

OKAZOWY

ROK 1

WARSZAWA • STYCZEŃ-MARZEC 1948

WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

1



PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

T R E Ś C N U M E R U P I E R W S Z E G O

	Str.
1. Od Redakcji	1
2. Dyskusja nad projektami programu szkoły podstawowej trwa	3
D z i a ł n a u k o w y	
3. Natalia Gąsiorowska — Historia społeczno-gospodarcza w nauce i w nauczaniu, Cz. I	5
P r o g r a m y , p o d r ę c z n i k i , p o m o c e	
4. Żanna Kormanowa — Założenia naukowe i ideowe nowego programu historii dla szkoły podstawowej	15
5. Gryzelda Missalowa, Józef Dutkiewicz — Podręcznik historii dla szkoły podstawowej	23
6. Jan Natanson-Leski — Wydawnictwa kartograficzne w zakresie historii	28
Z p r a k t y k i s z k o l n e j	
7. Janina Schoenbrenner — Wiosna ludów w nauczaniu szkolnym	32
8. Cecylia Petrykowska — Z pracy ognisk metodycznych	43
R e c e n z j e	
9. Żanna Kormanowa — Stanisław Nowaczyk: Jak uczyć historii w szkole powszechnej	48
10. Witold Kula — Roczniki dziejów społecznych i gospodarczych	49
11. Krystyna Sreniowska — Kwartalnik historyczny	51
12. Anna Rynkowska — Dzieje najnowsze	52
13. Żanna Kormanowa — Z radzieckich czasopism historycznych	55
14. Józef Dutkiewicz — 1848 et les révolutions du XIX siècle	57
K r o n i k a	
15. Centralny Kurs Historii w Rudzie Pabianickiej	60
16. Wznowienie działalności Polskiego Towarzystwa Historycznego	62
17. Instytut Pamięci Narodowej	63
18. VII Powszechny Zjazd Historyków Polskich	63
19. Ogólnokrajowy Komitet Obchodu Stulecia Wiosny Ludów	64
20. Przygotowanie rocznicy rewolucji lutowej we Francji	64
21. Komunikat P. T. H.	64

WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

WYDAWANE NA ZLECENIE MINISTERSTWA OŚWIATY PRZY
WSPÓŁPRACY POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO



52

OD REDAKCJI

Ministerstwo Oświaty przystąpiło do wydawania czasopisma dla nauczycieli historii pt. „Wiadomości Historyczne” (z uwzględnieniem prehistorii). Szersze uzasadnienie słuszności tej inicjatywy wydaje się zbędne. Jest ona wyrazem dojrzałej już całkowicie potrzeby podsumowania osiągniętych wyników trzyletniej powojennej pracy szkolnej i sprecyzowania istniejących trudności. Zdajemy sobie sprawę, że treść i zakres nauczania historii decyduje w niemałej mierze o obliczu i charakterze naszej kultury narodowej.

Doświadczenia ostatniej wojny i okupacji, głębokie zmiany, jakie zaszły w życiu społeczeństwa polskiego, wymagają od nas gruntownej rewizji poglądów i przemyślenia szeregu zagadnień. Program historii dla szkoły podstawowej wprowadza historię powszechną i w związku z nią historię ojczystą, uwzględnia w szerokim zakresie te działy historii, które zbliżają ucznia do nowej treści naszej współczesności, a więc historię społeczno-gospodarczą, kulturalną, elementarne wiadomości z ekonomii i socjologii. Po raz pierwszy uczymy w szkole prehistorii.

Przed nauczycielem stoi konieczność poznania tej nowej problematyki i jej zasadniczych stanowisk.

Jednocześnie obok nauczania historii w szkole występuje sprawa kształcenia i dokształcania dorosłych, zagadnienie masowego szerzenia wiedzy i kultury historycznej. Historia interesuje dziś nie tylko uczonego i nauczyciela, ale również pracownika społecznego, oświatowca. Aczkolwiek „Wia-

domości Historyczne” służyć mają w pierwszym rzędzie nauczycielowi, niewątpliwie i oświatowiec znajdzie w nich potrzebne dla swej pracy materiały.

Dział naukowy czasopisma, artykuły o charakterze syntetycznym, recenzje wydawnictw naukowych — pomogą nauczycielowi uzupełnić luki jego wykształcenia nastawionego do niedawna wyłącznie na historię polityczną, utrzymywać będą żywy kontakt nauczania z wiedzą historyczną.

Trudności szkoły polskiej w zakresie najkonieczniejszych pomocy naukowych stopniowo mijają: półki księgarskie zapełniają się coraz szczerzej podręcznikami, literatura naukowa i popularno-naukowa ułatwia samokształcenie i organizację pracy. Życzliwie witamy reedycje dzieł znanych autorów, z zainteresowaniem przeglądamy karty książek opracowanych przez młodych pisarzy.

Nadszedł więc czas, by na łamach pisma zawodowego nauczyciel historii mógł omówić podręczniki, programy oraz obiektywne warunki ich realizacji. Zapoczątkować należy owocną wymianę pomysłów i osiągnięć, zarówno indywidualnych, jak i środowiskowych. Tym sprawom służyć będą działy: 1. programy, podręczniki, pomoce; 2. z praktyki szkolnej.

Redakcja dąży do zorganizowania działu korespondencji, do nawiązania bezpośredniego kontaktu z nauczycielem przy warsztacie jego codziennej pracy.

Tytuł czasopisma „Wiadomości Historyczne” nawiązuje do tradycji organu Polskiego Towarzystwa Historycznego, z którym Ministerstwo Oświaty uzgodniło swoją inicjatywę wydawniczą.

Redakcja rozumie, że zamierzenia swe osiągnie tylko przy współpracy ogółu nauczycieli. Prosi więc o tę współpracę i twórczą krytykę.

DYSKUSJA NAD PROJEKTAMI PROGRAMU SZKOŁY PODSTAWOWEJ TRWA

Inicjując nowy typ czasopism pedagogicznych, czasopisma przedmiotowe, których zadaniem jest pomagać w pracy samokształceniowej i w pracy zawodowej nauczycielom wykładającym dany przedmiot w szkołach różnych typów i poziomów, Ministerstwo Oświaty upatruje w tych czasopismach dodatkową gwarancję jednolitości programów nauczania. Jednolita szkoła — to przecież państwowy postulat demokratycznej przebudowy oświaty.

Oświatowym odpowiednikiem demokracji ludowej jest między innymi jednolitość szkolnictwa. Na czym ta jednolitość polega? Jednym z jej znamion jest jednolitość struktury ustrojowej, drugim — jednolitość wewnętrznej organizacji szkół, trzecim — jednolitość programów nauczania. Aby dziecko mogło swobodnie przechodzić z jednego szczebla nauki na drugi i ze szkoły do szkoły, nie wystarcza jednolitość ustroju szkolnego, konieczna jest jeszcze jednolitość programów nauczania. Drożność systemu szkolnego opiera się zatem w równej mierze na powyższych cechach jego ustroju, jak na jednolitości programowej. Ten sam plan lekcyjny, ten sam program, ten sam podręcznik dla danego roku nauczania — oto istotne znamiona jednolitości.

Szkoła podstawowa łącząca w ramach 8 lat nauczania i 8 klas programowych elementy wiedzy dotychczasowej szkoły powszechnej i niższych klas dotychczasowego gimnazjum, ta półśrednia szkoła dla wszystkich dzieci w przyszłości — to polskie rozwiązanie palącej potrzeby umasowienia awansu oświatowego, podniesienia poziomu kultury ogólnej, upowszechnienia zarówno wiedzy ścisłej, jak i elementów naukowego poglądu na świat.

Szkoła podstawowa stanowi jedyną podbudowę kształcenia na poziomie średnim. Pomiędzy szkołą podstawową a szkolnictwem średnim, liceami ogólnokształcącymi czy zawodowymi, będzie istniała ciągłość organizacyjna i programowa. Programy wszystkich szkół średnich opierać się będą na programach szkół podstawowych. Maleje, zaciera się cezurą i organizacyjną i programową między szkołą podstawową a szkołą średnią. Zarysowuje się jednolita struktura pełnej szkoły średniej. Istnieje już obecnie możliwość stawiania zagadnień programowych i szerzej — zagadnień dydaktycznych — w płaszczyźnie jednolitości, w podłużnych przekrojach przedmiotowych po-

przez szkołę powszechną i szkołę średnią. Zadanie to podejmują właśnie czasopisma przedmiotowe dla nauczycieli.

Szkola powszechna pracuje od roku szkolnego 1945/46 w oparciu o programy przejściowe, zmieniane w roku 1946/47 i 1947/48. Programy przejściowe pomogły szkole powszechnej przestawić pracę na nowe treści poznawcze i wychowawcze. Obecnie ukazał się drukiem komplet projektów programu szkoły podstawowej (14 broszurek w zielonej okładce). Prace nad redakcją projektów programów dla szkoły średniej znajdują się w etapie końcowym.

Trwa dyskusja publiczna nad projektami programu szkoły podstawowej. Przed szkołą, przed nauczycielstwem stoi doniosłe zadanie. Szkoła zgromadziła ogromne doświadczenie w ciągu tych dwu i pół lat pracy. Praktyka szkolna ujawniła niedociągnięcia sformułowań programowych, luki czy przerosty w projektowanym systemie wiadomości. Trudności wynikające z braku podręczników, z niedostatecznej ich ilości, z niedokładności kolportażu należą w zasadzie — z wyjątkiem jednego tylko przedmiotu — do przeszłości. Nastąpił więc moment przystąpienia do obiektywnej oceny zalet i braków nowych dokumentów programowych, najszerszej i najbardziej swobodnej dyskusji przed ich ostateczną redakcją.

Dla tej dyskusji stoją otworem lamy „Nowej Szkoły” i wszystkich czasopism przedmiotowych PZWS. Redakcje tych czasopism uważają za swój obowiązek przyczynić się walcie do zorganizowania i ożywienia tej tak ważnej dyskusji. Na skutek porozumienia z Ministerstwem Oświaty Zarząd Główny ZNP wprowadził na porządek dzienny jesiennych i zimowych konferencji rejonowych dyskusję nad projektami programów 8-letniej szkoły podstawowej jako jeden z naczelných punktów pracy. Do udziału w dyskusji zapraszamy ogniska metodyczne i pracownie dydaktyczne, rady pedagogiczne szkół i poszczególnych nauczycieli. Zapraszamy wydziały pedagogiczne ZNP i pracowników pedagogicznych administracji oświatowej. Zapraszamy przedstawicieli nauki pedagogicznej i działaczy społecznych zainteresowanych sprawami programowymi. Program nauczania — to dokument wielkiej wagi państwowej. Program szkoły dla wszystkich — to klucz do kultury narodu. Należy więc uczynić wszystko, by ostateczny tekst programu dojrzał w najszerszej dyskusji publicznej, by szlif końcowy przeprowadził tu i szeregowy nauczyciel, i wybitny specjalista, i praktyk-społecznik, i polityk-demokrata.

Listopad, grudzień i styczeń bieżącego roku szkolnego przechodzą więc pod hasłem: „Wykuwamy w dyskusji ostateczne teksty programów szkoły podstawowej”.

Materiały, uchwały i wnioski należy w tej sprawie kierować pod adresem: Warszawa, Ministerstwo Oświaty, pokój 363.

NATALIA GĄSIOROWSKA

HISTORIA SPOŁECZNO-GOSPODARCZA
W NAUCE I W NAUCZANIU

Cz. I.

Nauka, jej rozwój i doskonalenie pozostają w zależności nie tylko od wewnętrznej własnej jej treści, własnego kompleksu zjawisk, nie wyłącznie od mocy geniuszu ludzkiego, myśli twórczej indywidualnej uczonych, lecz także od warunków życia zbiorowego, od struktury społecznej, wzrostu i zmian potrzeb społecznych. Problemat historii silniej niż wielu innych nauk należy traktować jako funkcję społeczną; jej ewolucja odpowiada ewolucji społecznej, wewnętrzne jej etapy rozwojowe w określonym momencie dziejowym układają się zależnie od danej rzeczywistości społecznej, a gdy rozwój gospodarczy i społeczny odbywa się, jak to się dzieje w naszych czasach, pod wpływem tendencji planowania, temu kierunkowi podlega z konieczności i nauka historii.

Przezwrot ekonomiczny i socjalny po wojnach światowych XX wieku wyznacza dziejom gospodarczym i społecznym specjalne miejsce w życiu i w teorii, w nauce i w nauczaniu. Głębokie przeobrażenia, jakich dokonały wojny, wysunęły zdecydowanie na plan pierwszy sprawy gospodarcze jako fundament życia publicznego i wzmocniły zainteresowanie dla zagadnień gospodarczych w przeszłości. Rozwój demokracji w życiu społecznym zwrócił powszechną uwagę na dzieje szerokich warstw ludności, zdemokratyzował historię, a słusznie stwierdził wybitny historyk francuski Hauser, że zdemokratyzowanie historii oznacza przesunięcie w niej punktu ciężkości badań od spraw politycznych do gospodarczych. Taki jest obecnie duch czasu — zauważył już przed pierwszą wojną światową historyk angielski Ashley, omawiając zainteresowanie historią gospodarczą i jej rozkwit na Zachodzie.

Nowoczesne gospodarstwo kapitalistyczne, o najwyższej w dziejach ludzkich technice, o skomplikowanej, obejmującej cały świat organizacji, stanowi przedmiot trudny do zbadania. Ujęciu jego istoty stają na przeszkodzie nicunikinione przeżytki z przeszłości feudalnej, w większym jeszcze stopniu silnie występujące w jego schyłkowym stadium przejawy rozwijającego się nowego systemu — socjalistycznego, nadto zakłócają normalny

kierunek rozwoju zjawiska wynikające z przebiegu wojen światowych dwudziestego wieku.

Historia gospodarcza odnajduje genezę i śledząc rozwój poszczególnych faktów i urządzeń, poprzez analizę całokształtu gospodarstwa w jego dawniejszych uproszczonych kolejnych fazach, ułatwia nie tylko zrozumienie dzisiejszego skomplikowanego życia ekonomicznego, ale także odkrycie w nim twórczych pierwiastków dalszego rozwoju; wykazuje, że współczesność stanowi fragment w wielkim procesie stawania się, nieprzerwanego rozwoju gospodarczego, ustala pewne jego prawa. Poznanie na podstawie historycznej nowoczesnego, o wolnej wymianie gospodarstwa, w którym właściciel kapitału pieniężnego decyduje o produkcji, pozwala stwierdzić, że nie stanowi ono jedynej, stałej formy gospodarowania, że poprzedziło je gospodarstwo domowe, bezwymienne, które zaspokajało swe potrzeby własną produkcją, w którym właściciel ziemi obejmował kierunek; że występuje coraz silniej gospodarstwo, w którym swoboda wymiany ustępuje kierownictwu społecznemu, w którym właściciele zorganizowanej siły roboczej ujmują dyspozycję gospodarczą we własne ręce.

Historia gospodarcza, jak sama nazwa wskazuje, należy do nauk historycznych i ekonomicznych. Materiał do badania, podobnie jak w innych gałęziach nauk historycznych: historii politycznej, ustroju, kultury, stanowią nie fakty bezpośrednie, lecz źródła, czyli ślady, jakie fakty pozostawiły w dziejach: źródła pisane oraz rzeczowe. Źródła pisane są to dla średniowiecznego gospodarstwa wiejskiego nieliczne wydawane i mniej jeszcze licznie zachowane dokumenty, jak: świadectwa urzędowe o czynnościach przeważnie prawnych, pośrednio związanych z gospodarstwem: nadawcze (donacyjne), zatwierdzające nadanie (konfirmacyjne), immunitetowe, lokacyjne; akta zawierające spisy i inwentarze majątkowe, umowy, rozporządzenia, instrukcje, lustracje; dla miasta średniowiecznego: różne akta prawne, rozporządzenia cechowe, targowe, dokumenty sprzedaży, księgi akt; dla czasów nowożytnych: księgi aktowe, rachunkowe, rozporządzenia, przepisy rządowe różnorodnej treści we wszystkich dziedzinach życia gospodarczego; rejestry podatkowe, taryfy celne, księgi handlowe, rozmaite wykazy statystyczne, uchwały sejmowe, wyroki sądowe, księgi kościelne — w ogóle bogaty różnorodny materiał archiwalny, przechowany w zbiorach państwowych i prywatnych; nadto mapy gruntów, plany miast, wreszcie druki obejmujące kalendarze, podręczniki rolnicze, opisy podróży, pamiątniki, źródła pochodzące z obserwacji bezpośredniej życia gospodarczego. Źródła rzeczowe to przede wszystkim wykopaliska z grobowców, domostw, niezliczone zabytki, głównie kamienne, brązowe i żelazne; przedmioty drewniane bowiem przeważnie uległy zniszczeniu. Źródłem stać się może poza tym każdy przedmiot pozostały z przeszłości i o niej ze stanowiska gospodarczego świadczący, cenny zwłaszcza dla czasów pierwotnych, gdy brak źródeł pisanych. Rozporządzając źródłami historyk gospodarczy stosuje metodę historycznego badania

w ich analizie. Z odrębnego charakteru materiału wynika konieczność stosowania innej nadto metody pracy. Historyk polityczny zajmuje się faktem poszczególnym, niepowtarzalnym, wybitną jednostką czynną, twórczą, traktując społeczeństwo jako masę bierną. Historyk gospodarczy zwraca swą uwagę ku zjawiskom powszechnym, ku dziejom, w których czynną jednostką gospodarczą stanowi społeczeństwo złożone z mniejszej lub większej ilości przeciętnych ludzi. Twórcą dziejów gospodarczych jest każdy człowiek, ale w historii występuje on jako cząstka zbiorowości, jako jednostka nie konkretna, lecz abstrakcyjna, indywidualium bez indywidualności, typowe.

Historyk gospodarczy posiłkuje się terminologią, definicjami ekonomicznymi, podobnie jak uczony w ekonomii teoretycznej, w polityce ekonomicznej, w nauce o finansach; w rekonstrukcji ujmuje materiał faktyczny syntetycznie, w grupy, kategorie ekonomiczne, stosując metodę statystyczną, która jest właściwa wszystkim naukom ekonomicznym, jako operującym zjawiskami masowymi. Ale gdy ekonomista bada gospodarstwo współczesne w przekroju poprzecznym, na określonym terenie, w stanie aktualnym, statycznie, historyk gospodarczy ujmuje je w przekroju pionowym, w czasie, w rozwojowym ruchu stawania się, dynamicznie. Historyk bada formy gospodarowania i ustroju społecznego w poszczególnych etapach, odnajdując w ten sposób dla określonych epok charakterystyczne dla nich formy; wykazuje ich wzajemny związek od najdawniejszych czasów aż do stanu współczesnego, łącząc je w jeden łańcuch rozwojowy. Na podstawie nagromadzonego materiału faktycznego ekonomista, socjolog badając formy sobie współczesne, ostatni etap rozwojowy, dążą do stworzenia systemu teoretycznego, w którym przedstawiają rozwój gospodarczy i społeczny jako pewną całość, usiłują uchwycić zachodzące w nim przemiany jako występujące w określonych warunkach chronologicznie ugrupowane stopnie lub nawet jako stałe prawa rozwojowe.

Historia gospodarcza jest nauką młodą, rozwinęła się dopiero w XX wieku, a zwłaszcza w dobie międzywojennej. Historia polityczna, dyplomatyczna i wojskowa, uprawiana od stuleci, w swych metodach pracy oraz rezultatach osiągnęła stopień niemalże doskonałości; historia instytucji ustrojowych, religijnych, historia kultury w niektórych działach, głównie literatury, zbliżyła się do podobnego stanu; historia gospodarcza natomiast pozostaje jeszcze w stanie tworzenia się, krystalizowania.

Twórcy teorii ekonomicznej, tzw. systemu klasycznego na przełomie XVIII i XIX w. (Smith), uznali współczesne im gospodarstwo kapitalistyczne za jedynie naturalne, a więc stałe, niezmienne, w którym społeczny podział pracy przy wolnej konkurencji jednostek gospodarujących prowadzi do powszechnej równości społecznej i harmonii interesów. W połowie XIX wieku marksizm występując przeciw ekonomii klasycznej uznał gospodarstwo kapitalistyczne za stadium przejściowe w całokształcie gospodarczym; stosując dialektykę Hegla traktował jako tezę gospodarstwo średniowieczno-

feudalne, przeciwstawiając mu w formie antytezy współczesny kapitalizm prowadzący do anarchii gospodarczej, budując jako syntezę system przyszłości oparty na planie gospodarczym, sprawiedliwości i harmonii społecznej. Jednocześnie ekonomiści niemieccy reprezentujący tzw. szkołę historyczną usiłując budować teorię rozwoju gospodarczego zwrócili się ku poszukiwaniom materiału ilustracyjnego i dowodowego w dziejach, zapoczątkowali badania, gromadzili materiał historyczno-gospodarczy; niektórzy historycy ustroju społecznego uwzględniali w badaniach swoich ściśle z ustrojowymi związane zagadnienia gospodarcze. W drugiej połowie XIX wieku wznowiła usiłowania pierwszej szkoły tzw. druga szkoła historyczna wśród ekonomistów niemieckich, związana z tzw. socjalizmem państwowym, a niezależnie od ekonomistów historycy przystąpili do badań nad dziejami gospodarczymi Europy.

Szybko rozwijała się najmłodsza gałąź naukowa w przyspieszonym tempie XX wieku, zwłaszcza po wojnie. Zapoczątkowana jako teoria ekonomiczna, ugruntowana jako metoda historyczna, stosowana w ekonomii historia gospodarcza stopniowo usamodzielniała się jako odrębna dyscyplina naukowa. Rozwój historii gospodarczej postępował równoległe z rozkwitem starszych gałęzi nauk historycznych i ekonomicznych. Zainteresowanie dziejami ekonomicznymi wzrastało w związku z rozkwitem gospodarstwa światowego i udziału w nim szerokich warstw społecznych, następował proces demokratyzacji historii, która sięgała od powierzchni życia politycznego w głąb do fundamentów gospodarczych, od skutków do przyczyn, badała nie dzieła bohaterów, lecz pracę szarego człowieka. W obecnym stanie nauki wydawnictwa źródeł, monografie traktujące o różnorodnych zagadnieniach, opracowania syntetyczne dziejów poszczególnych epok i narodów, czasopisma w różnych językach, specjalne katedry w uniwersytetach wszystkich krajów świadczą o należytych zmontowaniu warsztatów pracy i o mocnej podstawie dla jej przyszłego rozwoju. Najwcześniej i najbujniej rozwijała się historia gospodarcza w przedhitlerowskich Niemczech; we wszystkich uniwersytetach istniały katedry, dokoła których skupiała się praca badawcza. Obok licznych prac monograficznych mniejszej i wielkiej wartości, poświęconych poszczególnym problemom i zjawiskom historycznym, ukazywały się wydawnictwa źródłowe oraz prace syntetyczne obejmujące całe epoki, dzieje ogólne nie tylko niemieckiego, ale różnych narodów. Dziejom wczesnego średniowiecza świata germańskiego poświęcał swe studia wiedeński uczony Dopsch, dzieje Europy średniowiecznej opracował Kötzschke (*Allgemeine Wirtschaftsgeschichte des Mittelalters*), syntetyczne ujęcie gospodarstwa kapitalistycznego dał w swym 6-tomowym dziele Sombart (*Der moderne Kapitalismus*, 4 tomy i *Hochkapitalismus*, 2 tomy), najlepszą syntezę historii gospodarczej powszechnej przedstawił Sieveking w swej *Wirtschaftsgeschichte* z roku 1935. Dziejom społeczno-gospodarczym był poświęcony kwartalnik (*Vierteljahrsschrift*), w którym współpracowali — obok niemiecc-

kich — uczeni innych narodów. Przed wojną ukazał się szereg opracowań dziejów gospodarczych różnych państw w wydawnictwie prowadzonym w Jenie pod redakcją Brodnitza.

W Anglii ruch naukowy w danej dziedzinie nie obejmował tak szerokiego zasięgu, doprowadził jednak do poważnych rezultatów w zakresie opracowania dziejów gospodarstwa angielskiego (Ashley, Cunningham). We Francji rozwój tego ruchu był słabszy, poświęcono tu więcej zamięłowania historii doktryn niż historii życia społeczno-gospodarczego, osiągnięto jednak w wyniku prac badawczych znajomość całokształtu dziejów francuskich (*Historia gospodarcza i społeczna Francji*, Henri Sée, tłumaczona na język niemiecki); katedrę w Sorbonie paryskiej przed wojną zajmował Henri Hauser. Dwa czasopisma służyły nauce bieżącej: dawniejszy *Przegląd* (*Revue*) i później zapoczątkowane *Roczniki* (*Annales*). Ruch naukowy skupia się po wojnie dokoła wybitnego uczonego Febvre'a. W języku francuskim również wychodziły prace jednego z najpoważniejszych historyków gospodarczych, Belga Pirenne'a. Wysoki poziom osiągnęła historia gospodarcza w przedfaszystowskich Włoszech. Rozwijały się badania nad dziejami społeczno-gospodarczymi w Holandii (Posthumus), w krajach skandynawskich (Norweg Koht, Szwed Heckschner).

Później zapoczątkowany został, ale poważnie przedstawiał się rozwój historii gospodarczej w krajach słowiańskich, w Czechosłowacji (głównie historia agrarna), w Bułgarii. Ruch naukowy w Rosji carskiej wiązał się ściśle z zachodnio-europejskim; wybitni historycy-marksiści, uczeni reprezentujący wolną myśl naukową, przeważnie skazani na wygnanie z kraju, brali czynny poważny udział w pracy naukowej we Francji, w Anglii, w Stanach Zjednoczonych, w Niemczech (Kowalewski, Winogradow, Łuczickij, Kuliszewski i inni). W Związku Radzieckim historia społeczno-gospodarcza została wysunięta od razu na plan pierwszy w nauce i w nauczaniu, przy pewnym zaniedbaniu nawet historii politycznej; z czasem równowaga tych działań została przywrócona, bujniej jednak rozkwita historia społeczno-gospodarcza, traktowana jako fundament badań ogólnodziejowych. Główna uwaga w badaniach została zwrócona ku dziejom świata pracy, chłopskim i robotniczym, m. i. nowymi metodami prowadzone są prace w zakresie historii przedsiębiorstw przemysłowych, manufaktur i fabryk, ich organizacji, produkcji i warunków pracy.

