieć znaczenia praktycznego dla gospodarki leśnej.

Prof. dr Tarwid, nie negując słuszności zarzutów co do strony matematycznej pracy, podszedł do zagadnienia szerzej, mówiąc o współpracy matematyków i przyrodników, o pionierskim charakterze pracy prof. dra Czarnowskiego, o tym, że powinna ona stać się zaczynem nowych dociekań, nowych prac, które pozwolą opracować i pogłębić poruszony problem.

Zabierający głos w dyskusji przedstawiciele praktyk ustosunkowali się krytycznie do omawianej pracy.

Dyskusję podsumował prof. Kreutzinger. Stwierdził on, że dyskusja była otwarta i szczerą, pryncypialną i nawet bezwzględna. Dyskusja wykazała, że błędy w podstawach ideologicznych pracy znalazły swoje odbicie w stronie metodologicznej. Omówienie strony metodologicznej w zakresie dendrometrii, biologii i matematyki ujawniło szereg niekonsekwencji autora, wynikających z błędów w podstawach ideologicznych.

Prof. Kreutzinger powiedział: „Na tle przeprowadzonej dyskusji stwierdzić należy, że nie można dopatrywać się w pracy autora zbudowanej teorii, jest tam tylko szereg cennych koncepcji”. Koncepcje te nie zostały w sposób dostateczny uzasadnione i jako takie nie mogą być wyzyskane dla praktyki. Prof. Kreutzinger podkreślił, że w chwili obecnej praca autora pozostaje jedynie materiałem dyskusyjnym, natomiast nie może mieć znaczenia dla dydaktyki.

W końcowej części swego przemówienia prof. Kreutzinger wyraził pogląd, że dwudniowa dyskusja wykazała konieczność kolektywnej pracy przyrodników i matematyków, a dla autora, który zobowiązał się w dalszej pracy uwzględnić słuszne uwagi, krytyka ta stała się dużą pomocą w przezwyciężeniu błędów, „pozostaje mu tylko życzyć, aby w dalszej swej pracy po zastosowaniu tych wszystkich uwag osiągnął zamierzone cele”. Uznanie z jakim przyjęto ostatnie słowa prof. Kreutzinger, wskazują na to, że pracownicy nauki rozumieją znaczenie krytyki naukowej, która nie dyskryminując człowieka jest istotną pomocą w poznawaniu i przezwyciężaniu błędów, a tym samym — dźwignią postępu w nauce.

Walenty Kryczyński

Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego

Z DZIAŁALNOŚCI PROREKTORA DO SPRAW MŁODZIEŻOWYCH POLITECHNIKI WARSZAWSKIEJ W UBIEGŁYM ROKU AKADEMICKIM

W zakresie obowiązków prorektora do spraw młodzieży leżało kierownictwo i nadzór nad następującymi dziedzinami życia uczelni: 1) wychowaniem młodzieży i akcjami społeczno-politycznymi, 2) opieką nad zdrowiem młodzieży, 3) opieką nad studentami zagranicznymi, 4) warunkami bytowymi (stółki, stypendia, domy akademickie), 5) Studium WF, 6) organizacjami młodzieżowymi, 7) Komisją Dyscyplinarną, 8) komisjami przydziału pracy, 9) praktykami studenckimi, 10) akcją informacyjno-propagandową wśród uczniów szkół średnich, 11) Sekretariatem Oddziału Spraw Studenckich, 12) rekrutacją na I rok studiów, 13) wycieczkami naukowo-dydaktycznymi, 14) Studenckim Zespołem Pieśni i Tańca.

Problematyka wychowawcza ze względu na swą wagę została potraktowana jako najważniejsza dziedzina pracy prorektora. Praca wychowawcza szła w dwóch kierunkach: wychowania na uczelni, nad którym czuwali profesorowie i asystenci oraz opiekunowie grup; wychowania poza uczelnią, kierowanego przez opiekunów grup i organizacje młodzieżowe ze szczególnym zwróceniem uwagi na domy akademickie. Zadania wychowawcze realizowano przez prowadzenie stałej kontroli zachowania się młodzieży oraz przez oddziaływanie na kształtowanie właściwej sylwetki moralnej studenta. Szczególny nacisk był położony na walkę z przejawami chuligaństwa, nieuzasadnioną nieobecnością na zajęciach i beztróskim stosunkiem do mienia społecznego.

Wiele wysiłku włożono w wyrabianie zespołowości w pracy i gotowości do koleżeńskej pomocy w nauce.

Podstawową formą realizowania zadań wychowawczych były zebrania studenckie ogólne i zebrania organizacji młodzieżowych, na których stawiano zagadnienia wychowania i analizowano w duchu krytyki i samokrytyki zachowanie się młodzieży. Prorektor współdziałał także z organizacjami i radami mieszkańców domów akademickich w podnoszeniu poziomu świadomości politycznej, rozwijaniu pracy kulturalno-oświatowej, krzewieniu "dobrych obyczajów i szacunku dla socjalistycznej własności wśród mieszkańców domów akademickich.

Działalność wychowawcza prowadzona przez uczelnię wspólnie z organizacjami młodzieżowymi oraz samą młodzieżą przynosi pozytywne rezultaty — stały wzrost świadomości politycznej, umacnianie socjalistycznej moralności i właściwej postawy studenta Polski Ludowej.

Ważną dziedziną pracy była troska o zdrowie młodzieży. W roku akademickim 1952/53 wszyscy studenci PW zostali poddani badaniom profilaktycznym, w wyniku których 93 studentów skierowano do pólśanatorium umożliwiając im w ten sposób leczenie bez przerywania studiów. O zasięgu pomocy lekarskiej udzielonej studentom świadczą następujące liczby: 2 lekarzy-internistów udzielało codziennie przeciętnie ok. 100 porad; 5 lekarzy-dentystów udzielało

ok. 200 porad, a 2 dyplomowane pielęgniarki dokonywały dziennie po 300 zabiegów według zaleceń lekarzy.

Na PW w roku 1952/53 studiowało 41 obcokrajowców i 16 Polaków z Francji; w I semestrze 53 z nich pobierało stypendia, w II — 48.

Sprawę wyżywienia rozwiązywały dwie stołówki oraz dwa bufety prowadzone przez WSS. Stołówki wydały w ciągu 10 miesięcy ok. 19 100 posiłków. Lokale stołówek nie odpowiadają jednak w pełni wymogom sanitarno-higienicznym a szczególnie bufet, który mieści się w korytarzu gmachu. Nie może on zaspokoić potrzeb 3000 studentów.

Z pomocy materialnej w postaci stypendiów korzystało 6917 studentów, co stanowi 77% ogółu studiujących. Pcza tym udzielono także 314 zasiłków losowych na sumę ok. 80 tys. zł. W domach akademickich mieszkało 2746 studentów, tj. 35% ogólnej ich liczby. Aby zapewnić mieszkańcom DA jak najlepsze warunki do nauki, uruchomiono przy czynnej pomocy katedry podstaw marksizmu-leninizmu filię gabinetu marksizmu-leninizmu.

Współpraca z ZOA układa się po myślnie. Jeśli chodzi o administrację DA, należy zwrócić uwagę na nie dość energiczną walkę z nieuprawnionymi mieszkańcami, którzy utrudniają zachowanie ładu i porządku w domach akademickich oraz przestrzeganie socjalistycznej dyscypliny.

Studium WF realizowało program wychowania fizycznego mając na względzie zapewnienie właściwego rozwoju kultury fizycznej młodzieży i podniesienie ogólnego poziomu jej zdrowia. Należy podkreślić, że na wyniki pracy Studium WF wpłynęła niewątpliwie aktywność opiekunów grup oraz pozytywny stosunek pracowników uczelni. Zaledwie 11,4% ogólnej liczby studentów nie zaliczyło wychowania fizycznego.

Trudności w realizowaniu programu wychowania fizycznego powoduje brak własnych sal i urządzeń sportowych.

Ścisła współpraca prorektora z władzami organizacji młodzieżowych, organizacją partyjną oraz odpowiednimi komórkami organizacyjnymi MSW pozwoliła na maksymalne zaspokojenie potrzeb bytowych i na właściwą opiekę wychowawczą nad młodzieżą.

Niewątpliwie skutki wychowawcze miała działalność Komisji Dyscyplinarnej, która w roku 1952/53 rozpatrzyła 71 spraw studenckich, relegując 6 studentów i udzielając napomnień 22 studentom za popełnione przewinienia.

Duże znaczenie przywiązywał prorektor do właściwej i sprawnej organizacji praktyk studenckich. Praktyki wakacyjne oraz dyplomowe odbyło łącznie 5970 studentów. Pomocniczy pracownicy nauki dokonali kontroli w około 200 zakładach produkcyjnych, gdzie się odbywały praktyki, zwracając szczególną uwagę na realizację programu praktyki przez zakład oraz na zakwaterowanie i wyżywienie praktykantów.

Aby zapewnić właściwy dobór kandydatów na studia politechniczne, przeprowadzono w końcu roku szkolnego akcję informacyjno-propagandową wśród uczniów klas XI szkół ogólnokształcących, w czasie której zapoznano ich z organizacją i programem studiów politechnicznych oraz z perspektywami zawodowymi po ich ukończeniu. Przez tę akcję zapoznawano także rodziców i opiekunów uczniów ze znaczeniem studiów technicznych dla gospodarki narodowej wskazując na budowlę socjalizmu, budownictwo przemysłowe, rolę techniki w polepszaniu warunków bytu i kultury obywateli. Informowano również o życiu studentów i warunkach nauki, o pomocy i opiece ze strony państwa, jakiej doznają studenci, wreszcie o możliwościach pracy naukowej w obranych dziedzinach.

Akcję tę realizowano przez: 1) odczyty i prelekcje w szkołach średnich, 2) pokazy dorobku naukowego i perspektyw zawodowych w uczelni, 3) organizowanie „drzwi otwartych” dla pokazania młodzieży audytoriów, zakładów i laboratoriów PW, 4) współpracę z prasą i radiem, 5) uruchomienie stałego punktu informacyjnego na uczelni.

Akcja informacyjno-propagandowa objęła 39 szkół woj. warszawskiego i 12 szkół warszawskich; wzięło w niej udział 17 profesorów, 46 adiunktów i asystentów, 18 studentów kursu magisterskiego i 31 studentów kursu inżynierskiego. W każdej szkole wygłaszało odczyt 2 prelegentów (każdy z nich informował o dwóch różnych wydziałach). Opinie kierowników szkół stwierdzają, że akcja ta była pożyteczna, a referaty były przyjęte z zainteresowaniem ze strony młodzieży.

W początkach marca ub. r. zorganizowano w uczelni ogólne zebranie informacyjne, w którym wzięło udział ok. 1500 osób. Prasa, radio i film odegrały także pewną rolę w popularyzacji studiów politechnicznych. Po konferencji prasowej oraz konferencji z młodzieżą studiującą na wydziałach tzw. deficytowych ukazały się w prasie artykuły oraz wygłoszono pogadanki radiowe; fragment wystawy w Politechnice został umieszczony w Kronice Filmowej.

Wysatwę zorganizowaną w ramach „drzwi otwartych” zwiedziło ok. 4000 młodzieży. Zorientowała się ona naocznie w naukowo-technicznym dorobku pracy naukowo-badawczej i dydaktycznej katedr i zakładów. Wystawa spełniła swoje zadanie, mimo że nie uwzględniła w stopniu dostatecznym powiązania pracy uczelni z życiem gospodarczym.

Rekrutacja na I rok studiów przebiegła sprawnie dzięki dużemu wysiłkowi pracowników naukowych. Odpowiedni skład komisji kwalifikacyjnych, wysoki

ich poziom moralny i polityczny, ostra czujność zapewniły przyjęcie właściwych kandydatów zarówno pod względem pochodzenia społecznego, jak i przygotowania do studiów wyższych.

Egzaminy wstępne na I rok studiów wykazały stosunkowo niski poziom przygotowania kandydatów: zaledwie 50% zdających złożyło pomyślnie egzamin z matematyki, z fizyki tylko 30%; ok. 40% przodowników nauki nie spełniło wymogów egzaminu wstępnego. W wyniku akcji przyjęć na I rok studiów poprawiano na niektórych wydziałach skład społeczny studiujących jednak bez obniżenia właściwego poziomu naukowego przyjętych.

Z doświadczeń akcji przyjęć na I rok studiów wynikają wnioski, których realizacja pozwoli na jej usprawnienie w roku przyszłym; mianowicie: 1) rozszerzyć skład osobowy uczelnianej komisji kwalifikacyjnej, 2) powołać po 2 sekretarzy na tych wydziałach, na które jest ponad 200 kandydatów, 3) zwrócić uwagę szkolnym i powiatowym komisjom rekrutacyjnym na konieczność bardziej rzeczowego i odpowiedzialnego kwalifikowania kandydatów, 4) wymagać bardziej szczegółowego uzasadnienia zastrzeżeń indywidualnych w stosunku do kandydatów, 5) zwrócić się do kierownictwa resortu o zapewnienie potrzebnej ilości miejsc w DA oraz stypendiów dla studentów I roku studiów.

W ramach akcji powiązania pracy uczelni z życiem gospodarczym i zbliżenia studentów do przyszłej pracy zawodowej zorganizowano 50 wycieczek naukowo-dydaktycznych, w których wzięły udział grupy studentów po 20—50 osób. Wycieczki te przyczyniły się do nawiązania ścisłego kontaktu katedr z zakładami pracy i zapoznania się z aktualnymi zagadnieniami i trudnościami produkcyjno-technicznymi.

Wyrazem wzmożonej kulturalno-oświatowej działalności studentów PW jest utworzenie Zespołu Pieśni i Tańca PW w grudniu 1952 r. Zespół ten wy-

różnił się w krajowych eliminacjach studenckich zespołów artystycznych; odnosił on sukcesy w publicznych występach, szczególnie w czasie III Światowego Kongresu Studentów.

Ubiegły rok akademicki znamionuje znaczna poprawa w pracy prorektora do spraw młodzieżowych. Niemniej jednak okres ten nie był wolny od nie-

domagań i błędów. Dotychczasowe doświadczenia pomagają w usuwaniu trudności w bieżącym roku i w podnoszeniu sprawności i organizacji pracy na wyższy poziom.

Władysław Araszkiewicz

Politechnika Warszawska

ŚRODOWISKOWA KONFERENCJA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH I WYŻSZYCH

Z inicjatywy ZZNP organizowane są na terenie całego kraju środowiskowe konferencje nauczycieli i dyrektorów szkół średnich oraz pracowników naukowych szkół wyższych. Celem wspólnych narad tego rodzaju jest zagadnienie nawiązania współpracy pomiędzy szkołą średnią i wyższą w zakresie wspólnej prowadzonej pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą, zagadnienie znalezienia najwłaściwszych form i metod tej współpracy. Zagadnienie nie jest nowe, a konieczność współdziałania szkoły wyższej ze średnią niejednokrotnie była podnoszona. Nie znaleziono jednak dotychczas właściwych form organizacyjnych, nie uświadomiono sobie dostatecznie silnie, że współpraca powinna mieć charakter stałego, systematycznego, wspólnego organizowania całokształtu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Toteż organizowane przez ZZNP narady środowiskowe miały na celu ukazanie wspólnej problematyki pracy szkoły średniej i wyższej, miały na celu wysunięcie wytycznych do pracy i przedyskutowanie form i metod współdziałania.

Narada środowiskowa odbyła się również w Warszawie. Zorganizowana została przez Zarząd Okręgu Stołecznego i Warszawskiego oraz Wydział Szkół Wyższych ZG ZZNP. Udział w naradzie wzięli dyrektorzy i nauczyciele klas jedenastych ze szkół warszawskich i województwa warszawskiego oraz rektorzy, dziekani i profesoria szkół wyższych z Warszawy. W naradzie uczestniczyli również przedstawiciele organizacji partyjnych i mło-

dzieżowych, przedstawiciele obu ministerstw oraz CUSZ.

Wprowadzeniem do dyskusji były dwa referaty. Dotyczyły one problematyki współpracy szkoły średniej i wyższej, analizowały zadania szkoły średniej w zakresie kształcenia i wychowywania młodzieży — przyszłych kandydatów do szkoły wyższej oraz omawiały zadania szkoły wyższej w zakresie pomocy dla szkoły średniej w realizacji jej zadań. Skróty obu referatów drukujemy w niniejszym numerze „Życia Szkoły Wyższej”.

Po referatach wywiązała się bardzo ożywiona dyskusja, w której zabierali głos zarówno nauczyciele szkół średnich, jak i pracownicy naukowci. Szczególnie silnie akcentowany był problem słabego przygotowania absolwentów szkół średnich do studiów wyższych. Specjalnie zwracano uwagę na konieczność przede wszystkim szczegółowej rewizji programów nauczania i konieczność zsynchronizowania wymagań szkoły wyższej, stawianych kandydatom na studia, z rzeczywistymi programami szkolnymi. Poruszono również zagadnienie współpracy i pomocy ze strony szkoły wyższej w zakresie akcji rekrutacyjnej, szczególnie w zakresie akcji uświadamiająco-propagandowej wśród młodzieży szkolnej.

Zbyt małą niestety uwagę zwrócono na zagadnienie w chwili obecnej bardzo istotne, a mianowicie na znalezienie należytych form organizacyjnych stałego współdziałania szkoły wyższej ze średnią. Na temat sposobu zorganizowania stałej współpracy dyskutanci

na ogół nie wypowiadali się, aczkolwiek zwracano we wszystkich prawie wypowiedziach uwagę na konieczność tego rodzaju współpracy, a nawet wysuwano konkretne sprawy (jak np. organizowanie pracowni czy laboratoriów szkolnych), w których szkoła średnia oczekuje pomocy i współdziałania szkoły wyższej.

Wydaje się jednak, że mimo pewnej jednostronności dyskusji konferencja niewątpliwie spełniła pozytywną rolę zarówno w zakresie zbliżenia pracowników szkół średnich i wyższych, jak też i w zakresie szerokiej analizy wyników tegorocznej rekrutacji i zapoznania szerszego ogółu nauczycieli z istot-

nymi brakami w programach szkoły średniej. Zagadnienie braków w przygotowaniu absolwentów szkoły średniej, dość szeroko omówione w obu referatach ze szczególnym uwzględnieniem szkół warszawskich i okręgu warszawskiego, dało niewątpliwie nauczycielstwu szkół średnich materiał do głębszej analizy, dało w każdym razie rzeczową i obiektywną ocenę istotnego stanu rzeczy, dało realne spojrzenie na poziom szkoły średniej. A obiektywna ocena jest niewątpliwie momentem mobilizującym do usprawnienia pracy.

