

ROK II

WARSZAWA ·

MAJ - CZERWIEC

1949

Nr 3 (7)

WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

3

~~Zakł. Metod. Hist.~~



PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

U. S. P.

T R E Ś Ć N U M E R U T R Z E C I E G O (7)

	Str.
Jan Rutkowski	1
D z i a ł n a u k o w y	
1. Józef Dutkiewicz — Komuna Paryska (r. 1871)	4
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	
2. Janina Schoenbrenner — Pomoce do nauki historii w szkole	15
3. Janina Przeworska — Pomoce szkolne z zakresu prehistorii	24
Z p r a k t y k i s z k o l n e j	
4. Protokół koleżeńskieji lekcji historii w kl. V na konferencji Z. N. P. Rejonu Praga-Północ w Warszawie	29
5. Zofia Denel — Zeszyt przedmiotowy w nauczaniu historii w klasach poziomu podstawowego	32
6. Helena Zaborowska — Zeszyt przedmiotowy w nauczaniu hi- storii w klasach poziomu licealnego	35
7. Kazimiera Marczyńska — Zeszyt przedmiotowy w nauczaniu historii w szkołach zawodowych	36
R e c e n z j e	
8. Juliusz Willaume — <i>Roczniki Historyczne</i>	37
9. Z. L. — Władysław Smoleński <i>Kuźnica Kollątajowska</i>	39
10. Tadeusz Słowikowski — <i>Pietrzykowski Ryszard Henryk IV Probus</i>	40
11. J. D. — E. A. Koźmiski, J. Ber, M. A. Zinowiew, A. Epsztejn <i>Przewodnik metodyczny do historii wieków średnich</i> (Методическое пособие по истории средних веков)	41
12. Zofia Libiszowska — A. L. Morton <i>Dzieje ludu angielskiego</i>	44
13. Halina Mrozowska — <i>Historia ZSRR</i> (История СССР)	47
14. Gryzelda Missalowa — <i>Roczniki Dziejów Społecznych i Go- spodarczych t. X, 1948</i>	57
K r o n i k a	
15. Wanda Moszczeńska — Komisja Dydaktyczna Polskiego To- warzystwa Historycznego	60
16. Centralny Ośrodek Dydaktyczno-Naukowy Historii	63
17. Odpowiedzi Redakcji	63

WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

WYDAWANE NA ZLECENIE MINISTERSTWA OŚWIATY
PRZY WSPÓŁPRACY POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO

JAN RUTKOWSKI

W dn. 21 maja br. zmarł na posterunku pracy naukowej i dydaktycznej dr Jan Rutkowski, profesor zwyczajny Uniwersytetu Poznańskiego, członek Polskiej Akademii Umiejętności, współredaktor Roczników Dziejów Społecznych i Gospodarczych, najwybitniejszy współczesny przedstawiciel nauki historii społeczno - gospodarczej, sumienny organizator i kierownik pracy dydaktycznej wśród młodzieży, upowszechniania wiedzy ekonomiczno - historycznej w społeczeństwie.

Prof. Rutkowski, pochodzący z zamożnego, kulturalnego środowiska burżuazyjnego, miał dogodny start życiowy; sprzyjające warunki starannie i umiejętnie wyzyskał dla planowego, systematycznego przygotowania się do pracy naukowej. Po ukończeniu szkoły średniej w Warszawie w r. 1905 z powodu rewolucyjnych zaburzeń w Królestwie wyjechał na studia uniwersyteckie do Lwowa, następnie studia naukowe prowadził przez kilka lat w Rzymie i w Paryżu. Po pierwszej wojnie światowej pracował w Urzędzie Statystycznym w Warszawie w dziale rolnictwa; w r. 1922 otrzymał katedrę historii gospodarczej na Wydziale Prawno - Ekonomicznym Uniwersytetu Poznańskiego, gdzie pozostawał na tym stanowisku aż do zgonu.