W Stanach Zjednoczonych z rozmachem amerykańskim zmontowane zostały warsztaty pracy naukowej w zakresie historii społeczno-gospodarczej na początku XX w., prowadzone najprzód przy pomocy uczonych europejskich, później przez wykształcone w Europie własne kadry naukowe. I tu uwaga poświęcona została, podobnie jak w Związku Radzieckim, dziejom przedsiębiorstw nowoczesnych, lecz ujmowanych nie tyle od strony pracy, ile udziałów w nich kapitału.

W Polsce zaczątki badań historyczno-gospodarczych znaleźć można w początku XIX wieku w pracach Staszica, Surowieckiego i innych. W drugiej połowie XIX w. materiał gospodarczy znajduje się w wielotomowych pracach historycznych Pawińskiego i Jabłonowskiego *Polska XVI wieku pod względem geograficzno-historycznym* wydawanym po roku 1880. *Wewnętrzne dzieje Polski za Stanisława Augusta* (6-tomowe) Korzона przedstawiają pracę w treści głównie historyczno-gospodarczą. W wieku XX szybko rozwijała się nauka polska. Pierwszym historykiem specjalnie gospodarczym w znaczeniu europejskim był przedwcześnie zmarły Ignacy Baranowski, który pozostawił bogatą spuściznę, zwłaszcza w zakresie historii wsi. Już przed pierwszą wojną światową rozpoczął swą pracę badawczą i profesorską Franciszek Bujak, dzisiaj nestor historyków gospodarczych. Rozkwit nauki nastąpił wraz z odrodzeniem państwa polskiego, gdy powstały nowe uniwersytety polskie i we wszystkich uczelniach uruchomione zostały katedry służące historii społeczno-gospodarczej. Przed ostatnią wojną istniały w Polsce dwa główne ośrodki badań naukowych w tej dziedzinie. We Lwowie skupiała się praca pod kierunkiem prof. Bujaka; zapoczątkowane tam zostało ciągłe wydawnictwo: *Badania nad dziejami społecznymi i gospodarczymi*, w którym wyszło kilkanaście tomów poświęconych głównie historii cen i klęsk elementarnych w Polsce. W Poznaniu ześrodkowała się głównie praca nad nowożytnymi dziejami agrarnymi, organizowana przez prof. Jana Rutkowskiego, autora szeregu prac monograficznych, pracy syntetycznej: *Badania nad podziałem dochodów w Polsce* oraz podręcznika *Historia gospodarcza Polski przedrozbiorowej* (I wydanie w r. 1923, II w 1946). Profesorowie Bujak i Rutkowski redagują *Roczniki dziejów społecznych i gospodarczych*, które wychodzą od roku 1931. Dzieje gospodarcze ziem polskich z czasów pierwszej wojny światowej zostały opracowane w 3-tomowym dziele zbiorowym: *Polska w czasie wojny 1914—1918* (1932—1939).

Historiografia w dziedzinie społeczno-gospodarczej, podobnie jak w innych, jest obciążona tradycją idealistycznego i indywidualistycznego traktowania zjawisk, jednak z samego charakteru przedmiotu wynika, że metody badań i rekonstrukcji zbliżają się do materialistycznego i społecznego ujmowania dziejów, nawet przy występującej tendencji wyodrębniania działu kultury materialnej z całokształtu dziejów gospodarczych.

Zadaniem historii gospodarczej jest nie tylko gromadzenie, analiza i opis materiału, poszczególnych faktów, ale również uchwycenie cech charakterystycznych różnych okresów i epok, różnorodnych typów organizacyjnych, w ostatecznym rezultacie wyzyskanie wartości teoriopoznawczej nagromadzonego materiału jako podstawy dla teorii naukowej, ekonomicznej, socjologicznej, teorii rozwoju społeczno-gospodarczego. W pozornym chaosie różnorodnych zjawisk życia gospodarczego historyk dostrzega ich kolejność i prawidłowość, równomierne występowanie pewnych zjawisk u różnych ludów, w różnych epokach. Na tej podstawie usiłowano budować teorie roz-

woju gospodarczego obejmując określone stopnie, normy rozwoju charakteryzujące całokształt życia gospodarczego, podkreślając istotne jego formy i zmiany.

Dzieje gospodarcze, podobnie jak i wszystkich innych dziedzin życia, płyną nieprzerwanym tokiem, nie ma w nich punktów zwrotnych, ani nawet okresów przejściowych, które natomiast powstają w historii na drodze umowy, dla celów dydaktycznych. Celem pogłębionego ujmowania życia gospodarczego w całości, uproszczenia i zarazem uogólnienia jego rozwoju próbowano niejednokrotnie w nauce na drodze logicznej dedukcji skonstruować zasadnicze normy rozwojowe, idealne typy kultury gospodarczej odpowiadające określonym etapom, a nawet epokom w jej przebiegu.

Już w starożytności filozofowie greccy dostrzegali stopniowość w rozwoju gospodarczym, ale punktem wyjścia ich teorii były nie względy gospodarcze, lecz ocena etyczna. Nowoczesne teorie rozwoju gospodarczego powstawały równoległe z rozkwitem nauk ekonomicznych; ekonomiści, od Smitha począwszy, grupowali fakty na podstawie różnych zasad biorąc pod uwagę cele produkcji, środki wymiany, uspołecznienie życia gospodarczego. Na podstawie różnic w produkcji przedstawiano kolejność chronologiczną myślistwa i rybołówstwa, pasterstwa, rolnictwa, wreszcie przemysłu i handlu; biorąc za podstawę społeczny podział dóbr budowano stopnie: gospodarstwa naturalnego, gdy ziemia i praca były jedynymi źródłami dochodu pieniężnego — przy pieniężnych środkach obrotu, kredytowego — z wymianą opartą na zaufaniu; uwzględniając społeczną organizację pracy rozróżniano gospodarstwo indywidualne samowystarczalne oraz wymienne — wolne lub planowe — związane wolą z góry narzuconą.

Wśród różnorodnych teorii rozwoju gospodarczego największą popularność osiągnął w nauce system Büchera, który traktując gospodarstwo jako rezultat pracy wielu pokoleń i dostrzegając zmiany w zaspokajaniu potrzeb społeczno-gospodarczych wyróżnił stopniowe fazy w rozwoju gospodarczym wedle długości drogi między produkcją dóbr a zaspokajaną przez nią konsumpcją. Najwcześniejszy u ludów cywilizowanych typ stanowiło gospodarstwo domowe zamknięte, w którym produkcja służyła bezpośrednio konsumpcji producentów, samowystarczalnych, nie korzystających z obcej wytwórczości; dominowało ono w świecie starożytnym i we wczesnym średniowieczu. Następny etap rozwojowy przedstawiało w epoce rozkwitu średniowiecza gospodarstwo miejskie, w którym produkcja zaspokajała potrzeby zamkniętych małych terytoriów wiejskich z miastem jako ośrodkiem; gospodarstwo wymienne, w którym jednak producent z konsumentem stykali się ze sobą bezpośrednio. Ostatni w dziejach etap rozwoju dostrzeżony przez Büchera tworzyło gospodarstwo narodowe; wymiana między producentem i konsumentem odbywała się za pośrednictwem kupca; początkowo dominował zamknięty system nowożytnego absolutyzmu regulujący produkcję w przystosowaniu do potrzeb państwa; później rozwijał się kapitalizm nowo-

czesny, oparty o wolną konkurencję w wymianie, o wolną pracę i podział pracy w produkcji, której rezultatem był towar przeznaczony nie dla określonego konsumenta, lecz na wolny rynek dla niewiadomego odbiorcy.

Teorie rozwoju gospodarczego dając próby ujęcia całokształtu życia gospodarczego w dziejach pozwoliły stwierdzić coraz pewniejsze zaspokajanie potrzeb coraz większych, bardziej skomplikowanych; wzrost jednostek gospodarczych i wzajemnej ich od siebie zależności; coraz większe natomiast uniezależnienie na drodze wymiany produkcji od bezpośredniej konsumpcji; wzrastającą przewagę zasad naukowo-racjonalistycznych nad doświadczalno-tradycyjnymi; postęp techniki i przesuwanie punktu ciężkości w pracy gospodarczej do przemysłu oraz stawianie przez społeczeństwo coraz wyższych celów gospodarczych; stosowanie coraz doskonalszych środków, ściślejszej specjalizacji zawodowej i podziału pracy, a jednocześnie charakterystyczne dla postępu coraz silniejsze współdziałanie ludzkości, powszechną wzajemną odpowiedzialność.

W życiu gospodarczym na określonym terenie w poszczególnym okresie występują w sposób dominujący nad szeregiem innych zjawiska odpowiadające pewnemu stopniowi rozwojowemu, zasadniczemu typowi gospodarczemu, co pozwala podciągnąć dane w dziejach gospodarstwo pod pewną normę i tym samym ułatwia usystematyzowanie w nim zjawisk historycznych, ogarnięcie jego całości. W gospodarstwie współczesnym wysuwa się na pierwsze miejsce jako podstawa do rozróżniania typów gospodarczych sprawa dyspozycji gospodarczej opanowywanej przez właścicieli ziemi, kapitału ruchomego lub siły roboczej oraz zagadnienie planowości w gospodarstwie, regulowania go, nadawania mu kierunku przez różnorodne czynniki czy to producenta, czy konsumenta, gminę czy państwo.

Z tych samych pobudek naukowych, które wywołały szereg teorii rozwoju gospodarczego, powstawały dążenia do jego syntezy, ujmowania całości gospodarstwa na podstawie jednego czynnika warunkującego wszystkie elementy ustroju i rozwoju społeczno-gospodarczego. Przyczynowe ujmowanie dziejów dało podstawę doktrynie materializmu dziejowego stawiającego jako fundament życia warunki gospodarcze i wiążącego z nimi w funkcjonalnej zależności życie społeczne, polityczne, kulturalne. Zagadnienie jednorodności celów gospodarczych: zdobywania dóbr gospodarczych, osiągnięcia dochodu społecznego i jego podziału — stało się podstawą innej próby syntezy rozwoju gospodarczego, przeciwstawiającej się materializmowi historycznemu.

Przedmiot historii gospodarczej jako nauki historycznej i socjologicznej zarazem, początkowo sporny, ustalał się stopniowo obejmując ostatecznie historię życia gospodarczego i ustroju społeczno-gospodarczego, zjawiska dziejowe w zakresie pracy gospodarczej i jej społecznej organizacji. Ciężkie dla życia materialnego warunki przyrody rozwijały pracowitość człowieka. Gdy dobra naturalne stawały się w stosunku do potrzeb ludzkich ograniczone, nie

wystarczały dla ich bezpośredniego zaspokojenia, człowiek zaczynał gospodarować czy to w prymitywnej formie gromadzenia gotowych produktów natury dla ich bezpośredniego skonsumowania, czy w formie wyższej — przetwarzania ich w celu użytkowania, czy wreszcie na najwyższym stopniu rozwoju — w formie regulowania produkcji natury, brania jej sił twórczych w służbę człowieka. Rozwijająca się technika służyła człowiekowi do opanowywania przyrody dzięki coraz doskonalszym narzędziom pracy w kolejnych epokach kamienia, brązu i żelaza, zmniejszania jego zależności od przeważających sił natury. Jednocześnie gospodarcze względy zbliżały poszczególne jednostki, tworzyły z nich zorganizowane grupy oparte na węzłach krwi, na pobratymstwie, przystępujące do wspólnej pracy przy łowach, rybołówstwie, pierwotnej uprawie ziemi, później w pasterstwie i rolnictwie, wreszcie we wzajemnej wymianie dóbr rzadkich, a cennych, niezbędnych, lecz powszechnie nie posiadanych.

Praca gospodarcza w naukach ekonomicznych oznacza wysiłek zarówno fizyczny, jak umysłowy, świadomy celu, dokonywany swobodnie, nie pod przymusem, środkami pokojowymi; odbywa się w społeczeństwie, obejmuje planową produkcję, zmierza do zdobycia gospodarczo cennych dóbr lub do rozporządzania dobrami innych producentów, najlepszego użycia środków materialnych dla zaspokojenia potrzeb człowieka, do osiągnięcia najmniejszym wysiłkiem największych możliwie rezultatów. Praca idealnie wyosobnionego Robinsona, niewolnika, wysiłek wojenny, użytkowanie energii dla rozrywki, zabawy, nie wchodzi w zakres pojęcia pracy gospodarczej. Istnieje w nauce próba ograniczenia pojęcia pracy gospodarczej tylko do pracy najemnej, przy zorganizowanym rynku pracy, w gospodarstwie kapitalistycznym.

Celem pracy gospodarczej jest konsumpcja, czyli użytkowanie dóbr dla zaspokojenia potrzeb. Społeczny charakter pracy gospodarczej wywołuje współdziałanie i podział pracy, prowadzi do uniezależnienia produkcji od chwilowego zapotrzebowania, przystosowania jej nie do bezpośredniej konsumpcji, lecz do wymiany. Stały związek społeczny, kierowany jedną wolą, który powstaje dla osiągania celów gospodarczych, tworzy jednostkę gospodarczą; staje się nią rodzina, ród, gmina, miasto, państwo — jednostka w rozwoju historycznym coraz większa.

Historyk gospodarczy, podobnie jak i inni historycy, nie interesuje się człowiekiem przedhistorycznym i jego pracą, nie zajmuje go również późniejsze gospodarstwo domowe wewnętrzne; przedmiotem jego badań jest praca gospodarcza w zorganizowanym społeczeństwie. W takim zakresie historyk gospodarczy poznaje i opisuje przeszłość, wskazuje genetyczny związek między terażniejszością i przeszłością; wyjaśnia życie współczesne społeczno-gospodarcze, a jednocześnie dostarcza środków do sprawdzania teorii abstrakcyjnych uzupełniając je treścią konkretną rzeczywistości. Z różnorodnego stanowiska bada rodzaj gospodarstwa w poszczególnych epokach, a więc czy jest ono samowystarczalne, czy wymienne, naturalne czy pieniąż-

ne, oparte na tradycji czy na racjonalnych podstawach, swobodne czy z góry planowane i regulowane. Przechodząc od epoki do epoki dostrzega zachodzące w nich zmiany gospodarcze. Ograniczając się do dziejów społeczeństw cywilizowanych bada wśród nich stosunek sił gospodarczych do społecznych, politycznych, kulturalnych, wzajemne ich oddziaływanie, wpływ na ogólny ustrój; rozważa nadto rolę jednostek wybitnych w dziejach gospodarczych.

Poza pracą gospodarczą i jej organizacją historyk gospodarczy pośrednio uwzględnia technikę związaną z życiem gospodarczym, jej zdobycze oparte na doświadczeniu lub naukowych zasadach; idee społeczno-gospodarcze, które odzwierciedlają i z kolei wpływają na zmianę istniejących warunków gospodarczych, stosunków społecznych, w postaci teorii, doktryn naukowych, marzeń, fantazji utopistów; ruchy społeczne, które mają na celu przeprowadzenie zmian w życiu i ustroju gospodarczym, więc ruchy chłopskie, robotnicze, walkę klasową; politykę społeczno-gospodarczą, która kieruje życiem gospodarczym z ramienia państwa, miasta i innych organizacji społecznych, w imię realizacji pewnych planów dla zapewnienia dobrobytu społecznego; normy prawne, częściowo zwyczajowe, moralne, które wywierają wpływ na warunki życia gospodarczego.

Materiał historyczno-gospodarczy podlega zwykłej w naukach historycznych potrójnej klasyfikacji: ze stanowiska chronologicznego, terytorialnego i rzeczowego. Podział na epoki w dziejach gospodarczych nie pokrywa się bez zastrzeżeń z podziałem w dziejach politycznych; istnieje pewna tendencja ku przesunięciu starożytności do IX wieku, ze względu na zachowanie silnych pierwiastków starożytnego gospodarowania w okresie kilku stuleci po upadku imperium rzymskiego; wobec tego zaś, że cechy gospodarstwa nowożytnego rozwijały się w pełni dopiero w XIX wieku, niektórzy ekonomiści, wśród nich najwybitniejsi, górną granicę średniowiecza przesuwają na schyłek XVIII wieku podkreślając jedynie przejściowy charakter gospodarstwa w okresie od XVI do XVIII wieku. Pod względem terytorialnym historia gospodarcza, w zależności od obejmowanego terenu, może być traktowana jako lokalna, narodowa, Zachodu i Wschodu Europy itp., wreszcie powszechna; ze stanowiska rzeczowego dzieli się, podobnie jak ekonomia, na dwa wielkie działy: historii gospodarstwa wiejskiego, więc wsi, produkcji rolnej, hodowlanej, leśnej itd., stosunków agrarnych, własności ziemskich, sprawy chłopskiej oraz gospodarstwa miejskiego: miasta, przemysłu, handlu, dróg, targów, rynków, pieniądza, organizacji cechowej, techniki, sprawy robotniczej.

PROGRAMY, PODRĘCZNIKI, POMOCE

ZANNA KORMANOWA

ZAŁOŻENIA NAUKOWE I IDEOWE NOWEGO PROGRAMU HISTORII DLA SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Na jesieni r. ub. ukazał się w druku projekt programu historii 8-letniej szkoły podstawowej. Odbywa się właśnie dyskusja nad projektami programów. Na użytek tej dyskusji należy podać naukowe i ideologiczne założenia nowego programu.

Historia zajmuje w planie lekcyjnym pozycję specjalną.

Dawniej „mistrzyni życia”, królująca wśród służebnych nauk, z zespołu anegdot i norm etycznych o dydaktycznym wybrzmieniu stała się historia usystematyzowaną nauką, operującą własną metodą badawczą, opartą na obiektywnie stwierdzonych zależnościach i prawidłowościach, kluczem do zrozumienia teraźniejszości i środkiem do naukowego przewidywania kierunków rozwojowych przyszłości.

Znajomość historii pozwala na ustalenie zespołu obiektywnych i trwałych mierników w stosunku do zjawisk otaczającego nas świata. Dyspozycja myślenia historycznego, nawyk genetycznego ujmowania i wartościowania wszystkich elementów współczesności jest nieodzowną składową naukowego i uspołecznionego życia.

Historyzm jako zasada badania każdego przedmiotu w jego genezie, rozwoju i zanikaniu, jako zasada badania każdego zjawiska w świetle rządzących nim prawidłowości i zależności, w świetle ścierania się zawartych w nim sprzeczności — pozwala myśli ludzkiej na podsumowanie olbrzymiego doświadczenia dziejowego, na zgeneralizowanie tego dorobku poznawczego w skali najszerszej — w obiektywne naukowe kategorie i prawidłowości. Na tej drodze historia dojrzała do rzędu nauki przodującej w humanistycznym poznaniu, stanowiącej system wiedzy o przeszłości, teraźniejszości i perspektywach przyszłościowego rozwoju ludzkości, uzbierającej nasze myślenie w trwałe dyspozycje i obiektywne normy genetycznego, dialektycznego ujmowania i wartościowania przedmiotów i zjawisk.

Teoriopoznawcze założenia towarzyszyły stale pracom programowym w zakresie historii.

Prace te mają swoje własne dzieje. Sięgają krytycznej oceny naszych programów przedwrześniowych. Programy te i przed wojną nie zadowalały

pod wieloma względami postępowego nauczyciela. W swoich założeniach filozoficznych były niejednolite, chwycjne, eklektyczne. W zasięgu czasowym i przestrzennym materiału historycznego były nie tylko tradycyjne, ale i tendencyjne. W przydziale wiedzy historycznej były dla ogromnej większości dzieci i młodzieży szkolnej — wprost krzywdzące. W dostrzeganiu, stosowaniu i wdrażaniu zasad myślenia historycznego nie wybiegały poza rewizjonizm nauki mieszczańskiej, poza socjologizm tzw. szkoły historycznej, poza przykrojone na użytek schyłkowego kapitalizmu teorie procesu historycznego Windelbanda, Rikkerta, Troeltscha, a w najlepszym razie — Dopscha czy Pirenne'a.

Jak je oceniała lewicowa myśl pedagogiczna, o tym niech powie cytata ze świeżo przez *Wieś* przypomnianego artykułu, drukowanego w numerze z dnia 2 listopada 1935 r. lewicowego tygodnika warszawskiego *Po prostu*:

„Czteroletni kurs historii w gimnazjum stanowi drugi koncentr w nauczaniu historii. Pierwszy obejmuje dwie klasy szkoły powszechnej, piątą i szóstą. Czymże różni się ten kurs dla dzieci pół i ćwierć elity od kursu dla dzieci mas ludowych, chłopskich i robotniczych? Szkoły powszechne zapoznają dzieci w szeregu luźnych, szowinistycznie układanych obrazów z dziejami ojczystymi. Snuje się tu barwny korowód królów i bohaterów, rycerskich zwycięstw i wspaniałych czynów. Ciemne karty historii przemykają się chyłkiem, na marginesie wykładu, krzywdą społeczną, na której wspierał się cały gmach szlacheckiej Rzplitej, pozostaje subtelnie zawoalowana przed dziećmi obecnie pokrzywdzonych. Treść klasowa wylazi tu wszystkimi porami poprzez frazesy o patriotycznej nieskazitelnosci. Na tle tak zalukrowanej i zafalszowanej historii ojczystej spotyka się tu i ówdzie krótkie wtręty historii powszechnej niby rodzynki w cieście. Są krucjaty jako wpływ miłości Boga, jest Ludwik XIV jako wcielenie przyrodzonej królewskości — ale daremnie szukałby tam feudalizmu czy Kolumba, uczciwego obrazu Odrodzenia czy Reformacji, którejkolwiek rewolucji czy kapitalizmu — dziwnym trafem zginęło tu na amen nie tylko pojęcie, ale nawet słowo: socjalizm, nie tylko duch ale i słowo: walka klasowa, choć i socjalizm, i walka klasowa stanowiły przecież treść naszego życia w ostatnim półwieczu przynajmniej.”

Tak brzmiała w roku 1935 ocena naszych przedwojennych programów. Co zarzucamy im my, z punktu widzenia potrzeb współczesnej nam szkoły? Zarzuty te, stanowiące bodziec do prac nad nowymi programami, dadzą się sprowadzić do dwu:

1. *nie dający się naukowo uzasadnić, nie dający się społecznie obrobić przydział wiedzy historycznej;*
2. *naukowo przestarzały, państwowo nieprzydatny pod względem doboru historycznego materiału profil szkolnej wiedzy historycznej.*

Jakie stąd wyciągnęliśmy wnioski przy układaniu nowych programów historii?

Sprowadzenie wykształcenia historycznego milionów polskiej młodzieży — absolwentów szkolnictwa powszechnego, do lichej propedeutyki historii ojczystej z kilkoma wtrętami z dziejów powszechnych — to przekreślenie podstaw myślenia historycznego narodu.

Kształciliśmy przed wojną 5 milionów dzieci w szkole powszechnej, ćwierć miliona w gimnazjach, poniżej 200 tysięcy w liceach i tyleż w szkołach zawodowych. Z tych bez mała 6 milionów przyszłych obywateli jedynie garść młodzieży licealnej, młodzieży wyselekcjonowanej pod względem przynależności społecznej, uzyskiwała wiedzę historyczną, uzbrajającą w nawyki samodzielnego myślenia i wartościowania. Jedynie liceum ogarniało całokształt procesu dziejowego, od archeologicznych pradziejów poprzez świat antyczny i średniowiecze do nowożytności i współczesności; jedynie liceum dawało historię Polski na pogłębionym i względnie rozległym tle powszechnodziejowym; jedynie liceum usiłowało podać obok historii politycznej i historii kultury pewne elementy historii społeczno-gospodarczej. Uczyliśmy więc myśleć historycznie, w oparciu zresztą o fałszywe założenia teoriopoznawcze, jedynie tę szczupłą elitę. Dla milionów dzieci i młodzieży historyczne wykształcenie to była anegdotyczna propedeutyka z dydaktyczną zaprawą.

Nadużywanie argumentów psychologii dla uprawiedliwienia tego społecznie krzywdzącego przydziału wiedzy, powoływanie faz rozwoju psychicznego dziecka i młodzieży jako świadków koronnych w procesie o oświatowy wyraz krzywdy klasowej — to dziś chwyt nie tylko zdepopularyzowany, ale i zbankrutowany. Można i należy przeciwstawić tym argumentom ogromne doświadczenie szkoły francuskiej w zakresie historii ojczystej. Można i należy im przeciwstawić ogromne doświadczenie szkoły radzieckiej w zakresie całokształtu nauczania historii.

Operujemy już również pewnym doświadczeniem własnym. Doświadczeniem gromadzonym w ciągu trzech ostatnich lat w warunkach zgoła niekorzystnych: w warunkach zniszczenia powojennego, w szkole bez podręcznika, pomocniczej lektury i pomocniczych realiów, w szkole z nauczycielem nie-historykiem, przeważnie zaskoczonym nowym programem i niedostatecznie przygotowanym do realizowania w nauczaniu nowego przydziału wiedzy historycznej. Mimo tego zespołu negatywnych warunków nasze własne doświadczenie przekonało nas o naprawdę dużych możliwościach poznania, chłonnego i radosnego poznania, jakie kryją szeregi naszej młodzieży.

Myślenie historyczne jest koniecznym warunkiem dojrzałości obywatelskiej, pełnowartościowości politycznej obywatela. Ustrój demokracji ludowej, który budujemy w Polsce, zalicza do swoich podstawowych pozytywów świadomość milionów uzbrojoną w wiedzę. Obywatel nowej Polski kształcony historycznie na skrawkach preparowanej dydaktycznie przeszłości ojczystej — to jawne nieporozumienie. Nasza szkoła masowa, nasze nowe programy ten stan rzeczy radykalnie zmieniają.