Zofia Kowalska

Zarząd Główny ZZNP

NA MARGINESIE KAMPANII SPRAWOZDAWCZO-WYBORCZEJ ZOZ PRZY WYŻSZYCH UCZELNIACH

W dniu 18 grudnia 1953 r. aula Collegium Novum Uniwersytetu Jagiellońskiego wypełniła się delegatami i gośćmi, zebranymi w celu wysłuchania sprawozdania z ubiegłej całorocznej kadencji ZOZ tej uczelni oraz dokonania wyborów nowych władz rady miejscowej.

Na podstawie referatu sprawozdawczego przewodniczącego kol. dra Zakrzewskiego oraz dyskusji stwierdzić trzeba, że w ubiegłej kadencji ZOZ potrafiła wyjść z inercji, podjęła pierwsze kroki — aczkolwiek jeszcze słabe — w kierunku realizowania zadań stojących przed organizacją związkową. Nie umiała jednak skupić szerokiego aktywu a przez to nawiązać łączności z masami związkowymi. Dlatego szczupły aktyw borykał się z różnymi trudnościami. Wiele wysiłku w aktywizację pracy związkowej włożył dr Zakrzewski oraz ofiarne pracowniczki z sekretariatu.

ZOZ przy UJ w Krakowie prowadziła samokształcenie ideologiczne I stopnia. Za osiągnięcie ubiegłej kadencji trzeba uznać nadanie samokształceniu cech systematyczności, a także nawiązanie współpracy z organizacją młodzieżową, z którą dotychczas nie umiano nawiązać stałego kontaktu. Sprawy te podkreślali w dyskusji dr Frančič i mgr Kutrzebski. Rada Miejskowa wykazała także troskę o człowieka rozwiązując trudności w tym zakresie wspólnie z rektorem. Podkreślił to rektor prof. Lepszy. Widząc jednakże pewne osiągnięcia ZOZ przy UJ w Krakowie, nie należy zapominać o brakach i poważnych jeszcze niedociągnięciach w jej pracy.

Sprawozdanie nie dało pełnego obrazu pracy ZOZ. Nie było w nim krytyki i samokrytyki wysiłków, osiągnięć i braków pracy ZOZ. Widać, że ZOZ tej uczelni nie umie jeszcze operować tą tak ważną bronią socjalistycznego budownictwa i wychowania. Wykazała to również dyskusja, która — nie licząc głosu prof. dra Lepszego — nie umiała pokazać trudności i nie pokusiła się o znalezienie sposobów ich rozwiązywania. Panowała raczej atmosfera zadowolenia z wykonanej pracy, chociaż widziano dobrze, że praca organizacji związkowej zaledwie ruszyła z miejsca. W sprawozdaniu mówiono dużo o osiągnięciach rektoratu, o jego trosce o człowieka. Nie pokazano natomiast, o ile i w jaki sposób organizacja związkowa pomagała rektorowi w usuwaniu trudności napotykanym w zagadnieniach naukowych, w problemach metodologiczno-dydaktycznych, kulturalno-oświatowych czy gospodarczych. Nie mówiono przecież nic w sprawozdaniu o istniejącej Komisji Racjonalizacji, o wynikach jej pracy, czego słusznie domagał się dr Frančič. Nie zajęto się również sprawą zasadniczą — samokształceniem ideologicznym. Podano wprowadzie ciekawe liczby studiujących zagadnienia marksizmu-leninizmu i historię ruchu robotniczego, mówiono w dyskusji o wynikach egzaminu. Liczby zasłoniły jednak istotę sprawy. Wynik samokształcenia ideologicznego wyraża się nie w liczbach, ale w przeobrażeniach wewnętrznych studiujących; w tym co powoduje głębokie przemiany, narasta-

niu stylu socjalistycznej pracy, metodologiczno-dydaktycznych badań procesów służących sprawie nauki, sprawie wychowania młodzieży, aby uzbrojona w prawdę, wiedzę i naukę umiała łączyć teorię z praktyką, aby widziała zarówno w kadrze naukowców, jak i w szeregach pomocniczych sił naukowych ludzi oddanych sprawie wielkiego budownictwa i wychowania, opartego na szlacheckich ideach Marksa — Engelsa — Lenina — Stalina, opartego na wielkich postępowych tradycjach i ofiarności klasy robotniczej, opartego na socjalistycznym humanizmie.

Słaba zresztą dyskusja (na 144 delegatów zaledwie 10 dyskutujących) nie podjęła problemów naukowych i dydaktycznych związanych z samokształceniem ideologicznym, co wysunęli pod koniec dyskusji rektor prof. Lepszy i mgr Warzon.

Nie usłyszeliśmy ani w sprawozdaniu, ani w dyskusji wyrazów troski o sprawę kulturalno-oświatową. Owszem, poruszono sprawę nieuzyskania biletów na jeden ze spektakli, ale nie zajęto się krytycznie i samokrytycznie problematyką kulturalno-oświatową w związku z nagłą likwidacją świetlicy. Zrzucono za to całkowitą odpowiedzialność na administrację uczelni. O sprawach kulturalno-oświatowych nie mówiła nic kadra pomocniczych sił naukowych, a przecież wydaje się, że sprawy te powinny być jej szczególnie bliskie. Zresztą młodzi członkowie ZOZ przy UJ w Krakowie w ogóle nie zabierali głosu w dyskusji z wyjątkiem mgra Kutrzebskiego, który mówił raczej z tytułu swej odpowiedzialności za samokształcenie ideologiczne.

Nie można też usprawiedliwić Rady Miejskowej za to, że sprawa premiowania nie znalazła na terenie uczelni należytego wydzwiku polityczno-wychowawczego, że sprawy troski o człowieka w bardzo wielu wypadkach rozwiązywał sam rektorat. Podobno ZOZ, nie mająca

wpływów, nie mogła niczego zdziałać ani w niczym pomóc.

Wydaje się, że jeśliby Rada Miejskowa była inicjatorem i kierownikiem narad w sprawach „produkcji” uczelni, analizy oceny wyników samokształcenia ideologicznego i organizowania życia kulturalno-oświatowego (mimo braku świetlicy), miałyby wówczas niewątpliwie wpływ na wszelkie sprawy uczelni i umiałyby lepiej i sprawniej rozwiązywać trudności materialne i inne swoich członków. Oczywiście, bardzo szczupły aktyw ZOZ, nie wspierany jednolitą i szczerą wolą działania kolektywu organizacji związkowej, nie mógł zdobyć sobie autorytetu, który osiąga się nie z tytułu pełnionych funkcji, lecz przez pracę. A przecież ob. Kara i m. domagał się w dyskusji od ZOZ, od jej kierownictwa, aby poznało warunki materialne członków, bo tylko wtedy może spełnić zadania, które wynikają dla niej ze wskazań i wytycznych IX Plenum KC PZPR.

Na zebraniu sprawozdawczo-wyborczym nie uwidoczniła się także dyscyplina związkowa, skoro wielu delegatów po oddaniu głosów opuściło salę. Nie usprawiedliwia ich późna pora. Zebranie zaczęło wieczorem i to z opóźnieniem. Nie może dobrze pracować ZOZ przy takim zainteresowaniu się jej zadaniami ze strony ogółu członków.

Dlatego przed ZOZ przy UJ w Krakowie stoją poważne zadania w bieżącej kadencji. Wydaje się, że obecny skład Rady Miejskowej daje pełną gwarancję poprawy stylu pracy i nadzieję na poważne wyniki w tej pracy. Jednym z zadań stojących przed organizacją związkową tej uczelni jest częsta i wnikliwa analiza samokształcenia ideologicznego, wypracowanie jego form odpowiednich do specjalizacji. Pamiętać trzeba również o podejmowaniu prac społeczno-politycznych nie tylko na uczelni, ale i poza nią, w środowisku, w którym uczelnia powinna promieniować. ZOZ,

licząca ponad 1000 członków, powinna wydobyć wszystkie wartości i cenne walory swoich członków, aby każdego ustawić na konkretnym i realnym odcinku pracy. Trzeba, aby ZOZ widziała „produkcję” naukową, procesy dydaktyczno-wychowawcze, od których ona, wychowując nowe kadry dla życia gospodarczego i kulturalno-oświatowego kraju, oderwać się nie może.

Wszystkie problemy, związane z zadaniami organizacji związkowej, powinny być ujęte w planie pracy, opartym na analizie dotychczasowych braków i niedociągnięć i dotychczasowych dobrych wyników działalności związkowej

oraz na należytej kontroli. Wszystkie odcinki pracy ZOZ powinny stać się przedmiotem głębokich i częstych narad Prezydium Rady Miejskowej i całej ZOZ bądź też grup związkowych, narad opartych na rzetelnej krytyce i zdrowej samokrytyce, aby organizacja związkowa przy UJ w Krakowie mogła chlubnie spełnić swe zadania w roku X-lecia Polski Ludowej i roku II Zjazdu Partii, aby stała się jeszcze jedną ZOZ przy wyższej uczelni, wypełniającą z honorem rolę transmisji Partii do szerokich mas bezpartyjnych.

Marian Szymański

Zarząd Główny ZZNP

ZE WZNOWIEŃ KLASYKÓW FILOZOFII

(Morelly i Kant)*

Dobrze się stało, że PWN obdarzył nas dwoma nowymi wydaniem klasyków filozofii: *Kodeksem natury Morelly'ego*¹ i *Uzasadnieniem metafizyki moralności Kanta*².

Pożyteczne jest porównanie tych dwóch dzieł, które przedzieliła zaledwie 30 lat, a społecznie — dwie epoki. Gdy jedno z nich zapisało się w dziejach ludzkości jako księga, z której uczył się w czasie wielkiej rewolucji francuskiej stawiać pierwsze swe kroki rewolucyjne plebejusz, drugie było abstrakcyjną spekulacją, w której po 110 stronach rozważań nad tym, że szczęśliwość nie jest ideałem rozumu, lecz wyobraźni, i poszukiwań imperatywu kategorycznego, celowo wyprutego z empirycznych więzi, myśliciel dochodził na ostatnich dwóch stronach do kapitalnego wniosku, że wszystko, co osiągnął, polega na zrozumieniu niepojmowalności owego imperatywu.

Kodeks natury Morelly'ego odegrał poważną postępową rolę w historii pierwszych wystąpień proletariatu w rewolucji francuskiej, stanowił jedną z jaśniejszych, dobitniej i serdeczniej sfor-

mułowanych wskazówek teoretycznych utopijnego komunizmu. Niewielkie znaczenie ma przy tym fakt, że nie bardzo jesteśmy pewni, kto jest autorem tego historycznego dzieła, kto dał tak znakomity wyraz odwagi, przenikliwości i serca zatroskanego o lepsze jutro ludzkości.

W ciągu bez mała wieku (od roku 1755 do 1841) uważano za autora tego dzieła Toussainta, de la Beaumella i Diderota, trochę więcej zaś niż od wieku uważa się je za dzieło Morelly'ego. Nie jest wykluczone, że dalsze badania autorstwa przyniosą jeszcze niejedną niespodziankę. Trochę trudno mówić o ustalonym autorstwie, gdy nic prawie nie wiemy o autorze, gdy w istocie nie wiemy, czy było dwóch Morelly'ch — pisarzy (ojciec i syn), czy tylko jeden, gdy autor tego dzieła tak starannie ukrył się za literką M z 6 gwiazdkami, że trudno dzisiaj dojść prawdy.

Kodeks natury jest jednym z największych osiągnięć myśli teoretycznej XVIII wieku. Reprezentuje on stanowisko racjonalistycznego socjalizmu³, z jego dwuwiekowych już dziś kart prze-

* Patrz artykuł tego autora w nrze 12 „Zycia Szkoły Wyższej”, 1953, str. 143—151: *Ze wznowień klasyków filozofii (La Mettrie i Condillac)*. Red.

¹ Morelly, *Kodeks natury czyli Prawdziwy duch jej praw*, przekład Danuty Malewskiej, pod redakcją Stanisława Ossowskiego, PWN 1953, str. XII + 174.

² Immanuel Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, z oryginału niemieckiego przełożył Mściśław Wartenberg, przekład przejrzał Roman Ingarden, PWN, 1953, str. VIII + 126.

³ Termin zapożyczony od akademika W. Wołgina, redaktora znakomitej radzieckiej *Biblioteki Prekursorów Naukowego Socjalizmu*. We wstępie do radzieckiego wydania Morelly'ego *Kodeksu natury* akademik Wołgin pisze: „Morelly — to najbardziej typowy przedstawiciel określonego etapu w rozwoju teorii socjalistycznej, najbardziej czysty wyraziciel racjonalistycznego socjalizmu”. Morelly, *Kodeks przyrody*... Izdatelstwo Akademii Nauk SSSR, Moskwa-Leningrad 1947 str. 7.

bija pełen żaru gniew na obłudę i wsteczność moralistów, pasożytnictwo i szkodliwość władców feudalnych, cała groza ustroju społecznego, opartego na własności prywatnej.

Gotliwość pioniera Morelly łączył z reakcyjną ascetyczną egalitarnością i lękiem przed dalszym rozwojem nauki o społeczeństwie i przed dalszym przeinaczaniem praw, którymi ma się rządzić przyszłe społeczeństwo komunistyczne. Źródłem tego reakcyjnego błędu był idealistyczny pogląd, że udało mu się odkryć właściwe, nie ulegające zmianie podstawowe prawa życia społecznego, zgodne z naturą.

Ze szlachetną pasją moralizatora, noszącego płomień w duszy, piętnuje starą etykę, dowodzi fałszu jej hipotez, beśsiły jej wskazań sprzeczności jej zasad, antynomii jej środków i celów. Nazywa ją straszliwą machiną do oszukiwania ludzi, wykazuje wielokrotnie, że stara moralność, czcząc wielkie błędy jako prawdy wieczyste, wciąga człowieka w lawinę wzrastającego fałszu, że zamiast zapowiedzianych na etykietach lekarstw zawiera w istocie rzeczy trucizny, że tam, skąd czerpie swą mądrość, tkwi źródło wszelkiego zła i wszelkiej zbrodni. Nie było przypadkiem, że Morelly jeszcze w przeddzień rewolucji burżuazyjnej odrzucił reformy burżuazyjne, idąc dalej i sięgając swym przenikliwym okiem do wyższego szczebla rozwoju: społeczeństwa socjalistycznego. Widocznie wystarczająco dobrze poznał fizjonomię społeczną mieszczaństwa, rozwijającego się w warunkach feudalizmu brzemiennej rewolucji.

Mimo wielu idealistycznych niekonsekwencji widział Morelly doskonale i wskazał z zadziwiającą trafnością przed dwoma wiekami na nierozzerwalny związek między etyką i moralnością, a ustrojem społecznym. Jego idealistyczne niekonsekwencje nie przeszkodziły mu widzieć i poszukiwać materialnych korzeni moralności w określonym ustroju społecz-

nym. Nie było przypadkiem, że mimo tradycyjnego przesadzania roli prawodawców, mówiąc o maszynie społecznej podkreślał, że „choćż złożona z części myślących, działa na ogół w konkretnych poszczególnych wypadkach niezależnie od ich rozumu” (str. 17). Niestety, od tego słusznego twierdzenia nie wzniósł się do konsekwentnie materialistycznego uogólnienia zagadnień etyki.

U źródeł wszelkich występków, wad i zbrodni widzi chciwość, zrodzoną przez żądzę posiadania, a ukształtowaną w społeczeństwie opartym na własności prywatnej. We wszelkich występkach dostrzega tylko pochodne jednego występkę — chciwości związanej z własnością prywatną. Natura, jego zdaniem, daje mnóstwo innych, prostszych i lepszych środków utrzymania więzi społecznej niż zgubna instytucja nierówności majątkowej. W społeczeństwie opartym na własności prywatnej tylko strach może ująć posiadaczy w jakieś karby społeczne, a i to nie w sposób zasadniczy.

Ale, zdaniem Morelly'ego, człowiek z natury jest dobry, właściwe mu jest pierwotne uczucie dobroci. Tylko przypadkowo i w pewnych warunkach człowiek może być zły, „Usuńcie te warunki i przyczyny (a oczywiście Morelly ma tu na myśli własność prywatną, R.Ż.) przeważnie niezależne od niego, a nie będzie mógł być ani pozostać złym, ani pragnąć zła” (str. 89).

Stawiając taką diagnozę najgorszych stron społeczeństwa feudalnego Morelly opracował zasady, na których powinno się oprzeć społeczeństwo przyszłości. Szczegółowy zarys tych zasad daje część czwarta pt. *Wzór kodeksu zgodnego z intencjami natury*.

Do podstawowych praw tego społeczeństwa zalicza Morelly trzy:

1) Wszystko prócz tego, co używa się do zaspokojenia potrzeb, przyjemności i codziennej pracy (tutaj — narzędzia rzemieślnicze), nie będzie własnością osobi-

stą, lecz, przeciwnie, będzie własnością społeczną.

2) Każdy obywatel będzie żywiony, utrzymywany i zatrudniony przez społeczeństwo.

3) Obowiązkiem każdego obywatela będzie dolożenie swojej części wedle sił, zdolności i wieku do społecznego dobra.

Te trzy wyjściowe zasady wraz z szeregiem innych stanowią odpowiedź Morelly'ego na problem postawiony na początku dzieła. Morelly chciał mianowicie „...znaleźć taki układ stosunków, przy którym byłoby rzeczą prawie niemożliwą, żeby człowiek mógł być zepsuty czy zły; albo przynajmniej *minima de malis*”.

W swym Wzorze kodeksu, Morelly daje szczegółowe przepisy, jak w jego społeczeństwie będzie zorganizowana produkcja miejska i agrarna, organa władzy i formy rządzenia zapobiegające wszelkiej tyranii, jak będą wychowane i uczone zawodu dzieci, jak w zależności od wieku będzie przebiegać praca i będą się zmieniać obowiązki pracy i uczestnictwo w rządach, jak zorganizuje się życie rodzinne, pracę naukową itp.