Pracę badawczo - naukową prof. Rutkowski rozpoczął, idąc śladami Jabłonowskiego i Pawińskiego, od studiów nad skarbowością w Polsce XVI w. („Skarbowość polska za Aleksandra Jagiellończyka”, 1909), główną uwagę jednak poświęcił dziejom wsi polskiej, gospodarstwu folwarcznemu i położeniu chłopów w epoce nowożytnej, od XVI — XVIII w. Badania w zakresie

dziejów wsi i chłopów poddańczo-pańszczyźnianych w XVIII w., przeprowadzone pod wpływem Korzona, zostały przedstawione w monografii wydanej w r. 1910: „Klucz brzozowski biskupstwa przemyskiego w w. XVIII” oraz w następujących pracach: „Studia nad położeniem włościan w Polsce w XVIII w.” (1914), „Poddaństwo włościan w Polsce i niektórych innych krajach Europy” (1921), „Sprawa włościańska w Polsce XVIII i XIX w.” (1922), „Zagadnienie reformy rolnej w Polsce w XVIII w. na tle reform przeprowadzanych we wsiach miasta Poznania” (1925), „Gospodarcze podłoże rozbiorów Polski” (1931). W największym zbliżeniu do prac Ignacego Baranowskiego zajmował się prof. Rutkowski dziejami wsi w Polsce XVI w. w pracach: „Statystyka zawodowa ludności wiejskiej w Polsce w drugiej połowie XVI w.” (1918), „Skup sołectw w Polsce w XVI w.” (1921), „Pańszczyzna i praca najemna w organizacji folwarków królewskich w Prusach Królewskich za Zygmunta Augusta” (1928). Do tej samej kategorii prac o wsi polskiej należy monografia dotycząca dziejów XVII w.: „Przebudowa wsi w Polsce po wojnach w połowie XVII w.” (1921, zniszczenia wojenne zostały tu traktowane jako główna przyczyna powstającego procesu koncentracji ziemi przez szlachtę folwarczną, usuwanie z niej chłopów) oraz ostatnie przedwojenne: „Co to były folwarki w dawnej Polsce” (1934) i „Ze studiów nad położeniem czeladzi folwarcznej w dawnej Polsce” (1938). Po wojnie prof. Rutkowski ogłosił: „Uniwersał polaniecki w świetle europejskich reform rolnych XVIII w.” (1946) i „Rys historyczny wsi na Śląsku” (w zespole prac dotyczących gospodarstw wiejskich na Ziemiach Odzyskanych, 1947). Poza dziejami wsi prof. Rutkowski interesował się w pewnym okresie (1925—27) historią zapoczątkowanego w epoce nowożytnego wczesnego kapitalizmu; znalazło to wyraz w następujących pracach: „Początki kapitalizmu w kopalniach chęcińskich” (1925), „Z dziejów żup ruskich za Zygmunta Augusta” (1925), „Podział dochodów w żupach ruskich za Zygmunta Augusta” (1927). Wszystkie prace monograficzne zostały oparte na materiale źródłowym, samodzielnie dokładnie zbadanym.

Poza pracą badawczą w zakresie historii prof. Rutkowski żywo interesował się sprawą organizacji nauki i szkolnictwa, zwłaszcza uniwersyteckiego. Syntezę pracy naukowej prof. Rutkowskiego stanowiła ostatnia jego przedwojenna praca: „Badania nad podziałem dochodów w Polsce w czasach nowożytnych” (1938). Dzieło to, owoc wieloletniego trudu badawczego i twórczego, było rezultatem dążeń autora do syntezy dziejowej w oparciu o badania historyczne i jego koncepcji syntezy nie w ujęciu przyczynowym w oparciu o produkcję, dochód społeczny, lecz w oparciu o konsumpcję, podział dochodu społecznego, gospodarczą celowość.

Syntetyczne ujęcie całości dziejów Polski porozbiorowej dał prof. Rutkowski również w swym podręczniku: „Zarys gospodarczych dziejów Polski w czasach przedrozbiorowych” z r. 1923, który po wojnie wydał dwukrotnie