O ciężarze gatunkowym tych zaniedbań w wykształceniu historycznym wiedzą coś niecoś wszyscy organizatorzy oświaty dorosłych. W całej Polsce odbywa się od trzech lat intensywne szkolenie, zwłaszcza w środowiskach dorosłych, chłopskich i robotniczych. Szkoły takie czy kursy — w wojsku, w ruchu zawodowym, w aparatach partyjnych, w spółdzielczości, w stowarzyszeniach oświatowych — potykają się wciąż o ten sam szkopuł: ignorancję historyczną ogółu, zupełny analfabetyzm w dziedzinie gospodarczo-społecznej historii ludzkości. Programy tego masowego szkolenia muszą wszędzie wprowadzać historyczną tematykę, odrabiać te bolesne zaniedbania.

Usiłujemy i w szkole, i poza szkołą odrobić krzywdę klasową, jaką krył w sobie przedwrześniowy przydział wiedzy historycznej w naszej szkole powszechnej. Wynika stąd podstawowe założenie naukowe i ideowe nowych programów — zasadnicza rewizja szkolnego przydziału historii, wprowadzenie do szkoły masowej, do szkoły dla wszystkich — *całokształtu procesu historycznego historii powszechnej obok historii Polski*. Stanowi to przewrót w zakresie szkolnego nauczania historii. Stanowi to przewrót i w dziedzinie upowszechnienia wiedzy i kultury historycznej u nas.

Profil szkolnej wiedzy historycznej

Drugie istotne założenie nowych programów stanowią nowe zasady doboru materiału historycznego.

Tę sprawę traktować można z wielorakiego punktu widzenia.

W pierwszym rzędzie chodzi tu o *uprzywilejowanie historii gospodarczo-społecznej* w interesie poznania historycznego, a choćby kosztem historii politycznej.

Dla nas wszystkich, obywateli ludowej Rzeczypospolitej, historia już dawno przestała być dziejami królów i wojowników. Dla nas wszystkich, rówieśników elektryczności i energii atomowej, dzieje ludzkości już dawno toczą się nie w przedpokojach dyplomatów i nie w buduarach wytwornego świata, ale w halach fabrycznych, w sztolniach kopalń, na placach wielkich miast, na salach zjazdów i narad ludowych, w laboratoriach badawczych i gabinetach uczonych. Dla nas wszystkich, ludzi epoki wojen imperialistycznych i rewolucji społecznych, dzieje pracy ludzkiej, dzieje bohaterskiej walki mas o ujarzmienie przyrody i przebudowę społeczeństwa są dawno bardziej porywające, bardziej zrozumiałe i bliskie niż historia najświetniejszych bodaj rodów królewskich, magnackich czy bankierskich. Aby zrozumieć współczesność, aby widzieć z naukową precyzją i pewnością drogę prowadzącą w przyszłość, trzeba znać dzieje gospodarcze i dzieje społeczne ludzkości, trzeba osiąść pewne minimum wiedzy ekonomicznej (s. 5). Stąd drugie podstawowe założenie nowych programów, stąd poważna wymiana tych cegiełek poznania historycznego, z których składa się program nauczania, stąd zdecydowane przesunięcie akcentów z historii politycznej na historię gospodarczą i społeczną.

Chodzi po wtóre o rozszerzenie zasięgu czasowego i terenowego jako kryterium doboru faktów. Trudno przy obecnym stanie wiedzy archeologicznej rozpoczynać historię ludzkości od tradycyjnych dat starożytności, a historię ojczystą — od daty chrztu Piastowiczów. Trudno w naszej epoce zamknąć naukę historii na roku 1863 czy 1870, jak to się nierzadko działo w praktyce szkolnej, czy nawet na roku 1914 lub 1919, jak przewidywały dawne podręczniki i programy. Do szkolnej nauki historii należy zarówno prehistoria, jak i czasy nowe i najnowsze.

Podobnie jest z zasięgiem terenowym. Pomijanie Indii i Chin w starożytności, pomijanie całej Azji w średniowieczu, pomijanie świata pozaeuropejskiego, sprawy kolonii i półkolonii w czasach nowożytnych, ograniczenie się do terenowych mórz Europy, a w najlepszym razie — do Atlantyku w dobie najnowszej — taki zasięg terenowy faktów historycznych nie da się już dziś ani wytlumaczyć, ani usprawiedliwić. Polska leży w centrum Europy, na skrzyżowaniu wielu dróg gospodarczego i kulturalnego obrotu, na skrzyżowaniu prądów dziejowych — *nie ma dziś na kuli ziemskiej kraju i narodu, którego losy mogłyby być dla nas obojętne. Nowe programy historii uwzględniają przeto dużo szerszy teren dziejowy niż dotychczasowe.*

Chodzi następnie o nierównomierne potraktowanie materiału do dziejów poszczególnych warstw społecznych. Nasze dawne programy podawały szczegółową historię warstwy szlacheckiej, magnaterii, kleru, mniej dokładną mieszczaństwa i chłopstwa przedkapitalistycznego, milczały o historii burżuazji i klasy robotniczej. Do dziejów krzywdy społecznej zawierały materiał skąpy i fragmentaryczny. Dla dziejów walki z krzywdą socjalną — walki chłopów z krzywdą feudalną, walki robotników z krzywdą kapitalistyczną — miejsca nie znalazły. Nadaremnie szukałby kto obiektywnej historii rewolucji krakowskiej 1846 roku, polskiego socjalizmu utopijnego na emigracji polistopadowej i w kraju, dziejów powstania chochołowskiego czy rewolucji 1905 roku, Lelewela czy Dembowskiego, Worcella czy Jarosława Dąbrowskiego, Ludwika Waryńskiego, Marcina Kasprzaka czy Stefana Okrzei. Rzecz jasna, że i pod tym względem *nowe programy* zmieniły w sposób zasadniczy dobór materiału programowego, *uwzględniając szeroko i dzieje chłopów, i dzieje proletariatu, naświetlając genezę, rozwój i upadek kapitalizmu w Polsce.*

Nowe programy rodziły się jeszcze w roku 1944, w PKWN-owskim Lublinie, prace nad nimi kontynuowała w Warszawie szeroko rozbudowana Komisja Programowa powołana przez Ministerstwo Oświaty. Dyrektywy dla tych prac programowych, zredagowane przez Ministerstwo na użytek Komisji Programowej, zgłoszone na Zjeździe Oświatowym w roku 1945 w Łodzi, zostały podane drukiem w Księdze Zjazdowej (na str. 153/4). Warto je tu przypomnieć, ponieważ nasze nowe programy realizują w zasadzie te właśnie założenia naukowe i ideowe. Warto przytoczyć w dosłownym brzmieniu z tego samego źródła *cele nauczania historii w szkole ogólnokształcącej:*

1. Szkoła winna dać poprzez kurs propedeutyczny i dwustopniową systematykę całokształt wiedzy historycznej w zakresie dziejów ojczy-
stych i powszechnych.
2. Nauka historii w szkole winna wykształcić umiejętność wiązania
w czasie i w przestrzeni (synchronicznie i synoptycznie) dziejów pol-
skich z dziejami powszechnymi, a to poprzez wskazywanie licznych,
ściślych filiacji historii ojczyściej z dziejami innych, szczególnie zaś
sąsiedzkich narodów. Uczeń winien zrozumieć, że analogiczne formy
ustrojowe, że te same wielkie prądy dziejowe znaczą granice
epok w dziejach wszystkich narodów, że sprzężenie dziejów naro-
dowych — przez współdziałanie, zależność, walkę czy oddziaływa-
nie — jest stałym czynnikiem historii.
3. Nauka historii winna dać zrozumienie bogactwa i wielorakości pro-
cesu dziejowego, pojmowanie przyczynowego uwarunkowania wy-
darzeń i ich rozwojowego następstwa. Winna doprowadzić ucznia
do umiejętności dostrzegania związku i współzależności poszczegól-
nych ogniw w chronologicznym łańcuchu faktów z organizacją pra-
cy wytwórczej, z właściwym danej epoce zróżnicowaniem społeczeń-
stwa, z obyczajem, prawem, nawykami życia codziennego i kulturą
danego okresu.
4. Nauka historii w szkole winna, poza usystematyzowaną wiedzą, wy-
kształcić trwałe dyspozycje historycznego myślenia, umiejętność
zdawania sobie sprawy z perspektywy dziejowej. Poprzez bogactwo
realiów z zakresu historii kultury i historii rozwoju społeczeństw
ludzkich nauka historii w szkole winna przyczynić się do zwalcze-
nia werbalizmu górującego dotąd w kształceniu humanistycznym.
5. Nauka historii stworzy w ten sposób podstawy do zrozumienia zło-
żonej współczesności i perspektyw jej rozwoju.
6. Historia, szczególnie historia ojczysta, winna realizować także cele
wychowawcze — przez ukazanie w obiektywnym świetle historii
walk społecznych, szczególnie wiekowej niedoli chłopskiej, źródeł
zastoju i zacofania, błędów polityki zagranicznej szlacheckiej Rze-
czypospolitej uprawiającej rezygnację na zachodzie na rzecz eks-
pansji na wschód; uczeń winien powziąć przekonanie, że budowanie
życia polskiego na zdrowych przesłankach sprawiedliwości społecz-
nej i postępu kulturalnego jest słuszne i konieczne.

Historia ojczysta stanie się z drugiej strony źródłem słusznej
i zdrowej dumy narodowej opartej na znajomości polskiego wkładu
do dorobku kulturalnego ludzkości."

Nowe programy historii zrealizowały poważną część powyższych zało-
żeń ideowych, zarówno w zakresie struktury programów, jak w doborze fak-
tów i w rozłożeniu akcentów, światła i cienia.

Jaka jest struktura szkolnej nauki historii według nowych programów?

Nauka historii rozpoczyna się w drugim półroczu III klasy od pogadank niek prehistorycznych. W kl. IV i V występuje propedeutyczna historia Polski w obrazach z wprowadzonymi w nieznacznym stopniu elementami powszechnodziejowymi. W klasach VI, VII i VIII szkół podstawowych mamy zarys systematycznego kursu historii starożytnej (kl. VI), średniowiecznej (kl. VII), nowożytnej i najnowszej (kl. VIII). Uzupełnienie wiadomości w zakresie współczesności, lata 1939—1947, przerwane zostało przez program na naukę o Polsce i świecie współczesnym. W szkole średniej licealnej, opartej na programie szkoły podstawowej, przewidziane są dwa równoległe biegnące i zsynchronizowane systematyczne kursy historii powszechnej i historii Polski. W ten sposób uzyskujemy trzystopniowość w nauczaniu historii — cykl propedeutyczny (kl. III—V); cykl pierwszej, niepełnej systematyki, zbliżony w partii materiału starożytnego wciąż jeszcze do propedeutycznych obrazów przekrojowych, przechodzących w materiale historii nowożytnej na kurs *quasi*-systematyczny (kl. VI—VIII); i wreszcie kurs naukowy i systematyczny (klasy licealnej szkoły średniej). Historię Polski poznajemy po raz pierwszy w obrazach (kl. IV—V), po wtóre jako interpolacje zachowujące ciągłość genetyczną składającą się na całość dziejów ojczyźtych na tle historii powszechnej (kl. VI—VIII), po trzecie — jako samodzielny kurs systematyki naukowej (szkoła średnia licealna).

Pogadanki historyczne wprowadzone od półroczu do klas trzecich szkoły podstawowej pomagają obudzić i wykształcić podstawowe dyspozycje myślenia historycznego — poczucie czasu i przestrzeni dziejowej, pierwsze wyczuwanie perspektywy historycznej, pierwszą świadomość twórczej i rewolucjonizującej roli pracy w historii zorganizowanej gromady ludzkiej, w historii rodzaju ludzkiego.

Historia powszechna rozszerza horyzont myśli i pojęć młodzieży, wytwarza właściwą perspektywę rozwoju ludzkości, daje miarę wartościowania zjawisk polskich dziejów, przekonywa dowodnie w ustawicznej zmienności organizacji pracy wytwórczej, form ustrojowych, treści i funkcji społecznej dóbr kulturowych — o zmienności nie przypadkowej i nie żywiołowej, ale związanej walką antagonistycznych warstw społecznych, walką o sprawiedliwszy podział dochodu społecznego, uprawnień i władzy, walką, która stanowi od prawniku motor dziejowy społeczeństw ludzkich.

Historia ojczyźta poznawana w kontekście z dziejami powszechnymi nabiera zgoła nowego wyrazu i znaczenia. Uczy nie tylko przeszłości własnego narodu, ale także widzenia i oceniania wszystkich zjawisk naszej historii w właściwej perspektywie, na właściwym tle powszechnodziejowym. Uczy przeto nie tylko przeszłości, ale i przyszłości, wzbogaca i pogłębia poznanie historyczne hartując jednocześnie wolę przekształcania teraźniejszości narodu według zasad sprawiedliwości społecznej i zgodnie z istotnym interesem naszego państwa. Tak pojęta historia ojczyźta nie przestając być doniosłym

instrumentem poznania staje się narzędziem obywatelskiego i politycznego wychowania.

Czy nowe programy realizują w pełni wyszczególnione wyżej naukowe i ideowe założenia?

Jak szereg innych programów, redagowanych przez liczniejsze zespoły specjalistów, tak i ten tekst programowy jest wynikiem kompromisu. W szkole żywe są jeszcze tradycje dawnego programu. Nawyk wieloletni znaczy tu często więcej niż ocena rozumowa, niż nastawienie uczuciowe. Niemałą rolę odgrywają pewne zahamowania rutyny, rutyny dydaktycznej, rutyny w zakresie ocen opartych o pogląd na świat. Rewizja ujęć i naświetleń ustalonych może w drodze narzucenia, ale potem przez lata propagowanych w pracy szkolnej — to sprawa bardzo trudna. Przewartościowanie przeszłości idzie zawsze w parze ze zmianą stosunku do teraźniejszości. Procesy stabilizacji naszej nowej rzeczywistości przyspieszają te zmiany w świadomości. Ale tekst programu był zredagowany ostatecznie na długo przed wyborami styczniowymi 1947 roku. Dlatego też kompromis w sformułowaniach redakcyjnych wydaje się obecnie już nie wszędzie usprawiedliwiony. Tak np. mocniejszego zaznaczenia domaga się w historii starożytnej geneza, rozwój, charakterystyka i rozkład niewolnictwa; wątpliwości budzić może przyjęta w programie periodyzacja, jedno z najtrudniejszych, ale podstawowych zagadnień; dobór faktów jest wciąż jeszcze zbyt tradycyjny, nowe podstawy wartościowania i oceny — niedość równomiernie stosowane.

Mimo tych zastrzeżeń, mimo świadomości niedoborów i niedoskonałości wyników, oddany do dyskusji projekt programu jest poważnym krokiem na drodze realizacji podanych wyżej założeń naukowych i ideowych. Po raz pierwszy wprowadza do szkoły masowej całokształt procesu historycznego. Akcentuje dzieje społeczne i gospodarcze. Sięga do tradycji ludowych, do dziejowego wkładu chłopów i robotników. Skierowuje uwagę od patrycjatu ku plebsowi, od dworów ku wsi, od czynów królów do pracy milionów. Podaje w zarysie dzieje warstwy chłopskiej, dzieje klasy robotniczej. Popularyzuje wodzów i ideologów postępowych ruchów masowych. Daje pojęcie kapitalizmu i imperializmu w oparciu o konkretny materiał historyczny. Sze reguje i wiąże fakty według ich rzeczywistego genetycznego następstwa. Pozwala uzyskać jedynie słuszną i konieczną porównawczą miarę zjawisk dziejowych opartą na znajomości dziejów polskich i powszechnych.

Zrywa w ten sposób z groźną tradycją analfabetyzmu historycznego w myśleniu, zmienia podstawy wartościowania przeszłości, a więc i teraźniejszości.

Nówe programy realizują w ten sposób postulaty całego postępowego ogółu nauczycielstwa polskiego, które na długo przed wojną podejmowało próby rewizji obowiązujących podówczas programów, które niejednokrotnie samorzutnie i wbrew sanacyjnym dyrektywom realizowało w praktyce szkolnej analogiczne do obecnych postulaty naukowe i ideowe.

Rzecz jasna, że skuteczne działanie nowych programów zależy od zaopatrzenia szkoły i nauczyciela w podręczniki i pomoce, od jakości tych podręczników i pomocy, od przygotowania nauczyciela, od organizacji pracy szkolnej. Rzecz równie niewątpliwa, że tak daleko idące zmiany programowe, jakie stwierdzić trzeba w dziedzinie historii, wymagają czasu dla zdobycia pełni szkolnego obywatelstwa.

Nowe programy obowiązują w szkole od trzech lat. Szkoła uzyskała już nowe podręczniki. Kursy centralne i terenowe przeszkoliły tysiące nauczycieli. Istnieją więc wszystkie warunki po temu, by nowe programy poczęły wrastać w byt i pracę szkoły, i by całe nauczycielstwo wzięło najczynniejszy udział w dyskusyjnym ich omówieniu.

Dyskusja przyspieszy ich dokładne poznanie, ujawni ich braki i ułatwi ustalenie ich ostatecznej redakcji.

Łamy *Wiadomości Historycznych* stają dla tych dyskusji otworem.

GRYZELDA MISSALOWA, JÓZEF DUTKIEWICZ

PODRĘCZNIK HISTORII DLA SZKOŁY PODSTAWOWEJ

- t. I dla kl. VI — M. H. Serejski—M. Golias—K. Śreniowska—B. Zwolski; pod redakcją M. H. Serejskiego; str. 279 + 3 mapy; ilustr.
- t. II dla kl. VII — St. Zajączkowski—B. Baranowski—S. Krakowski—M. Siuchniński; pod redakcją St. Zajączkowskiego, str. 334 + 2 mapy; ilustr.
- t. III dla kl. VIII — T. Landecki—W. Łukaszewicz—H. Wereszycki — J. Willaume; pod redakcją N. Gąsiorowskiej, str. 392 + 7 map; ilustr.

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1947.

Z niezwykłym zainteresowaniem oczekiwaliśmy ukazania się podręcznika dla klas VI, VII i VIII szkoły podstawowej. Zainteresowanie zrozumiałe i ze względu na rolę, jaką ma spełnić podręcznik, i ze względu na trudności, jakie mieli do pokonania autorzy. Podręcznik miał być pierwszą próbą włączenia w zakres nauczania bogatej treści nowego programu szkolnego. Wińien był wprowadzić do masowej szkoły dzieje powszechne z ich skomplikowaną problematyką, w oparciu zaś o tło powszechnodziejowe poprowadzić dziecko raz jeszcze — ale z myślą o usystematyzowaniu materiału — poprzez historię własnego narodu w związku z historią Europy i świata.

Zadania naukowe i dydaktyczne niezmiernie trudne, ale o kapitalnym znaczeniu dla rozwoju kultury narodowej, gdy zważymy, jak bardzo historia powszechna rozszerza horyzonty myślenia i pogłębia zrozumienie rzeczywistości. Podręcznik tego rodzaju ma wartość nie tylko jako pomoc szkolna, lecz także jako źródło wiadomości i podstawa pracy samokształceniowej. Z tego względu będzie on w każdej bibliotece publicznej, w świetlicach, w uniwersytecie powszechnym czy w innej instytucji oświatowej ważnym i nieodzownym nabytkiem.

Cele poznawcze, wychowawcze i formalne programu, olbrzymi zakres materiału, stawiały autorów wobec konieczności niezmiernie starannej i czujnej selekcji oraz ustalenia właściwej proporcji w uwzględnieniu poszczególnych działów historii.

Opracowania podręcznika podjął się ośrodek uniwersytecki łódzki, a redakcję objęli profesorowie: N. Gąsiorowska, M. H. Serejski, St. Zajączkowski. Podręcznik składa się z 3 tomów: t. I na kl. VI obejmuje historię starożytną; pod redakcją M. H. Serejskiego opracowali go M. Golias, M. H. Serejski, K. Śreniowska, B. Zwolski; zawiera 279 stron.

T. II na kl. VII obejmuje średniowiecze i historię nowożytną do połowy XVIII stulecia; pod redakcją St. Zajączkowskiego opracowali B. Baranowski, S. Krakowski, M. Siuchniński i St. Zajączkowski; zawiera str. 334.

T. III na kl. VIII — historia nowożytna od rewolucji przemysłowej w Anglii do II wojny światowej, opracowana pod redakcją N. Gąsiorowskiej przez T. Landeckiego, W. Łukaszewicza, H. Wereszyckiego i J. Willaume'a; zawiera str. 392.

Całość obejmująca prawie 1000 stron druku, opracowana przez dziesięciu autorów i trzech redaktorów, posiada pomimo to wyraźne oblicze i pewną jednolitość. Imponujący jest fakt opracowania w tak szybkim tempie poważnej pomocy naukowej dla nowej szkoły. Gdy uprzytomnimy sobie, że 1) wydawnictwo zbiorowe *Historii Polski* Polskiej Akademii Umiejętności utknęło niechlubnie w r. 1923 na r. 1775 i trzeciego tomu historii porozbiorowej na stopniu uniwersyteckim nie mamy dotychczas, że 2) program nauki o Polsce i świecie współczesnym ukazał się o rok przeszło wcześniej niż program historii, a nie ma dotąd podręcznika tego przedmiotu, zapoczątkowane zaś wydawnictwo ma zaledwie 2 zeszyty, razem 64 strony druku — to dojdziemy do przekonania, że redaktorzy i autorzy podręcznika historii wykazali niemałą sprawność organizacyjną, dokonali dla dobra szkoły i nauczyciela dużego wysiłku.

W bieżącym roku szkolnym nauczyciel nie będzie w kl. VII i VIII nigdzie, w kl. VI prawie nigdzie realizować w całości nowego programu; obowiązuje bowiem jeszcze program przejściowy. W wielu klasach powstały znaczne zaległości, które trzeba wyrównać. Toteż nauczyciel ma teraz czas, by zapoznać się z podręcznikiem omawianym tutaj, ocenić jego walory i przydatność w pracy szkolnej. Stwierdzić trzeba na wstępie, że podręcznik jest

zupełnie inny od dotychczas pisanych dla szkoły powszechnej, i to nie tylko ze względu na wspomniany już nowy zakres materiału. Układem i poziomem przypomina raczej podręczniki typu gimnazjalnego, dostosowany jest do struktury 8-letniej szkoły masowej, która włącza w swą treść nauczania elementy kursu propedeutycznego i usystematyzowany kurs niższych klas szkoły średniej. Objętość dość znaczna, terminologia ścisła, naukowa, ujęcie materiału poważne — wywołają zapewne burzę protestów i obaw co do trudności posługiwania się podręcznikiem. Trzeba sobie od razu powiedzieć: łatwy nie jest. Ale program podnosi zasadniczo wymagania w dziedzinie poznawczej w ostatnich klasach szkoły podstawowej. Wprowadza kurs usystematyzowany i szerszą tematykę, podkreśla wyraźnie formalne wartości kształtujące nauczania historii wymieniając w szczególności konieczność obudzenia w uczniu krytycyzmu, poznanie przez niego pewnego zasobu pojęć i wdrożenia go do samodzielnej pracy. Zresztą łatwizna i spłylenie stanowiły ogólnie znane błędy programu szkoły powszechnej i gimnazjum po reformie 1932 r. Narzekano również na nasze programy z lat 1918—1932, że były za trudne. Wadliwość ich struktury polegała na tym, że zaczynały historię od kl. III, w kl. IV kazały budować cykle bez tła ogólnego, na poziomie 7-letniej szkoły powsz. stosowały trójstopniowość. Uczeń w szkole średniej o niektórych wydarzeniach z historii Polski dowiadywał się po raz czwarty. Niewątpliwie było to chybione z punktu widzenia dydaktycznego i wywoływało znudzenie i zniechęcenie uczniów.

Obecny program szkoły podstawowej lepiej rozwiązuje problem wielostopniowości nauczania historii, daje 2 koncentry: 1) historia Polski IV—V klasa, 2) dzieje powszechne: VI, VII, VIII — oba o zupełnie odmiennym charakterze, wynikającym nie tylko z różnicy wieku dzieci, ale i z ilości materiału i metody jego ujęcia. Podręcznik i program wychodzą na ogół z trudności przerabiania po raz drugi tego samego materiału dość obronną ręką. Czytelnika uderza wyraźnie fakt, że materiał nowy, z którym uczniowie spotykają się po raz pierwszy, jest opracowany obszernie, np. historia starożytna otrzymała dużo miejsca, jej wykład obejmuje cały tom; została też ujęta łatwiej, prościej, zrozumiale dla ucznia klasy VI. To samo dotyczy również działu stosunków społeczno-gospodarczych. Historia Polski w kl. VII i VIII potraktowana jest natomiast w ten sposób, aby nauczyciel przy jej opracowywaniu odwoływał się do wiedzy już zdobytej i przyswojonej przez uczniów w kl. IV i V; trzeba opierać się na tym, co uczeń wyniósł z dwu lat nauki historii Polski. Tym tłumaczy się lakoniczność programu i zwięzłość ustępów odpowiednich partii podręcznika.

Jednym z zasadniczych celów nauczania historii jest rozszerzenie poglądu ucznia na świat. Dotychczasowa wiedza historyczna ucznia szkoły powszechnej była bardzo uboga. Osławione *obrazy*, zacieśnienie nauczania tylko do spraw polskich — sprawiły, że nie można było wykształcić zmysłu

historycznego wychowanków, wyrobić w nich poczucia perspektywy historycznej i uświadomić im treści istotnych procesów dziejowych. Uczeń operował fragmentami, wycinkami, które składały się na jakąś barwną, ale chaotyczną mozaikę. Brakowało linii przewodniej, kośćca, który by wiązał te luźne informacje. Sprawy polskie „wisały w powietrzu”. Nowy podręcznik daje im szeroką podbudowę dziejów powszechnych, silnie podkreśla wpływ i związek warunków geograficznych z rodzajem zajęć mieszkańców, z charakterem, a często i strukturą polityczną kraju. Cechą wyróżniającą go spośród wszystkich dotąd wydanych u nas podręczników jest położenie silnego akcentu na historię społeczno-gospodarczą; przejawia się to w dużej ilości tego materiału, a co ważniejsze we włączeniu go w przyczynowe wyjaśnianie faktów, w traktowaniu go jako naturalnego podłoża rozwoju historycznego. Uwzględniona też została historia ruchów społecznych od starożytności poczynając. W podręczniku kl. VII i VIII wprowadzono konsekwentnie i we właściwej proporcji problematykę słowiańską.