Ale nie na tym polegała siła i wpływ dzieła Morelly'ego. Przeciwnie. Siła jego dziełka polega na przekonującym, barwnym, pełnym optymizmu teoretycznym oświeceniu zagadnień społecznych, danym w trzech pierwszych częściach jego dzieła.

W części teoretycznej Morelly występuje jako płomienny trybun, biczący wady i zakłamanie społeczeństwa feudalnego, ukazujący nowy, lepszy świat, pełen optymizmu i uroku. Zaś w części czwartej, pisanej zupełnie innym, suchym stylem, mamy szereg momentów ascetyczno-reakcyjnych, odstrasających swoimi ponurym rygoryzmem.

Marks i Engels, uznając wyjątkowy walor i wielkość *Kodeksu natury*, odrzucili owe reakcyjne, rygorystyczno-purytańskie i surowo-ascetyczne momenty utopijnego komunizmu Morelly'ego.

Szczególnie zaś podkreślali szkodliwość egalitaryzmu i ascetyzmu Lenin i Stalin.

Pod względem teoretycznym dzieło Morelly'ego nastrocza wiele interesujących problemów.

Jednym z nich jest pełne sprzeczności stanowisko autora co do stałości i niezmienności natury z jednej strony, a powszechnego prawa ruchu, niezachwianej zasady wszelkiego ruchu z drugiej strony. Sprzeczność ta przewija się w wielu zagadnieniach szczegółowych. Morelly widzi wszędzie „nawet w skrzydle komara, stopniowy rozwój”. Doświadcza i odczuwa postęp swego umysłu, widzi rozwój w całym świecie moralnym. A jednocześnie odrzuca rozwój nauki o społeczeństwie, filozofii moralnej i wszelkiej metafizyki, skazując je tylko na przeżuwanie tego, co już się mieści w ramach raz na zawsze danych praw. Jak widać z tekstu, Morelly przeciwstawia się reformowaniu zastygłego, zeskorupiałego systemu ustalonych przez siebie praw społecznych. Natomiast nie stawia żadnych ograniczeń naukom przyrodniczym i technicznym. Jego zdaniem, tutaj „pozostawi się pełną swobodę bystrości i przenikliwości ludzkiego umysłu” (str. 116).

Jest w tym może najistotniejsza wewnętrzna sprzeczność systemu Morelly'ego, jakiś lęk przed dalszym rozwojem społeczeństwa, wyrażający ograniczoną, niedialektyczną pozycję wyjściowych.

Równie ciekawy problem nastrocza związek etyki Morelly'ego z teologią. Należałoby odpowiedzieć na pytanie, czy teologiczne argumenty, osłaniające nową moralność, były dla Morelly'ego taktycznym wybiegiem, czy istotnym momentem jego poglądów.

Morelly ostro zwalcza chrześcijańskie pojmowanie bóstwa, groźnego i karzącego. Odrzuca z oburzeniem koncepcję piekła. Krytykuje obrzędy, instytucje i teorie teologiczne. Tezy ksiąg świętych są dlań tylko ludzkimi hipotezami. Ale nie

odrzuca konsekwentnie idei bóstwa w ogóle. Wiąże nawet moralność z teologią.

Wysuwa jednak bardzo interesującą tezę, która stawia pod znakiem zapytania wszystkie jego wypowiedzi teologiczne. Stwierdza, że idea niesienia pomocy człowiekowi przez człowieka poprzedza wszelkie idee, nawet ideę bóstwa, i jest w ogóle podstawą idei bóstwa. Mamy tu właściwie przekreślenie teologicznego pojmowaniu bóstwa. Z bóstwa pozostaje jedynie nazwa. Istota rzeczy tkwi w społecznym aspekcie etyki, w najzupełniej ziemskiej idei pomocy wzajemnej.

Do ciekawych zagadnień omawianej książki należy kwestia tak zwanych stałych praw natury i postępu. Okazuje się bowiem, że Morelly, choć pragnął zaprowadzenia praw natury, rozumiał to zupełnie inaczej niż Rousseau. Autora *Emila* nazywał śmiałym sofistą i krytykował go za wzgardę postępu, jaki przynoszą sztuki i nauki, podnoszące poziom etyczny ludzi. Droga Morelly'ego prowadzi od komunizmu pierwotnego, nieświadomego, do komunizmu świadomego, którego nie waha się oprzeć na dorobku nauk i sztuk. Morelly docenia znaczenie postępu, jest pełen optymizmu postępowego, odrzuca pesymizm, jakim tchną poglądy Rousseau.

Jeszcze jedna kwestia. Pełne pasji inwektywy przeciwko posiadaczom, władcom, feudalnym, moralistom, kapłanom jako nadskakującym dworakom bóstwa itp. łączą się u Morelly'ego z jakąś celową mglistością szeregu wypowiedzi. Zapewne mimo anonimowości Morelly na wszelki wypadek wołał przybrać maskę abstrakcyjnego myśliciela, który nie kusi się o konkretne przeobrażenie społeczeństwa. Nie wskazuje on żadnej praktycznej drogi walki o nowe, wyższe społeczeństwo. Mówi bardzo ogólnie zaledwie o reformie, pragnąc pozostawić mędrcom pełną swobodę w atakowaniu błędów i przesądów, aby ułatwić obalenie ducha własności pry-

watnej. System wychowania ma umocnić tę formę.

Czy wolno te ostrożne formuły Morelly'ego brać za dobrą monetę? Nie sądzę, aby przypadkowo w jego dziele pominięta została sprawa sposobu walki, sposobu zorganizowania nowego społeczeństwa. Morelly czynił to chyba świadomie, wiedząc, jakie przykre skutki mogłoby mieć dla niego praktyczno-rewolucyjne stawianie sprawy.

Kilka słów o pierwszym polskim wydaniu dzieła Morelly'ego. Zarówno przekład, jak i redakcja dzieła nie budzą zastrzeżeń. Celowo dodano również list Babeufa do Karola Germaina. Natomiast budzi zastrzeżenie krótka edytorska przedmowa, pozbawiona szerokiego oddechu historyczno-filozoficznego i społecznego. Przy czytaniu dzieła Morelly'ego nasuwa się mnóstwo pytań, wątpliwości, zagadnień. Dobra historyczno-problemowa przedmowa mogłaby tu wiele pomóc, mogłaby być rzeczywistym przewodnikiem. Tymczasem pozostawia się czytelnika bez żadnej pomocy wobec dość trudnego dzieła.

Wydanie jest przyjemne, estetycznie opracione, ale należy wytknąć drobne niedbalstwo. Ni stąd, ni zowąd w ładnie wydanej książce krótka, przycięta kartka tekstu. Takie defekty należałoby z całą surowością rugować z tak cennego i potrzebnego wydawnictwa jak *Biblioteka Klasyków Filozofii*.

*

Kant jest myślicielem zupełnie innego typu. Jego etyka wcale nie służy — jak u Morelly'ego — budowaniu jakiegoś nowego wyższego społeczeństwa. Gdyby nawet Kant doszedł do takiej koncepcji na drodze teoretycznej, to czym prędzej odrzuciłby ją, aby nie narażać się czasem tępym junkierskim rządom.

Jego etyka już od pierwszych poszukiwań była społecznie martwa. Kantowi chodziło zaledwie o to, czy da się zbudować

wać etykę, zgodną z jego koncepcją transcendentnego idealizmu, do jakiej doszedł w swej *Krytyce czystego rozumu*. Zupełnie poza właściwym kręgiem jego rozważań znajdowały się nie tylko materialne siły rozwijającego się społeczeństwa, ale nawet jego życie duchowe, jego krzywdy, tęsknoty i dążenia. Co najwyżej, dostrzegał w charakterze gwiazdy przewodniej ciasne, pruskie, biurokratyczne prawo. Jeśli czegoś chciał, to tylko, aby ze swego punktu widzenia filozoficznie wysublimować, upiększyć faktyczny stan, w jakim znajdowała się nędzna gromada pruskich poddanych.

Mimo abstrakcyjnego celu, który z góry ograniczał się do filozoficznej de-stylacji prawa feudalnego, a więc z konieczności nadawał etyce Kanta taki sam sztywno-biurokratyczny charakter, odbijały się w niej jakieś skąpe resztki rzeczywistego życia jego czasów. Były one jednak tak zaświatowe, że trudno się tego dopatrzeć.

Aby zrozumieć charakter etyki Kantowskiej, trzeba poznać postać samego filozofa i jego główną koncepcję filozoficzną, czyli tak zwany transcendentálny idealizm albo, jak jeszcze inaczej nazywają jego system, tak zwany „krytycyzm”.

Z konieczności musimy poprzestać na ogólnych wzmiankach.

Immanuel Kant urodził się w Królewcu w biednej rodzinie rzemieślnika, rymarza, 22 kwietnia 1724 roku. Jego lata chłopięce przypadły na okres rządów Fryderyka Wilhelma, a ponad 40 dojrzałych lat życia — na rządy organizatora potęgi Prus feudalnych, Fryderyka II. Dzieciństwo Kanta było biedne i ciężkie, rodzina liczna. Pomocy pewnego znajomego zawdzięczał młody uzdolniony chłopiec, że poszedł do szkół. W domu panowała atmosfera mistycznego pietyzmu, która do końca życia zostawiła swe ślady w psychice Kanta.

Szkołę średnią i uniwersytet ukończył w Królewcu. Potem nie wyjeżdżając z Prus był przez dziesięć lat ubogim nauczycielem prywatnym. Następnie piętnaście lat przeżył jako bardzo skromnie uposażony docent prywatny na uniwersytecie królewieckim. Profesorem został dopiero w roku 1770, w 46 roku życia. Całe życie spędził (poza kilku latami) w Królewcu, w ogóle nigdy nie opuszczając prowincji tzw. Prus Wschodnich. Sławnym stał się dopiero pod koniec życia, w dziewiątym dziesiątku lat XVIII stulecia, gdy już główne dzieła swego życia miał za sobą.

O ile jego monotonne życie nie przedstawia nic ciekawego poza przysługującą punktualnością i organizacją graniczącą ze skrajną pedanterią, o tyle jego życie intelektualne było bardzo bogate. Nieugięta wola pracy i rozmyślań uczyniły zeń jednego z najwybitniejszych encyklopedycznych umysłów owych czasów. Prócz logiki i metafizyki zajmował się bardzo szczegółowo pedagogiką, filozofią prawa, matematyką, fizyką teoretyczną, mineralogią, antropologią, teologią naturalną, kosmogonią, a nawet nauką o fortyfikacji i pirotechniką. Na ogół nie pamięta się, że prócz filozofii głównym polem jego pracy naukowej była *geografia fizyczna*. Kant był pierwszym na świecie profesorem tej dyscypliny na uniwersytecie. Było to tym ciekawsze, że nigdy w swym życiu nie widział na przykład gór i całą znajomość przedmiotu czerpał z książek.

Ten szczupły, słabego zdrowia człowiek miał bardzo silny charakter, wprowadził w swym osobistym życiu żelazną dyscyplinę. Nic z tego nie widzimy w jego życiu społecznym i politycznym. Tutaj Kant był człowiekiem potulnym, chwiejnym, i rozdieranym sprzecznościami. Nieraz wbrew takim czy innym elementom swych postępowych sympatii całkowicie podporządkowywał się władzy feudalnej. Nawet wówczas, gdy był już sławny i znany na całym świecie, nie

potrafił bronić postępowego stanowiska przeciwko reakcyjnemu junkierstwu i jego zwolennicy niejednokrotnie dawali z tego powodu wyraz swemu rozczarowaniu.

Tę samą chwiejność i sprzeczność widzieć w jego dziele. Uznawał za Condillakiem, że istnieją obiektywne niezależne od nas rzeczy, ale oświadczał, że są one niepoznawalne, transcendentalne dla umysłu ludzkiego. Małej dozie elementów materialistycznych przeciwstawia całą wielką idealistyczną budowę. Umiął pisać pięknie i dowcipnie, jak świadczy o tym pisma z jego młodych lat, a wolał wybrać nudną, ciężką, czasem wręcz nieznośną manierę scholastycznego wykładu o olbrzymich, pogmatwanych zdaniach. Człowiek ten, pełen dowcipu i swobody w towarzystwie, w pismach swoich jest tego przeciwstawieniem. Ten wybitny encyklopedysta, znający doskonale kilkanaście dyscyplin naukowych i umiejący stawiać oryginalne hipotezy przyrodnicze (na przykład tzw. w kosmogonii hipoteza Kanta-Laplace'a), zbudował system idealistyczny, który stał się dla jego epigonów bodźcem do orgii bezsensu i subiektywnych majaczeń.

Ten sympatyk niepodległościowego ruchu wyzwolenczego kolonii brytyjskich w Ameryce i sympatyk rewolucji francuskiej, marzący o związku wolnych ludzi i wiecznym pokoju światowym, milkł natychmiast, gdy skarcił go pruski biurokrata, nie umiał sam ani nie nauczył nikogo przeciwstawiania się samowoli reakcji i ciemnoty. Co więcej, jego własne pisma tak były przepojone lojalizmem wobec feudalnego junkierstwa, że posłużyły za ośkocznik dla całej filozofii imperializmu.

Nie było wcale przypadkiem, że w stulecie jego śmierci kanclerz Rzeszy Niemieckiej, Bülow, sławił Kantowską „filozofię pruskiego poczucia obowiązku” i podkreślał, że duch imperatywu katerycznego ożywił naród niemiecki w jego wojnach. Dlatego też Bülow nawo-

ływał za innymi ideologami imperializmu do „zurück zum Kant”⁴. Tak więc

nikie sympatie postępowe Kanta przysłoniła główna reakcyjna linia jego dzieła. Filozofia jego stała się bojowym sprzymierzeńcem zaborczych imperializmów, umacniających niewolę narodowościową i ucisk klasowy, a jego imperatyw kateryczny — zawołaniem niemieckiego militarizmu.

O roli, jaką odegrała filozofia Kanta, powiedział kiedyś Heine, że przypomina mu jego przyjaciela z Westfalii, który rozbił wszystkie latarnie na pewnej ulicy w Göttingen i stojąc w ciemności wygłosił do swych przyjaciół długą mowę o praktycznej niezbędności latarni. Latarnie rozbił on tylko po to, aby pokazać przyjaciołom, że bez nich nocą nic nie widać⁵. Podobnie Kant „rozbił” rozumne podstawy teorii poznania filozoficznego w swej *Krytyce czystego rozumu*, abyśmy tym lepiej poznali ich niezbędność.

Nie będziemy tu tłumaczyć jego rozbudowanej koncepcji „krytycznej”, bardzo często, jeśli nie z reguły, dogmatycznej i to w takim stopniu, że nieraz ociera się o mistycyzm. Typowe dla tego myśliciela jest to, że sprzeczności uznawane przezeń za pozorne, były zarówno w stosunku do całego jego dzieła, jak i oceny i rozumienia przezeń własnego dzieła najzupełniej rzeczywiste, a nie pozorne.

Kamieniem węgielnym filozofii Kanta jest rzekomo „kopernikowskie” odkrycie transcendentalności naszego poznania. Otóż Kant uważa pozaumysłowe rzeczy same w sobie za transcendentalne, to znaczy przekraczające możliwości naszego poznania. Dlaczego? Dlatego, że rzekomo wszystko, co poznajemy, po-

⁴ Heinrich Heine *Gesammelte Werke*, fünftes Band, str. 475, notka: „Königsberger Hartung'sche Zeitung”.

⁵ Heinrich Heine *Gesammelte Werke*, fünftes Band, *Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland*, Aufbau-Verlag, Berlin 1951, str. 293.

znajemy w pewnych apriorycznych formach, charakterystycznych dla naszego umysłu to, co poznajemy, zawiera w sobie nieodłącznie z góry przez nasz umysł narzucone specyficzne ramy i strukturę. Nie możemy poznać rzeczy samych w sobie, choć one istnieją, i działając na nasze zmysły, wywołują wrażenia. To, co poznajemy, jest transcendentálne, to znaczy już w pewien specyficzny nieunikniony sposób przez nasz umysł przeobrażone układa się w charakterystyczne dla naszego umysłu formy naszego poznania.

W związku z tym tkwiący w Kancie uparty dogmatyk, „odkrywa”, że możliwe jest poznanie *a priori*, niezależnie od doświadczenia. Mianowicie analizując nasze poznanie możemy jakoby dotrzeć do prawd apriorycznych.

Otóż ta cała koncepcja Kanta jest z gruntu błędna i chybiona. Prawdą jest, że nasze poznanie, będące odbiciem świata realnego, jest w pewien sposób przeobrażone. Jednakże mamy mnóstwo sposobów, aby poznać prawidłowości tego odbicia, prawidłowości tego przeobrażenia i na drodze praktyki, i myślenia teoretycznego dojść do poznania świata takim, jakim on jest rzeczywiście. Ale nie dzieje się to w jednorazowym akcie ani samego umysłu, ani samej praktyki, lecz w długim szeregu dialektycznych etapów poznania, etapów wznoszenia się na coraz wyższy szczebel wiedzy.

Kant stworzywszy podstawy spekulacyjnego systemu filozofii transcendentálnej chciał „wzmocnić” system przez rozszerzenie go na dziedzinę etyki. Temu celowi służyły trzy większe prace etyczne z lat 1785, 1788 i 1797. Pierwszą z nich pt. *Uzasadnienie metafizyki moralności* zaprezentował nam ostatnio PWN w pięknej serii Biblioteki Klasyków Filozofii.

Co było bezpośrednim celem tego dziełka? Kant chciał pokazać, że tak, jak możliwe jest, jego zdaniem, filozoficzne

poznanie *a priori*, jeszcze przed doświadczeniem, możliwe jest zbudowanie etyki apriorycznej, niezależnej od wszelkiego doświadczenia. W szczególności zaś celem tej pracy miało być wyszukanie i ustalenie najwyższej transcendentálnej zasady moralności.

Spróbujemy pokrótce, nie starając się o zupełność wywodów, zobrazować, co osiągnął Kant w tym dziełku.

Jest jasne, że wszelka próba zbudowania apriorycznej etyki, niezależnej od doświadczenia, od praktyki żywego, konkretnego społeczeństwa, musiała się skończyć i kończyła się całkowitym fiaskiem. Dlatego próba Kanta ma dziś znaczenie raczej historyczne. Jeśli warta jest wydania i czytania, to dlatego, że stanowiła jedną z wybitniejszych prób zbudowania idealistycznej etyki i że jeszcze niektórzy imperialistyczni zwolennicy starzyny filozoficznej usiłują wykorzystać jej reakcyjne żądło.