w r. 1946 i 1947 pod tytułem: „Historia gospodarcza Polski” t. I. Obydwa te wydania: II i III wyszły prawie w niezmięnionej postaci, różnią się natomiast poważnie od I wydania — przedwojennego. W wydaniach II i III uwzględniony został bogaty dorobek naukowy dwudziestu kilku lat przerwy po I wydaniu, dawny tekst został gruntownie przerobiony, znacznie rozszerzony, konstrukcja książki zmieniona. Uległa też poważnej zmianie metodologiczna postawa autora. Ilustrują to następujące przykłady. Autor twierdził, że „stosunki zarówno techniczne, jak i społeczno - gospodarcze uwarunkowane są różnymi normami, przede wszystkim prawnymi, a poza tym zwyczajowymi i moralnymi”. W wydaniach powojennych autor wprowadził nowy rozdział: Zagadnienie syntezy w historii gospodarczej, gdzie m. in. omawia wpływ na rozwój historiografii teorii materializmu dziejowego nie wycofując poprzedniego poglądu w innym miejscu pracy. Stwierdza, że „na produkcję oddziaływa również i prawo... również i poglądy ideologiczne — nie wyłączając religii i filozofii — modyfikują w pewnych granicach podstawę ekonomiczną”.

Prof. Rutkowski w powojennych wydaniach wskazuje, że teoria materializmu historycznego może być podstawą do syntetycznego ujęcia całości dziejów, ale zastrzega, że ma ona „większe znaczenie dla syntetycznego ujmowania nadbudowy aniżeli samej podstawy, tj. historii techniki i całej kultury materialnej oraz historii społeczno - gospodarczej”. Prof. Rutkowski przedstawił już w r. 1925 własną próbę syntezy, którą wznowił w badaniach nad podziałem dochodów oraz w podręczniku, głównie w II wydaniu, opierając się nie na przyczynowym ujmowaniu całości dziejów, lecz na jednorodności celów gospodarczych. W III wydaniu zastrzeżenia w sprawie zastosowania teorii materializmu historycznego dla syntetycznego ujmowania historii gospodarczej zostały pominięte, ostrożniej została przedstawiona teoria oparcia syntezy na jednorodności celów w dziejach gospodarczych.

Prof. Rutkowski umarł w pełni sił umysłowych, czego świadectwem była m. in. ewolucja pojęć, zwłaszcza w zakresie syntetycznego ujmowania dziejów. Zmarł przy pracy nad wykończeniem II tomu swego podręcznika Historii Gospodarczej Polski, na który oczekują od lat studenci i nauczyciele.

Prof. Rutkowski nie zdążył natomiast wykończyć wielkiego dzieła redakcji i częściowo opracowania dziejów Polski, podjętego przez Polską Akademię Umiejętności. Pozostawił nadto na razie bez następcy ważne placówki naukowe i dydaktyczne: katedrę - wykłady i seminarium w zakresie historii społeczno - gospodarczej w Uniwersytecie Poznańskim, redakcję Roczników Dziejów Społecznych i Gospodarczych i inne prace. Wybitny uczony, organizator pracy naukowej, nauczyciel młodzieży zmarł przedwcześnie pozostawiając lukę trudną do zastąpienia w nauce i w nauczaniu.

Natalia Gąsiorowska

JÓZEF DUTKIEWICZ

KOMUNA PARYSKA
(r. 1871)1. *Geneza*

Proletariat francuski przez długi czas odczuwał skutki klęski r. 1848. Wielki proces sprawców nieudanego zamachu stanu 15 maja 1848 r., który odbył się w Bourges w r. 1849, zakończył się skazaniem na długoletnie więzienie przywódców ruchu robotniczego. Inni musieli szukać schronienia na emigracji (Blanc, Ledru-Rollin, Proudhon). W pierwszych latach drugiego cesarstwa przeżywała Francja okres dobrej koniunktury gospodarczej, co nie sprzyjało agitacji socjalistycznej. Finansjera francuska budowała wtedy podstawy swej organizacji, powstały pierwsze banki ogólnokrajowe (*Société générale pour le développement de l'industrie, Crédit Lyonnais*), zakładano w Paryżu pierwsze wielkie domy towarowe (*Samaritaine, Louvre, Galerie Lafayette, Bon Marché*). Paryż stał się znowu ośrodkiem mody, przemysłu i handlu konfekcyjnego, galanteryjnego, kosmetycznego. Wystawy paryskie skutecznie rywalizowały z pierwszymi wystawami międzynarodowymi w Londynie. Ludwik Napoleon jako książę - prezydent pozyskał zrzęcznie chłopów, jako cesarz kokietował robotników afiszując się swym bonapartystowskim demokratyzmem, a jednocześnie tępił bezlitośnie wszelkie próby zrzeszeń robotniczych. Napoleon III zaimponował burżuazji sukcesem militarnym w wojnie krymskiej i kongresem pokojowym w Paryżu, na którym usiłował odgrywać rolę arbitra Europy. Szerokie masy chciał zjednać hasłami narodowego wyzwolenia, które wyzyskiwał w swej imperialistycznej polityce. Klerykalizm, tak dobrze służący w polityce wewnętrznej do pozyskania chłopów, przeszkodził w wyzyskaniu nowych sukcesów militarnych we Włoszech: obrona papieża spowodowała zniechęcenie Włochów, którzy zaczęli teraz w Prusach widzieć naturalnego sprzymierzeńca. Dalsze niepowodzenia dyplomacji cesarskiej w Polsce w r. 1863, w Meksyku w r. 1865 i w dobie wojny prusko-austriackiej r. 1866 wywołały konieczność zmiany polityki wewnętrznej, ustępstw na rzecz opinii publicznej. Nastąpił okres „cesarstwa liberalnego”, cenzura złagodniała.