Uzasadnianie twierdzeń, wyjaśnianie zjawisk i procesów uczy dzieci myśleć, śledzić związki przyczynowe i współzależność wydarzeń. Zgodne z programem, a w podręczniku np. kl. VI ciekawie i trafnie przeprowadzone dozowanie trudności ułatwia stopniowe oswojenie się ucznia z nowym i bogatym materiałem.

Mimo selekcji przeprowadzonej przez autorów zakres opracowanego materiału jest jednak bardzo obszerny, zwłaszcza w kl. VIII. Niewątpliwie nauczyciel musi wobec obfitości materiału zająć postawę twórczą i w oparciu o znajomość zespołu, z którym pracuje, przeprowadzić wtórną już selekcję raczej problemów niż przydzielonego dla nich materiału. Większą bowiem wartość na tym poziomie mieć będzie przepracowanie mniejszej ilości zagadnień, ale za to opartych na dostatecznej ilości faktów i mocno osadzonych w społeczno-gospodarczej, politycznej i kulturalnej rzeczywistości danej epoki.

W tomie I stosunkowo dużo miejsca zajął Wschód Starożytny. Ustępy dotyczące Grecji, pisane stylem żywym i barwnym, z wyraźnym entuzjazmem i rozmiłowaniem, dają dziecku podstawy do zrozumienia i ukochania wszystkiego, co wyrasta z postępu, z poszukiwań coraz sprawiedliwszych form organizacji społecznej i państwowej. Dziecko nigdy nie stanie bezradne wobec poznawanego zjawiska, zawsze spotka naświetlenie nacechowane głębokim humanizmem. Historia starożytna stwarza dobry klimat dla dalszego nauczania przedmiotu.

Tom II nie jest jednolity w sposobie ujęcia materiału. Niektóre rozdziały historii nowożytnej, jak reformacja, kontrreformacja oraz rozdział o wzroście potęgi pruskiej budzą niepokój swoim dość nieporadnym stosunkiem do materiału i tonem swym odbiegają od całości podręcznika. Reformacja (zobacz str. 225—237, zwłaszcza 233) przedstawiona jednostronnie;

nie uwypuklono istoty ruchu reformacyjnego. Kontrreformacja i rola jezuitów (str. 242) potraktowana zbyt optymistycznie, również zbyt pochlebnie wypadła sylwetka Filipa II (str. 243—244); niezręczne zestawienie absolutyzmu Ludwika XIV z polską anarchią (str. 302); przesadny obiektywizm w stosunku do „umiejętnej” polityki władców pruskich bez charakterystyki jej metod, zwłaszcza w stosunku do Rzeczypospolitej (str. 324). Często niezręczne sformułowania sugerują oceny nie zawsze zapewne przez autora zamierzone (str. 233 wiersz 16; str. 246 w. 28 i i.).

Bardzo ciekawy i nowocześnie ujęty jest III t. podręcznika; uczy on myśleć kategoriami naukowymi, daje systematyczny, skondensowany wykład dziejów końca XVIII, XIX i XX w., obraz narastania problemów na coraz mniejszych odcinkach czasu, wybijanie się na plan pierwszy zagadnień gospodarki światowej i kwestii społecznej. Na tym tle dramatycznie rysują się lata walk znaczących dojrzwanie konfliktów międzynarodowych i konfliktów społecznych wewnątrz każdego kraju. Tom ten jest jednak trudny i jego przepracowanie wymagać będzie niewątpliwie dużego wysiłku ze strony zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

Wysunięte uwagi krytyczne nie pretendują w najmniejszym stopniu do oceny naukowej całego podręcznika. Niniejszy artykuł ma jedynie charakter sprawozdawczy. Ocena dostępności i wartości dydaktycznej podręcznika stanie się niewątpliwie przedmiotem dyskusji po rocznej przynajmniej praktyce przerabiania go z uczniami.

Każdy podręcznik wymaga komentarzy, a ten w większym stopniu niż inne. Uczeń w szkole podstawowej nie może uczyć się sam, trzeba go najpierw wdrożyć do czytania ze zrozumieniem, do robienia notatek, wyszukiwania materiału i odwoływania się do tekstu. Omawiany podręcznik wymaga tego rodzaju ćwiczeń na wszystkich trzech swoich poziomach.

Ogólną ocenę można by ująć następująco: podręcznik nie jest idealny, budzi zastrzeżenia w niektórych swych ujęciach, jest trudny, ale stanowi wielkie osiągnięcie na drodze „dorabiania się” przez szkołę nowoczesnego polskiego podręcznika historii. Z zainteresowaniem i czujnością śledzić będziemy i obserwować, jak służy on polskiemu dziecku i nauczycielowi.

*

Artykuł niniejszy pragnie zainicjować dyskusję, której przebieg i wnioski stanowiłyby podstawę ewentualnych zmian w następnych wydaniach podręcznika.

W najbliższym zetknięciu z dzieckiem i codziennym warsztatem pracy szkolnej dostosuje się podręcznik do zainteresowań i możliwości młodzieży. Szeroka zaś społeczna ocena, w której — obok naukowców i nauczycieli — winni wziąć udział oświatowcy, pozwoli podręcznikowi dojrzeć i przyczyni się do ustalenia jego ostatecznej, właściwej redakcji.

Następne wydania uwzględnią zapewne bibliografię, zarówno naukową, jak i dzieł popularno-naukowych, które wciąż się ukazują. Niewątpliwie podręcznik stanie się podniętą do nowych publikacji, które opracują szerzej poszczególne zagadnienia programu.

Wartość podręcznika wzrosłaby przez uzupełnienie go tekstami źródłowymi.

Przy reedycjach należy poddać rewizji dobór ilustracji, na którym odbiło się zbyt pośpieszne tempo pracy autorskiej; podany materiał jest tradycyjny, często przypadkowy, wymaga wzbogacenia i organicznego związania z treścią.

Przy współpracy doświadczonych pedagogów powstać powinny również na drodze pracy zespołowej wskazówki metodyczne do podręcznika przeznaczone dla szkoły, świetlic i zespołów samokształceniowych.

Podręcznik został wydany na dość dobrym papierze, ilustracje wykonane poprawniej niż w dotychczasowych powojennych wydawnictwach; druk wyraźny, mapy staranne.

Cena 760 złotych za trzy tomy podręcznika, obliczone na potrzeby trzech kolejnych klas VI, VII i VIII, obiektywnie nie jest wysoka; byłoby jednak pożądane, by ze względu na funkcję, jaką podręcznik ma spełnić, uległa w miarę możliwości obniżeniu.

Wyrażamy też ubolewanie, że podręcznik, na który nauczyciele niecierpliwie czekają, rozprowadzany jest w tempie zbyt powolnym.

JÓZEF NATANSON-LESKI

WYDAWNICTWA KARTOGRAFICZNE W ZAKRESIE HISTORII

(Rzut oka na stan obecny, potrzeby i widoki)

W okresie międzywojennym kartografia historyczna polska, która przed pierwszą wojną światową stała na niskim poziomie (zwłaszcza pod względem ujęcia naukowego), rozwinęła się niezmiernie. Powstał szereg map ściennych i mapek podręcznych ujętych w całe atlasy, obrazujących całokształt historii, oczywiście z dziejami Polski na czele. Były to prace mające na celu przede wszystkim pomoc w nauczaniu; oparte jednak na rzetelnych podstawach naukowych, osiągnęły wysoki na ogół poziom pod względem treści, doskonaląc się zarazem stopniowo pod względem ujęcia dydaktycznego. I strona techniczna przedstawia się dodatnio w większości tych wydawnictw.

Cały ten dorobek przepadł w latach 1939—1945. Niektóre wydawnictwa zniszczone zostały w całości na składach głównych, często wraz z warszta-

tami pracy, z kliszami lub płytami, z których można by było mapy reprodukowić. Mapy ściennie, z natury rzeczy trudniejsze do ukrycia i ocalenia niż książki, padły niemal bez reszty ofiarą okupantów. Po wojnie trzeba było całą pracę zaczynać od nowa. Zainicjował ją Kraków w lecie 1945 r. Spółka „Pomoce i Urządzenia Szkolne” podjęła wydawnictwo map historycznych ściennych do dziejów Polski; wydawnictwo poprzedzono mapą fizyczną ziem polskich oraz mapą do dziejów Słowiańszczyzny. Postanowiono, że ze względów dydaktycznych wszystkie mapy Polski mają być w jednej podziałce 1 : 1 500 000 i obejmować ten sam w przybliżeniu obszar (pomimo pokusy dania map Polski piastowskiej bez ziem litewskich i ruskich, a za to w większej skali). Zdecydowano też nie skupiać zbyt wiele treści na jednej mapie, a dawać za to większą ilość przekrojów.

Realizacja wydawnictwa natrafiła na znaczne trudności, z jakimi walczy nasz powojenny przemysł poligraficzny; nadto kadry kwalifikowanych pracowników technicznych zmalały niepomiernie; dlatego praca poszła stosunkowo wolno i pod względem reprodukcji technicznej wypadła słabo.

Mimo wszelkich trudności wyszły już z druku (i zatwierdzone zostały do użytku szkolnego) następujące mapy wielobarwne:

- a) J. Szaflarski — *Mapa fizyczna Polski i obszarów przyległych* 1 : 1 000 000,
- b) T. Lehr-Spławiński — *Mapa do dziejów Słowiańszczyzny w wiekach VIII—X* 1 : 3 000 000,
- c) J. Natanson-Leski — *Mapa Polski w w. X — XII*, 1 : 1 500 000 (wyczerpana; nowe wydanie w toku).

Przygotowane całkowicie do druku są mapy następujące:

J. Natanson-Leski — *Polska w dobie dzielnicowej (w. XIII)*.

Tenże — *Polska za ostatnich Piastów (w. XIV)*.

W. Semkowicz — *Polska za Jagiellonów (w. XV—XVI)*.

Wszystkie trzy mapy ukazać się powinny w ciągu zimy i wiosny r. 1948.

W opracowaniu są dalsze mapy W. Semkowicza:

Polska w wieku XVII,

Polska w dobie rozbiorów,

Polska porozbiorowa.

Przewidziane jest wydanie mapy J. Natansona-Leskiego: *Odbudowa państwa polskiego w wieku XX*.

Jednocześnie zakłady „Książnica-Atlas” — obecnie we Wrocławiu — podjęły wydawnictwo *Małego atlasu historycznego* mającego zastąpić wyczerpane atlasy szkolne „Książnicy”, wydane przed wojną. W skład *Małego atlasu* wejdą mapki do dziejów starożytnych (L. Piotrowicza), powszechnych, średniowiecznych i nowożytnych (C. Nankego) i polskich (W. Semko-

wicza). Ujęcie będzie krótsze niż w wydawnictwie przedwojennym, zgodnie z nowymi programami. Atlas ma się ukazać w najbliższych miesiącach.

Niezależnie od tego wyjdzie wkrótce *Atlas podręczny do dziejów Polski* w 8 mapkach jednobarwnych, opracowany przez J. Natansona-Leskiego.

W ten sposób w niedługim czasie zaspokojone zostaną najpilniejsze potrzeby w dziedzinie kartografii historycznej polskiej — w zakresie popularnym, który w obecnych naszych warunkach musi z wielu względów dominować. Na razie nie są jeszcze przewidziane mapy ściennie do historii powszechnej; powinny się jednak ukazać także po wypełnieniu programu dotyczącego dziejów Polski.

Odrębnym problemem jest wydanie wielkiego atlasu historycznego Polski wybiegającego poza potrzeby szkolne. Nie wyobrażamy go sobie jako obszernego, pięknego wydawnictwa w rodzaju znanych atlasów Vidal de Lablache'a, Sprunera, Droysena czy Lane-Pole'a. Tego rodzaju dzieło przy dzisiejszym stanie nauki naszej mogłoby być opracowane w krótkim czasie. Byłaby to zresztą praca bardzo pożądana: móc dać wreszcie mapy, choćby samych zmian politycznych w zakresie Polski historycznej — bez skrótów, zmniejszeń, opuszczeń dyktowanych koniecznością takiej czy innej oszczędności.

Znaczny ten wysiłek naukowy i materialny nie byłby jednak całkowicie celowy. Dzieła bowiem tego rodzaju są to zawsze tylko atlasy podręczne, to znaczy takie, w których chęć przedstawienia całości dorobku naukowego w danej dziedzinie ustępuje przed koniecznością zaspokojenia zainteresowań szerszych rzesz i innymi względami praktycznymi. Nad naszymi przeto wydawnictwami dzisiejszymi górują one tylko obfitością map, większą skalą i bogatym wyposażeniem technicznym. Większą ścisłością, tj. wierność i lepsze wniknięcie w szczegóły, okazują one tylko wobec zagadnień ojczystych autorów (i to nieraz nie bez grzechu tendencyjności politycznej, zwłaszcza u Niemców); przedstawienie spraw obcych w żadnym z tych atlasów nie odpowiada naukowym wymaganiom, ponieważ czerpią one dane dość bezkrytycznie z drugiej ręki.

Poza tym podkreślić należy, że wydawnictwa te ograniczają się niemal wyłącznie do przedstawiania stosunków politycznych. Tymczasem przecież dzisiejsza nauka historyczna zna liczne inne zagadnienia nadające się do przedstawiania na mapach, jak choćby zróżnicowanie osiedli ludzkich i własności ziemi, stosunki kościelne, dawna sieć dróg, rozróżnienie okolic wczesnie osiadłych i gęsto zaludnionych od pustkowi górskich, leśnych czy bagnistych, wreszcie nawet zmiany w rysunku sieci wodnej, jakie nastąpiły w ciągu wieków. Niezmiennność podkładu geograficznego mapy od wczesnego średniowiecza do czasów nowożytnych nie da się pogodzić z wymaganiami, jakie stawiamy nowoczesnej mapie historycznej.

Dzieł, które by w sposób wszechstronny, źródłowy a jednocześnie nowoczesny w ujęciu przedstawiały kartograficznie przeszłość, jest dotąd w świecie bardzo niewiele. Wcale poczesne miejsce zajmuje między nimi nasz *Atlas Ziemi Ruskich Rzeczypospolitej* Aleksandra Jabłonowskiego, wydany już w zaraniu bieżącego stulecia, a poprzedzony mrówczą, wielotomową pracą, wydaną w *Źródłach Dziejowych*. A od ćwierci wieku z górą działa „Komisja dla Atlasu Historycznego Polski” przy Polskiej Akademii Umiejętności, oparta jednocześnie o towarzystwa naukowe w różnych ośrodkach kraju. Przygotowuje ona i nawet wydaje powoli mapy poszczególnych dzielnic z dawnych wieków w źródłowym i wszechstronnym opracowaniu. Będziemy więc kiedyś mieli prawdziwy atlas historyczny Polski, ale nie jest to przecież praca obliczona na jedno pokolenie.

O d R e d a k c j i: Autor, znany specjalista z zakresu prac kartograficznych i geograficzno-historycznych, przedstawił swój punkt widzenia na stan potrzeb w zakresie kartografii. Redakcja pragnie, by artykuł ten stał się punktem wyjścia dyskusji nad sprawą tak ważnej pomocy w nauczaniu historii, jaką jest mapa ścienna i atlas podręczny. Ze swej strony zapowiadamy podjęcie zagadnienia ze stanowiska dydaktycznego na gruncie nowych programów historii i wyrosłych stąd nowych potrzeb szkoły — w szczególności — w zakresie dziejów powszechnych.

JANINA SCHOENBRENNER

WIOSNA LUDÓW W NAUCZANIU SZKOLNYM

(Projekty lekcji w klasie V i VIII szkoły
podstawowej i w klasach licealnych)

1. W klasie V

Przystępując do opracowania wiosny ludów z dziećmi 10- i 11-letnimi uświadamiamy sobie przede wszystkim, że uczeń może zrozumieć tylko niektóre fakty. Całość bowiem procesów roku 1848 jest tak skomplikowana, a opanowanie zagadnień występujących w tym temacie wymaga tak mocnej podbudowy ekonomicznej i społecznej, że nawet dorastająca młodzież napotyka przy tym trudności.

Przed nauczycielem klasy V szkoły podstawowej staje przeto zadanie:

a) wyboru faktów, b) przedstawienia tych faktów dzieciom tak, aby je zainteresować i umożliwić im zrozumienie omawianych wydarzeń.

Obok tych zagadnień wysuwa się jeszcze pytanie, jakie wiadomości wiążące się z tematem dzieci już zdobyły na lekcjach historii.

Rozpatrując *Program klasy V, Projekt* (Warszawa 1947) stwierdzimy, że wiadomości te znajdują się w następujących punktach programu: 66 (*Stulecie pary i maszyny*), 69 (*Uwłaszczenie w zaborze pruskim*), 73 (*Na emigracji*), 74 (*Joachim Lelewel*), 75 (*W walce o wolność i sprawiedliwość*), 77 (*Chłopi w walce z pańszczyzną*).

Zanim więc dzieci rozpoczną pracę nad rokiem 1848, trzeba sprawdzić, co z wyżej wymienionego materiału pamiętają i przypomnieć im to, o czym zapomnieli. Uczniowie powinni więc orientować się w następujących sprawach: 1. istnienie proletariatu miejskiego i wiejskiego od początków XIX wieku i ciężka dola tych grup społecznych; 2. rozwój przemysłu w Anglii i początki przemysłu na ziemiach polskich (66 i 68 punkt programu); 3. uwłaszczenie chłopów w zaborze pruskim (69 punkt programu); 4. położenie chłopów w zaborze austriackim i w Królestwie (77 punkt, pierwszy podpunkt); 5. życie emigrantów polskich po 1831 r., ze specjalnym uwzględnieniem postaci Lelewela, zwłaszcza jego działalności w okresie brukselskim;

treść Manifestu Towarzystwa Demokratycznego i łączność emigracji z krajem.

Właściwy temat „Wiosna ludów” jest w programie rozwinięty w kilku podpunktach: *Nieudane plany 1846 r.*; *Ruchy i walki rewolucyjne 1848 r.*; *Udział Polaków w tych walkach*. Program przeto traktuje jako punkt wyjścia do wydarzeń 1848 r. nieudane plany r. 1846, a tym samym wskazuje, iż w klasie V omówić trzeba przede wszystkim sprawę polską. Wykorzystując więc wiadomości dzieci o łączności emigracji z krajem („Stowarzyszenie Ludu Polskiego”, Szymon Konarski) i o sytuacji wieśniaków w Galicji (szczupłość gospodarstw chłopskich, znaczna ilość komorników, nędza i brak oświaty, specyficzna polityka rządu austriackiego, stanowisko dworu do wsi), nauczyciel przedstawi dzieciom plany powstania ogólnopolskiego i akcję Mierosławskiego w Poznaniu, wyśledzenie spisku przez policję pruską (udział w tym żandarmerii carskiej), aresztowanie Mierosławskiego i jego współpracowników oraz uwięzienie ich w berlińskim więzieniu Moabicie. W dalszym ciągu uczniowie dowiedzą się o wypadkach krakowskich (luty 1846), o *Manifestie* rządu powstańczego uwłaszczającym chłopą oraz o tzw. „rabacji chłopskiej”. Należy podkreślić, iż nie rozwiązana sprawa włościańska doprowadziła do walk bratobójczych (wyjaśnić rolę rządu austriackiego). Przechodząc do wiosny ludów będziemy kłaść nacisk przede wszystkim na sprawy polskie, nie można jednak całkowicie pominąć wypadków europejskich, bez których termin „wiosna ludów” byłby zupełnie niezrozumiały. Wskazuje na to program w pkt. 78 (*Ruchy i walki rewolucyjne w 1848 r.*).

Ponieważ dzieci wiedzą już o istnieniu proletariatu miejskiego i jego ciężkiej doli, można więc powiedzieć im o kryzysie ekonomicznym, jaki przeżywała Francja (bezrobocie wskutek zahamowania produkcji, głód), i o powszechnym niezadowoleniu z rządów burżuazji. Na tym tle naszkicować należy przebieg wypadków w lutym 1848 r. w Paryżu i omówić powołanie rządu przez lud paryski, ogłoszenie republiki i utworzenie warsztatów narodowych. Mimo to utrzymały się wpływy burżuazji. Ostre tarcia między przedstawicielami i obrońcami interesów robotniczych w rządzie i ich przeciwnikami, zamknięcie warsztatów narodowych w czerwcu 1848 r. spowodowało krwawe walki między proletariatem, gwardią mieszczańską i wojskiem. Robotnicy walczyli pod czerwonym sztandarem, symbolem walki o prawa człowieka pracy. Ostatecznie zostali pokonani, a republiką francuską rządziła nadal burżuazja.

Z tych wiadomości uczeń zrozumie i zapamięta, że robotnicy w 1848 r. wystąpili ze słusznymi żądaniami pracy i udziału w rządach, że byli jednak jeszcze zbyt słabi, by zwyciężyć, że znakiem ich był czerwony sztandar. Mówiąc o manifestacjach robotniczych warto wspomnieć o okrzykach wznoszonych na rzecz Polski, której sprawę, według przekonania proletariatu paryskiego, powinien był poruszyć rząd republiki francuskiej.

Wiadomości o wypadkach lutowych we Francji będą podbudową do tematu 83 (*Jarosław Dąbrowski — „Polski rycerz wolności”*) i punktem wyjścia do dalszych rozważań nad wiosną ludów.

Wypadki paryskie należy dzieciom przedstawić jako „iskrę padającą na proch”. W całej Europie panowało niezadowolenie z rządów reakcyjnych i na wieść o walkach we Francji wybuchły rewolucje w Niemczech, Austrii i we Włoszech. Pozbawieni swego państwa Polacy porwali się również do walki. Przypominając uczniom Manifest „Towarzystwa Demokratycznego” i akcję „Stowarzyszenia Ludu Polskiego” uświadomimy im niezadowolenie wynikające ze stosunków społecznych, program ich naprawy i dążenia narodowe Polaków. Nauczyciel omówi następnie odrębność ruchów 1848 r. w zaborze pruskim i austriackim i bierność Królestwa wywołaną uciskiem politycznym w dobie paskiewiczowskiej.

Po takim wstępie opowiemy dzieciom o wypadkach w Berlinie i — wśród nich — o uwolnieniu polskich więźniów politycznych. Dla współczesnego dziecka polskiego fakt porozumienia się ludu berlińskiego z Polakami jest bardzo trudny do zrozumienia. Musimy więc wyjaśnić, iż wśród społeczeństwa pruskiego istniały wówczas dwie grupy: liberalna, uznająca hasła braterstwa ludów i dlatego też przyznająca Polakom prawo do własnego języka, szkoły i autonomii; grupa ta pragnęła wojny z carem, przeciwnikiem wszelkich swobód; druga grupa, reakcyjna, była wroga reformom, a Polaków traktowała jako poddanych niemieckich. (Zaznaczyć dzieciom, że ten właśnie kierunek zwyciężył ostatecznie w całych Niemczech).

Na tym tle przedstawić trzeba wypadki w Wielkopolsce i załamanie się akcji Mierosławskiego. Mówiąc o tworzonej przez niego armii podkreślić trzeba jej skład w większości włościański, poczucie obowiązku obywatelskiego cechujące żołnierzy i udział w armii Ślązaków i Pomorzan. Silnie zaznaczyć różnicę stosunku włościaństwa w zaborze pruskim i austriackim do sprawy narodowej i rolę uwłaszczenia.

Ruchy 1848 roku w Krakowie i Lwowie zwiążemy z informacjami o żądaniach innych narodów wchodzących w skład monarchii austriackiej, tak by uczeń zrozumiał, że Polacy byli jednym z wielu narodów w państwie Habsburgów. Mówiąc o tworzeniu się Komitetów Narodowych i gwardii położymy nacisk na postulat uwłaszczenia chłopów wysuwany przez polskich działaczy. Delegację polską w Wiedniu trzeba przedstawić obok innych delegacji, wtedy stanie się zrozumiałą fakt chwilowych ustępstw ze strony cesarza.

Zwycięstwo korony i represje w stosunku do narodów (zbombardowanie przez wojsko austriackie Lwowa i Krakowa) staną się zrozumiałe na tle trudności uzgodnienia akcji narodów zamieszkujących monarchię austriacką i pomocy udzielonej przez cara Mikołaja I — cesarzowi Austrii.

Jako wynik wiosny ludów na ziemiach zaboru austriackiego podkreślimy uwłaszczenie chłopów przez rząd cesarski i wytrącenie tej inicjatywy z rąk społeczeństwa polskiego.

Wyżej omówiony materiał zajmie nam sześć lekcji.

Pierwszą poświęcimy na powtórzenie wiadomości wiążących się z wiosną ludów, drugą zajmą nam wypadki 1846 roku, trzecią — rewolucja lutowa w Paryżu, czwartą — wypełnią wydarzenia w Berlinie i Wielkopolsce, piątą — wiosna ludów w zaborze austriackim, szóstą — przeznaczymy na ogólne powtórzenie.