Kant wielokrotnie podkreśla, że chodzi mu o etykę *a priori*. Chce „opracować filozofię moralną oczyszczoną zupełnie ze wszystkiego, co jest tylko empiryczne” str. 5). Podkreśla, że nie można wyprowadzać moralności z przykładów. Swoją aprioryzm rozciąga na wszystkie pojęcia etyki, a etyki na wszystkie istoty rozumne, jakie gdziekolwiek i kiedykolwiek mogły istnieć, i z całą powagą przenosi w ten sposób na inne planety i w inne możliwe światy, gdzie tylko mogą istnieć istoty rozumne.

Brnąc dalej tym astronomicznym szlakiem etyki podkreśla, że gdyby tak nie było, to zasady etyczne nie miałyby nieograniczonego szacunku powszechnego przepisu. Jeszcze chwilka, a zjawi się pruski policjant jako najwyższy przedstawiciel takiej moralności.

Na tym koniec. W zapale prawodawczym (gdyż etyka jego jest ściśle związana z pojęciem prawodawstwa) Kant powiada, że chociażby w ogóle nie istniały takie czyny, które jego etyka uważałaby za moralne, to rozum mówi,

że tak się dziać powinno. Domaga się więc czynów, na które dotychczas świat nie dał przykładów. Co więcej, choćby okazały się one praktycznie niewykonalne, wystarczy, że je nieodparcie nakazuje rozum (str. 31).

To jeszcze nie wszystko. Kant usiłuje zastraszyć innych teoretyków tezą, że kto wyprowadza zasady etyczne z doświadczenia, ten przygotowuje pełny triumf cyników wyśmiewających wszelką moralność jako urojenie (str. 20).

Podbudowanie etyczne *Krytyki czystego rozumu* udało się Kantowi tylko o tyle, o ile jedno widmo może podeprzeć drugie tego danego lub jeszcze bardziej nikłego rodzaju. Zamiast etyki swej epoki dał Kant jakąś fantastyczną etykę cieni, które w najlepszym razie mogły być bardzo zniekształconą kombinacją cieni feudalnych Prus i francuskich burżuazji z końca XVIII w.

Jakie jest główne kryterium etyczne Kanta?

Dla Kanta nie są ważne pobudki czy nu, zamiary, realizacja czynu moralnego, jego skutki społecznie lub indywidualnie pożyteczne czy szkodliwe. Wszystko to nie jest ważne. Czyn czy postępowanie są dlań tylko wtedy etyczne, jeśli bodźcem i powodem ich podejmowania i dokonywania jest maksyma zdolna stać się zasadą prawodawstwa powszechnego i jeśli czyny dokonane są zgodne z tą maksymą. A więc nieco na inną nutę: giń świecie i człowieku, lecz zwycięż maksymo ogólnoprawodawcza.

Kant jeszcze raz zdradza w swej etyce, że stawia zagadnienie na głowie. Nie zasady są dla ludzi, dla społeczeństwa, dla jego rozwoju i rozkwitu, lecz ludzie i społeczeństwo dla jakichś fantastycznych zasad.

Kantowskie kryterium czynu etycznego okazuje się z gruntu bezsilne, martwe od samego urodzenia. Jest to papierowy twór gabinetowego myślenia, nie przeczuwający, co znaczy rzeczywistość postępowania etyka, która pomaga spo-

łeczeństwu realizować bujny rozwój i nowy, wyższy etap bytu społecznego.

Jeszcze kilka słów o kantowskiej najwyższej zasadzie moralności. Najwyższą zasadą moralności jest według Kanta autonomia woli każdego człowieka, podległa jego własnemu indywidualnemu prawodawstwu (myślowemu), które jednocześnie ma być powszechne. W istocie Kant atomizuje poszczególnych ludzi, odrywa ich od konkretnego związku społecznego, a za to wiąże ich z prawami powszechnymi wszystkich ustrojów i epok (także przyszłości), którym mogliby kiedykolwiek podlegać. Utrudnia to tak dalece orientację, że warto zaryzykować paradoks: czy Kant sam był w sensie etycznym kantystą, bo wydaje się to niemożliwe.

Pragnąc jakoś powiązać masę autonomicznych przejawów woli poszczególnych ludzi, Kant wprowadził pojęcie państwa celów pomijając osobiste różnice między istotami rozumnymi. Ale trudności to nie usunęło. Owo powszechne prawodawstwo, rozszerzone na wszelkie prawa powszechnie ważne, jest z gruntu ahisteryczne nie uwzględnia konkretnych różnic między prawodawstwem różnych ustrojów i epok i rodzi nowe trudności.

Wypruwając ludzi z sieci rzeczywistych związków społecznych, odrywając ich od konkretnego historycznego społeczeństwa, usuwając więzi przyczynowe Kant otrzymał to, czego od razu można było się spodziewać. Ta spekulacyjna maszyna nie jest zdolna do wykonania ani jednego obrotu. Już od samego swego początku nie może ruszyć z miejsca i zagrać, choćby w fikcji. Gdyby ktoś mający najlepszą kantowską wolę chciał dokonać zgodnie ze wskazówkami Kanta choć jednego czynu etycznego, nigdy nie mógłby być pewny, czy czyn przezeń dokonany był etyczny. Nie znając bowiem prawodawstwa przyszłości nie może wiedzieć, czy maksyma, według której działał, jest w

sensie kantowskim powszechnie prawodawcza, czy akurat to, co on uważa za najistotniejsze, nie jest właśnie indywidualną różnicą, podlegającą usunięciu z państwa celów, czy wreszcie ma prawo uważać się za nie podlegającego żadnemu zwierzchnikowi w państwie celów.

A gdyby nawet ów kantysta z najlepszą wolą wyperswadował sobie, że uczynił wszystko, jak należy i że czyn jego jest po kantowsku etyczny, mogłoby się okazać, że postępowanie jego było bezduszne, formalistyczne, i po prostu... niemądre i nieetyczne.

Jeden z polskich filozofów początku XX wieku mówił swego czasu (choć sam hołdował błędom kantyzmu) o fikcyjnych wiatrakach, na których nie miele się ziarn dziejów. Jednym z takich wiatraków, na którym nie można zemleć

żadnego rzeczywistego ziarna, jest etyka kantowska.

Gdy przed 7 laty prof. Wartenberg wydawał po raz pierwszy tłumaczenie omawianej pracy Kanta, wówczas dyskutował z nim szeroko na temat właściwego doboru pojęć inny filozof polski H. B a d. Bad kwestionował nawet tytuł pracy proponując inny, a mianowicie: *podstawy metafizyki moralności*⁶.

Należy przyznać redaktorowi drugiego polskiego wydania omawianej książki, prof. Romanowi Ingardenowi, że dokonał dobrej i sporej pracy, czytając tekst Kanta znacznie czytelniej. Za to w omawianym wydawnictwie odczuwa się dotkliwy brak marksistowskiego wstępu, który by oświeślał dzieło i ułatwiał zarówno pojęciowe przyswojenie sobie tej książki, jak i jej właściwą krytykę z pozycji materialistycznych.

Roman Żuliński

⁶ H. Bad, „Grundlegung“ Kanta w tłumaczeniu polskim, „Przegląd Filozoficzny“, rok XI, 1908, str. 191.

ROZEJM W KOREI — ZAGADNIENIA PRAWNE

Zagadnienie rozejmu w Korei nie przestaje być aktualne na łamach naszej prasy i w audycjach Polskiego Radia. Sprawa repatriacji jeńców wojennych i sprawa odbycia konferencji politycznej wynikają z układu o rozejmie, ale ich przebieg i trudności stworzone przez stronę amerykańską wywołują niejednokrotnie konieczność sprawdzenia w tekście układu rozejmowego, czyli u źródła, jaki był cel jego poszczególnych postanowień.

Tekst układu rozejmowego nie był w całości drukowany w naszej prasie i lukę tę wypełnia bardzo pożyteczna i na czasie praca prof. Manfreda L a c h s a *Rozejm w Korei. Zagadnienia prawne*¹.

Układ o rozejmie, podpisany w dniu 27 lipca 1953 r., to nie tylko zakończenie trwających przeszło trzy lata działań wojennych, ale przede wszystkim klęska sił dążących do rozpalenia nowej wojny na skalę światową, to klęska amerykańskiego imperializmu, torującego sobie przez Koreę drogę do Chin Ludowych, do Związku Radzieckiego.

Układ o rozejmie zawarty został dzięki bohaterskiej walce narodu koreańskiego i pomocy narodu chińskiego, dzięki wytrzymałości i nieugiętości sił obozu pokoju, dążących do pokojowego rozwiązywania problemów międzynarodowych na drodze rozmów i rokowań.

Zgodnie z praktyką międzynarodową układ o rozejmie został podpisany przez dowódców wojskowych obu stron i dlatego brak na nim podpisu Li Syn-mana, gdyż wojska południowo-koreańskie wraz

z wojskami 16 państw podlegały jednolitemu dowództwu, noszącemu nazwę „Dowództwa Narodów Zjednoczonych”, w imieniu którego rozejm podpisał amerykański generał. Niemniej jednak w trakcie rokowań, kiedy powtarzały się buńczuczne wystąpienia Li Syn-mana, strona koreańsko-chińska zażądała wyjaśnień w sprawie wykonania postanowień układu także przez Li Syn-mana i Dowództwo Narodów Zjednoczonych zobowiązało się do wykonania postanowień rozejmowych również przez Koreę Południową.

Rozejm koreański zapewnia zaprzestanie działań wojennych na całym terytorium i przez wszystkie rodzaje sił zbrojnych, co prócz ogólnego sformułowania zostało jasno stwierdzone i skonkretyzowane przez szereg postanowień szczegółowych.

Rozejm dotyczy więc również zakazu stosowania blokady oraz dokonywania aktów rozpoznawczych przez siły zbrojne na terytorium drugiej strony. Szczególnie ważne są postanowienia dotyczące zakazu wzmacniania potencjału wojennego od chwili zawarcia rozejmu, co stanowi istotną różnicę w porównaniu z postanowieniami rozejmów zawieranych w przeszłości.

Miedzy obu stronami prócz linii demarkacyjnej stworzono strefę zdemilitaryzowaną, obejmującą terytorium w granicach 2 km po obu stronach linii demarkacyjnej. Ze strefy zdemilitaryzowanej wycofano siły wojskowe, zaopatrzenie i sprzęt. W strefie tej mają swą siedzibę organy powołane przez rozejm, a mianowicie: Wojskowa Komisja Rozejmowa, Komisja Nadzorcza Państw Neutralnych, Komisja Repatriacyjna Państw

¹ M. Lachs, *Rozejm w Korei. Zagadnienia prawne*, PWN, Warszawa 1953.

Neutralnych, Komitet do Spraw Repatriacji Jeńców Wojennych oraz Komitet Pomocy dla Spraw Powrotu Przesiedlonych Osób Cywilnych.

Strefa zdemilitaryzowana jest jednocześnie miejscem wymiany jeńców oraz miejscem przejściowego pobytu jeńców podlegających Komisji Repatr. Państw Neutralnych.

W strefie zdemilitaryzowanej pod strażą wojsk hinduskich znajdują się obozy jeńców. W obozach tych miała być prowadzona akcja wyjaśniająca, która napotyka na przeszkody ze strony nastanych agentów Li Syn-mana i Czang Kaj-Szeka.

Sprawa jeńców wojennych była dla Stanów Zjednoczonych pretekstem do przeciągania rozmów rozejmowych na długi okres czasu pod pozorem, że jeńcy odmawiają powrotu do ojczyzny.

Jeńcy, którzy nie podlegają bezpośrednio repatriacji, zostali przekazani do dyspozycji Komisji Repatriacyjnej Państw Neutralnych. Uprawnienia tej Komisji i sposób repatriacji ustalone zostały w porozumieniu zawartym przez obie strony w dniu 8 czerwca 1953 r., a więc jeszcze przed zawarciem układu rozejmowego. W myśl tego porozumienia w ciągu 90 dni od chwili przejścia opieki nad jeńcami przez Komisję przedstawiciele narodu, do którego jeńcy należą, mogą informować jeńców o sprawach repatriacji.

Sprawa jeńców, którzy po 90 dniach nie zostali repatriowani, zostanie przekazana Konferencji Politycznej.

Takie były w ogólnych zarysach postanowienia porozumienia. Faktyczne ich wykonanie jest znane z prasy codziennej.

W układzie uregulowano również sprawę osób cywilnych, które przed dniem 24 czerwca 1950 r. mieszkaly na północ lub południe od linii demarkacyjnej a w chwili zawarcia rozejmu znajdowały się na skutek działań wojennych poza miejscem swego stałego zamieszkania i pragną tam powrócić.

Nad wykonaniem postanowień rozejmowych czuwają:

a) Wojskowa Komisja Rozejmowa, w skład której wchodzi po 5 osób mianowanych przez każdą ze stron. Komisja ta ma charakter organu stałego.

b) Komisja Nadzorcza Państw Neutralnych, w skład której wchodzi przedstawiciele państw, które nie brały udziału w działaniach wojennych na Korei (Polska, Czechosłowacja, Szwecja, Szwajcaria).

Układ określa szczegółowo zadania obu Komisji i uprawnienia jej członków oraz przewiduje powołanie specjalnej instytucji dla dalszego pokojowego rozwiązania sprawy koreańskiej, a mianowicie konferencji politycznej. Cel konferencji został w układzie jasno określony: „celem uregulowania w drodze rokowań sprawy wycofania wszystkich obcych sił zbrojnych z Korei, pokojowego uregulowania sprawy koreańskiej itd.” (§ 60).

Prof. Lachs, omawiając poszczególne postanowienia układu rozejmowego, porównuje je z innymi układami rozejmowymi i na tle norm prawa międzynarodowego pokazuje istotny sens i znaczenie układu rozejmowego w Korei.

Osobny rozdział poświęca autor rozważaniom dotyczącym trwałości rozejmu. Na podstawie interpretacji tekstu układu zgodnie z zasadami uznanymi przez teorię i praktykę oraz na podstawie deklaracji i oświadczeń złożonych podczas rokowań, autor dochodzi do konkluzji, że „rozejm stanowiący dziś normę międzynarodową, wiążącą sygnatariuszy, zobowiązuje Stany Zjednoczone i ich sojuszników do trwałego zaniechania działań wojennych w Korei”.

„Rozejm przewiduje tylko dwie możliwości: jedna — utrzymanie w mocy rozejmu, druga — zastąpienie go przez ostateczne porozumienie regulujące całość sprawy koreańskiej”.

Rozpoczęcie działań wojennych pod jakimkolwiek pretekstem jest nową agresją, nowym aktem przemocy.

Szczegółowej i wnikliwej analizie poddaje autor zagadnienie mocy obowiązującej rozejmu. Nie ulega wątpliwości, że strona koreańsko-chińska będzie ściśle przestrzegała układu — nie ulega też wątpliwości, że strona koreańsko-chińska zdaje sobie sprawę, że mimo oświadczeń i podpisów siły dążące do wojny usiłują podważyć moc wiążącą rozejmu. Autor wykazuje, że chociaż od chwili podpisania rozejmu upłynęło dopiero kilka miesięcy, został on już wielokrotnie naruszony.

Dotyczy to:

a) Deklaracji 16 państw z dnia 27 lipca 1953 r., gdzie stwierdzono, że gdyby nastąpiło naruszenie rozejmu, to działania wojenne nie ograniczą się jedynie do Korei.

b) Traktatu o wzajemnej obronie zawartego między Stanami Zjednoczonymi a Li Syn-manem w dniu 7 sierpnia 1953 r. oraz komunikatu wydanego w związku z parafowaniem traktatu.

c) Stanowisko Stanów Zjednoczonych w sprawie charakteru i składu Konferencji Politycznej.

d) Naruszeń układu dokonanych na odcinku repatriacji jeńców wojennych.

Od chwili napisania książki do dnia dzisiejszego lista ta znacznie się rozszerzyła i pogłębiła, zwłaszcza w sprawach dotyczących konferencji politycznej i repatriacji jeńców.

Przypominając słowa *Webstera*, sekretarza stanu Stanów Zjednoczonych z 1842 r., w sprawie przestrzegania umów autor mocno podkreśla sankcje, jakimi dysponuje strona koreańsko-chińska i światowy obóz pokoju na wypadek zerwania rozejmu i wznowienia agresji.

Łamiący umowę natrafi na opór zbrojny sił koreańsko-chińskich oraz na opór sił pokoju na całym świecie.

Agresor natrafi na opór nawet w obozie najbliższych sojuszników w związku z rosnącymi sprzecznościami w obozie imperialistycznym. Zawarcie rozejmu dobitnie wykazało siłę i potęgę obozu pokoju. Walka o wykonanie postanowień rozejmu jest dalszym krokiem w walce o zachowanie i utrwalenie pokoju.

Praca prof. Lachsa, stojąca na pograniczu nauki i publicystyki, jest niewątpliwie publikacją bardzo cenną i pożyteczną i warto, aby się z nią zapoznali nie tylko prawnicy, nie tylko osoby przygotowujące wszelkiego rodzaju referaty o sytuacji międzynarodowej itp., ale również wszyscy, którym walka o pokój, sukcesy i wzmocnienie obozu pokoju są bliskie i dla których stanowią bodziec do dalszej pracy.

W załączniku pracy prof. Lachsa ogłoszony został pełny tekst układu dotyczącego rozejmu wojskowego w Korei.

Walery Taborski

I KONFERENCJA REDAKTORÓW GAZET UCZELNIANYCH I KORESPONDENTÓW „ŻYCIA SZKOŁY WYŻSZEJ“

Rozwijająca się szeroko akcja wydawania pism w szkołach wyższych, konieczność ich wzajemnego powiązania, łączności między nimi a redakcją „Życia Szkoły Wyższej“, wreszcie potrzeba jeszcze żywszego i głębszego dotarcia „Życia Szkoły Wyższej“ do uczelni poprzez sieć korespondentów — wywołały potrzebę omówienia podstawowych problemów i ustalenia ogólnych wytycznych dalszego działania.

W tym celu została zwołana przez Zarząd Główny ZZNP w porozumieniu z Redakcją „Życia Szkoły Wyższej“ w dniu 29 grudnia 1953 roku konferencja redaktorów gazet i biuletynów uczelnianych oraz korespondentów „Życia Szkoły Wyższej“.

W konferencji wzięli udział wiceminister szkolnictwa wyższego Eugenia K r a s s o w s k a, wiceprzewodniczący ZG ZZNP Stanisław M a c h, przedstawiciele ZG ZMP, Rady Naczelnej ZSP, członkowie Komitetu Redakcyjnego „Życia Szkoły Wyższej“ oraz redakcji tygodnika studenckiego „Poprostu“.

Po zagajeniu wiceprzewodniczącego ZG ZZNP St. Macha zabrał głos redaktor naczelny „Życia Szkoły Wyższej“ prof. dr Jan Zygmunt J a k u b o w s k i, który zapoznał zebranych z dotychczasowym dorobkiem miesięcznika, będącego kontynuacją wydawanego od 1946 r. „Życia Nauki“, dorobkiem, którego wraz z 12 numerów wydanych w 1953 r., ukazującego się regularnie i mającego już poważne organizacyjne i redakcyjne osiągnięcia. Jest jednak dla zespołu redakcyjnego jasne — mówił

prof. dr J. Z. Jakubowski — że czasopiśmo ma jeszcze szereg braków, do których zaliczać należy przede wszystkim niedostaeczną łączność miesięcznika ze szkołami wyższymi, z korespondentami, a także brak problematyki młodzieżowej czy kroniki życia poszczególnych szkół wyższych na jego łamach.

Niewątpliwie głosy w dyskusji — wyraził nadzieje prof. dr J. Z. Jakubowski — uzupełnią ocenę i dostarczą redakcji wiele interesującego, krytycznego materiału, co przyczyni się do lepszej realizacji zadań, jakie stoją przed „Życiem Szkoły Wyższej“, i jednocześnie pomoże w pracy komitetów redakcyjnych gazet uczelnianych.

Referat oceniający dotychczasową pracę pism uczelnianych oraz ustalający pewne wytyczne na przyszłość wygłosiła prof. dr Z. K i e t l i ŋ s k a.

Inicjatywa wydawania własnych gazet uczelnianych lub biuletynów sięga października 1950 r. (Uniwersytet Łódzki), a więc wyprzedziła utworzenie w ZG ZZNP Wydziału Szkół Wyższych, który w znacznym stopniu przyczynił się do rozszerzenia i spopularyzowania tej pożytecznej akcji. W dwa lata później — w grudniu 1953 r. — pisma ukazują się już w 17 szkołach wyższych.

Niektóre z nich — to powielane biuletyny, większość stanowią jednak gazety drukowane. Wiele biuletynów ukazuje się w liczbie zaledwie 100 egzemplarzy, nakład niektórych sięga 4000 egzemplarzy. Są one wydawane i redagowane przez organizacje związkowe ZZNP w uczelniach, często wspólnie z ZMP, ZSP,

rzadziej z władzami uczelni lub organizacją partyjną; niektóre pisma są wydawane tylko przez organizacje młodzieżowe.

A oto wykaz uczelni, na terenie których ukazują się pisma:

uniwersytety: Warszawski, Łódzki, Jagielloński, im. M. Kopernika w Toruniu i im. B. Bieruta we Wrocławiu;

politechniki: Warszawska, Wrocławska, Śląska w Gliwicach, Szkoła Inżynierska w Poznaniu;

szkoły ekonomiczne: SGPiS w Warszawie, WSE w Łodzi i WSE w Sopocie;

szkoły rolnicze: SGGW w Warszawie, WSR w Olsztynie i WSR w Poznaniu;

Państwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Warszawie.

Własne pismo wydaje także Dyrekcja Naczelna ZO A w Warszawie.

Dorobek ilościowy jest więc, jak z powyższego widać, dość pokaźny, a wszystko wskazuje na to, że ruch wydawniczy będzie się w dalszym ciągu rozwijał i rozszerzał.

Oceniając ogólnie pisma uczelniane, należy stwierdzić, że nie mają one jednolitego charakteru. Są pisma poświęcone wyłącznie problemom działalności związkowej, są takie, które większość swych szpalt poświęcają sprawom studenckim, zagadnieniom naukowym czy dydaktyczno-wychowawczym.

Wiele miejsca w dyskusji poświęcono także problemom związanym z rolą i zadaniami oraz profilem pism uczelnianych. Zabierali w niej głos: A. R a j k i e w i c z, (ZG ZZNP), M. C h i c e w i c z (WSR w Olsztynie), K. Ł o k i e t e k (Pol. Śląska), L a s o t a (red. „Poprostu”), H. K o w a l e w i c z (Uniw. Poznański), Z. P r o c h o w s k i (WSE w Łodzi), E. O l s z e w s k i (Pol. Warszawska), J. Z. J a k u b o w s k i (red. „Życia Szkoły Wyższej”), S. P l e ś n i a w s k i (Uniw. M. Kopernika w Toruniu), A. Z a b c z y Ń s k i (SGPiS), K w a s i k (Pol. Łódzka), wiceminister szkolnictwa

wyższego E. K r a s s o w s k a, L. P o l c z a r s k i (WSR w Olsztynie), W. R i c h e r t (Pol. Warsz.), J. L a z a r (WSR w Olsztynie), T. W o r o n o w i c z (WSE w Sopocie), P. K a l t e n b e r g (red. „Życia Szkoły Wyższej”).

Wśród zagadnień poruszonych w dyskusji wysunęła się na pierwszy plan kwestia ustalenia profilu czasopism uczelnianych, ich przekroju treściowego. Z dyskusji wypłynął wniosek, że pismo uczelniane nie powinno i nie może zamykać swych szpalt przed problematyką studencką, młodzieżową, że odrywając się od młodzieży nie będzie przyczyniało się do realizacji zadań uczelni, do stworzenia jednolitego kolektywu uczelnianego. I dlatego sprawy młodzieży powinny być w nim uwzględnione.

Z drugiej jednak strony w pismach powinny być uwzględniane problemy naukowo-dydaktyczne; pisma powinny mobilizować kadrę naukową do wzmożenia procesu dydaktyczno-wychowawczego i pracy naukowej.

Ob. A. Rajkiewicz zwrócił uwagę na to, że nie byłoby celowe dążyć do ujednolicenia charakteru wszystkich pism, chociaż, jak to wskazała dyskusja, najbardziej odpowiedni byłby dla nich typ gazety „wspólnej”.

Należy dążyć do tego, aby w pismach znalazły miejsce obok problemów interesujących tylko profesorów i tylko młodzież, także zagadnienia wspólne dla jednych i drugich.

Drugim ważnym zagadnieniem, szeroko i wnikliwie omawianym w dyskusji, była sprawa współpracy pism uczelnianych, „Życia Szkoły Wyższej” i „Poprostu”. Trzeba stwierdzić, że o ściślejszej współpracy nie można jeszcze mówić. Wprawdzie na łamach „Życia Szkoły Wyższej” ukazały się artykuły omawiające niektóre pisma uczelniane¹, brak

¹ K. Kąkol, *Biuletyny ZOZ, jedna z form walki o usprawnienie pracy szkoły wyższej* nr 2; Z. Kiełlińska, *Biuletyny WSR w Olsztynie i Życie Uniwersytetu — Uniwersytetu Wrocławskiego* nr 3; Lisiecki, *Biuletyny i gazety uczelniane*

było jednak systematycznej i wnikliwej oceny pism i ich treści, oceny wskazującej na popełniane przez redakcję błędy i drogi ich naprawy. „Życie Szkoły Wyższej” oraz „Poprostu” powinny stać się ze względu na swój centralny, ogólnopolski charakter w pewnym sensie trybuną wymiany doświadczeń poszczególnych redakcji, barometrem sygnalizującym kierunki działalności i problemy ogólne, które mogą znaleźć swe odbicie w gazetach czy biuletynach, miejscem dyskusji nad najciekawszymi artykułami problemowymi zamieszczonymi w prasie uczelnianej, a nawet przedrukowywać artykuły wartościowe o ogólnym charakterze.

Redakcje pism powinny nawiązać bezpośrednią łączność pomiędzy sobą, wymieniać materiały, uwagi, spostrzeżenia, informacje, krytykować błędy; redakcje uczelniane powinny ze swej strony krytycznie oceniać materiał zawarty w „Życiu Szkoły Wyższej” czy w „Poproście”.

Trzecim podstawowym, szeroko dyskutowanym zagadnieniem była sprawa łączności „Życia Szkoły Wyższej” z uczelniami, a przede wszystkim kwestia pracy korespondentów tego miesięcznika.

Nawiązanie tej łączności jest możliwe tylko przy dobrze pracującej i szeroko rozbudowanej sieci korespondentów uczelnianych, którzy jak dotychczas nie zawsze wykazują dostateczne zainteresowanie współpracą z „Życiem Szkoły Wyższej”.

Zadania dla korespondentów uczelnianych sprecyzował krótko A. Rajkiewicz wskazując na następujące momenty w ich pracy:

- 1) prowadzenie kroniki uczelni i przekazywanie do „Życia Szkoły Wyższej” ciekawszych i ważniejszych materiałów,
- 2) zainteresowanie aktywu uczelnianego artykułami, które ze względu na problemy w nich poruszone powinny stać się przedmiotem dyskusji w uczelni,

3) zamawianie artykułów u pracowników naukowych uczelni,

4) okresowe oceny pisma ukazującego się w uczelni,

5) powiązanie „Życia Szkoły Wyższej” z pismem uczelnianym (przekazywanie pewnych bardziej ogólnych artykułów),

6) informacje o ważniejszych wydarzeniach na uczelni i interwencje w różnych sprawach,

7) zbieranie materiałów do artykułów problemowych.

Wymienione propozycje nie wyczerpują bynajmniej całości zadań i korespondentów i w żadnym wypadku nie oznaczają ograniczenia ich pracy jedynie do tych propozycji.

W dyskusji obok najważniejszych trzech zagadnień poruszono również szereg spraw szczegółowych, ale istotnych dla całokształtu działalności zespołów redakcyjnych pism uczelnianych. Redaktorzy pism poruszali w dyskusji takie sprawy, jak dobór artykułów problemowych, proporcje poszczególnych działów gazety, tematyka pewnych artykułów w najbliższej przyszłości, administracyjne i techniczne trudności w pracy, kolportaż pism i regularność ich wydawania.

Wiceminister szkolnictwa wyższego E. Krassowska wskazała na fakt, że dyskusja nad tym, jaki ma być charakter, rola i zadania pism uczelnianych, świadczy, iż skromna początkowo inicjatywa wydawania pism przeszła obecnie w proces wymagający świadomego i planowego kierownictwa. Cenne uwagi dyskutentów na temat pracy „Życia Szkoły Wyższej” skłaniają do zastanowienia się, jak miesięcznik dociera do uczelni, jak spełnia swe zadania, jaka jest jego więź z terenem.

Mówiąc o zadaniach gazet uczelnianych należy stwierdzić, że powinny one przyczyniać się do mobilizacji całej uczelni do wykonania postawionych przed nią zadań wynikających z aktualnej problematyki szkolnictwa wyższego. Zadania te są możliwe do wykonania je-

dynie przy wykorzystaniu wszystkich sił i środków uczelni, całego kolektywu, wszystkich organizacji. Rola czasopism uczelnianych, a także i „Życia Szkoły Wyższej”, jest w świetle tego bardzo ważna — powinny one i mogą rozwijać ogromne siły tkwiące w uczelni, a często nie dostrzegane.

Zadania te nie ograniczają zakresu pism wyłącznie do artykułów o charakterze ogólnym, zawierających wytyczne do pracy. Pisma powinny publikować informacje o życiu szkoły, o tym, jakie ona odnosi sukcesy, na jakie napotyka trudności, jakie ma niedociągnięcia. Dobra informacja, wymiana doświadczeń katedr i wydziałów pozwoli na zapoznanie całej uczelni ze wszystkimi jej problemami, ułatwi niektórym pracownikom nauki wyjście poza ciasny krąg własnego zakładu, zmieni „autonomię” pewnych katedr na wzajemną łączność wszystkich pracowników uczelni, przyczyni się do stworzenia jednolitego profesorsko-studenckiego kolektywu uczelnianego.

Zespoły redakcyjne powinny pamiętać jednak o tym, że chodzi nie tylko o samą kronikę o informację, o wydarzeniach w uczelni, ale że konieczne są także wnioski, jakie wynikają z wydarzeń w życiu uczelni i metody, za pomocą których uczelnia stara się je zrealizować w pracy poszczególnych zespołów czy katedr.

Pisma muszą poruszać również problemy młodzieżowe. Młodzież jest obiektem i subiektem całej pracy w szkole wyższej i dlatego pomijanie w pismach jej spraw oraz interesujących ją problemów byłoby rzeczą niewłaściwą. Jest pewne, że problematyka całej uczelni, jej osiągnięć i trudności, problematyka wychowania nowej, socjalistycznej inteligencji jest wspólnym dla kolektywu uczelnianego w szkole wyższej, interesującym zarówno profesorów, jak i studentów, zagadnieniem, które musi znaleźć swe odbicie na łamach naszych gazet.

Zadanie jest trudne. Aby je wykonać, zespół redakcyjny musi być na pierwszej linii walki i pracy w uczelni.

Nieco inaczej kształtuje się sprawa „Życia Szkoły Wyższej”. Miesięcznik powinien bardziej wszechstronnie korzystać z treści pism uczelnianych, wykorzystywać pewne artykuły, uogólniać problemy, wymieniać doświadczenia, krytykować niedociągnięcia i błędne tendencje, dyskutować nad najistotniejszymi zagadnieniami. „Życiu Szkoły Wyższej” brak jest głębszego powiązania z uczelniami rozwijającymi się szeroko i mającymi bogate życie wewnętrzne. Wykorzystanie pism uczelnianych — to jeden ze środków zbliżenia redakcji do szkół. Jest zupełnie zrozumiałe, że sprawa korespondentów urasta w tym świetle do zagadnienia podstawowego. Sprawa korespondentów — to właściwie kwestia dobrego lub złego kierunku pracy czasopisma, to problem jego dobrej lub złej łączności i kontaktów z terenem.

Jest rzeczą bardzo cenną i należy o tym powiedzieć, że „Życie Szkoły Wyższej” potrafiło uchwycić i przenieść na swe łamy bardzo żywy i ważny w uczelniach proces walki o nowe metody nauczania. Redakcja musi jednak pamiętać, że sprawę tę trzeba koniecznie wiązać z zagadnieniem nowej treści nauczania, która często pozostaje jeszcze w tyle poza jej metodami.

Trzeba też zwrócić uwagę na to, że miesięcznik powinien informować nie tylko o życiu uczelni, lecz również pomagać szkołom w rozwiązywaniu pewnych problemów, a także instytucjom centralnym w ustawianiu tych problemów.

Brakiem w dotychczasowej pracy zespołu redakcyjnego było zbyt małe uwzględnianie w czasopiśmie spraw młodzieży i problemów wychowawczych.

Mimo tych niedociągnięć należy stwierdzić, że kierunek rozwoju „Życia Szkoły Wyższej” jest słuszny.

Dyskusja, która objęła szereg istotnych problemów, wzajemna żywa wy-

miana zdań i uwag dały wiele materiału tak dla redakcji czasopism centralnych, jak i gazet uczelnianych, wyjaśniły szereg wątpliwości, wskazały na podstawowe zadania i kierunki dalszej pracy.

Dlatego — wskazała na zakończenie wiceminister E. Krassowska — konferencja zorganizowana przez ZG ZZNP była potrzebna, dlatego należy ocenić ją pozytywnie.

Krótkiego podsumowania dokonał wiceprzewodniczący ZG ZZNP St. Mach. Nawiązując do referatu oraz wypowiedzi dyskutantów podkreślił duże znaczenie, jakie Zarząd Główny ZZNP wiąże z pierwszą tego rodzaju konferencją w dziejach zarówno naszego szkolnictwa wyższego, jak i związku. Trzeba przyznać, że dotychczas ZG ZZNP nie dostrzegał pełnej roli gazet oraz roli ZOZ w akcji ich wydawania. Do chwili obecnej był tolerowany stan pewnej żywiołowości, brak było systematycznej oceny i jakiegokolwiek kontroli pracy poszczególnych redakcji. Byłoby więc rzeczą celową powołanie na szczeblu centralnym kolektywu koordynującego w pewnym sensie pracę pism uczelnianych i oceniającego ją na konferencjach, organizowanych co pewien okres czasu. Potrzebę ich narzuciło życie, wskazała na nią konferencja dzisiejsza, którą z tego też względu należy traktować jako wstęp do szerszej zakrojonej akcji.

Istnieje jeszcze w pracy zespołów re-

dakcyjnych wiele trudności. Kolektyw taki mógłby im przeciwdziałać, pracę pism ująć w plan, udzielać im pomocy materialnej i technicznej.

Słuszna inicjatywa wydawania na uczelniach własnych pism powinna jak najprędzej znaleźć ogólne, organizacyjne ujęcie. Inicjatywę naszych szkół wyższych należy w dalszym ciągu rozwijać.

Do konferencji przywiązywano dużą wagę zarówno w instytucjach centralnych, jak i w uczelniach. Wyrazem tego była dość znaczna liczba uczestników. Można wyciągnąć z całą pewnością wniosek, że tak organizatorzy, jak i uczestnicy nie zawiedli oczekiwań. Konferencja, nazwana w tytule pierwszą — dalsze na pewno się odbędą — dała wiele materiałów dla tych, którzy brali w niej udział. Wnioski z niej staną się dla korespondentów „Życia Szkoły Wyższej” (jak zresztą i dla samej redakcji) oraz dla redaktorów gazet uczelnianych nie tylko wytyczną w dalszej ich pracy, ale i dużą pomocą w wyborze właściwych jej kierunków, w jej odpowiednim ustaleniu.

Dlatego też z żalem należy stwierdzić, że nie wszystkie zainteresowane uczelnie były na niej reprezentowane, a szczególnie że nie było przedstawicieli Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Politechniki Wrocławskiej.