Przy objaśnianiu poługiwać się będziemy przede wszystkim opowiadaniem zachęcając dzieci do wypowiedzania się wszędzie tam, gdzie uczeń może to zrobić (przy nawiązaniu do wiadomości dawniej zdobytych, przy tłumaczeniu różnych terminów). Można wpleść w tok opowiadania lekturę wyjątków z pamiętników dla zbliżenia dzieci do wydarzeń, dla wczucia się ich w nastrój epoki. Idee *Manifestu* Tow. Demokratycznego lepiej podać uczniom własnymi słowami, styl jego bowiem wywołuje na tym poziomie duże trudności, zaciemnia sens istotny. Najważniejsze hasła *Manifestu* można kazać zapisać w zeszytcie. W ogóle każdą lekcję warto w paru punktach zanotować, nawet jeśli klasa posiada podręcznik. Trzeba bowiem, aby uczeń wiedział, co ma umieć. Każdy, kto zna możliwości dziecka 10—11-letniego orientuje się doskonale, że nawet z tak ograniczonego materiału uczeń nie jest w stanie wszystkiego zapamiętać. Wystarczy, by zrozumiał to, czego się uczył, i by potrafił, kierowany pytaniami przez nauczyciela, wymienić najważniejsze zdarzenia.

W bieżącym roku szkolnym, wobec setnej rocznicy wiosny ludów, prasa dostarczy nam na pewno dużo materiału do tego tematu. Klasy piąte można zachęcić do poszukiwania ilustracji, do zbierania ich i tworzenia obrazkowych gazetek poświęconych wydawnictwom 1848 roku. Wywoła to z pewnością duże zainteresowanie tematem i przyczyni się do utrwalenia wiadomości w umyśle i pamięci dziecka.

Terminologia używana w niniejszym artykule („proletariat”, „burżuazja”, „reakcja”, „liberalizm” itp.) przeznaczona jest oczywiście tylko dla nauczyciela. Dzieciom musimy te terminy uprościć (np. robotnicy zamiast „proletariat”).

2. W klasie VIII

Podobnie jak w klasie V, zaczynamy prace nad rokiem 1848 w kl. VIII od powtórzenia wiadomości, które, zgodnie z programem (*Projekt*, 1947), uczeń powinien posiadać. Na tym poziomie trzeba już zwrócić uwagę na zrozumienie przez uczniów całego szeregu pojęć. Jako punkt wyjścia powtórzenia służyć będzie rozdział III *Programu* klasy VIII (str. 32) zatytułowany *Europa w okresie industrializacji i liberalizmu*. Przypominając wiadomości

podpunktu 1 o kongresie wiedeńskim i świętym przymierzu nauczyciel sprawdzi: 1. czy uczeń rozumie termin „reakcja” (znany mu nie tylko z nauki historii, ale i z pism, i mowy potocznej) i na czym polegała „reakcyjność” rządów po roku 1815; 2. czy młodzież orientuje się, że warstwy mieszczańskie i robotnicze nie godziły się na powrót do dawnego „porządku” i 3. czy rozumie, co znaczą terminy „demokratyzm” i „liberalizm”. Są to pojęcia trudne i uczeń w klasie VIII rozumie je raczej tylko w oparciu o przykłady konkretne. W żadnym wypadku nie może jeszcze budować samodzielnej definicji.

Przy powtórzeniu wiadomości podpunktu 2 można wymagać od ucznia dłuższej wypowiedzi na temat położenia klasy robotniczej, natomiast zagadnienie socjalizmu utopijnego trzeba możliwie uprościć, dostosować do możliwości klasy, uzależnić od poziomu uczniów i ich zainteresowań. Sądzę, że uczeń powinien rozumieć, że 1. kierunki socjalistyczne poddawały krytyce ustrój kapitalistyczny i mieszczańskie „święte prawo własności”; 2. skąd wzięta jest nazwa „utopijnego socjalizmu” oraz wiedzieć, 3. że utopiści pragnęli położyć kres nędzy człowieka pracującego i tworzyli plany mające na celu zmianę stosunków w świecie na bardziej sprawiedliwe.

Mówiąc o stosunkach we Francji po rewolucji 1830 roku warto sprawdzić, co młodzież rozumie przez wyrażenie „mieszczaństwo”, „burżuazja”, gdyż najczęściej uczniowie pod to pojęcie podciągają wszystkich mieszkańców miasta. Na tym poziomie można już wprowadzić rozróżnienie burżuazji finansowej od przemysłowej i zaznaczyć tarcie między tymi odłamami mieszczaństwa w monarchii lipcowej.

Na tle stosunków francuskich przypomnimy uczniom wiadomości o emigracji polskiej. Cóż o niej młodzież wie na podstawie podpunktu 3 rozdziału III *Programu* (upadek powstania i wielka emigracja) oraz na podstawie rozdziału IV podpunktu 1 (działalność emigracji polskiej. *Manifest Towarzystwa Demokratycznego*)? Program rozdziela temat *Emigracja polska* — raz występuje on w związku z upadkiem powstania listopadowego, drugi raz, już w rozdziale zatytułowanym wiosna ludów, obok tajnych związków, które są nazwane „wyrazem protestu przeciwko układowi stosunków społecznych, politycznych i narodowościowych”. Toteż zanim klasa zacznie opracowywać temat „Wiosna ludów”, uczniowie powinni już wiedzieć o emigracji: kiedy i w jakich warunkach powstała, gdzie było największe skupisko emigrantów polskich, w jakich znajdowali się warunkach materialnych. Jak odnosiły się rządy (specjalnie rząd francuski), a jak narody do emigrantów (jakie wybitne jednostki przebywały wtedy na emigracji).

Rozpatrując dalej ujęcie wiosny ludów przez program stwierdzamy, że punktem wyjścia do omawiania tego tematu są *Tajne książki...* oraz *Działalność emigracji polskiej, Manifest Towarzystwa Demokratycznego*.

O tajnych związkach w Polsce przed powstaniem listopadowym młodzież już się uczyła i wie, czym były organizacje wolnomularskie i węglarskie: od nich więc można zacząć, przypominając ich charakter międzynarodowy. Następnie nauczyciel omówi inne rodzaje tajnych stowarzyszeń międzynarodowych („Młodą Europę” przede wszystkim).

Na tle stosunków francuskich przedstawiona zostanie działalność polityczna wielkiej emigracji. Ponieważ młodzież uczyła się już o niej w klasie V, dobrze byłoby przedtem kazać przypomnieć wiadomości przy pomocy podręcznika na klasę V, a następnie rozszerzyć je przez omówienie kierunków politycznych emigracji polskiej, jej łączności zarówno ze stowarzyszeniami francuskimi, jak i z „Młodą Europą” oraz z działaczami emigracji rosyjskiej (Bakunin) i twórcami socjalizmu naukowego (Zjazd brukselski 1848 r., Marks, Engels).

Na tym poziomie trzeba przeczytać niektóre wyjątki z *Manifestu* Towarzystwa Demokratycznego, objaśnić je i polecić uczniom zanotowanie najważniejszych myśli.

Chociaż program wyłącza temat *Karol Marks* z rozdziału *Wiosna ludów*, sędzę, że jednak trzeba tę postać omówić w związku z rokiem 1848. Zjazd brukselski daje nam sposobność do omówienia działalności Marksa i odczytania wyjątków z *Manifestu komunistycznego*. Nie należy chyba cofać się przed trudnością, jaką temat przedstawia; oczywiście uczeń nie zrozumie w pełni zagadnienia socjalizmu naukowego i idei *Manifestu*, ale umiejscowi fakt i postać na odpowiednim tle i we właściwym czasie.

Ponieważ owe tajne związki są „protestem przeciw istniejącym stosunkom” — przeto krótko podamy najbardziej charakterystyczne przejawy niezadowolnienia z rządów mieszczkańskich we Francji jako wstęp do właściwych wypadków wiosny ludów.

W klasie VIII kładziemy nacisk na historię powszechną. Trzeba więc podać uczniom ciekawy opis wypadków rozgrywających się w Paryżu od 22 lutego po dni czerwcowe 1848 r. Trzeba, aby uczniowie „zobaczyli, jak było” i przeżyli niejako wydarzenia. Następnie należy młodzież doprowadzić do zrozumienia: celów utworzenia warsztatów narodowych, tarć między socjalistami a burżuazyjnymi republikanami, postulatów robotniczych, Komisji Luxemburskiej i przyczyn słabości pierwszego ruchu robotniczego. W porównaniu z materiałem klasy V zwiększona została ilość wydarzeń oraz przybyły terminy takie, jak np. „burżuazja”, „kapitałiści”, których młodszym dzieciom w ogóle nie należy podawać.

W następnym podpunkcie czwartego rozdziału — *Ruchy rewolucyjne w Europie* — nauczyciel musi dokonać wyboru, bo niewątpliwie nie uda się — przy szczupłym wymiarze godzin lekcyjnych — jednakowo szeroko potraktować rewolucji we Włoszech, Związku Niemieckim i monarchii Habsburgów. Wobec tego, że ruchy 1848 roku łączą się na terenie Italii z cało-

kształtem akcji zjednoczenia Włoch, można na razie poprzestać tylko na przeczytaniu odpowiedniego rozdziału z podręcznika i zaopatrzeniu go krótkim wyjaśnieniem. Natomiast wiosnę ludów na terenie Austrii i Niemiec trzeba opracować dokładniej i wyjaśnić w związku z tym cały szereg niezrozumiałych zagadnień. Jednym z nich jest sprawa Związku Niemieckiego. Tylko przy zrozumieniu, czym był Związek Niemiecki, można tłumaczyć dążenia zjednoczeniowe w Niemczech, przedstawić prace parlamentu we Frankfurcie i podział na dwa stronnictwa: małych i wielkich Niemiec. Wtedy także uczeń może dowiedzieć się o rewolucjach lokalnych w poszczególnych państwach niemieckich, gdzie w większości wypadków ludność domagała się uwłaszczenia włościan, ograniczenia władzy panujących i nadania konstytucji. Prusy wystąpią tutaj jako jedno z wielu niemieckich państw należących do związku. Wiadomości o wypadkach berlińskich, znane z nauki w klasie V, obecnie uzupełnimy, zwiążemy je z wiadomościami o parlamencie we Frankfurcie i ze zwycięstwem idei małych Niemiec. Następnie młodzież przypomni sobie wydarzenia w Wielkopolsce i akcję Mierosławskiego na tle nastrojów ogólnoniemieckich, a specjalnie na tle walki obozu liberalnego z reakcją junkrów w Prusach.

Wiosna ludów w monarchii Habsburgów przedstawia wielką ilość faktów dziejących się współcześnie oraz splot krzyżujących się ze sobą zagadnień. Jeśli zechcemy uczniom naszym opowiadać kolejno o przebiegu wydarzeń w Wiedniu, Pradze, Budzie, Lwowie i Krakowie, to właściwie wypadki te okażą się zewnątrznie bardzo podobne. Manifestacje, zebrania, uchwalanie adresów, delegacje, później walki uliczne, bombardowanie — coś podobnego młodzież „widziała” już we Francji w czasie dni lutowych i czerwcowych. Dlatego celem naszej pracy nie będzie chronologiczne przedstawienie wypadków, ale wydobyć na pierwszy plan kierunków i prądów nurtujących ówczesne społeczeństwa. Młodzież powinna zorientować się, że delegacje zjawiające się w Wiedniu stawiały żądania: 1) polityczne, 2) społeczne, 3) narodowe. W ósmej klasie należy omówić zjazd panslawistyczny w Pradze i przy tej sposobności wyjaśnić przebudzenie się narodowe Czechów oraz zagadnienie ruskie. Wypadki w Krakowie i Lwowie trzeba związać z ruchem rewolucyjnym innych narodów. Obok delegacji węgierskiej i czeskiej wystąpi więc w Wiedniu delegacja polska, której poświęćmy więcej uwagi. W konstytuancie zjawiają się posłowie Polacy (Smolka), w Pradze Czeskiej na zjeździe ogólnosłowiańskim również zobaczymy Polaków. W powstaniu węgierskim wystąpią Bem i Józef Wysocki.

Co uczeń ma z tego ogromnego materiału zapamiętać?

Niewątpliwie niektóre fakty: 22. II. 1848 — rewolucja w Paryżu, w marcu — rewolucja w Wiedniu i Berlinie, ruchy w Krakowie, Lwowie i Poznaniu. We Francji — zmiana ustroju (monarchii konstytucyjnej na republikę), pierwsze wystąpienie robotników, postulaty socjalistów i ich wal-

ka z burżuazją. W Niemczech — ogólne dążenie grup liberalnych i demokratycznych do zjednoczenia, narady parlamentu we Frankfurcie, załamanie się tego ruchu wobec reakcyjnych nastawień rządów; nadanie konstytucji większości państw Związku Niemieckiego, m. i. w Prusach, uwłaszczenie chłopów wszędzie tam, gdzie jeszcze nie było ono przeprowadzone.

W monarchii austriackiej jednoczesność wystąpień różnych narodów, ich żądania, chwilowe ustępstwa ze strony cesarza, antagonizmy między poszczególnymi narodami, pomoc udzielona przez cara Mikołaja I cesarzowi austriackiemu, stłumienie rewolucji, która mimo to przyniosła uwłaszczenie chłopów.

Uczeń powinien rozumieć i umieć wyjaśnić na konkretnych przykładach terminy „demokracja”, „proletariat”, „socjalizm”, „autonomia” i „samo rząd”.

Z wybitnych jednostek zapamiętać należy: Louis Blanca we Francji, Kossutha na Węgrzech, Mierosławskiego, Bema.

Na ogół ruchy 1848 r. trzeba traktować jako ruchy mas i nie zastanawiać się owoj zbiorowości wystąpień życiorysami poszczególnych jednostek.

Temat omawiany nadaje się metodycznie przede wszystkim do wykładu. Nawet korzystając z najlepszych podręczników uczeń zgubi się w powodzi faktów i nie zrozumie całego szeregu pojęć. Nauczyciel zastosuje wykład do poziomu klasy i wyjaśni bardziej zawiślane sprawy. Podręcznik będzie pożyteczną pomocą przy opracowywaniu tematów znanych już z nauki w klasie V, czyli przy sprawach polskich. I wtedy jednak lepiej uprzednio wysunąć pewne zagadnienia (np. w formie pytań) i polecić uczniom wyszukanie ich w książce. Jeśli nauczyciel rozporządza ciekawymi opisami najważniejszych wydarzeń (wyjątki z opracowań lub ze źródeł), to oczywiście lektura tego rodzaju może dać uczniom duże korzyści. Po każdej lekcji trzeba na piśmie podsumować nowe wiadomości tak, aby uczeń przygotowując się w domu wiedział, czego się ma nauczyć i czego szukać w podręczniku.

Na opracowanie wiosny ludów musimy przeznaczyć 7 lekcji.

- I. — powtórzenie nawiązujące do właściwego tematu;
- II. — tajne związki w Europie, działalność emigracji polskiej;
- III. — łączność emigracji z krajem, *Manifest Tow. Demokratycznego*;
- IV. — przebieg rewolucji w Paryżu;
- V. — przebieg rewolucji w Związku Niemieckim;
- VI. — przebieg rewolucji w Monarchii Habsburskiej;
- VII. — powtórzenie całości zagadnienia i podsumowanie wyników.

W bieżącym roku szkolnym klasy ósme posiadające program przejściowy nie będą jeszcze przygotowane do opracowania wiosny ludów — według wyżej podanego projektu. Sądzę, że trzeba tu będzie dążyć do jak największego uproszczenia i opierać się raczej na projekcie dla klasy V. Natomiast klasy trzecie gimnazjalne mogą skorzystać z projektu dla przyszłych klas ósmych.

3. W l i c e u m

Wobec tymczasowego braku programu dla nowego liceum, do którego uczeń przejdzie po skończeniu nauki w ośmioklasowej szkole podstawowej, omawiać będą temat „wiosna ludów” w oparciu o obecnie obowiązujące programy licealne.

Rok 1848 występuje w nich w dwu ujęciach: w klasie I licealnej w programie nauki o Polsce i świecie współczesnym, w temacie *Narodziny świata współczesnego* i w klasie II licealnej jako temat programu historii.

Wiosnę ludów na lekcjach nauki o Polsce musimy rozpatrywać jako przełom pewnych procesów społeczno-gospodarczych. Feudalizm, ustrój charakterystyczny dla wieków średnich w Europie, stopniowo rozpadł się ustępując miejsca kapitalizmowi. W związku z tym rozwijał się i dochodził do głosu stan mieszczański. W wieku XVIII mieszczaństwo reprezentuje element postępu, ono przeprowadza we Francji rewolucję i w *Deklaracji Praw* formułuje swoje postulaty polityczne. Po upadku Napoleona, w okresie „reakcji”, zaczyna się walka liberalnego i demokratycznego mieszczaństwa z rządami reakcyjnymi. We Francji po rewolucji 1830 roku ster rządów chwytają przedstawiciele kapitału finansowego. Od tej chwili twórcza rola demokratycznego odłamu burżuazji kończy się. Przeciwko rządów bankierów występują republikanie — zarówno przedstawiciele kapitału przemysłowego, jak i socjaliści rzucający hasła obrony praw najemnego proletariatu i negujący „świętość” prawa własności.

W okresie rewolucji 1848 r. w Paryżu władzę zdobywają republikanie. Zwalczają oni dążenia proletariatu, zwalczają akcję socjalistów w rządzie. Kończy się twórcza rola drugiego odłamu burżuazji: kapitalistów, przemysłowców. Postęp reprezentuje od tej chwili nowy element społeczny, słaby jeszcze i niezorganizowany proletariatus, który jednak już uświadomił sobie swoje znaczenie i podjął walkę o prawa i nowy ustrój.

Rok 1848 ujmujemy przeto od strony procesów gospodarczo-społecznych. Ponieważ uczeń opracował wiosnę ludów w klasie III gimnazjalnej (w przyszłości w klasie VIII szkoły podstawowej, więc tło historyczne może sobie przypomnieć samodzielnie, a nauczyciel na lekcji wydobędzie i naświetli przy pomocy wykładu i lektury potrzebne do zrozumienia tworzenia się świata współczesnego zjawiska. W tej klasie musimy już dać podbudowę ekonomiczną i społeczną poznawanych zdarzeń i dlatego, zanim zaczniemy mówić o feudalizmie i kapitalizmie, musimy wyjaśnić młodzieży cały szereg pojęć i podać ich definicję. Uczniowie na tym poziomie mogą próbować samodzielnie budować pojęcia i tłumaczyć je, nie wolno nam jednak na takich próbach poprzestać, ostateczną definicję trzeba podać według określonego opracowania, np. Gąsiorowskiej *Kapitalizm w rozwoju dziejowym*.

Teraz też możemy przemyśleć i przedyskutować z młodzieżą poglądy socjalistów-utopistów posługując się odpowiednio wybranymi, krótkimi

a charakterystycznymi wyjątkami z monografii i źródeł. Z tak przygotowanym uczniem można opracować walki klasowe we Francji 1848 r., walki nie tylko między burżuazją a proletariatem, ale i między różnymi odłamami samej burżuazji. Ponieważ na krótko przed rewolucją lutową ukazał się *Manifest komunistyczny* Marksa i Engelsa, przeto można z tematem wiosna ludów związać krótki życiorys Marksa, wyjaśnić podstawy naukowego socjalizmu, przeczytać wyjątki z *Manifestu*, wytłumaczyć je i przedyskutować.

W klasie II licealnej uczeń nie tylko będzie więc znał wydarzenia 1848 roku w zakresie programu kl. VIII (obecnie w zakresie kl. III gimnazjalnej), ale będzie już rozumiał procesy gospodarcze, społeczne i polityczne, które doprowadziły do wybuchu rewolucji 1848 r., i będzie też rozumiał — zagadnienie socjalizmu. Materiał historyczny z klasy VIII trzeba będzie przypomnieć, mógł bowiem on ulec zapomnieniu. Czy w klasie II licealnej mamy dodawać nowe wiadomości do tych, które przewiduje program klasy VIII i I licealnej?

Sądzę, że tylko z zakresu historii polskiej, bo w liceum mamy nawrócić do dziejów ojczystych, które kurs VII i VIII klasy traktował pobieżniej wysuwając na plan pierwszy historię powszechną. Należy więc rozszerzyć wiadomości: 1. o działalności tajnych stowarzyszeń na ziemiach polskich przed rokiem 1846; 2. o skrytalizowaniu się programów politycznych i społecznych emigracji polskiej (Lud Polski); 3. o obchodzie 29. XI. 1847 r. w Brukseli, udziale Polaków w konstytuancie wiedeńskiej 1848 r., sprawie polskiej w parlamencie frankfurckim; 4. o znaczeniu roku 1848 dla przebudzenia się narodowego Śląska; 5. o ruchu panslawistycznym; 6. o kwestii ruskiej, ukraińskiej.

Różnica jednak między nauką historii roku 1848 w szkole podstawowej i w liceum będzie polegała nie tyle na rozszerzeniu zakresu naukowego, ile na jego pogłębieniu i metodzie pracy. W pracy z uczniami klasy V i VIII nie możemy sobie pozwolić na przedstawianie różnych problemów wiążących się z danym faktem dziejowym. Podajemy fakty i tłumaczymy je. Młodzież w liceum musi być wprowadzona w zagadnienie oświeclania faktu przez naukę, w istnienie różnych poglądów na to samo wydarzenie czy postać. Dla przykładu: nauczyciel jednego z wiejskich gimnazjów mówił mi, że uczniów jego (przeważnie dorosłych gospodarzy) specjalnie interesowała postać Szeli; i nic dziwnego: poglądów na tę postać jest dużo, i to bardzo różnych. Trzeba więc przeczytać uczniom wyjątki z odpowiednich opracowań naukowych, następnie wyjątki z artykułów zamieszczonych w poważnej prasie (było ich szereg w roku 1946) i zwrócić uwagę na ujęcie zagadnienia w książce naukowej i w artykule publicystycznym.

Ucząc o wiosnie ludów można powiedzieć, że zagadnienie to jest stosunkowo mało przez historię opracowane i że dopiero obecnie, w-bec roku

rocznicowego i aktualności tematu wzbudziło ono zainteresowanie świata nauki.

Klasy drugie licealne będą przede wszystkim pracować samodzielnie nad rokiem 1848. Przypomną sobie ogólne wydarzenia, z którymi zapoznały się w klasach VIII podstawowej i I licealnej. Następnie uczniowie wybiorą sobie indywidualnie tematy najbardziej ich interesujące i opracują je przy pomocy podręczników, wyjątków z monografii i źródeł, a wreszcie wzajemnie podzielą się na lekcji zdobytymi wiadomościami i wspólnie z nauczycielem przedyskutują je. Klasy humanistyczne wybiorą sobie tych tematów więcej, klasy przyrodnicze — mniej. W klasach przyrodniczych niektóre tematy omówi nauczyciel w formie wykładu tak pomyślanego, aby poruszyć pewne problemy i dać uczniom materiał do przemyślenia zagadnienia.

Podsumowując wszystko, co zostało powiedziane o wiośnie ludów w szkole podstawowej i liceum, należy stwierdzić:

1. W klasie V nacisk kładziemy na wypadki 1848 r. na ziemiach polskich, krótko tylko podając wiadomości o rewolucji lutowej w Paryżu i porzeczając na koniecznych dla zrozumienia sprawy Polski wzmiankach o wiośnie ludów w Austrii i Niemczech.

Metodą jest tu przeważnie opowiadanie nauczyciela przeplatane czytaniem odpowiednich wyjątków z pamiętników, listów itp.

2. W klasie VIII punkt ciężkości przesuwamy się ku historii powszechnej; uczeń dowiaduje się o wypadkach we Francji, Niemczech i Austrii. Wiąże z nimi znane mu sprawy polskie. Zwracamy uwagę na rozumienie różnych pojęć przez ucznia.

W metodzie pracy przeważa wykład obok pracy pod kierunkiem — przy pomocy podręcznika lub wypisów źródłowych.

3. W klasie I licealnej wydobywamy z materiału historycznego procesy gospodarczo-społeczne i mocno je oświetlamy jako potrzebne do zrozumienia świata współczesnego.

Obok metody wykładowej i lektury wyjątków ważnym czynnikiem jest tutaj dyskusja i wspólne ustalanie pojęć.

4. W klasie II licealnej wracamy do historii polskiej rozszerzając zakres niektórych wiadomości i wprowadzamy ucznia z natury rzeczy w metodę pracy historycznej na odcinku omawianego zagadnienia; wykład schodzi więc na drugi plan, uczeń pracuje samodzielnie, dochodzi do własnego poglądu.

Z PRACY OGNISK METODYCZNYCH

W okresie powojennym zostało uruchomionych sześć ognisk historycznych w następujących okręgach szkolnych: Kraków, Lublin, Łódź, Poznań, Warszawa, Wrocław. Artykuł niniejszy oparty jest na sprawozdaniach z czterech środowisk: Lublin, Łódź, Warszawa, Wrocław.

W sprawozdaniach tych zarysowują się wyraźnie niektóre cechy charakterystyczne prac ogniskowych. Należy do nich przede wszystkim wczesne uruchomienie ognisk (niektórych już we wrześniu 1945 r); następnie objęcie zasięgiem ognisk szkół wszystkich typów: nie tylko średnich ogólnokształcących, jak to przeważnie było przed wojną, ale także podstawowych, zawodowych i zakładów kształcenia nauczycieli oraz szkół dla dorosłych. Organizacja ognisk jest przy tym już tak rozbudowana, że nie tylko obejmują one nauczycielstwo poszczególnych typów szkół, wykryzalizowały się ponadto oddzielne sekcje wypracowujące sobie właściwą problematykę i własne programy prac. Trzecią wreszcie właściwością ognisk jest ich penetracja w terenie, czego następstwem jest wciąganie stopniowo do prac dydaktycznych coraz większej ilości środowisk i nauczycielstwa. Należy też podkreślić ogromną różnorodność form pracy ognisk.

Jedne z ognisk obejmują zarówno historię jak i naukę o Polsce współczesnej (Wrocław), gdzie indziej istnieją dwa odrębne ogniska (Łódź), lub też sekcja nauki o Polsce istnieje przy ognisku historii (Warszawa).