JULIAN TUWIM

13.IX.1894—27.XII.1953

Na tym miejscu, gdzie żegnamy zmarłych pracowników nauki i szkoły wyższej, piszemy o wielkim poecie, o ciężkiej stracie, jaką poniosła kultura narodowa. Czynimy to nie tylko z tej „oficjalnej” racji, że Julian T u w i m był *doktorem honoris causa* Uniwersytetu Łódzkiego. Ten nieczęsty fakt w dziejach wyższych uczelni, fakt obdarzenia poety godnością, jaką zwykle się przyznawać wybitnym twórcom nauki, trzeba tu było przypomnieć, bo w obliczu śmierci nabiera on znaczenia głębokiego symbolu. Julian Tuwim, wielki twórca piękna, mistrz słowa polskiego, gorący bojownik o postęp i szczęście człowieka, jest bliski i pracownikom nauki. „*Narodowy artysta — pisał Cyprian Norwid — organizuje wyobraźnię, jak na przykład polityk narodowy organizuje siły stanu...*” Julian Tuwim organizował niewątpliwie „wyobraźnię” narodową w kierunku żarliwej miłości do twórczych tradycji naszej kultury i mobilizował uczucia do walki z siłami krzywdy i nienawiści. W tym najgłębszym znaczeniu widzimy w nim twórczego sojusznika w pracy nad kształceniem i wychowaniem kadr inteligencji ludowej dla realizacji wielkiego planu narodowego. Dlatego — choćby najogólniej — przypomnijmy bogaty zakres twórczej działalności poety.

Tuwim był lirikiem o niezwykle szerokiej skali wrażliwości. W całej drodze twórczej towarzyszyła mu pasja walki z niesprawiedliwością społeczną. I ten właśnie gorący głos podnoszony w obronie ludzi krzywdzonych przez panujący ustroj kapitalistyczny nadawał najgłębiej humanistyczny sens i tym zarazem wierszom poety, w których pisał on o najdrobniejszych przejawach życia, w których opiewał uroki mowy i przyrody ojczystej, w których pisał nawet o rzeczach tak drobnych, jak owa „gałązeczka“, co „zawsze się chwieje w sposób nigdy nie opisany“.

Tuwim był poetą, który w sposób twórczy sięgał do tradycji poezji narodowej, do wielkich wzorów literatury romantycznej i do źródeł polskiej mowy poetyckiej, do Jana Kochanowskiego.

Tuwim był poetą, który odbył — że przypomnimy tytuł wielkiego dzieła A. Tołstoja — „drogę przez mękę” do Polski Ludowej, który przezwyciężył fałszywe uroki „poezji czystej” i stał się twórcą związanym z rzeczywistymi drogami naszego narodu przekształcającego się w naród socjalistyczny. Z głębokim wzruszeniem śledzimy drogę poety. Odczytujemy tu ślady i naszych doświadczeń, doświadczeń pracowników nauki, których próbowano zwieść mitami klerka pracującego rzekomo poza „namiętnościami politycznymi”. I dlatego przypomnijmy z utworów poety napisanych w Polsce Ludowej *Jamby polityczne*, wiersze, w których Tuwim bronił prawdy poezji politycznej:

Przyznaję, dużom się nagiął
I nie żałuję dawnych praktyk.
Mękę mą nieraz trunek uśpił,
Rozpacz leczyły me ekstrakty...

...Aż w pewną noc, gdym znowu guślił
Ujrzałem przez firanek muślin,
Przez mgłę zachwyceń i rozkwieceń,
Że wstaje zorza... („Morza”... „boża”...)
— Już chciałem kropnąć wiersz liryczny...
A to był Pożar Świata. Pożar
Z całą pewnością polityczny.

Rozwarły się płomienne piekła,
Zwyraźniał świat — i wróg zwyraźniał.
Do czartów na wakacje zbiegła
Zbankrutowana wyobraźnia.
Trzasnęły dzieje — i wyskoczył
Ze swej retorty alchemicznej,
Zdumione przecierając oczy,
Poeta — bardzo polityczny.

Tuwim, wielki liryk, o którym powszechne doświadczenie czytelnicze sformułowało sąd jako o „poecie z urodzenia”, był to zarazem *poeta doctus*, którego wiedza imponowała wytrawnym historykom literatury i kultury. Wspomnijmy więc o pięknym trudzie Tuwima — zbieracza i szperacza wydobywającego z zapomnienia rzadkie teksty, Tuwima rozkochanego w starych drukach, miłośnika fraszki staropolskiej, dawnego obyczaju i humoru w różnych przejawach. Przypomnijmy również mistrzowskie i pracowite przekłady Tuwima, niestrudzonego wędrowca po obszarach literatury powszechnej, przyswajającego literaturę narodowej spuścizny *Horacego*, *Puszkina*, *Rimbauda*, *Majakowskiego*, *Niekrasowa*. Bogata spuścizna twórcza Tuwima — to piękne i rzadkie spotkanie olbrzymiego talentu i olbrzymiej pracy. Był to wielki i rzetelny gospodarz w swojej „ojczyźnie — polszczyźnie”.

„Jakże potrzebna jest nam tu pasja walki ze wszystkim, co ohydne i antyludzkie — mówił Józef Cyranekiewicz nad grobem Tuwima — ta pasja, którą Tuwim rozpostarł skrzydłami swojej poezji w obronie tego, co sam ukochał i czego nas uczył kochać, w obronie piękna uczuć ludzkich, w obronie Ojczyzny, w sprawy ludu i pokoju”.

Ta żarliwa pasja poety jest i dla pracowników nauki i szkoły wyższej twórczym i pięknym przykładem. Tuwim był twórcą świadomie angażującym się w walce po stronie postępowych sił swojej epoki. Umiał wyciągnąć wnioski z surowej historii ostatniej wojny. Wziął czynny udział w kształtowaniu naszego nowego życia. Z gniewem i pogardą uderzał swoim celnym słowem poetyckim w wrogów ojczyzny. Z radością i entuzjazmem witał rodzenie się sprawiedliwej rzeczywistości społecznej. Poezja jego odnalazła drogę do nowego narodu. Dlatego jest tak głęboko ludzka, uczy dokonywać wyboru, uczy miłości do człowieka tworzącego doskonalsze formy życia i uczy nienawiści do tego, co jest człowiekowi wrogiem.

NAGRODY MINISTRA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

PRZYZNANE SAMODZIELNYM PRACOWNIKOM NAUKI ZA DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWĄ
I DYDAKTYCZNĄ W ROKU AKADEMICKIM 1952/53 *

NAGRODY INDYWIDUALNE

UNIwersytet Warszawski

Andrejew Igor	Muszkat Marian
Brahmer Mieczysław	Obrębska-Jabłońska Antonina
Buras Bronisław	Passendorfer Edward
Chomiński Józef	Reychman Jan
Feucht Hieronim	Sikorski Roman
Fisz Marek	Stoński Stanisław
Gajewski Wacław	Sosnowski Leonard
Hochfeld Julian	Szmydtowa Zofia
Jaczewski Tadeusz	Zajączkowski Ananiasz
Kemula Wiktor	

UNIwersytet Jagielloński

Amcisenowa Zofia	Molę Wojśław
Budkowa Zofia	Opalek Kazimierz
Dobrowolski Kazimierz	Pigoń Andrzej
Górski Franciszek	Sobociński Władysław
Grodziński Zygmunt	Szarski Jacek
Klimaszewski Mieczysław	Taszycki Witold
Kucharzewski Mieczysław	Wolter Władysław
Mirek Jerzy	Zurzycka Alicja

UNIwersytet Poznański

Alexiewicz Andrzej	Łowmiański Henryk
Jaśkiewicz Wiktor	Markiewicz Władysław
Kaczmarczyk Zdzisław	Otrębski Jan
Krauze Alfons	Piekara Arkadiusz
Krygowski Bogumił	Pollak Roman
Kwiatek Józef	Simm Kazimierz
Labuda Gerard	Szczotka Stanisław
Lewandowski Anzelm	Wójciak Wacław
Loria Stanisław	Ziomek Jerzy

* Poza tym przyznano, podobnie jak w roku ubiegłym, około tysiąca nagród pomocniczym pracownikom nauki.

UNIwersytet im. B. BIERUTA we Wrocławiu

Augustynowicz Jan
 Baranowski Bogdan
 Barycz Henryk
 Borowski Józef
 Burbianka Marta
 Cincio Karol
 Działo Maria
 Gierowski Józef
 Głazek Zofia
 Glombiowski Karol
 Gumińska Zofia
 Jahn Alfred
 Kocowski Bronisław

Kostyniuk Mikołaj
 Longchamps Franciszek
 Lutman Maria
 Maćko Stefan
 Marczewski Edward
 Mergentaler Jan
 Mikulski Tadeusz
 Opolski Antoni
 Rzewuski Jan
 Sibilski Jan
 Teleżyńska Jadwiga
 Teleżyński Henryk
 Wesołowski Jan

UNIwersytet Łódzki

Dejna Karol
 Dutkiewicz Józef
 Katz Henryk
 Niemierko Włodzimierz
 Skwarczyński Zdzisław

Szpunar Adam
 Wszniewski Włodzimierz
 Zabłocki Bernard
 Zahorski Zygmunt
 Zawadzki Aleksander

UNIwersytet M. Curie-Skłodowskiej

Biernacki Mieczysław
 Dehnel August
 Dymek Wojciech
 Garbacz Józef
 Garbaczowska Janina
 Hubicki Włodzimierz

Motyka Józef
 Myśliński Kazimierz
 Seidler Grzegorz
 Teske Armin
 Waksmundzki Andrzej
 Wiśniewski Piotr

UNIwersytet M. Kopernika

Basiński Antoni
 Boryowski Stanisław
 Chromińska Helena
 Hoszowski Stanisław
 Hurynowicz Janina
 Iwanowska Wilhelmina

Jabłoński Aleksander
 Jaśkowski Stanisław
 Kuczyński Edward
 Reyski Jerzy
 Szarski Henryk
 Włodarski Bronisław

POLITECHNIKA WARSZAWSKA

Araszkiewicz Władysław
 Bretsznajder Stanisław
 Danilecki Władysław
 Dyżewski Aleksander
 Groszkowski Janusz
 Hampel Roman
 Kadecz Jan
 Knabe Henryk

Kołodziejczyk Stefan
 Król Stanisław
 Malecki Ignacy
 Mejro Czesław
 Nowak Wacław
 Nowacki Paweł
 Nowicki Witold
 Plapis Witold

Polackowa Wanda
Podoski Roman
Straszewicz Jan
Straszewicz Stefan
Szymanowski Witold
Tomassi Witold

Urbański Tadeusz
Uzarowicz Ludwik
Ważyński Tadeusz
Wolska Janina
Wróbel Tadeusz

POLITECHNIKA GDANSKA

Bukowski Bronisław
Geisler Edward
Hückel Stanisław
Kutner Władysław
Lankowski Józef
Markiewicz Henryk
Niewiadomski Henryk

Osiński Marian
Pawelski Wacław
Prochaska Włodzimierz
Rubczak Tadeusz
Rydlowski Stanisław
Szewalski Robert
Szpor Stanisław

POLITECHNIKA ŚLĄSKA

Gogolewski Zygmunt
Gostkowski Kazimierz
Jasicki Zbigniew
Kaufman Stefan
Laskowski Tadeusz
Leśniański Wacław

Łaniecki Witold
Popowicz Oktawian
Pukas Tadeusz
Zagajewski Tadeusz
Zarański Tadeusz

POLITECHNIKA ŁÓDZKA

Bratkowski Władysław
Klimek Mieczysław
Majzner Józef
Michalski Jan
Piątkiewicz Aleksy

Przanowski Karol
Serwiński Mieczysław
Słowikowski Jan
Werner Jerzy
Zyliński Tadeusz

POLITECHNIKA WROCŁAWSKA

Chowaniec Władysław
Gumienny Hilary
Jellonek Andrzej
Kisiel Igor
Kozuchowski Jan
Melnicki Stanisław
Piażek Edwin

Popkiewicz Józef
Skowroński Jerzy
Suski Marian
Szparkowski Zygmunt
Tomasik Zdzisław
Trzebiatowski Włodzimierz
Wiśniowski Wiktor

AKADEMIA GÓRNICZO-HUTNICZA

Adwentowski Karol
Bielański Adam
Budkiewicz Mieczysław
Czerski Lucjan
Gruszczyk Hubert
Iwanciw Emilian
Jeżewski Mieczysław

Kalata Czesław
Kochmański Tadeusz
Konarzewski Jerzy
Manitius Jan
Mięslowicz Marian
Odlanicki Michał
Skawina Tadeusz

WYDZIAŁY POLITECHNICZNE A.G.H.

Babiński Mieczysław	Rubczyński Władysław
Borusiewicz Władysław	Steindel Stanisław
Korecki Jan	Walczak Janusz
Mściwujewski Adam	Wójcicki Zbigniew †

SZKOŁA INŻYNIERSKA W POZNANIU

Butlewski Zygmunt	Szukalski Konrad
Czarnecki Jan	Tychowski Feliks
Kapitańczyk Kazimierz	Wilczakowski Konrad †
Orgelbrand Bolesław	Węglarz Józef

SZKOŁA INŻYNIERSKA W CZĘSTOCHOWIE

Pietraniec Antoni	Samsonow Leonid
Sakwa Wacław	

SZKOŁA INŻYNIERSKA W SZCZECINIE

Bursa Stanisław	Nowak Wiktor
Dobrzycki Edmund	Rosner Tadeusz
Kula Stefan	

SGGW W WARSZAWIE

Grochowski Jerzy	Maksimow Aleksander
Kamiński Edward	Michajłow Włodzimierz
Kobendza Roman	Nowacki Tadeusz
Kochman Józef	Pachelski Mieczysław
Krzysik Franciszek	Stryszak, Abdon

WSR W KRAKOWIE

Bieleński Władysław	Kubica Józef
Kamiński Zbigniew	Wójcicki Michał

WSR W OLSZTYNIE

Blok Tadeusz

WSR W POZNANIU

Aleksandrowicz Stefan	Trojanowski Marian
Dembiński Felicjan	Wilburg Jan
Łastowski Wacław	

WSR WE WROCŁAWIU

Bac Stanisław	Senze Alfred
Golanka Zygmunt	Sobiech Tadeusz
Ogielski Lesław	Tołpa Stanisław
Ruebenbauer Tadeusz	

SGPiS W WARSZAWIE

Berezowski Stanisław	Glazer Wiktor
Boczar Kazimierz	Kaczorowski Michał

Kordaszewski Jan
Kossut Zygmunt
Kowalski Marian
Kryński Jerzy
Rączkowski Stanisław

Romaniuk Kazimierz
Sebeneichen Alfred
Skrzywan Stanisław
Uniejewska Hanna
Wiszniewski Jerzy

SGSZ W WARSZAWIE

Libera Kazimierz
Łychowski Tadeusz

Orłowski Mirosław

WSE W KRAKOWIE

Czarkowski Jan
Garbacik Eugeniusz

Górniak Stefan

WSE W ŁODZI

Izdebski Zygmunt

Rosset Edward

WSE W POZNANIU

Gattner Leon
Smoliński Stanisław

Wierzbicki Janusz
Zakrzewski Zbigniew

WSE W SOPOCIE

Barczuk Witold
Kasprowicz Bolesław
Kulikowski Józef

Kryński Henryk
Matysik Stanisław
Ocioszyński Tadeusz

WSE W STALINOGRODZIE

Frank Marian

Kochlewski Bolesław

WSE W SZCZECINIE

Górski Władysław
Madeyski Marian

Marek Przemysław
Wolszczan Jan

WSE WE WROCLAWIU

Chelmoński Adam

Jeżowski Krzysztof

WSE W CZĘSTOCHOWIE

Judycki Zdzisław

NAGRODY ZESPOŁOWE

UNIwersytet Warszawski

Danysz Marian

Pniewski Jerzy

POLITECHNIKA WARSZAWSKA

Fiszdon Władysław
Niemand Leon

Kosiewicz Tadeusz
Minchejmer Adam

Pączkowski Zbigniew
Muster Henryk
Trebert Henryk

Brykn Jerzy
Olszewski Eugeniusz
Zarankiewicz Kazimierz

POLITECHNIKA GDANSKA

Kamiński Leon

Tubielewicz Witold

SGPiS W WARSZAWIE

Sadowski Wiesław
Secomski Kazimierz
Sokołow Dymitr
Zulc Bohdan
Lindner Jerzy
Warkalło Witold
Pirożyński Zbigniew

Kurowski Leon
Fedorowicz Zdzisław
Fedak Zdzisław
Kozmiński Leon
Konferowicz Stanisław
Czechowski Tadeusz

SGSZ W WARSZAWIE

Deruga Aleksy
Dzięgielewski Jan
Filipowicz Zygmunt

Rogulski Stanisław
Szczypiorski Stanisław

WSE WE WROCLAWIU

Adam Lesław
Falewicz Jan
Treter Jan
Simpler Alfred
Boerner Włodzimierz

Haber Adolf
Rypiński Aleksander
Machowska Ewa
Suchoń Bolesław

WSE W KRAKOWIE

Mysona Mieczysław
Mayre Ludwik

Suchoń Stefan

WSE W SZCZECINIE

Babiński Leon
Rutkowski Józef

Schwann Stanisław

WSE W CZĘSTOCHOWIE

Moczarski Wacław

Malanowicz Barbara

SPIS WŁADZ WYŻSZYCH UCZELNI*

UNIWERSYTET WARSZAWSKI — WARSZAWA

Rektor — *dr Turski Stanisław*

Prorektor — *dr Kurowski Leon*

WYDZIAŁ HISTORYCZNY

Dziekan — *dr Kieniewicz Stefan*

Prodziekan — *dr Gerber Rafał*

WYDZIAŁ FILOLOGICZNY

Dziekan — *dr Libera Zdzisław*

Prodziekan — *dr Kolański Wiesław*

WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY

Dziekan — *dr Żebrowska Maria*

Prodziekan — *dr Wroczyński Ryszard*

WYDZIAŁ DZIENNIKARSKI

Dziekan — *dr Litwin Aleksander*

Prodziekan — *dr Kafel Mieczysław*

WYDZIAŁ FILOZOFICZNY

Dziekan — *dr Legowicz Leon*

Prodziekan — *dr Nowakowski Stefan*

WYDZIAŁ EKONOMII POLITYCZNEJ

Dziekan — *dr Lipiński Edward*

Prodziekan — *dr Zawadzki Józef*

WYDZIAŁ PRAWA

Frodziekan — *dr Czachórski Witold*

WYDZIAŁ MATEMATYKI, FIZYKI I CHEMII

Dziekan — *dr Kopcewicz Teodor*

Prodziekan — *dr Świdorski Jan*

Frodziekan — *dr Pniewski Jerzy*

WYDZIAŁ BIOLOGII I NAUK O ZIEMI

Dziekan — *dr Kondracki Jerzy*

Frodziekan — *dr Kraczkiewicz Zygmunt*

WYDZIAŁ TEOLOGII KATOLICKIEJ

Dziekan — *ks dr Czuj Jan*

WYDZIAŁ TEOLOGII EWANGELICKIEJ

Dziekan — *ks dr Niemczyk Wiktor*

WYDZIAŁ GEOLOGICZNY

Dziekan — *dr Passendorfer Edward*

Prodziekan — *dr Polański Antoni*

Prodziekan — *mgr Kowalski Witold*

UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI — KRAKÓW

Rektor — *dr Marchlewski Teodor*

Prorektor — *dr Klimaszewski Mieczysław*

Prorektor — *dr Moszew Jan*

Prorektor — *dr Lepszy Kazimierz*

WYDZIAŁ PRAWA

Dziekan — *dr Walas Antoni*

Prodziekan — *dr Ostrowski Karol*

WYDZIAŁ FILOZOFICZNO-HISTORYCZNY

Dziekan —

Frodziekan — *dr Dobrowolski Kazimierz*

Frodziekan — *dr Bochnak Adam*

WYDZIAŁ FILOLOGICZNY

Dziekan — *dr Taszycki Witold*

Frodziekan — *dr Safarewicz Jan*

WYDZIAŁ MATEMATYKI, FIZYKI I CHEMII

Dziekan — *dr Polak Feliks*

Prodziekan — *dr Średniawa Bronisław*

WYDZIAŁ BIOLOGII I NAUK O ZIEMI

Dziekan — *dr Smreczyński Stanisław*

Prodziekan — *dr Grodziński Zygmunt*

WYDZIAŁ TEOLOGICZNY

Dziekan — *ks dr Kruszyński Tadeusz*

Frodziekan — *ks dr Wicher Władysław*

* Aktualny na dzień 1 lutego 1954 r.

UNIwersytet Poznański — Poznań

Rektor — *dr Suszko Jerzy*Prorektor — *dr Jaśkiewicz Wiktor*Prorektor — *dr Szczeniowski Szczepan*

WYDZIAŁ PRAWA

Dziekan — *dr Kłafkowski Alfons*
Prodziekan — *dr Kolańczyk Kazimierz*

WYDZIAŁ FILOZOFICZNO-HISTORYCZNY

Dziekan — *dr Szczęotka Stanisław*
Prodziekan — *dr Pajewski Janusz*

WYDZIAŁ FILOLOGICZNY

Dziekan — *dr Urbańczyk Stanisław*
Prodziekan — *dr Zabrocki Ludwik*

WYDZIAŁ MATEMATYKI, FIZYKI I CHEMII

Dziekan — *dr Kuczyński Wieńczesław*
Prodziekan — *dr Alexiewicz Andrzej*

WYDZIAŁ BIOLOGII I NAUK O ZIEMI

Dziekan — *dr Czubiński Zygmunt*
Prodziekan — *dr Urbański Jarosław*

UNIwersytet Marii Curie-Skłodowskiej — Lublin

Rektor — *dr Dobrzański Bohdan*Prorektor — *dr Malicki Adam*Prorektor — *dr Wolter Aleksander*

WYDZIAŁ PRAWA

Dziekan — *dr Taras Tadeusz*

WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY

Dziekan — *dr Garbacił Józef*
Prodziekan — *dr Myśliński Kazimierz*

WYDZIAŁ MATEMATYKI, FIZYKI I CHEMII

Dziekan — *dr Teske Armin*
Prodziekan — *dr Dymek Wojciech*

WYDZIAŁ BIOLOGII I NAUK O ZIEMI

Dziekan — *dr Uhorczak Franciszek*
Prodziekan — *dr Henzel Tadeusz*

WYDZIAŁ ROLNY

Dziekan — *mgr Szewczyk Piotr*
Prodziekan — *dr Ziemiński Stefan*

WYDZIAŁ WETERYNARYJNY

Dziekan — *dr Trawiński Alfred*
Prodziekan — *dr Chomiak Marian*

UNIwersytet Łódzki — Łódź

Rektor — *dr Szczepański Jan*Prorektor — *dr Litwin Józef*Prorektor — *dr Zablocki Bernard*

WYDZIAŁ PRAWA

Dziekan — *dr Szubert Wacław*
Prodziekan — *dr Wróblewski Jerzy*

WYDZIAŁ FILOZOFICZNO-HISTORYCZNY

Dziekan — *dr Baranowski Bohdan*
Prodziekan — *dr Missalowa Gryzelda*

WYDZIAŁ FILOLOGICZNY

Dziekan — *dr Skwarczyński Zdzisław*
Prodziekan — *dr Gerlecka Regina*

WYDZIAŁ MATEMATYKI, FIZYKI I CHEMII

Dziekan — *dr Łaźniowski Mikołaj*
Prodziekan — *dr Charzyński Zygmunt*

WYDZIAŁ BIOLOGII I NAUK O ZIEMI

Dziekan — *dr Dmochowski Antoni*
Prodziekan — *dr Moycho Wacław*

UNIwersytet Mikołaja Kopernika — Toruń

Rektor — *dr Basiński Antoni*Prorektor — *dr Zacharewicz Witold*

WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY

Dziekan — *dr Hoszowski Stanisław*
Prodziekan — *dr Nadolski Bronisław*

WYDZIAŁ BIOLOGII I NAUK O ZIEMI

Dziekan — *dr Mikulski Józef*
Prodziekan — *dr Walas Jan*

WYDZIAŁ MATEMATYKI, FIZYKI I CHEMII

Dziekan — *dr Jaśkowski Stanisław*
Prodziekan — *dr Jeśmanowicz Leon*

WYDZIAŁ SZTUK PIĘKNYCH

Dziekan — *art. mal. Dargiewicz Konrad*
Prodziekan — *art. mal. Kuczyński Edward*

UNIwersytet IM. B. BIERUTA — WROCŁAW

Rektor — *dr Marczewski Edward*
 Proroktor — *dr Fiema Józef*
 Proroktor — *dr Biliński Bronisław*

WYDZIAŁ PRAWA

Dziekan — *dr Bigo Tadeusz*
 Prodziekan — *dr Falenciak Jerzy*
 Prodziekan — *dr Cincio Karol*

WYDZIAŁ FILOZOFICZNO-HISTORYCZNY

Dziekan — *dr Kokoszyńska-Lutmanowa Maria*
 Prodziekan — *dr Czapliński Władysław*

WYDZIAŁ FILOLOGICZNY

Dziekan — *dr Zawadowski Leon*
 Prodziekan — *dr Zakrzewski Bohdan*

WYDZIAŁ NAUK PRZYRODNICZYCH

Dziekan — *dr Teleżyński Henryk*
 Prodziekan — *dr Jahn Alfred*

WYDZIAŁ MATEMATYCZNO-FIZYCZNY

Dziekan — *dr Słupecki Jerzy*
 Prodziekan — *dr Mergentaler Jerzy*

SZKOŁA GŁÓWNA PLANOWANIA I STATYSTYKI — WARSZAWA

Rektor — *dr Lange Oskar*
 Proroktor — *dr Romaniuk Kazimierz*
 Proroktor — *dr Minc Bronisław*
 Proroktor — *dr Grodek Andrzej*

WYDZIAŁ PLANOWANIA PRZEMYSŁU

Dziekan — *mgr inż. Kowalski Marian*
 Prodziekan — *mgr Łaski Kazimierz*

WYDZIAŁ FINANSOWY

Dziekan — *dr Piętko Henryk*

WYDZIAŁ PLANOWANIA HANDLU

Dziekan — *mgr Boczar Kazimierz*
 Prodziekan — *mgr Sokolow Dymitr*
 Prodziekan — *mgr Szczepanik Zenon*

WYDZIAŁ STATYSTYCZNY

Dziekan — *dr Sadowski Wiesław*
 Prodziekan — *mgr Szulc Bohdan*
 Prodziekan — *dr Dzięgielewski Jan*

SZKOŁA GŁÓWNA SŁUŻBY ZAGRANICZNEJ — WARSZAWA

Proroktor — *dr Orłowski Miroslaw p. o. rektora*
 Proroktor — *dr Gelberg Ludwik*

WYDZIAŁ DYPLMATYCZNO-KONSULARNY

Dziekan — *dr Libera Kazimierz*
 Prodziekan — *dr Śledziński Janusz*

WYDZIAŁ HANDLU ZAGRANICZNEGO

Dziekan — *mgr Szczypiorski Stanisław*
 Prodziekan — *mgr Krynicki Józef*

WYŻSZA SZKOŁA EKONOMICZNA — CZĘSTOCHOWA

Rektor — *mgr Czarnota Alfred*

WYDZIAŁ HANDLOWY

Dziekan — *mgr Hohensee Leonard*
 Prodziekan — *mgr Rolaub Adam*

WYDZIAŁ TECHNOLOGII ŻYWIENIA

Dziekan — *mgr Judycki Zdzisław*
 Prodziekan — *mgr Hankiewicz Euzebiusz*

WYŻSZA SZKOŁA EKONOMICZNA — STALINOGRÓD

Rektor — *mgr Gawdzik Witold*
 Proroktor — *dr Sokolowski Bronisław*
 Proroktor — *mgr Hermanowski Henryk*

WYDZIAŁ PLANOWANIA PRZEMYSŁU

Dziekan — *mgr Tendera Paweł*

WYDZIAŁ FINANSÓW

Dziekan — *mgr Michalski Jerzy*
 Prodziekan — *mgr Bildziukiewicz Adam*

WYŻSZA SZKOŁA EKONOMICZNA — KRAKÓW

Rektor — *dr Mysona Mieczysław*
 Proroktor — *dr Oyrzanowski Bronisław*
 Proroktor — *dr Gorniak Stefan*

WYDZIAŁ PLANOWANIA PRZEMYSŁU

Dziekan — inż. *Jędruch Kazimierz*
 Prodziekan — mgr *Trzcieniecki Jerzy*

WYDZIAŁ HANDLOWY

Dziekan — mgr *Litewka Leonard*
 Prodziekan — dr *Gurbacik Eugeniusz*

WYDZIAŁ FINANSÓW

Dziekan — mgr *Kroguński Czesław*
 Prodziekan — mgr *Grik Anatol*

WYŻSZA SZKOŁA EKONOMICZNA — ŁÓDŹ

Rektor — dr *Izdebski Zygmunt*
 Prorektor — dr *Ruchwański Jerzy*

WYDZIAŁ PLANOWANIA PRZEMYSŁU

Dziekan — mgr inż. *Reguński Henryk*
 Prodziekan — mgr *Olszewski Tadeusz*

WYDZIAŁ HANDLU

Dziekan — dr *Rosset Edward*
 Prodziekan — mgr *Kubicz Wacław*

WYŻSZA SZKOŁA EKONOMICZNA — POZNAŃ

Rektor —
 Prorektor — dr *Zakrzewski Zbigniew*
 Prorektor — dr *Smoliński Stanisław*

WYDZIAŁ FINANSÓW

Dziekan — dr *Wierzbicki Janusz*
 Prodziekan — dr *Guttner Leon*

WYDZIAŁ HANDLU

Dziekan — dr *Wiewiórowski Maciej*
 Prodziekan — mgr *Wilczyński Wacław*

WYŻSZA SZKOŁA EKONOMICZNA — Sopot

Rektor — dr *Czerwiński Bronisław*
 Prorektor — dr *Malysik Stanisław*

WYDZIAŁ MORSKI

Dziekan — mgr *Ocioszyński Tadeusz*
 Prodziekan — mgr *Hofman Lucjan*

WYŻSZA SZKOŁA EKONOMICZNA — SZCZECIN

Rektor — mgr inż. *Pietrzyk Czesław*
 Prorektor — dr *Schwann Stanisław*

WYDZIAŁ TRANSPORTU ŚRÓDLĄDOWEGO

Dziekan — dr *Małek Przemysław*
 Prodziekan — mgr *Rutkowski Józef*

WYDZIAŁ FINANSÓW

Dziekan — dr *Górski Władysław*
 Prodziekan — mgr *Gordon Mieczysław*

WYŻSZA SZKOŁA EKONOMICZNA — WROCŁAW

Rektor — dr *Wrzosek Antoni*
 Prorektor — mgr *Jeżowski Krzysztof*
 Prorektor — mgr *Siwoń Bolesław*

WYDZIAŁ PLANOWANIA PRZEMYSŁU

Dziekan — mgr *Machowska Ewa*
 Prodziekan — mgr *Rypiński Aleksander*

WYDZIAŁ FINANSÓW

Dziekan — *Treter Jan*
 Prodziekan — mgr *Haber Adolf*

SZKOŁA GŁÓWNA GOSPODARSTWA WIEJSKIEGO — WARSZAWA

Rektor — dr *Kleszczyci Antoni*
 P.o. Prorektora — mgr *Zie'onko Alfons*
 P.o. Prorektora — dr *Majewski Franciszek*
 P.o. Prorektora — dr *Gorczyński Tadeusz*

WYDZIAŁ ROLNY

Dziekan — dr *Kaniewski Karol*
 Prodziekan — dr *Nowacki Tadeusz*

WYDZIAŁ OGRODNICZY

Dziekan — dr *Kochman Józef*
 Prodziekan — mgr *Rejman Aleksander*

WYDZIAŁ ZOOTECHNICZNY

Dziekan — *dr Pajęk Jan*
 Prodziekan — *mgr Skoczylas Adam*

WYDZIAŁ WETERYNARYJNY

Dziekan — *dr Krasiak Kazimierz*
 Prodziekan — *dr Hay Jan*

WYDZIAŁ MELIORACJI ROLNYCH

Dziekan — *mgr Kollis Władysław*
 Prodziekan — *inż. Dębski Kazimierz*

WYDZIAŁ LEŚNY

Dziekan — *mgr Dreszer Lestaw*
 Prodziekan — *mgr Kamiński Edward*

WYDZIAŁ TECHNOLOGII DREWNA

Dziekan — *inż. Muszyński Zbigniew*
 Prodziekan — *mgr Pachelski Mieczysław*

WYDZIAŁ INŻYNIERYJNO-EKONOMICZNY
ROLNICTWA

Dziekan — *dr Ignar Stefan*
 Prodziekan — *dr Manteuffel Ryszard*

UNIwersytet Marii Curie-Skłodowskiej — LUBLIN

WYDZIAŁ ROLNY

Dziekan — *dr Ziemiński Stefan*
 Prodziekan — *dr Zaliwski Stanisław*

WYDZIAŁ WETERYNARYJNY

Dziekan — *dr Trawiński Alfred*
 Prodziekan — *dr Chomiak Marian*

WYDZIAŁ ZOOTECHNICZNY

Dziekan — *dr Domański Adam*

WYŻSZA SZKOŁA ROLNICZA — KRAKÓW

P.o. Rektora — *dr Kubica Józef*
 Proroktor — *dr Kamiński Zbigniew*

WYDZIAŁ ROLNY

Dziekan — *dr Wójcicki Michał*
 Prodziekan — *dr Smyk Bolesław*

WYDZIAŁ LEŚNY

Dziekan — *mgr Klus Tadeusz*

WYDZIAŁ ZOOTECHNICZNY

Dziekan — *dr Jakóbiec Juliusz*
 Prodziekan — *dr Ewy Zygmunt*

WYŻSZA SZKOŁA ROLNICZA — OLSZTYN

P.o. Rektora — *mgr inż. Świątek Alojzy*
 P.o. Rektora — *dr Dubiński Józef*
 P.o. Proroktora — *dr Niewiadomski Witold*

WYDZIAŁ ROLNY

Dziekan — *mgr Młynek Tadeusz*
 Proroktor — *dr Koter Mieczysław*

WYDZIAŁ MLECZARSKI

Dziekan — *mgr Eisele Mieczysław*
 Prodziekan — *mgr Karnicka Halina*

WYDZIAŁ ZOOTECHNICZNY

Dziekan — *mgr Dubiska Zofia*
 Prodziekan — *mgr Krautforst Wiesław*

WYDZIAŁ RYBACKI

Dziekan — *dr Sakowicz Stanisław*
 Prodziekan — *dr Towarnicki Robert*

WYŻSZA SZKOŁA ROLNICZA — POZNAŃ

Rektor — *dr Molenda Tadeusz*
 Proroktor — *dr Janicki Józef*
 Proroktor — *dr Duda Józef*

WYDZIAŁ ROLNY

Dziekan — *dr Stecki Konstanty*
 Prodziekan — *dr Trojanowski Marian*
 Prodziekan — *mgr Kosiński Tadeusz*

WYDZIAŁ LEŚNY

Dziekan — *dr Mroczkiewicz Leon*
 Prodziekan — *dr Kielczewski Bogdan*
 Prodziekan — *dr Prosiński Stanisław*

WYDZIAŁ ZOOTECHNICZNY

Dziekan — *dr Gawęcki Kazimierz*
 Prodziekan — *dr Chwajnowski Alfred*

WYŻSZA SZKOŁA ROLNICZA — WROCŁAW

Rektor — *dr Senze Alfred*
 Prorektor — *dr Świętochowski Bolesław*
 Prorektor — *dr Tychowski Aleksander*

WYDZIAŁ ROLNY

Dziekan — *dr Boratyński Kazimierz*
 Prodziekan — *dr Tyckowski Aleksander*

WYDZIAŁ ZOOTECHNICZNY

Dziekan — *dr Szopa Ludwik*
 Prodziekan — *dr Konopiński Tadeusz*

WYDZIAŁ WETERYNARYJNY

Dziekan — *dr Sobiech Tadeusz*
 Prodziekan — *dr Gancarz Bronisław*

WYDZIAŁ MELIORACJI ROLNYCH

Dziekan — *dr Bac Stanisław*
 Prodziekan — *dr Schmuck Adam*

POLITECHNIKA WARSZAWSKA

P.o. Rektora — *mgr inż. Araszkiewicz Władysław*
 Prorektor — *dr inż. Szymanowski Witold*
 Prorektor — *dr inż. Muiermulch Jerzy*
 Prorektor — *mgr inż. Król Stanisław*