Najczęstszą bodaj formą pracy ognisk są konferencje metodyczne dla poszczególnych typów szkół przeważnie oparte o lekcje przykładowe i związane z nimi referaty dyskusyjne. Środowisko łódzkie wypracowało odmienny od dotychczasowych typ takich konferencji. Oś ich stanowi pewien problem stawiany i rozwijany przez referat dyskusyjny; lekcje ilustrują ten problem i badają możliwości jego realizacji. Tak np. zagadnienie wykładu w nauce historii zostało zanalizowane przez referat, a zilustrowane lekcją w klasie I gimn. ogólnokształcącego na temat ustrojowy (ustrój Aten w V w. przed Chr.) oraz lekcją w I kl. liceum typu przyrodniczego na temat przekształceń ustrojowych w Rzymie (zebranie materiału i synteza). Dyskusja odbyła się po obu lekcjach i referacie, co wybitnie podniosło jej poziom, pozwoliło bowiem na wydobycie i omówienie problemów, a nie tylko szczegółów lekcji.

Sekcje szkół podstawowych zajmują się przeważnie omawianiem nowego programu i podręczników, np. wyniki pracy w klasie IV — możliwości i trudności.

Sekcje szkół średnich ogólnokształcących omawiały m. i. zagadnienia: notatek ucznia, egzekutywy (Łódź), korelacji nauki o Polsce współczesnej z historią i językiem polskim (Wrocław).

Sekcje szkół zawodowych rozważały program historyczny w klasach wstępnych do gimnazjów, warunki pracy nauczyciela historii w szkołach zawodowych i wnioski stąd płynące (Łódź), inne — omawiały zagadnienia interesujące nauczycielstwo szkół zawodowych, jak i nauczycielstwo szkół ogólnokształcących, z którym odbyło też szereg konferencji wspólnych.

Sekcje Zakładów Kształcenia Nauczycieli projektowały wykonanie przez uczniów tych szkół pomocy naukowych do nauki historii (Wrocław).

Szkoły dla dorosłych zastanawiały się nad pracą samodzielną uczniów (Wrocław).

Przeciętna frekwencja ognisk wahała się od 30 do 65 osób.

Prócz konferencji plenarnych w niektórych środowiskach odbywały się kilkusobowe konferencje doradcze — ochotników, którzy zgłaszali się do stałej współpracy. Zebrania obejmowały jedną sekcję, np. sekcję szkół podstawowych (w Łodzi), bądź też były międzysekcyjne (Warszawa). Stanowiły one jakby komórki sztabowe, przepracowujące program prac sekcji; przedyskutowały niektóre kluczowe zagadnienia, np. notatnik historyczny w szkole podstawowej, przygotowanie materiałów do rocznicy wiosny ludów (Warszawa).

Inną formą konferencji były zebrania dla nauczycieli wszystkich typów szkół; w ten sposób np. Wrocław omówił organizowanie wycieczek historycznych.

Wszystkie powyższe konferencje miały charakter oficjalny, zdarzały się też jednak i zebrania o charakterze zupełnie koleżeńskim i na pół towarzyskim, np. Łódź zorganizowała w ubiegłym roku szkolnym kilka herbatek połączonych z omawianiem nowości wydawniczych pod kątem widzenia ich przydatności w nauce szkolnej. Omówiono prace: Frydberga — *Kultura polska a niemiecka*, Gašiorowskiej — *Kapitalizm w rozwoju dziejowym*, Piwarskiego — *Dzieje Śląska* i inne; Wereszyckiego — *Problematyka najnowszej historii Polski*. W środowiskach większych i żywoźniejszych odbywały się systematycznie zebrania zarządu ogniska metodycznego, w skład którego wchodził, oprócz głównego kierownika, kierownicy poszczególnych sekcji.

Przez różnego rodzaju konferencje i dyskusje doszli uczestnicy niejednokrotnie do przekonania, że należy systematycznie doksztalać się celem zrealizowania programu na organizowanych w tym celu kursach. W związku z tym w ubiegłym roku szkolnym odbyły się kursy: prehistorii (Łódź, Warszawa, Kraków), historii starożytnej dla nauczycieli klas siódmych szkół podstawowych (Łódź), nauki o Polsce i świecie współczesnym, śląskoznawczy oraz przygotowujący nauczycieli do pracy naukowej na prowincji (Wrocław). Frekwencja wynosiła od 20 do 150 osób.

Inną jeszcze formą doksztalcenia były odczyty naukowe; wygłaszali je prawie z reguły profesorowie uniwersytetu albo przedstawiciele sekcji

dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Historycznego. Tematem odczytów były zagadnienia nowe przewidziane w programach szkolnych, np. stan badań prehistorycznych na ziemiach polskich, rola historii społeczno-gospodarczej w nauczaniu szkolnym, socjologia a historia, mechanizm cen w ustroju kapitalistycznym i uspołecznionym, stan badań historycznych nad Ziemią Odzyskanymi, rok 1848 na Śląsku itp.

W swych niezliczonych trudnościach nauczyciel historii często pragnie pomocy i szuka rozwiązania swoich kłopotów z uwzględnieniem możliwości lokalnych lub osobistych. Na tym tle wyrosło poradnictwo w nauczaniu historii, prowadzone przez instruktorów ogniskowych. Czasami jest ono oparte o pracownię ogniskową. Wrocław np. zorganizował w pracowni ogniskowej czytelnię międzyszkolną dla uczniów oraz wydaje periodyczne komunikaty szczególnie dotyczące nowych zbiorów bibliotecznych; ogłasza też swoje artykuły w innych czasopismach. Łódź zapoczątkowała muzeum zbiorów z ostatniej wojny oraz skompletowała cykle ilustracji wypożyczane za niewielką opłatą szkołom w samym mieście oraz na prowincji. Ilustracje obejmują m. i.: sztukę grecką, rzymską, renesans, Kraków jako miasto zabytków, Łódź — miasto fabryk, dziś — nowy ośrodek pracy umysłowej i inne. Całą pracę techniczną w pracowni łódzkiej prowadzą pod kierunkiem nauczycielek uczennice zorganizowane w T-wie Miłośniczek Przeszłości. Czasami poradnictwo odbywa się w postaci dyżurów bez pracowni, skoro nie ma na nią lokalu, a czasami i drogą korespondencji, jeśli zakłopotany nauczyciel z dalekiej prowincji wpadnie na pomysł zwrócenia się listownie do poradni.

Przy wszystkich ośrodkach istnieją już biblioteki, nieraz wcale zasobne i tak katalogowane, aby jak najbardziej ułatwić nauczycielowi korzystanie z posiadanych przez nie książek lub czasopism.

Niektóre ogniska (Łódź) przysły z pomocą nauczycielstwu w okresie bezpodręcznikowym przez wydawanie skryptów. Obejmowały one wypisy z monografii, np. *Na Ceramiku* — T. Zieliński (*Grecja Niepodległa*), *Drugi Rzym* — Zakrzewski, cykl lekcji o *socjalizmie* (Waryński) w kl. VI lub przeróbki popularyzujące wybrane tematy z prac naukowych, np. *Wielka Rewolucja Francuska* na podstawie Aularda, *Gospodarka folwarczna* według Baranowskiego i inne. Wydano też skrypty z kursu historii starożytnej. Wszystkie te wydawnictwa miały na celu przede wszystkim potrzeby nauczyciela; okazały się przydatne jako lektura dla ucznia szkoły średniej. Jak dalece odpowiadały one bieżącym potrzebom, dowodzi szybkie rozchwytywanie ich przez szkoły i nauczycieli.

Wrocław przygotowuje do druku *Poradnik pracy naukowej* dla prowincji.

W najtrudniejszym położeniu są nauczyciele z miast prowincjonalnych, dojeżdżający nieraz z dużym nakładem sił na konferencje ogniskowe, by tylko nawiązać kontakt z jakimś ośrodkiem żywszej pracy umysłowej. Nie-

które z mniejszych miast i miasteczek mają wcale liczne zespoły nauczycielskie i jednostki wybijające się bądź poziomem naukowym, bądź zdolnościami organizacyjnymi. Na tym tle powstała myśl organizowania podognisk (Łowicz, Kutno) lub przynajmniej zespołów terenowych zorganizowanych i pozostających w kontakcie z ogniskiem. Akcja ta znajduje się dopiero w stadium zapoczątkowania i jest przeprowadzana w porozumieniu z Wydziałami Pedagogicznymi ZNP.

Rozgałęzione prace ognisk prowadzone są oczywiście przy współpracy i pod opieką władz szkolnych: wizytatorów okręgowych i inspektorów. O rezultatach swych prac komunikują ogniska kuratoriom bądź przesyłają je Ministerstwu w postaci rezolucji (Lublin) lub uwag.

Ogniska zwracają się do profesorów uniwersytetów bądź indywidualnie, bądź przez Sekcje Dydaktyczne PTH. W ciągu dwu ubiegłych lat współpracowali z ogniskami m. i. profesorowie: J. Chałasiński, J. Dobrzański, N. Gąsiorowska, M. Golias, K. Jażdżewski, K. Maleczyński, M. Serejski, Wakar, St. Zajązkowski; Warszawska Sekcja Dydaktyczna TMH podjęła się opieki naukowej nad skryptami przygotowanymi dla nauczycieli.

W ostatnim czasie ogniska weszły w ścisły kontakt z ZNP i poprzez Wydział Pedagogiczny i konferencje rejonowe, ewentualnie rejonowe sekcje historyczne, zaczynają docierać do szerszego ogółu nauczycielstwa. W ubiegłym roku szkolnym okazało się, że w niejednym środowisku nie znano wcale nowych programów i nauczycielstwo nie posiadało żadnych informacji o roli i charakterze programów przejściowych.

Z łódzkim ogniskiem historycznym nawiązał kontakt w marcu r. ub. Instytut Filmowy produkujący cykle przezroczy dla szkół. Ognisko przygotowało wykaz tematów i podjęło się przygotowania do nich materiałów.

Z przeglądu prac ognisk wynika, że idą one w kierunku:

1. doksztalcenia nauczycieli, zarówno niekwalifikowanych (Lublin), jak i kwalifikowanych, ale mających wykształcenie głównie w zakresie historii politycznej, a pragnących rozszerzyć swe wiadomości w związku ze zmianami w programach oraz wynikami nowych badań naukowych;
2. rozważań i dyskusji metodycznych zależnie od potrzeb typów szkół; zwraca przy tym uwagę przenoszenie punktu ciężkości z zabiegów metodycznych na problemy oraz dążność do ustalenia cech charakterystycznych dla nauczania danego typu szkoły;
3. organizowania pracowni, zarówno ogniskowych, jak i poza ogniskami, np. zaczątki pracowni w szkole powszechnej nr 49 w Warszawie oraz w Szkole Przemysłowo-Włókienniczej w Łodzi;
4. rozszerzania zasięgu działania ognisk na podstawie ścisłego kontaktu wzajemnego między nimi.

Program prac wszystkich środowisk został wypracowany na podstawie potrzeb terenu sygnalizowanych ogniskom bądź drogą ankiet (Lublin, Wrocław), bądź ustnego porozumienia. Problematyka bywała precyzowana na konferencjach doradczych lub zebraniach zarządu. Nauczycielstwo, pozbawione podręczników i książek, wykazuje zdecydowaną chęć jak najlepszego spełniania swych zadań, w czym przychodzą mu z życzliwą pomocą — obok władz szkolnych — naukowcy-specjaliści.

Na zakończenie należałoby powiedzieć, jakie są plany ognisk na przyszłość i ich najpilniejsze potrzeby techniczne. Ogniska planują: wcześniejsze przygotowania do obchodów rocznic historycznych, z których na pierwsze miejsce wysuwa się rok 1848; prace nad pomocami naukowymi, bibliografią rozumowaną. Nauczycielstwo zgłasza prośby o wypisy do dziejów myśli socjalistycznej, historii ruchu robotniczego i włościańskiego, do głównych problemów ekonomicznych, do dziejów Słowian; prosi również o krótki kurs ekonomii.

Co wybitnie utrudnia pracę? Brak lokali na pracownię i brak ustalonego, choćby minimalnego budżetu. Dla kierowników podognisk konieczne są zniżki godzin, a dla wszystkich instruktorów — dopłaty, które umożliwiłyby im poświęcenie sił i czasu na prace dla ogniska.

Ożywienie w pracach ognisk historycznych jest znaczne i należy przypuszczać, że różnorodność form pracy i bogata inicjatywa z jednej, a współpraca naukowa specjalistów i poparcie materialne władz szkolnych z drugiej strony, pozwolą na dalsze pogłębienie i rozszerzenie pracy.

ŻANNA KORMANOWA

STANISŁAW NOWACZYK: JAK UCZĘ HISTORII W SZKOLE POWSZECHNEJ

*Sprawozdanie, uwagi i materiały. Z praktyki szkolnej Nr 45
„Nasza Księgarnia”, Warszawa, 1947, str. 140.*

Książka Stanisława Nowaczyka nie jest ani poważnym nowym wkładem do naszej dydaktyki, ani rewelacją pedagogiczną; jest natomiast czynem obywatelskim, ręką pomocną wyciągniętą przez doświadczonego dojrzałego pedagoga do tysięcy nauczycieli borykających się z trudnościami powojennej pracy z nowym programem, z nowym podręcznikiem. Ręka to naprawdę przyjacielska, naprawdę pewna. Można się jej uchwycić z koleżeńską ufnością i brnąć przez trudności z coraz lepszym wynikiem, z coraz większą pewnością ostatecznego wyniku. A że tę pomoc autor oblekł w tok przejrzystego żywego wykładu, w sugestywne i jasne słowa, w jednoznaczne sformułowania, podnosi to wartość książki, która jest pedagogiczną spowiedzią rozmiłowanego w swojej pracy specjalisty; spowiedzią podjętą z myślą o dziecku, w trosce o szkołę, z chęcią podzielenia się kapitałem doświadczenia zawodowego, z woli służby społecznej.

Autor sam tak określa treść swojej pracy:

„Będzie to przede wszystkim sprawozdanie, jak ja uczyłem i uczę historii w szkole powszechnej, jakich używałem środków, by zrealizować cele przez programy wytknięte, na jakie napotykałem trudności i w jaki sposób starałem się je pokonać“ (str. 5).

Autor omawia w krótkich rozdziałach wszystkie bodaj zagadnienia, jakie praktyka szkolna stawia obecnie przed nauczycielem historii: stosunek do przedmiotu, potrzebę ciągłego samokształcenia; stosunek do dziecka, wagę przygotowania psychologicznego; stosunek do programu, krytyczną jego ocenę i należyte posiłkowanie się wskazaniem w zakresie materiału nauczania; sprawę podręcznika i metody nauczania; sprawę toku lekcyjnego, organizacji lekcji i pracy domowej ucznia; zagadnienie oceny wiadomości ucznia.

Każde z tych zagadnień podane jest w kontekście z doświadczeniem własnym autora, doświadczeniem nie tylko wieloletnim i wielostronnym, ale opartym na żywym i twórczym stosunku do pracy, na entuzjazmie, którego 20-letnia rutyna wyszczerbić nie zdołała. Jakże symptomatyczne jest pod tym względem wyznanie autora: „Omówiłem najważniejsze trudności... Dużo ich? Niewątpliwie dużo, a przecież to jeszcze nie wszystkie. Czy jednak zniechęcało mnie to — do uczenia historii...? Nie, nigdy. Różnymi sposobami starałem się trudności zwalczyć, obserwowałem uczniów, przeprowadzałem badania, studiowałem dzieła psychologiczne i metodyczne, krytycznie podchodziłem do programu i podręcznika, starałem się o największą ilość dobrych środków pomocniczych, starałem się zastosować analogię, szukałem jak najlepszego toku nauczania, zacząłem wprowadzać do pracy naukową organizację“ (str. 10).

Takie bezpretensjonalne sprawozdanie z własnej pracy ułatwi słabszemu, mniej doświadczonemu nauczycielowi wyzbycie się uczucia nadmierności wymagań, nieprzewycięzalności przeszkód, zachęci go do pracy, obudzi wiarę w możliwości i siły własne — najcenniejszy współczynnik powodzenia każdego rzetelnego wysiłku.

Można mieć poważne wątpliwości co do celowości i wartości poznawczej stosowanej przez autora metody analogii. Można niejedno zmienić w referowanym przezeń toku lekcyjnym. Można się zastrzec przeciwko takiemu, jak w pracy autora, zbyt mechanicznemu przenoszeniu metod tzw. naukowej organizacji pracy. Ale podkreślić należy rzetelność i systematyczność pracy nad doskonaleniem metod, nad pogłębieniem własnej wiedzy, co każe autorowi umieścić w swoistym dekalogu nauczyciela historii takie m. i. „przykazania“:

„6. Nauczyciel historii nie może lękać się nowości: nowego programu, nowych koncepcji dydaktycznych, nowych oświeleń itd.

...10. Czynności nauczania winna towarzyszyć praca badawcza...“ (str. 110).

Referując zagadnienia metodyczne, podstawową sprawę toku lekcyjnego, Stanisław Nowaczyk dzieli się swoim doświadczeniem w stosowaniu schematu Herbarta, Deweya „systemu Winnetki“ i schematu Swadkowskiego. Autor potraktował i w wykładzie, i w pracy te schematy jako pewnego rodzaju recepty dydaktyczne. Autor widzi je w jednej płaszczyźnie zabiegów dydaktycznych, mierzy ich szkolną przydatność, referuje jak lekarz skuteczność czterech różnych, ale współmiernych preparatów leczniczych. Uderza brak historycznego (dialektycznego) podejścia do tych czterech „metod“ — do klasycznej metody burżuazyjnej pedagogiki (Herbart), do schyłkowych koncepcji społecznej pedagogiki imperializmu (Dewey, Washburne), do pedagogiki socjalistycznej (Swadkowski), której odmiennosc nie sprowadza się do odmiennosci chwytów i sposobów, ale do zgoła odmiennych założeń poznawczych i wychowawczych. Stąd naiwne stwierdzenie, że metoda Swadkowskiego nie jest rewolucyjna — rewolucyjność pedagogiki radzieckiej nie da się zamknąć w żadnej receptce metodycznej, kryje się dużo głębiej i sięga dalej, kryje się w powołaniu do życia kulturalnego dziecięctw narodów i setek milionów ludzi, sięga do zasady, że człowiek nie tylko obserwuje i poznaje przyrodę i stosunki społeczne, ale że je przetwarza i przekształca w planowym zespołowym działaniu.

W książce Stanisława Nowaczyka spotyka się niewątpliwie i niedojrzałe koncepcje, i naiwne teoretycznie sformułowania pedagoga-praktyka. Nie pomniejsza to jej wartości jako *vademecum* dla młodego nauczyciela w samodzielnej pracy nad sobą, w dźwiganiu nauczania na wyższy poziom dydaktyczny, w pracy nad coraz lepszym, nad coraz doskonalszym szkolnym nauczaniem historii.

WITOLD KUŁA

ROCZNIKI DZIEJÓW SPOŁECZNYCH I GOSPODARCZYCH

pod redakcją profesora Franciszka Bujaka
i profesora Jana Rutkowskiego

Nie ma, jak wiadomo, lepszego sposobu śledzenia stanu i postępów danej gałęzi wiedzy niż stała lektura odnośnego czasopisma naukowego. W czasopiśmie takim czytelnik znajduje pełne zestawienie produkcji naukowej z danej dziedziny z ostatniego okresu, krytyczne omówienie ważniejszych pozycji bibliograficznych, zazwyczaj wykonane przez dobrych specjalistów, kronikę życia naukowego ze wszystkich środowisk, sprawozdania z badań będących w toku, projekty badań nowych itp. Rozprawy oryginalne w czasopiśmie naukowych opracowują jakiś problem specjalnie trudny a ważny, podkreślają jakieś specjalne walory metodyczne, czy też poświęcone są szczególnie sprawom metodycznym, programowym lub tp.

W zakresie historii społecznej i gospodarczej rolę taką w Polsce spełniają wychodzące od roku 1931 *Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych*. Założycielami pisma byli: prof. Franciszek Bujak i prof. Jan Rutkowski, ci sami, którzy do dziś są jego redaktorami. Do wybuchu wojny wydali oni 7½ grubych tomów, z których każdy stanowił doroczny bilans pracy polskiej w zakresie historii społecznej i gospodarczej oraz dostarczał bogatej informacji o osiągnięciach w tym zakresie poza granicami kraju. Do dziś każdemu, kto chce zbliżyć się do tej dziedzinny wiedzy, kto chce poznać jej problematykę, metody i zdobycze — komplet *Roczników* służyć może jako najlepsze wprowadzenie. Wszyscy zaś stale pracujący nad tymi zagadnieniami traktują tomy *Roczników* jako wydawnictwa bardziej niż podręcznik podręczne.

Po wojnie redakcja, przeniesiona ze Lwowa do Poznania, zdołała już w 1946 r. opublikować pierwszy półrocznik. Zawierał on poza rozprawami (o których mowa niżej) krótkie nekrologi badaczy zajmujących się historią społeczną i gospodarczą, zmarłych w czasie wojny, krótką kronikę naukową donoszącą o początkach organizacji pracy w zakresie historii społecznej i gospodarczej w różnych ośrodkach (Warszawa, Poznań, Łódź, Lublin, Toruń) oraz bardzo ważne dane o stanie zbiorów archiwalnych zawierających źródła do dziejów społecznych i gospodarczych Polski po zniszczeniach wojennych (z Krakowa, Warszawy, Poznania, Torunia, Lublina, Śląska i Gdańska).

W bieżącym (1947) roku ukazał się następny (IX ogólnego zbioru) tom *Roczników*. I ten przyniósł kronikę naukową za następny z kolei rok z szeregu środowisk, uzupełnienia o stanie zbiorów archiwalnych z szeregu miast, wreszcie garść danych o utraconych w zawierusze wojennej przez kilku wybitnych badaczy historii społecznej i gospodarczej pracach przygotowanych do druku i materiałach zbieranych przez długie nieraz lata.

Poza tym oba tomy zawierają 150 stron bibliografii i rekonzyj dzieł ze wszystkich działów interesujących historyka dziejów społecznych i gospodarczych, tych, które ukazały się tuż przed wojną, podczas wojny (za granicą) i już po wojnie. Niektóre pozycje są tylko sygnalizowane, inne w mniejszych lub większych notatkach charakteryzowane dokładniej, inne wreszcie, z reguły najważniejsze, doczekały się szczegółowych, czasem źródłowych ocen i polemik, takich, które same stanowią nieraz nawet samodzielny wkład do nauki. Najmniej w tomach powojennych są uwzględnione — rzecz zrozumiała — relacje z postępów historii społecznej i gospodarczej za granicą. Rzecz jest tym ważniejsza, że w latach 1939—1945, gdy u nas praca naukowa z konieczności zredukowana była do minimum, w takich krajach, jak Anglia, Związek Radziecki, Stany Zjednoczone, a także Francja, Belgia, Holandia, Włochy, Szwecja i in., posuwała się naprzód, a nasze odcięcie od świata w tych latach nie pozwalało nam śledzić jej wyników. Już jednak pierwszy powojenny tom *Roczników* przyniósł trochę danych o pracach historyków rumuńskich (w referacie Jana Reychmana, tom VIII, str. 293—300), a drugi — o pracach Szwedów (w referacie doc. Małowista, t. IX, str. 107—127). Wysiłki redakcji zmierzają w tym kierunku, by jak najszybciej móc nas poinformować o tym, co działo się w latach wojny w innych krajach.

Naumyślnie omówienie kilku rozpraw, które ukazały się w *Rocznikach*, zostawiliśmy na koniec, a to dlatego, że w każdym czasopiśmie naukowym, a specjalnie w *Rocznikach*, właśnie działy powyżej omówione są najważniejsze i niezastąpione. Z rozpraw na pierwsze miejsce wybijają się dwie prace prof. Rutkowskiego. W pierwszej, pt. *Historia gospodarcza a historia kultury materialnej* (t. VIII, 259—273), autor rozpatruje zagadnienie postawione w tytule wysuwając postulat stworzenia wyodrębnionej dyscypliny historii poświęconej badaniom kultury materialnej w przeszłości. Dla jaśniejszego uwypuklenia wszystkich stron zagadnienia warto zaznaczyć, że poglądy prof. Rutkowskiego spotkały się z krytyką prof. Gąsiorowskiej (*Mysł Współczesna*, nr 6—7 1946, str. 319).

W drugiej ze swych rozpraw prof. Rutkowski zestawia i oświetla *Niewyjaśnione i sporne zagadnienia z zakresu gospodarczych dziejów Polski w czasach przedrozbiorowych* (t. IX, str. 65—106). Znaczenie tej pracy jest doniosłe. Nauka, a specjalnie tak młoda stosunkowo jej dziedzina, jak historia gospodarcza Polski, nie jest czymś zamkniętym i skończonym. Dla uświadomienia sobie tego, czego w tej dziedzinie nie wiemy, a czego nie jesteśmy pewni, praca prof. Rutkowskiego jest niezastąpiona.

Prof. Tymieniecki w rozprawie pt. *Prawo czy gospodarstwo* (t. VIII, str. 275—291) rozpatruje stosunek wzajemny tych dwóch czynników rozwoju społeczno-gospodarczego na materiale zjawisk, jakie zachodziły w tej dziedzinie w Polsce w okresie kolonizacji na prawie niemieckim.

W artykule tym prof. Tymieniecki rozpatruje sprawę właściwego stawiania zagadnień prawnych i gospodarczych wpływów niemieckich w okresie tzw. kolonizacji na prawie niemieckim, rozdzielając problemy: demograficzno-narodowościowy (imigracja Niemców), techniczno-gospodarczy (zagospodarowanie nowych obszarów), ustrojowo-prawny i ustrojowo-społeczny. Też autora jest podkreślanie wagi zagadnień prawnych przy zmniejszaniu znaczenia wpływów demograficznych i gospodarczych.

Niżej podpisany w rozprawie pt. *Manufaktura sukienna Radziwiłłów w Nieświeżu* (t. IX, str. 1—41) daje szczegółowy opis polskiego wielkopańskiego przedsiębiorstwa przemysłowego z drugiej połowy XVIII wieku.