WYDZIAŁ ARCHITEKTURY

Dziekan —
 Prodziekan — *mgr inż. Tworkowski Stefan*
 Prodziekan — *mgr inż. Kozierski Józef*

WYDZIAŁ KOMUNIKACJI

Dziekan — *dr Mazurek Tadeusz*
 Prodziekan — *mgr inż. Smigielski Henryk*
 Prodziekan — *mgr inż. Lenczewski Stanisław*

WYDZIAŁ BUDOWNICTWA LĄDOWEGO

Dziekan — *dr inż. Hildebrand Eugeniusz*
 Prodziekan — *dr Zarankiewicz Kazimierz*
 Prodziekan — *mgr Stamatello Henryk*

WYDZIAŁ LOTNICZY

Dziekan — *mgr inż. Niemand Leon*
 Prodziekan — *mgr inż. Szulc Stanisław*
 Prodziekan — *dr inż. Fiszdor Władysław*

WYDZIAŁ BUDOWNICTWA WODNEGO

Dziekan — *dr inż. Boretti Zygmunt*
 Prodziekan — *dr Lambor Julian*

WYDZIAŁ ŁĄCZNOŚCI

Dziekan — *dr inż. Ryżko Stanisław*
 Prodziekan — *mgr inż. Kiliński Antoni*
 Prodziekan — *dr inż. Wróbel Tadeusz*

WYDZIAŁ BUDOWNICTWA
PRZEMYSŁOWEGO

Dziekan — *dr Dyżewski Aleksander*
 Prodziekan — *dr Suwański Ludomir*

WYDZIAŁ MECHANICZNY KONSTRUKCYJNY

Dziekan — *mgr inż. Ryteł Zdzisław*
 Prodziekan — *mgr inż. Brach Ignacy*
 Prodziekan — *mgr inż. Zagórski Józef*

WYDZIAŁ CHEMICZNY

Dziekan — *dr Michalski Mieczysław*
 Prodziekan — *dr Ciborowski Janusz*
 Prodziekan — *dr Grębski Jan*

WYDZIAŁ MECHANICZNY TECHNOLOGICZNY

Dziekan — *mgr inż. Gwiazdowski Władysław*
 Prodziekan — *kandydat nauk technicznych Dmochowski Jerzy*
 Prodziekan — *dr inż. Pelczyński Tadeusz*

WYDZIAŁ ELEKTRYCZNY

Dziekan — *mgr inż. Mejro Czesław*
 Prodziekan — *dr inż. Hampel Roman*
 Prodziekan — *dr Nowacki Paweł*

WYDZIAŁ SAMOCHODÓW I CIĄGNIKÓW

Dziekan — *mgr inż. Kosiewicz Adam*
 Prodziekan — *mgr inż. Minchejmer Adam*

WYDZIAŁ GEODEZJI

Dziekan — *dr Lazzarini Tadeusz*
 Prodziekan — *dr Kamela Czesław*
 Prodziekan — *mgr inż. Różycki Jan*

WYDZIAŁ SPRZĘTU
MECHANICZNEGO

Dziekan — *mgr inż. Pączkowski Zbigniew*
 Prodziekan — *mgr inż. Muster Henryk*

WYDZIAŁ INŻYNIERII SANITARNEJ

Dziekan — *mgr inż. Rudolf Zygmunt*
 Prodziekan — *mgr inż. Bożko Leon*

WYDZIAŁ MECHANIZACJI ROLNICTWA

Dziekan — *dr Rybicki Zygmunt*
 Prodziekan — *mgr inż. Dmitrowski Jerzy*

POLITECHNIKA WROCŁAWSKA

Rektor — mgr inż. *Smoleński Dionizy*
 Prorektor — dr inż. *Jellonek Andrzej*
 Prorektor — mgr inż. *Szparkowski Zygmunt*

WYDZIAŁ ARCHITEKTURY

Dziekan — mgr inż. *Frydecki Andrzej*
 Prodziekan — mgr inż. *Ciechanowski Kazimierz*

WYDZIAŁ CHEMICZNY *

Dziekan — dr *Plażek Edmund*
 Prodziekan — mgr *Szroeder Jerzy*

WYDZIAŁ ELEKTRYCZNY

Dziekan — mgr inż. *Kurdziel Roman*
 Prodziekan — mgr inż. *Bilek Franciszek*

WYDZIAŁ INŻYNIERII

Dziekan — mgr inż. *Cybulski Adam*
 Prodziekan — mgr inż. *Mromliński Roman*
 Prodziekan — dr inż. *Kisiel Igor*

WYDZIAŁ INŻYNIERII SANITARNEJ

Dziekan — mgr inż. *Gabryszewski Tadeusz*
 Prodziekan — mgr inż. *Maluga Ludwik*

WYDZIAŁ LOTNICZY

Dziekan — mgr inż. *Wysocki Józef*

WYDZIAŁ ŁĄCZNOŚCI

Dziekan — mgr inż. *Żyszkowski Zbigniew*
 Prodziekan — dr inż. *Tomankiewicz Tadeusz*

WYDZIAŁ MECHANICZNY

Dziekan — mgr inż. *Wiśniowski Wiktor*
 Prodziekan — mgr inż. *Demeler Tadeusz*
 Prodziekan — mgr *Zawadzki Jerzy*

WYDZIAŁ MECHANIZACJI ROLNICTWA

Dziekan — mgr *Martini Zdzisław*

POLITECHNIKA GDAŃSKA

Rektor — dr inż. *Szewalski Robert*
 Prorektor — dr inż. *Kopecki Kazimierz*
 Prorektor — dr inż. *Niewiadomski Henryk*
 Prorektor — mgr inż. *Szymborski Stanisław*

WYDZIAŁ ARCHITEKTURY

Dziekan — mgr inż. *Otto Franciszek*
 Prodziekan — mgr inż. *Rybicki Józef*

WYDZIAŁ BUDOWY OKRĘTÓW

Dziekan — mgr inż. *Doerffer Jerzy*
 Prodziekan — mgr inż. *Staliński Janusz*

WYDZIAŁ BUDOWNICTWA LĄDOWEGO

Dziekan — dr inż. *Bogucki Władysław*
 Prodziekan — mgr inż. *Kazimierczak Roman*
 Prodziekan — mgr inż. *Szczygiel Juliusz*

WYDZIAŁ BUDOWNICTWA WODNEGO

Dziekan — dr inż. *Pazdro Zdzisław*
 Prodziekan — mgr inż. *Karwowski Józef*

WYDZIAŁ CHEMICZNY

Dziekan — dr *Adamczewski Ignacy*
 Prodziekan — dr inż. *Pompowski Tadeusz*

WYDZIAŁ ELEKTRYCZNY

Dziekan — mgr inż. *Kenig Eugeniusz*
 Prodziekan — mgr inż. *Gościński Ignacy*

WYDZIAŁ ŁĄCZNOŚCI

Dziekan — mgr inż. *Szukszta Wiktor*
 Prodziekan — mgr inż. *Zimmerman Roman*

WYDZIAŁ MECHANICZNY

Dziekan — mgr inż. *Dębicki Michał*
 Prodziekan — mgr inż. *Gerlach Tadeusz*
 Prodziekan — mgr inż. *Horiszny Stanisław*

POLITECHNIKA ŚLĄSKA

Rektor — mgr inż. *Kniaginina Gabriel*
 Prorektor — mgr inż. *Szerszeń Stanisław*
 Prorektor — dr inż. *Troszkiewicz Czesław*

WYDZIAŁ BUDOWNICTWA PRZEMYSŁOWEGO

Dziekan — dr inż. *Szczepaniak Edmund*
 Prodziekan — mgr inż. *Ledwoń Józef*

WYDZIAŁ CHEMICZNY

Dziekan — dr *Gostkowski Kazimierz*
 Prodziekan — mgr *Pukas Tadeusz*

WYDZIAŁ ELEKTRYCZNY

Dziekan — mgr inż. *Jasicki Zbigniew*
 Prodziekan — mgr inż. *Trybański Zdzisław*

WYDZIAŁ ENERGETYCZNY

Dziekan — dr inż. *Ochęduszek Stanisław*

WYDZIAŁ GÓRNICZY

Dziekan — mgr inż. *Dykać Roman*
 Prodziekan — mgr inż. *Stróńch Marian*
 Prodziekan — dr inż. *Laskowski Tadeusz*
 Prodziekan — dr inż. *Popowicz Oktawian*

WYDZIAŁ INŻYNIERYJNO-BUDOWLANY

Dziekan — *dr inż. Janusz Marian*Prodziekan — *dr inż. Dudzianowski Zbigniew*

WYDZIAŁ MECHANICZNY

Dziekan — *mgr inż. Kolarba Kazimierz*Prodziekan — *mgr inż. Filasiewicz Klaudiusz*Prodziekan — *mgr inż. Zarzycki Maciej*

POLITECHNIKA ŁÓDZKA

P.o. Rektora — *mgr inż. Klimek Mieczysław*I prorektor — *mgr inż. Jezierski Eugeniusz*Prorektor — *mgr inż. Żyliński Tadeusz*

WYDZIAŁ CHEMII SPOŻYWCZEJ

Dziekan — *dr inż. Serwiński Mieczysław*Prodziekan — *dr Masior Stanisław*

WYDZIAŁ CHEMICZNY

Dziekan — *dr Janowski Witold*Prodziekan — *mgr inż. Jusztal Antoni*

WYDZIAŁ ELEKTRYCZNY

Dziekan — *mgr inż. Dąbrowski Czesław*Prodziekan — *dr Słowikowski Jan*Prodziekan — *mgr inż. Sochor Bronisław*

WYDZIAŁ MECHANICZNY

Dziekan — *mgr inż. Werner Jan*Prodziekan — *dr inż. Leyko Jerzy*Prodziekan — *mgr inż. Piątkiewicz Aleksy*

WYDZIAŁ WŁOKIENNICZY

Dziekan — *mgr inż. Majzner Józef*Prodziekan — *mgr inż. Mrozowski Bronisław*

AKADEMIA GÓRNICZO-HUTNICZA — KRAKÓW

Rektor — *dr inż. Kowalczyk Zygmunt*Prorektor — *dr Bielański Adam*Prorektor — *dr Mięslowicz Marian*

WYDZIAŁ CERAMICZNY

Dziekan — *dr inż. Budkiewicz Mieczysław*Prodziekan — *mgr inż. Stefan Polesław*Prodziekan — *mgr Kulczycki Kazimierz*

WYDZIAŁ GEOLOGICZNO POSZUKIWAWCZY

Dziekan — *dr inż. Krajewski Roman*Prodziekan — *dr Kamiński Marian*

WYDZIAŁ GEODEZJI GÓRNICZEJ

Dziekan — *dr inż. Kochmański Tadeusz*Prodziekan — *mgr inż. Oulanicki Michał*

WYDZIAŁ GÓRNICZY

Dziekan — *mgr inż. Wilk Zdzisław*Prodziekan — *dr inż. Litwiniszyn Jerzy*Prodziekan — *mgr inż. Słepiński Włodzimierz*

WYDZIAŁ METALURGICZNY

Dziekan — *mgr inż. Leskiewicz Wacław*Prodziekan — *mgr inż. Domański Władysław*

WYDZIAŁ ODLEWNICZY

Dziekan — *mgr inż. Kalata Czesław*Prodziekan — *mgr inż. Olszewski Marian*WYDZIAŁ ELEKTRYFIKACJI,
GÓRNICICTWA I HUTNICTWADziekan — *mgr inż. Manilius Jan*Prodziekan — *mgr inż. Kobyliński Witold*WYDZIAŁ MECHANIZACJI
GÓRNICICTWA I HUTNICTWADziekan — *mgr inż. Lesicki Wacław*Prodziekan — *mgr Szablowski Kazimierz*

WYDZIAŁY POLITECHNICZNE AGH

Prorektor — *dr Słaziński Ludomir*Prorektor — *dr Roniewicz Włodzimierz*

WYDZIAŁ ARCHITEKTURY

Dziekan — *mgr inż. Borusiewicz Władysław*Prodziekan — *mgr inż. Rzymkowski Andrzej*

WYDZIAŁ BUDOWNICTWA WODNEGO

Dziekan — *dr inż. Wrona Mieczysław*Prodziekan — *mgr inż. Szwed Feliks*

WYDZIAŁ BUDOWNICTWA LĄDOWEGO

Dziekan — *inż. Kopyciński Bronisław*Prodziekan — *mgr inż. Fuksa Michał*

WYDZIAŁ MECHANICZNY

Dziekan — *mgr inż. Walczak Jan*Prodziekan — *mgr inż. Steindel Stanisław*

SZKOŁA INŻYNIERSKA — CZĘSTOCHOWA

Rektor — *dr inż. Kolakowski Jerzy*Prorektor — *mgr Pietraniec Antoni*

WYDZIAŁ BUDOWY MASZYN

Dziekan — mgr inż. Samsonow Leonid

WYDZIAŁ METALURGICZNY

Dziekan — mgr inż. Sakwa Wacław

Prodziekan — mgr inż. Michejda Oskar

WYDZIAŁ WŁOKIENNICZY

Dziekan — mgr inż. Palczewski Jan

Prodziekan — mgr inż. Stachera Tadeusz

SZKOŁA INŻYNIERSKA — SZCZECIN

P.o. Rektora — mgr inż. Rosner Tadeusz

Proroktor — mgr Dobrzycki Edmund

WYDZIAŁ ARCHITEKTURY

Dziekan — mgr inż. Kocimski Franciszek

WYDZIAŁ CHEMII

Dziekan — dr Bursa Stanisław

Prodziekan — mgr Puluch Karolina

WYDZIAŁ ELEKTRYCZNY

Dziekan — mgr inż. Wysocki Edward

Prodziekan — mgr inż. Kula Stefan

WYDZIAŁ BUDOWNICTWA
LĄDOWEGO I WODNEGO

Dziekan — mgr inż. Gołębiowski Zygmunt

Prodziekan — mgr inż. Pudelewicz Mieczysław

Prodziekan — mgr inż. Wozaczyński Józef

WYDZIAŁ BUDOWY MASZYN

Dziekan — mgr Nowak Wiktor

Prodziekan — mgr inż. Borkowski Władysław

SZKOŁA INŻYNIERSKA — POZNAŃ

Rektor — mgr inż. Orgelbrand Bolesław

Proroktor — dr Kapitańczyk Kazimierz

WYDZIAŁ ARCHITEKTURY

Dziekan — mgr inż. Czarnecki Władysław

WYDZIAŁ BUDOWNICTWA

Dziekan — mgr inż. Jankowski Wiktor

Prodziekan — mgr inż. Naszkiewicz Alfons

WYDZIAŁ BUDOWY MASZYN

Dziekan — mgr inż. Czarnecki Jan

Prodziekan — mgr inż. Olszewski Stanisław

WYDZIAŁ ELEKTRYCZNY

Dziekan — mgr inż. Węglarz Józef

Prodziekan — mgr inż. Szukalski Kornel

S P I S T R E Ś C I :

W 30 rocznicę śmierci W. I. Lenina	I
ADAM RAPACKI — Wspólne zadania	3

PROBLEMY I DOŚWIADCZENIA

ZOFIA KIETLIŃSKA — O współpracę szkoły średniej i wyższej	6
CZESŁAW FOTYMA — Wkład szkoły średniej w należyte przygotowanie uczniów do szkół wyższych	15
GRZEGORZ LEOPOLD SEIDLER — Uwagi o metodzie opracowania historii doktryn politycznych	23
SEWERYN ŻURAWICKI — Rola wykładów historii myśli ekonomicznej w kształtowaniu marksistowskiego światopoglądu	37
ZYGMUNT IZDEBSKI — Statystyka odpadu w bieżącym i ubiegłym roku akademickim	45
BOLESŁAW DUNIKOWSKI — Zagadnienie pedagogizacji studentów ostatniego roku Wydziału Historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego	50
KAZIMIERZ KAPITAŃCZYK — W sprawie wykładu chemii w wyższej szkole technicznej	59

NAUKA I SZKOŁY WYŻSZE ZA GRANICĄ

JERZY DMITREWSKI — O studiach mechanizacji rolnictwa w ZSRR	66
KRYSTIU DOBREW — Osiągnięcia Bułgarii w dziedzinie szkolnictwa wyższego (oprac. St. Kowalski)	76

Z POSTĘPOWYCH TRADYCJI NAUKI I SZKOŁY WYŻSZEJ

ALEKSANDER BIRKENMAJER — Uniwersytet Krakowski jako międzynarodowy ośrodek studiów astronomicznych na przełomie XV i XVI stulecia	78
EUGENIUSZ OLSZEWSKI — Zagadnienia techniki na wystawie Odrodzenia	84

SPRAWOZDANIA I KRONIKA

WŁADYSŁAWA JAWORSKA — O sesji Matejkowskiej Państwowego Instytutu Sztuki	87
MIECZYŚLAW JEŻEWSKI — Konferencja dydaktyczno-metodyczna w sprawie nauczania fizyki w wyższych szkołach technicznych	91
JANUSZ HAMAN — Konferencja dydaktyczna katedr maszynoznawstwa rolniczego	94
WALENTY KRYCZYŃSKI — Konferencja naukowa w Rogowie w sprawie podręcznika z zakresu leśnictwa	97
WŁADYSŁAW ARASZKIEWICZ — Z działalności prorektora do spraw młodzieżowych Politechniki Warszawskiej w ubiegłym roku akademickim	100

ZZNP NA WYŻSZYCH UCZELNIACH

ZOFIA KOWALSKA — Środowiskowa konferencja nauczycieli szkół średnich i wyższych	104
MARIAN SZYMAŃSKI — Na marginesie kampanii sprawozdawczo-wyborczej ZOZ przy wyższych uczelniach	106

RECENZJE

ROMAN ŻULIŃSKI — Ze wznowień klasyków filozofii	109
WALERY TABORSKI — Rozejm w Korei — zagadnienie prawne	118

*

I konferencja redaktorów gazet uczelnianych i koresponentów „Życia Szkoły Wyższej”	121
---	-----

*

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI — Julian Tuwim	126
---	-----

*

Nagrody Ministra Szkolnictwa Wyższego	128
Spis władz wyższych uczelni	134