Doc. Gołębiowski w pracy pt. *Reforma rolna pana na Konarach i Ozdobie* (t. IX, str. 43—64) opisuje niezrealizowany wielkopański projekt reformy stosunków włościańskich z 1840 r.

Można mieć uzasadnioną nadzieję, że każdy następny tom *Roczników* będzie bogatszy. Już obecnie są one nieodzowne dla każdego, kto interesuje się historią społeczną i gospodarczą.

KRYSTYNA ŚRENIOWSKA

KWARTALNIK HISTORYCZNY

R. LIII, z. 3—4 i R. LIV

Oba pierwsze powojenne zeszyty *Kwartalnika Historycznego* zawierają bilans strat, jakie poniosła polska nauka historyczna w latach 1939—1945. Zwyczajem, mającym za sobą długą tradycję, *Kwartalnik* zamieścił na swych łamach życiorysy i przegląd prac zmarłych historyków. Piękny i pożyteczny ten zwyczaj ma dwojakie znaczenie: uczczenie pamięci zmarłego i przekazanie społeczeństwu jego dorobku naukowego, zamieszczenie go wśród szeregu dziejopisów dla pełniejszego obrazu historiografii. Nasze straty wojenne są tak duże, że i w sporych tomikach *Kwartalnika Historycznego* zabrakło miejsca dla ich przedstawienia.

Pośród wymienionych 91 nazwisk znajdziemy seniorów nauki historycznej, nazwiska chlubnie zapisane, że wymienimy tu: Wł. Abrahama, A. Brücknera, Ign. Chrzastowskiego, St. Estreichera, J. Feldmana, M. Handelsmana, St. Kutrzebę, L. Krzywickiego, Fr. Papégo, a obok nich zasłużonego organizatora polskiego świata historycznego, redaktora *Kwartalnika Historycznego*, inicjatora *Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych*, Kazimierza Tyszkowskiego; naszych dydaktyków: Adama Kłodzińskiego, Jadwigę Krasicką, Zygmunta Lorentza i wielu innych.

Obok bilansu strat w ludziach znajdziemy także bilans naszych strat kulturalnych, księgozbiorów, archiwów, instytucji naukowych; dają one obraz zupełnej niemal dezorganizacji warsztatów pracy historycznej.

Najbardziej dotkliwie jest dla nas zniszczenie niemal wszystkich bibliotek Warszawy, a więc: Biblioteki Ordynacji Zamoyskich, Biblioteki Krasińskich, gdzie spło-

nęły m. i. rękopisy Biblioteki Żałuskich; *Acta Tomiciana*, Teki Naruszewicza, archiwum Stanisława Augusta Poniatowskiego, papiery Kołłątaja i wiele innych; Biblioteki Rapperswilskiej, Centralnej Biblioteki Wojskowej, w której były zgromadzone najrzadsze druki polskie dotyczące historii wojskowości i mapy od wieku XVI do roku 1863. Poważne straty poniosła też Biblioteka Narodowa w Warszawie.

W Poznaniu spłonęła bogata Biblioteka Raczyńskich i zniszczona została biblioteka Diecezji Gnieźnieńskiej i Poznańskiej.

Ofiarą wojny padło też Archiwum Oświecenia Publicznego w Warszawie zawierające akty władz i instytucji oświatowych XIX wieku Królestwa Polskiego, Archiwum Skarbowe; wywieziono Archiwum Wojskowe i zbiory Instytutu Najnowszej Historii Warszawy, a przede wszystkim wielkie straty poniosło Archiwum Główne i Archiwum Akt Dawnych, gdzie pożar strawił około 80 %—90 % dokumentów.

Obraz zniszczenia zwiększają informacje dotyczące strat w dziełach sztuki i zabytkach przeszłości.

Oba zeszyty *Kwartalnika* stanowią wojenną kronikę żałobną, przytłaczającą ciężarem smutku.

Na końcu tomów, ściśnięte nieśmiałym i skromnym petitem w ramach *Kroniki naukowej*, znajdziemy dopiero wiadomości o odradzającym się z gruzów i popiołu nowym życiu. Wprawdzie i tu znajdziemy dzieje trudnych lat życia naszej historii w podziemiu, jednakże obok przeszłości znajdziemy i chwilę bieżącą, informacje o odradzającej się działalności wydawniczej przede wszystkim instytutów naukowych: Instytutu Zachodniego, Bałtyckiego i Śląskiego, a także Polskiej Akademii Umiejętności; o organizowaniu się na nowo ośrodków warszawskiego, toruńskiego. Brak wieści z dwu ważnych, nowopowstałych ośrodków: z Wrocławia i Łodzi.

ANNA RYNKOWSKA

DZIEJE NAJNOWSZE

Tom 1. Zeszyt 1 (styczeń—marzec),
zeszyt 2 (kwiecień—czerwiec). Warszawa 1947 r.

Kwartalnik Instytutu Pamięci Narodowej jest prowadzony przez Stanisława Płoskiego jako redaktora i Janusza Durkę jako sekretarza.

Przed wojną badaniem historii najnowszej zajmowało się czasopismo *Niepodległość*, które układem zewnętrznym i zasięgiem chronologicznym częściowo przypominają dwa zeszyty nowego czasopisma.

Zasięg treści *Dziejów Najnowszych* obejmuje lata 1864 do 1945, czyli okres od upadku powstania styczniowego do końca drugiej wojny. Jest to okres specjalnie doniosły w naszych dziejach, okres kształtowania się kapitalizmu polskiego oraz narodzin masowego ruchu socjalistycznego i ludowego. Tematyka omawianych zeszytów obraca się wokół dziejów Polski — politycznych, społecznych i gospodarczych.

Zeszyt pierwszy posiada cztery działy: 1. rozprawy; 2. dokumenty, relacje, listy; 3. referaty i sprawozdania; 4. bibliografia.

W zeszycie drugim znajdziemy ponadto dział kroniki naukowej. Oba zeszyty podają na końcu streszczenie wszystkich tematów.

W zeszycie pierwszym mamy trzy artykuły: 1. H. Wereszycki — *O problematykę najnowszej historii Polski*; 2. A. Próchnik — *Lata szkolne i studenckie Ludwika Waryńskiego*; 3. H. Jabłoński — *Z dziejów obozu legionowo-peowiackiego*.

Artykuł Wereszyckiego ma charakter dyskusyjny. Autor twierdzi, że zmiany,

które nastąpiły w Polsce i świecie po wojnie światowej zmuszają historiografię polską do rewizji ocen i metod stosowanych dotąd w badaniach naukowych.

W zakresie historii najnowszej na przykładach zagadnienia suwerenności Polski i jej granic przedstawia autor konieczność odmiennego ustosunkowania się do tych spraw w zestawieniu z dawnymi poglądami.

Wartość nieukończonyj z powodu śmierci autora, A. Próchnika, części monografii o Waryńskim, założycielu partii „Proletariat“, podnosi fakt, że artykuł dotyczy okresu życia Waryńskiego (lata szkolne i studenckie) najmniej znanego historykom.

Henryk Jabłoński w drugim programowym i dyskusyjnym artykule pierwszego zeszytu omawia genezę obozu legionowo-peowiackiego, jego strukturę społeczną i oblicze polityczne. Stwierdza, że w legionach znacznie przeważała inteligencja, podczas gdy chłopci i robotnicy stanowili nikły procent. Program Piłsudskiego nie przemawiał do szerokich mas robotniczych. Momentem zwrotnym był rok 1926; po wypadkach majowych zwolennicy Piłsudskiego przechodzą od roli opozycji do utworzenia własnej, rządzącej partii politycznej o ideologii coraz bliższej faszycacji i o formach organizacyjnych zbliżonych do dyktatury jednostki.

Artykuł H. Jabłońskiego jest ciekawą próbą odmiennego niż dotychczas naświetlenia dziejów i oddziaływania obozu Piłsudskiego w szeregach ruchu robotniczego.

Dział rozpraw zeszytu drugiego zawiera dwa artykuły: 1. T. Jabłoński — *Republika pińczowska*; 2. J. Durko — *Sprawa Marcina Kasprzaka*.

Pierwsza praca jest do pewnego stopnia źródłem historycznym, gdyż opiera się na wspomnieniach osobistych autora, uzupełnionych dokumentami archiwalnymi. Jest to historia dwutygodniowego powstania w rejonie Nidy w lipcu 1944 roku.

Lata przed powstaniem to okres organizowania się konspiracji wojskowej, a następnie akcji dywersyjnej. W terenie działa posiadające tradycje walki politycznej Stronnictwo Ludowe, z którego wychodzą Bataliony Chłopskie. Z połączenia Związku Walki Zbrojnej z Batalionami Chłopskimi powstaje pułk Armii Krajowej. Z drugiej strony członkowie PPR organizują Armię Ludową. Tak AK i AL otrzymują rzuty broni oraz oficerów, lecz każda z organizacji z innego źródła.

Charakterystyczne, że już dość wcześnie zaznacza się w tym terenie dywersyjna robota Stronnictwa Narodowego usiłującego powstrzymać wzrastające wśród ludności prądy radykalne. Autor stwierdza, że w momentach krytycznych istniała współpraca AK i AL.

Marcin Kasprzak to działacz polskiego ruchu robotniczego na terenie Poznańskiego, Warszawy, Londynu, członek SDKP i L.

Na tradycji jednego z odłamów PPS ciąży krzywdzące i bezpodstawne posądzenie rewolucjonisty Kasprzaka o współpracę z policją carską, odwołane po 12-letniej uporczywej kampanii przeciwko Kasprzakowi, dopiero w obliczu jego bohaterskiej śmierci.

W artykule mamy jednocześnie cenne wiadomości do dziejów socjalizmu w Poznańskim, tj. „Proletariatu II“ oraz Socjaldemokracji.

Druga część zeszytu pierwszego *Dziejów Najnowszych* zaczyna się wspomnieniami Adolfa Kiełzy pt. *Mój udział w pracy Związku Robotników Polskich*. Jest to przyczynek do genezy polskiego socjalizmu. Działalność konspiracyjna ZRP od założenia partii w roku 1889 do roku 1892 opierała się na organizowaniu w miastach fabrycznych Królestwa Kas Oporu wspomagających strajki, na pracy samokształceniowej w kółkach towarzyskich i na przygotowywaniu świąt 1 Maja.

Następna pozycja omawianego działu to *Listy Jana Stróżeckiego do Kazimierza Pietkiewicza*. Stróżecki to działacz polskiego socjalizmu. Listy jego mają wypełnić częściowo lukę w dziejach Partii wytworzoną przez brak źródeł. Pochodzą z lat 1897—

1900; pisane z wygnania, stanowią cenny materiał ilustrujący życie zesłańców politycznych polskich i rosyjskich w dalekim kraju Jakutów.

W drugim zeszytcie znajdujemy kontynuację listów Stróżeckiego, tym razem do Mariana Abramowicza z lat 1900—1902.

W zeszytcie tym znajdujemy dalej *Materiały do strajku rolnego w Poznańskim w 1921 roku*, opracowane do druku przez Z. Bobrowską. Autorka stwierdza ciężkie warunki społeczne i materialne bezrolnych stanowiących 42% ludności Poznańskiego, szukających pracy w majątkach ziemskich. Po powstaniu wielkopolskim zaczynają się strajki rolne chłopów, którzy żądają ziemi, wynagrodzenia za pracę. Materiał stanowią raporty strajkujących do władz Związku Zawodowego Robotników Rolnych. Redaktor St. Płoski podaje dalej dokumenty odnoszące się do powstania warszawskiego, a więc: 1. *Relacja von dem Bacha o powstaniu warszawskim*, czyli odpowiedź Bacha na ankietę Instytutu Pamięci Narodowej dotyczącą niemieckich spraw wojskowych oraz 2. *Dziennik Iwana Wasienko*, żołnierza brygady Kamińskiego, pisany od początku powstania do 2 września, tj. dnia śmierci autora w walce z powstańcami.

Dział trzeci *Dziejów Najnowszych* zawiera krytyczne omówienia literatury na następujące tematy: W. Kula — *Życie gospodarcze ziem polskich pod okupacją*; W. Kierzyńska — *Przegląd wspomnień z obozów i więzień hitlerowskich* (zeszyt 1); M. Biernacki — *Kampania wrześniowa w literaturze polskiej*; T. Manteufel — *Tajne nauczanie uniwersyteckie w Warszawie w latach 1940—1944*; K. Dunin-Wąsowicz — *Próba historii ruchu ludowego*.

Bibliografia (nie zamieszczona w drugim zeszytcie z powodu braku miejsca) obejmuje druki w obozach i więzieniach hitlerowskich. Redakcja zapowiedziała, iż będzie stale publikować bibliografię historii Polski z lat 1864—1945, ujętą w osiem działów.

W kronice naukowej zeszytu drugiego omówiono skład materiałów archiwum CKW PPS oraz KC PPR.

Jak było łatwe do przewidzenia, *Dzięjom Najnowszym* poświęcono wiele, w porównaniu z innymi periodykami naukowymi, miejsca w recenzji i polemice. Tu, postępując chronologicznie, lecz z pominięciem drobnych głosów, należy wymieniać recenzje w nrze 93 *Kuźnicy*, napisaną przez A. Krygiera, który podchodzi krytycznie do pewnych punktów stanowiska H. Jabłońskiego.

Recenzja krytyczna J. Sieradzkiego pt. *Na progu rewizji* zamieszczona w nrze 100-101 *Kuźnicy*, zwraca uwagę, że artykuł H. Wereszyckiego to teoretyczno-naukowe credo redakcji *Dziejów Najnowszych*. Recenzent krytykując szczupłość i niedostateczność zakreślonego przez Wereszyckiego programu badań historycznych, wysuwa dla polskiej historiografii godny specjalnego podkreślenia postulat rozszerzenia badań nad dziejami gospodarczymi i społecznymi.

Artykuł W. Bienkowskiego w nrze 134 *Odrodzenia* pt. „Nad grobem legendy“ omawia zagadnienie obozu legionowo-peowiackiego. Bienkowski twierdzi, że „najtrudniej prostować fałsze wyrosłe w naszej obecności“. Takim fałszem w legendzie Piłsudskiego jest socjalistyczne pochodzenie piłsudczyzny oraz jej zasługi w odzyskaniu drugiej niepodległości. Bienkowski widzi w artykule Jabłońskiego nieścisłości co do momentu, kiedy piłsudczyzna zajęła pozycję wrogą klasie robotniczej; opierając się na dokumentach rzeczowych, Bienkowski wykazuje, że Piłsudski nigdy nie myślał o rewolucji społecznej w Polsce.

W swoich planach niepodległościowych Piłsudski pomijał zabór pruski i austriacki, brał pod uwagę tylko Kongresówkę. Koncepcja Piłsudskiego załamała się, gdyż Polska odzyskała niepodległość dzięki „wzycięstwu rewolucji w Rosji i klęsce militarnej Niemiec“.

W nrze 138 *Odrodzenia* w artykule pt. „Raz jeszcze o legendzie piłsudczyzny“ H. Jabłoński polemizuje z A. Krygierem i W. Bienkowskim.

W powyższych recenzjach i polemikach poważne miejsce zajęła sprawa ujmowania dziejów najnowszych, a mianowicie coraz częściej wysuwa się postulat zerwania z ciężącą nad nami w tej dziedzinie tradycją.

ŻANNA KORMANOWA

Z RADZIECKICH CZASOPISM HISTORYCZNYCH

Spśród rosyjskich czasopism związanych z pracą nauczyciela historii warto poznać niejedno.

Znakomitą pomocą nie tylko dla historyka, nie tylko dla wykładowcy nauki o Polsce i świecie współczesnym i nie tylko dla humanisty, ale w ogóle dla każdego nauczyciela jest świetnie redagowany dwutygodnik *Nowoje Wremia* (istnieją mutacje angielska i francuska), zawierający przegląd sytuacji międzynarodowej, informujący źródłowo w artykułach pełnych erudycji o całym dosłownie świecie współczesnym.

Niezastąpioną pomocą i dla każdego nauczyciela, i dla każdego inteligenta jest redagowany przez członka Akademii Nauk, ekonomistę i głośnego działacza robotniczego E. Wargę miesięcznik *Mirowoje Choziajstwo i Mirowaja Politika* (*Światowa gospodarka i polityka światowa*), miesięczny organ Instytutu Gospodarki i Polityki Światowej Akademii Nauk ZSRR.

Bezpośrednio z oświatową pracą historyka i ze szkołą związany jest miesięcznik *Priepodawanie istorii w szkole* (*Szkolne nauczanie historii*), organ Ministerstwa Oświaty RSFR, pełniący rolę podobną do naszych *Wiadomości Historycznych*.

Wymienione pisma omówione będą niewątpliwie w dziale przeglądu czasopism. Zadaniem niniejszego artykułu jest zapoznanie naszych pedagogów-historyków z miesięcznikiem *Woprosy istorii* (*Zagadnienia historyczne*), organem Instytutu Historii Akademii Nauk ZSRR, czasopismem, które reprezentuje dorobek i skupia najlepsze pióra historiografii radzieckiej.

Woprosy istorii redaguje członek Akademii Nauk ZSRR W. Wołgin, Komitet Redakcyjny składa się z czołowych przedstawicieli nauki historycznej w ZSRR, jak: B. Grekow, E. Kośminskij, I. Kudrjawcew, A. Pankratowa, M. Tichomirow. Każdy zeszyt ma 10 arkuszy druku objętości. Na treść numeru składają się artykuły monograficzne, dział przyczynków, dział ocen i bibliografii, wreszcie kronika.

Zakres zainteresowań historyków radzieckich jest nader rozległy. W dziale opracowań monograficznych przeważa tematyka radziecka i rosyjska. W związku z uroczystością obchodzoną 800-leciem Moskwy znajdujemy w ostatnich numerach pisma prace: prof. Tichomirowa — *Moskwa i rozwój kulturalny narodu rosyjskiego w XIV—XVII stuleciu*; Zaozierskiej — *Jurydyki moskiewskie za Piotra I*; Matiugina — *Przemysł moskiewski w latach 1921—1925*.

Uwagę historyków radzieckich przykuwają stale współczesność ich ojczyzny, dzieje trzydziestolecia ZSRR — niewyczerpana kopalnia tematów dla badacza naukowego, źródło optymistycznej pewności jutra dla walczących o pokój demokratów na całym świecie. O froncie wschodnim w 1918 roku pisze prof. Gorodeckij, o ewakuacji przemysłu rosyjskiego w latach pierwszej wojny światowej — prof. Sidorow, o S. Kiriowie, organizatorze bolszewickiej konspiracji na tyłach armii Donikina — prof. Kondraszow. Bardzo interesująco wypadła analiza linii przewodniej tych prac. W miarę oddalania się daty zwycięskiej rewolucji socjalistycznej w październiku 1917 roku, w miarę rozkwitu potęgi gospodarczej i życia kulturalnego ZSRR, w świadomości radzieckich historyków rodzi się i utwierdza przekonanie o głęboko w przeszłość sięgających korzeniach rewolucji, o podskórnej, zatajonej przed okiem powierzchownego albo za-

cietrzewionego obserwatora, ale głęboko istotnej więzi pomiędzy budownictwem socjalizmu w ZSRR a historią narodu rosyjskiego. Zwycięstwo 1945 roku nad niemieckim faszyzmem wzmogło znakomicie samowiedzę narodową Rosjan, rozplomieniło dumę patriotyczną — słuszną reakcję narodów radzieckich, które na swoich barkach dźwignęły główny ciężar wojny, swoją techniką, czołgami i artylerią pogruchoły kości bestii hitlerowskiej, swoją krwią przypieczętowały przełomowe w losach tej wojny zwycięstwa. Stąd ogromne zainteresowanie historyków radzieckich historią własnego narodu, stąd przewaga tematyki rosyjskiej w czasopiśmiennictwie.

Obok tego w dziale monografii naukowych znajdujemy inne tematy. Znakomita rozprawa Wołgina: *Niwelatorskie i socjalistyczne tendencje w środowisku tajnych stowarzyszeń we Francji w latach 1830—1834* to źródłowy wkład do historii francuskiego socjalizmu. W lata wielkiej wojny północnej XVIII wieku przenosi nas praca H. Sorinej pt. *Kongres Alandzki*. Prof. Jerolimski analizuje *Rywalizację mocarstw o posiadanie Bałkanów i czarnomorskich cieśnin w ciągu XIX stulecia*. Prof. Wojtyński pisze o stosunkach politycznych w Chinach w przeddzień rewolucji 1925—1927 r. podając testament polityczny wielkiego Chińczyka Sun-Jat-Sena, ojca rewolucji chińskiej. S. Lenczner drukuje rozdział większej pracy: *Kwestia Prus a Konstytucja Weimarska*. Udalcow rozprawą *W sprawie ruchów rewolucyjnych w Czechach w roku 1848* otwiera serię artykułów przygotowanych przez naukę radziecką dla uczczenia stulecia rewolucji 1848 roku.

Sam przegląd tytułów daje obraz wielostronności i wielotorowości zainteresowań w zakresie historii i prac prowadzonych przez historyków radzieckich. Wymienione rozprawy to źródłowe badania stanowiące wkład poważny do nauki i ZSRR, i świata. Równie bogaty materiał znajdujemy w skromniejszym dziale przyczynków — przegląd najnowszych prac historyków angielskich, dzieje przemysłu chemicznego za Piotra I, miejsce organizacji cechowej w XIII—XV wieku, Aleksander Macedoński w Azji Środkowej, materiały o ruchach chłopskich w XVII wieku, przekłady *Kapitału* Karola Marksa na język rosyjski, dzieje kolonialnego podboju Kazachstanu przez carat — oto przykłady dające pojęcie o bogactwie i różnorodności tematów tak symptomatycznych dla tej „ojczyzny stu narodów“, związanej z całą kulą ziemską i całą historią ludzkości najbardziej istotnymi więzami ekonomiki, polityki i kultury.

Dział ocen i bibliografii zawiera nie tylko gruntowne informacje o wszystkich ważniejszych historycznych publikacjach ZSRR, ale również przegląd głównych pozycji wydawniczych historiografii Anglii, Francji, Stanów Zjednoczonych Ameryki Płn., krajów słowiańskich, szczególnie krajów demokracji ludowej, opartych i politycznie, i kulturalnie na idei wzajemności słowiańskiej, na bujnym renesansie współczesnej Słowiańszczyzny.

W dziale „Kroniki“ obok informacji o nauce historycznej w ZSRR — stała rubryka: *Nauki historyczne za kordonem granicznym*, zawierająca m. i. mnóstwo informacji z Polski i o Polsce. Można śmiało powiedzieć, że polonica w *Woprosach istorii* lepiej informuje o Polsce aniżeli kroniki naszych własnych czasopism. W recenzowanych zeszytach miesięcznika znajdujemy np. notatki kronikarskie: o wznowieniu prac wykopaliskowych w Górnym Egipcie, podjętych w roku 1937 przez Uniwersytet Warszawski w porozumieniu z Francuskim Instytutem Archeologii Wschodu; o śmierci archiwisty i paleografa krakowskiego prof. E. Długopolskiego; o śmierci Stanisława Borowskiego, historyka prawa Słowiańszczyzny w Warszawie; o wykopaliskowych pracach w Biskupinie; o lubelskim zjeździe etnografów, odbytym w lutym 1947 roku; o zadaniach i planie prac Państwowego Instytutu Książki w Łodzi; o VIII Zjeździe Polskich Orientalistów w Krakowie; o obchodzie 200 rocznicy urodzin Kazimierza Pułaskiego w Warkach pod Warszawą; o otwarciu muzeum w Oświęcimiu; o bibliotece Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu; o pracach Biura Historycznego Wojska

Polskiego w Warszawie, Studium Słowiańskiego przy Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, Instytutu Śląskiego w Katowicach, rekonstrukcji pałacu Staszica; o jubileuszu prof. Kostrzewskiego; o Muzeum Wielkopolskim w Poznaniu i Instytucie m. Warszawy przy Uniwersytecie Warszawskim; o znaleziskach pod Szczecinem i zamierzonym wydaniu atlasu etnograficznego Polskiej Akademii Umiejętności. Ten przydługi rejestr wzmianek zaczerpnięty z czterech przypadkowo wybranych zeszytów czasopisma świadczy najlepiej nie tylko o doskonałej orientacji redakcji *Woprosow istorii* w naszych sprawach, ale przede wszystkim o zdecydowanej woli objęcia kręgiem życiowego zainteresowania w pierwszym rządzie tych krajów słowiańskich i sąsiedzkich, z którymi ZSRR rozpoczął w r. 1945 nowy okres przyjacielskiego współżycia i współpracy. Do krajów tych należą w pierwszym rządzie Polska.

My ze swej strony winniśmy bacznie śledzić życie naukowe naszego potężnego sąsiada i możliwie najszerszej i najobiektywniej informować polski świat naukowy o postępach, zdobyczach i kłopotach nauki radzieckiej.

Na łamach *Wiadomości Historycznych* informować będziemy o tym naszych historyków, a przede wszystkim — nauczycieli historii w szkołach podstawowych i średnich.

JOZEF DUTKIEWICZ

1848 ET LES RÉVOLUTIONS DU XIX-ÈME SIÈCLE, REVUE D'HISTOIRE POLITIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

Tom 37, zeszyt 172-3 i tom 38, zeszyt 176

Jest to organ Towarzystwa Historii Rewolucji 1848 r., założonego w r. 1902 w Paryżu. Przed r. 1940 tytuł brzmiał: *Révolution de 1848*, obecnie zmieniono go nieco, a czasopismu dano inną, nowocześniejszą szatę zewnętrzną. Nr 172-3 ukazał się na jesieni 1946 r., nr 174-5 datowany jest z zimy 1946/47, nr 176 — z wiosny roku 1947.

W pierwszym zeszycie powojennym sekretarz Towarzystwa prof. Liceum Ludwika Wielkiego w Paryżu, Tersen, omawia myśl przewodnią wznowienia czasopisma.

Przypomina, że aktualność hasła rewolucji lutowej jest bezsporna, że ona postawiła kwestię społeczną i kwestię robotniczą.

Rewolucja 1848 r. wywołała w Europie szerszy oddźwięk bezpośredni niż wielka rewolucja francuska. Rzuciła idee republiki powszechnej — federacji ludzkości. Syntezy charakter ma zamieszczona w tymże zeszycie mowa prof. Lefebvre'a wygłoszona w Sorbonie 24 lutego 1946 r. Autor omawia w niej przypadkowość rewolucji (opinia Seignobos). Jakkolwiek Lefebvre sądzi, że reforma wyborcza, w porę przeprowadzona, pozwoliłaby uniknąć rewolucji, jest on zdania, że rząd, który stracił kontakt ze społeczeństwem, stracił tym samym rację bytu. Natomiast zgadza się z Seignobos (autorem dzieł *Historia Francji Współczesnej* Lavisse'a), że ruch 1848 — był ruchem typowo romantycznym. Chrześcijańskie zabarwienie ówczesnego socjalizmu, wiara w zdrowy głos ludu powołanego po raz pierwszy do wyborów powszechnych, która kazała zrezygnować z dyktatury — oto jaskrawe rysy charakteru rewolucji stawiającej poetę Lamartina na czele władzy wykonawczej. Następują rozważania przyczyn opanowania sytuacji przez burżuazję. Słabość liczebna warstwy robotniczej była tu momentem zasadniczym. Spryt

nie rozbudzoło poczucie niepewności, zagrożenia — fala „Wielkiego strachu“, niemal analogiczna do lata roku 1789, przeszła wtedy przez Francję.

Lefebvre stwierdza, że warsztaty narodowe nie były czymś absolutnie nowym, stary porządek znał uruchamianie w latach kryzysu tzw. „warsztatów miłosierdzia“. Warsztaty narodowe mogły stać się czymś bardzo nowoczesnym, gdyby uznano je za organ społecznej przebudowy, a nie za pewną formę organizacji zasiłków dla bezrobotnych. Rząd tymczasowy wykazał bardzo dużą nieporadność finansową. Kureczowo trzymał się ortodoksyjnej ekonomii — projekty upaństwowienia kolei przeszły bez echa wśród obaw, aby nie stały się ratowaniem akcjonariuszy od bankructwa. Dyskutowano długo i bezowocnie o progresji podatków bezpośrednich, lecz nie potrafliono opodatkować kapitału ruchomego. Rozwinięciem niejako tych wywodów, które sprężynę działania widzą w sprawach gospodarczych, jest artykuł Schnerba o „Ludziach roku 1848 i podatku“; artykuł ten zajmuje 46 stron (na 64 zeszytu nr 3). Schnerb zajął się głównie sławnym podatkiem „45 centimów“, tj. dodatkiem do podatków bezpośrednich (przede wszystkim do gruntowego), ustanowionym dekretem rządu tymczasowego z dnia 16 marca 1848 roku, który to podatek wywołał burzę protestów i zraził gruntownie włościan do republiki. Autor omawia też i inne projekty podatkowe, dochodząc ostatecznie do wniosku, iż każda rewolucja powoduje niechęć do podatku bezpośredniego. Ciekawa też jest ocena polityki finansowo-skarbowej rządu tymczasowego. Stwierdzając brak zainteresowania kwestiami finansowymi pisze Schnerb — „W Izbie z wyjątkiem Thiersa nikt nie znał się na liczbach. Ludwik Napoleon Bonaparte więcej liczył się z finansowymi sprawami od początków poczynań kandydackich niż socjaliści, pośród których jedynie Blanc doceniał wagę problemu.

Pewien program (progresja, zniesienie pośrednich podatków) wysunął w swojej broszurze przeznaczony dla wsi powieściopisarz Sue. Schnerb przemilcza w niej jednak całkowicie problem ofiar na rzecz skarbu. Minister skarbu Garnier Pagès 10 marca publikując z celową przesadą deficyt skarbowy — wezwał do wpłacenia niewypłaconej pożyczki z 1847 roku i do składania darów. Na apel ten odpowiedzieli robotnicy, drobni rzemieślnicy, popłynęły składki; wprawdzie efekt pieniężny nie imponujący, ale charakterystyczny z uwagi na ofiarność warstw nieposiadających w stosunku do nowego państwa.

Podniesienie podatku bezpośredniego stanowiło wyjście z sytuacji proste, ale fatalne w skutkach. Przegłosowano w rządzie lewicę (Blanc, Ledru-Rollin), która domagała się, aby od podatku zwolnić najbiedniejszych płatników. Przeoczono fakt, że podatek gruntowy był ściągany według katastru przestarzałego, krzywdzącego; podniesienie stopy podatkowej było więc tym dotkliwsze. Szczególnie rolnik poczuł się bardzo dotknięty nowym zarządzeniem, bowiem ceny płodów rolnych wykazywały tym większą tendencję spadkową. Burżuazyjna opozycja wytłumaczyła mu łatwo, że musi płacić, aby utrzymać warsztaty narodowe w Paryżu dla „darmozjadów“. Rząd tymczasowy z uporem godnym lepszej sprawy, zamykając oczy na polityczny sens podatku, bronił go w Zgromadzeniu Narodowym bardzo energicznie przeciw lewicy. Władze sądowe otrzymały instrukcje, według których miano surowo karać wszelkie wykroczenia przeciw poborcom podatkowym. Była to woda na młyn agitacji przeciw republice. Na domiar rząd dopuścił do wycofania projektu podatku bezpośredniego od wierzycielności hipotecznych. Zgromadzenie Narodowe jawnie broniło interesów kapitału. Odrzuciło z oburzeniem projekt Proudhona podatku dochodowego (30. VII. 48), odrzuciło również zasadę progresji podatkowej (15. X. 48). W tymże miesiącu wrześniu Zgromadzenie Narodowe uchwała przedłużenie czasu pracy. Przywrócono podatek pośredni od uboju, zaniechano zapowiadanej redukcji podatku od soli. Schnerb zamyka swój artykuł stwierdzeniem, że podatek 45 centimów przyczynił się walcie do zwycięstwa sił reakcyjnych.

Inne artykuły posiadają tematykę bardziej szczegółową; mamy więc artykuł o departamencie Eure w r. 1848, o republikańskim Mathieu d'Épinal, czynnym w dobie monarchii orleańskiej i w roku 1848, o uchodźcach niemieckich w Besançon w latach 1849/50, o roku 1848 w V tomie korespondencji Merini'ego.

Dział rekoncji otwiera bardzo obszerne sprawozdanie z pracy Paul Bestida: *Doctrines et institutions de la deuxième République*, wydanej w 1946 roku. Sprawozdawca, sekretarz redakcji czasopisma, dr praw Gossez, podkreśla polityczny wydźwięk tej pracy, która ukazała się w okresie wielkiego ożywienia sporów nad reformą konstytucji w czwartej republice francuskiej. Historia drugiej Rzeczypospolitej — jak słusznie stwierdza Bastid — dowodzi, że system prezydencki (ideał de Gaulle'a) skompromitował się wówczas we Francji bez reszty. Gossez notuje dalej z Bastida szereg argumentów przeciw dwuizbowości rehabilitując w tej sprawie stanowisko Proudhona.

Tenże Proudhon poddany jest ostrej krytyce w przedruku przedmowy Mongina do *Nędzy filozofii* Marxa. Mongin cytuje listy Proudhona do Napoleona; stosunek Proudhona do Napoleona jest w tych listach sprzeczny ze stosunkiem w pismach, które zawierają szereg inwektyw wobec cesarza. Zeszyt zawiera nadto notatki o szeregu innych prac o Proudhonie, o jego koncepcjach pacyfistycznych, stosunku do chrześcijaństwa, koncepcjach polityki zagranicznej. Dalej znajdujemy wiadomość o nowej książce o Lamartynie z 1946 roku, o socjaliście Leroux (książka wydana w r. 1938), o stosunkach Pauliny Rolland do deportowanych w Afryce w latach 1830/48. Pozostałe notatki o książkach nie dotyczą bezpośrednio ani ludzi, ani wypadków roku 1848.

M. H. S.

CENTRALNY KURS HISTORII W RUDZIE PABIANICKIEJ

zorganizowany przez Ministerstwo Oświaty w dniach 3—29 lipca 1947 r.

Kurs poświęcony był wybranym zagadnieniom związanym z nowym programem historii w kl. VI-VIII szkoły podstawowej. W doborze tematów szczególny nacisk położono na problemy społeczno-gospodarcze, ustrojowe oraz na dzieje nowsze. Całość programu objęła 110 godzin wykładowych, w czym 4 godziny poświęcono na analizę nowego programu historii oraz podstaw społeczno-wychowawczych nauki i nauczania historii, 4 godz. — na problematykę reformy szkolnej, 2 godz. — na higienę szkolną, 5 godz. — na ćwiczenia z zakresu pomocy szkolnych przy nauczaniu historii.

Z historii starożytnej na kursie przepracowano następujące tematy:

Wielka kolonizacja grecka i monarchia światowa hellenistyczna;
 typy ustrojowe w świecie greckim;
 demokracja ateńska a demokracja nowoczesna;
 republika rzymska i jej kryzys;
 sprawa agrarna w starożytnym Rzymie;
 imperium rzymskie i upadek Rzymu;
 system niewolniczy i rozwój gospodarczy świata antycznego (kapitalizm antyczny a współczesny);
 kultura antyczna.
 (Razem 13 godzin).

Z historii średniowiecznej:

Zachód i Wschód po upadku Rzymu w okresie wczesnego średniowiecza;
 Słowianie na widowni dziejowej;
 napór niemiecki na Słowian;
 Ziemię Zachodnią w wiekach średnich;
 feudalizm europejski i jego rozkład;
 struktura społeczno-gospodarcza i polityczna Polski średniowiecznej;
 Arabowie i ich wpływ na kulturę europejską;
 napór ludów stepowych na Europę;
 początki Moskwy i problem unii z Litwą;
 ruchy społeczne w wiekach średnich;
 kultura średniowieczna a renesans.
 (Razem 17 godzin).

Z historii nowożytnej:

Struktura społeczno-gospodarcza i polityczna Rzeczypospolitej szlacheckiej;
 absolutyzm nowożytny;
 rewolucja w Anglii w XVII w.;

wczesny kapitalizm;
polityka wschodnia a zachodnia Polski nowożytnej;
ruchy społeczne w XVI i XVII wieku;
renesans i reformacja w Polsce;
oświecenie i racjonalizm;
początki Stanów Zjednoczonych;
problem upadku Polski;
wielka rewolucja francuska i Napoleon;
rozwój wielkiego kapitalizmu;
z dziejów kapitalizmu górnośląskiego;
kongres wiedeński i ruchy liberalne;
„wiosna ludów“;
oświecenie w Polsce;
ruchy narodowe i demokratyczne w Polsce i Europie;
związki Polski z ruchami rewolucyjnymi XIX w. w Rosji;
socjalizm utopijny w Polsce;
rozwój myśli socjalistycznej (socjalizm utopijny i marksizm);
zjednoczenie Niemiec i system germanizacyjny;
komuna paryska;
rozwój ruchu socjalistycznego w Polsce i rewolucja 1905 r.;
I wojna światowa (geneza i znaczenie);
problemy kolonialne w XIX i XX w.;
dzieje partii „Proletariat“;
wielka rewolucja rosyjska;
wielkie mocarstwa w okresie międzywojennym;
kierunki polityczne w Polsce na początku XX wieku;
sprawa rolna w Polsce w XIX i XX w.
dzieje ruchu ludowego w Polsce;
kryzys społeczno-gospodarczy i polityczny przed II wojną światową;
Polska w okresie międzywojennym;
prądy kulturalne w XIX i XX w.
(Razem 63 godziny).

Kierownikiem kursu był profesor Uniwersytetu Łódzkiego dr M. H. Serejski, wykładowcami — w przeważnej większości profesorowie, docenci i asystenci U. Ł.

Praca prowadzona była zasadniczo metodą wykładową z przewidzianą dyskusją na temat wykładów, natomiast referowanie przez słuchaczy i dyskusję nad wybranymi zagadnieniami przerzucono do Sekcji Dyskusyjno-Naukowej działającej w ramach samorządu kursowego (przewodn. ob. mgr Libelt-Orłowska). W sekcji pracowane materiały dostarczone przez Min. Oświaty, a dotyczące założeń pracy wychowawczej w szkole oraz głównych wytycznych reformy szkolnej. Referaty oraz dyskusja nad nimi zajęły 18 godzin. Program wykładów wraz ze wskazówkami bibliograficznymi powielono na miejscu i rozdano uczestnikom kursu.

Wielką pomocą w pracy była zorganizowana na miejscu biblioteka podręczna i lektorium czynne codziennie. Na księgozbiór złożyły się książki wypożyczone z Uniwersytetu (Zakład Historii Społeczno-Gospodarczej), z Biblioteki Pedagogicznej Kuratorium Okr. Szkolnego Łódzkiego, z biblioteki szkolnej Gimnazjum w Rudzie Pabianickiej oraz biblioteczka przesłana przez Ministerstwo — razem 348 tomów.

Podezas trwania kursu zwiedzono ognisko metodyczne historii w VI Ginn. Państw. w Łodzi, Zakłady Przemysłu Bawełnianego (dawn. Horaka) w Rudzie Pabianickiej oraz zorganizowano wycieczkę do Łęczycy. Uczestnicy kursu korzystali z ulg w kinach i teatrach. Dnia 23 lipca odwiedziła ośrodek w Rudzie Pabianickiej grupa nauczycieli — gości czechosłowackich, którzy spędzili wieczór z kursistami.

Zajęcia odbywały się w sali wykładowej albo na wolnym powietrzu, przy czym praca obowiązkowa wypełniała godziny przedobiednie; sekcja dyskusyjna prowadziła swą działalność 3 razy w tygodniu w godzinach popołudniach. Liczba uczestników wynosiła 54 (w czym 33 kobiety).

Jak wynika z przeprowadzonej ankiety kurs spełnił swe zadanie. Przerepracowany program umożliwił kursistom zapoznanie się z tymi zagadnieniami, które nastroczały im największe trudności; słuchacze wyrażali przekonanie, że wykłady oświectliły i wyjaśniły im wiele zagadnień z dziejów powszechnych i polskich. Stopień aktywności, jak zazwyczaj, nie był jednakowy. Część kursistów za mało przykładała się do pracy. Dlatego też wydaje się wskazane wprowadzenie na przyszłość repetytoriów bądź kolokwiów. Dla lepszego utrwalenia wiadomości pożądane byłoby dać słuchaczom do czasu ukazania się odpowiednich podręczników materiałów w postaci skryptów (tezy albo skróty wykładów).

Bardzo dużą wagę przykładali kursiści do materiałów przesłanych przez Ministerstwo, sporządzając z nich częściowo odpisy. Słuchacze podkreślali, że w dalszym samokształceniu wielką przeszkodę stanowi dla nich dotkliwy brak książek w ośrodkach szkolnych.

Warunki pobytu kursistów w ośrodku szkolnym w Rudzie Pabianickiej — dzięki sprężystemu kierownictwu administracyjnemu dyr. dra J. Łopuskiego — były b. dobre. Natomiast poważne zastrzeżenie budził wyznaczony termin rozpoczęcia kursu (natychmiast po zakończeniu roku szkolnego) oraz późno i nie zawsze dokładnie poinformowanie nauczycieli o warunkach, miejscu i charakterze kursu.

A. G.

WZNOWIENIE DZIAŁALNOŚCI POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO

Zarząd Polskiego Towarzystwa Historycznego wznowił swą działalność z początkiem r. 1947 przystępując na walnym zebraniu, odbytym w Łodzi 12 kwietnia, do wyboru władz Towarzystwa. Na nadzwyczajnym walnym zebraniu w Krakowie 15 czerwca uchwalono zmianę statutu wyznaczając Warszawę jako siedzibę władz. Statut Polskiego Towarzystwa Historycznego został zarejestrowany w Zarządzie Miejskim m. st. Warszawy na mocy decyzji prezydenta m. st. Warszawy z dn. 28.X.1947.

15.VI.1947 r. powołano nowe władze w następującym składzie: prezes — prof. dr Jan Dąbrowski z Krakowa, wiceprezesi — prof. dr Władysław Tomkiewicz z Warszawy, prof. dr Natalia Gąsiorowska-Grabowska z Łodzi, prof. dr Adam Vetulani z Krakowa, prof. dr Kazimierz Tymieniecki z Poznania i prof. dr Władysław Czaplński z Wrocławia; sekretarz generalny — doc. dr Aleksander Geysztor. Delegatem do spraw międzynarodowych został prof. dr Tadeusz Manteuffel. Redakcję Kwartalnika Historycznego od 22. X. br. objęli: prof. dr Henryk Mościcki i prof. dr Sylwiusz Mikucki z Krakowa. W Zarządzie Głównym, złożonym z 30 członków i 7 zastępców, reprezentowane są wszystkie ośrodki uniwersyteckie. Siedziba PTH mieści się w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego, Krakowskie Przedmieście 26/28.

Prace Zarządu Głównego potoczyły się w kilku kierunkach, z uwzględnieniem dalszego rozwoju Towarzystwa i odbudowy polskiej nauki historycznej. Dla zdoby-

cia odpowiedniej podstawy finansowej przedstawiono władzom państwowym preliniarze budżetowe na r. 1947 i 1948, i uzyskano przychylnie ich rozpatrzenie. Podjęto prace przygotowawcze dla zorganizowania udziału Towarzystwa w polskich i międzynarodowych obchodach rocznicy 1848 r. Wznowiono działalność Sekcji Dydaktycznej PTH. Rozpoczęto przygotowanie VII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich, którego sekretarzem generalnym został doc. dr Stanisław Herbst z Warszawy.

Wnowiono działalność wydawniczą PTH, wydając 2 zeszyty *Kwartalnika Historycznego* — omówione w dziale recenzyj niniejszego pisma.

INSTYTUT PAMIĘCI NARODOWEJ

Instytut Pamięci Narodowej zorganizowany został w roku 1946 i podjął prace, które prowadziły przed wojną dwa czasopisma: *Kronika ruchu rewolucyjnego w Polsce* i *Niepodległość*, a mianowicie badania najnowszych dziejów polskich w latach 1864—1945. Specjalnie uwzględniona będzie historia polskiej myśli demokratycznej oraz okres drugiej wojny światowej i czasów okupacji 1939—45. Plan wydawniczy idzie w dwóch kierunkach: 1) publikacji prac badawczych, 2) zbieranie i wydawanie źródeł. Pierwsza dziedzina — to kwestia nie tylko naukowego opracowania materiału, ale także przemyślenia założeń metodologicznych i przedyskutowania rozwiązań naukowych. Drugie zadanie ma zasadnicze znaczenie ze względu na konieczność szybkiego zabezpieczenia materiałów źródłowych doby współczesnej, często niedocenianych, a nawet niszczonej (druki, ulotki, pamiętniki, listy, ustalanie strat).

W zakresie tej działalności Instytut współpracuje z Wydziałem Muzeów i Pomników Martyrologii Polskiej w Ministerstwie Kultury, Główną Komisją Badania Zbrodni Niemieckich i Centralną Komisją Historyczną przy Centralnym Komitecie Żydowskim w Łodzi.

Organem Instytutu Pamięci Narodowej są: *Dzieje Najnowsze*, kwartalnik, którego dwa zeszyty ukazały się w roku bieżącym (omówione w dziale recenzyj).

S. II.

VII POWSZECHNY ZJAZD HISTORYKÓW POLSKICH

VII Powszechny Zjazd Historyków Polskich projektowany jest na 19—22 września 1948 r. we Wrocławiu. Miejsce i termin tego pierwszego po wojnie zjazdu historyków pozostają w związku z głównymi zagadnieniami jego obrad: setną rocznicą rewolucji 1848 roku oraz sprawą zachodnio-polskiej przeszłości. Tym tematom poświęcone będą dwa publiczne odczyty na plenarnych posiedzeniach zjazdu. Właściwe prace i dyskusja skupią się w sekcjach: I — Dzieje Śląska i Wielkiego Pomorza, II — Dzieje Słowiańszczyzny, III — Rewolucja 1848 roku, IV — Geneza współczesnego społeczeństwa i państwa polskiego, V — Polska nauka historyczna po drugiej wojnie światowej (w tej sekcji rozpatrzone będą teoretyczne zagadnienia historii, sprawy rozpowszechnienia kultury historycznej oraz podstawa archiwalna powojennej historiografii polskiej).

Zjazd organizuje, w porozumieniu z Ministerstwem Oświaty, Polskie Towarzystwo Historyczne. Sekretariat Generalny Komitetu Organizacyjnego mieści się w siedzibie Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Historycznego (Warszawa, Uniwersytet, Instytut Historyczny).

Polskie Towarzystwo Historyczne projektuje nadto w ramach uroczystości związanych z obchodem stulecia rewolucji 1948 r. wydanie szeregu rozpraw naukowych. Sekcja obchodu wiosny ludów nawiąże współpracę poprzez delegatów oddziałów PTH z komitetami lokalnymi na terenie całego kraju.

OGÓLNOKRAJOWY KOMITET OBCHODU STULECIA WIOSNY LUDÓW

Zbliżająca się setna rocznica wiosny ludów ma głębokie znaczenie; aktualność hasła tej rewolucji wywołuje we wszystkich krajach potrzebę spopularyzowania jej programu, przebiegu, uczestników i osiągnięć.

W Polsce wypadki roku 1848 mają szczególne znaczenie ze względu na związanie — po raz pierwszy w tym stopniu w naszych dziejach — włościanstwa w zaborze pruskim z ideą i czynem walki zbrojnej narodowej.

We wrześniu 1947 r., z inicjatywy czterech partii: PPR, PPS, SD, SL, zorganizowany został ogólnokrajowy komitet obchodu stulecia wiosny ludów, któremu przewodniczy prof. dr Natalia Gąsiorowska. Przewidując wielotorowość pracy powołano do życia następujące sekcje: organizacyjno-gospodarczą, naukowo-wydawniczą, obchodów, popularyzacyjną, oświatową, zagraniczną.

PRZYGOTOWANIA ROCZNICY REWOLUCJI LUTOWEJ WE FRANCJI

Z inicjatywy Zarządu Towarzystwa Historii Rewolucji 1848 roku francuskie Zgromadzenie Narodowe uchwaliło jeduomyślnie 21 września 1946 r. rezolucję Komisji Oświatowej wzywającą rząd do przygotowania setnej rocznicy rewolucji lutowej. Ustalono od razu program minimalny, na realizację którego trzeba znaleźć kredyty:

1. Stworzenie komitetu naukowców i przedstawicieli związków zawodowych.
2. Zorganizowanie uroczystych obchodów w pierwszych miesiącach 1948 r.
3. Wydanie zbiorów tekstów źródeł i zorganizowanie nauczycielskich konferencji rejonowych.
4. Zarządzenie wystawy i stałego muzeum r. 1848.
5. Spowodowanie zorganizowania za granicą i w koloniach francuskich obchodów faktycznego zniesienia niewolnictwa.

Narodowa Komisja dla Uczczenia Setnej Rocznic 1848 r. zebrała się po raz pierwszy 11 lutego 1947 roku pod honorowym przewodnictwem Herriota, Bluma i Cachina. Pracuje pod hasłem rzuconym przez ministra oświaty: wdzięczność dla II Rzeczypospolitej jest wyrazem wiary w pomyślność Nowej Rzeczypospolitej.

Powołano Komitet Wykonawczy Komisji pod przewodnictwem prezesa Towarzystwa Historii 1848 p. Godart i uruchomiono 7 podkomisji.

KOMUNIKAT P. T. H.

Polskie Towarzystwo Historyczne podaje do wiadomości, że Minister Oświaty ustanowił trzy nagrody: w wysokości zł 250 000, 200 000 i 150 000, za prace z zakresu historii Ziemi Odzyskanych, tzn. Śląska, Ziemi Lubuskiej i Wielkiego Pomorza. Nagrody zostaną przyznane przez jury powołane przez Zarząd Główny P. T. H. za prace wydane drukiem w latach 1945—48, lub złożone w rękopisie na ręce sekretarza generalnego P. T. H. doc. dra Aleksandra Gieysztora, (Warszawa, Uniwersytet), przed 1 lipca 1948 r. Nagrody mogą być podzielone. Przyznanie nagród nastąpi podczas VII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich we Wrocławiu we wrześniu 1948 r.

SPROSTOWANIE:

Na str. 28 mylnie podano imię autora — powinno być: Jan Natanson-Leski.



REDAKTOR :
GRYZELDA MISSALOWA

SEKRETARZ REDAKCJI :
MARIA ANDRZEJEWSKA

KOMITET REDAKCYJNY :

JOZEF DUTKIEWICZ
NATALIA GAŚSIOROWSKA
ŻANNA KORMANOWA
ZOFIA PODKOWINSKA
MARIAN HENRYK SEREJSKI
JANINA SCHOENBRENNER

ADRES REDAKCJI: „WIADOMOŚCI HISTORYCZNE“, ŁÓDŹ, UL. ARMII LUDOWEJ 28 M. 6, TEL. 1-03-31

REDAKTOR PRZYJMUJE: W PONIEDZIAŁKI, W GODZ. 16 — 18

ADRES ADMINISTRACJI: KSIĘGARNIA PZWS WARSZAWA, PL. DĄBROWSKIEGO 8, TEL. 8-53-30, WEWN. 06 1 07

WARUNKI PRENUMERATY: ROCZNIE ZA 4 NUMERY ZŁ 145.—

CENA POJEDYNCZEGO EGZEMPLARZA ZŁ 40.—

KONTO PKO nr 1-690, ADMINISTRACJA CZASOPISM PZWS

PRZY WPLACIE NALEŻY NA ODWRÓCIE BLANKIETU WPISAC NAZWĘ CZASOPISMA ORAZ OKRES PRENUMERATY

Cena zł 40.—

BIBLIOTEKA

W. S. P.

w

Gdańsku

CU 52