W parlamencie na czoło opozycji wysunął się przedstawiciel liberalnej burżuazji Thiers jak najostrzej godząc w gospodarczą politykę rządu, rozrzutną i niekonsekwentną.

Rozwój przemysłu przyczynił się do zwiększenia liczby proletariatu, który stanowił teraz w Paryżu 40% ludności, choć charakter produkcji stolicy nie sprzyjał tworzeniu wielkich zakładów. Zaczęły powstawać coraz liczniejsze organizacje robotnicze. W r. 1862 cesarz zgodził się na wysłanie na koszt państwa delegacji robotniczej na wystawę do Londynu. Robotnicy nawiązali wówczas kontakty z ruchem zawodowym w Anglii, co umożliwiło w r. 1864 utworzenie I Międzynarodówki. Sekcja francuska była liczna i na kongresach Międzynarodówki w Lozannie oraz Brukseli francuscy delegaci mieli większość.

Kompromitacja polityki zewnętrznej cesarza ośmieliła dziennikarzy do krytyki. Prasa coraz ostrzej atakowała wydatki dworu, nieudolność administracji, klerykalizm. Grupa dziennikarzy zbierała się w małej kawiarni na przedmieściu Montmartre, która stała się kuźnią myśli rewolucyjnej. Na czele tej grupy stał Rochefort, redaktor potajemnie sprzedawanej tysiącami *Latarni*, przyjaciel adwokata Gambetty, oraz redaktor *Krzyku Ludu*, poeta radykalny Vallès; bardzo popularny był intelektualista - romantyk Flourens, który stanął jedną z pierwszych ofiar wojny domowej. Należeli do tej grupy także tacy ludzie, jak późniejszy prokurator Komuny Rigault, wyznający kult Marata i rewolucyjnej Komuny z r. 1793, następnie eks-ksiądz Vermorel, członek I Międzynarodówki, oraz Vermesch, przyjaciel Baudelaire'a. Nie był obcy temu gronu i młody wówczas Clemenceau, poeta Sully-Prudhomme, młody A. France, zięć Marksa Lafargue i malarz Courbet. Większość stanowili republikanie-czerwoni, dla których utworzenie republiki miało być połączone z rewolucją socjalną. Ci młodzi ludzie odbywali pielgrzymki do przebywającego w Brukseli L. A. Blanqui, który propagował wówczas hasło dyktatury proletariatu w zbliżającej się rewolucji, ale bojkotował I Międzynarodówkę. Do kawiarni na Montmartre przychodzili też przedstawiciele starego pokolenia rewolucjonistów. Bywał tam więc wielokrotny więzień polityczny i zesłaniec, nieprzejednany Delescluze, złamany na zdrowiu, ale z sercem gorącym, pełnym wiary i entuzjazmu; gotów zawsze oddać swe pióro ostre i zjadliwe do walki z tyranią, redagował dziennik *Pobudka*. Drugim weteranem rewolucji, również częstym gościem na Montmartre, był Pyat, trochę literat, dumny, romantyczny, z głosem trubadura, terrorysta czystej wody.

Wśród tej gromady dziennikarzy nurtowały prądy neojakobińskie (Delescluze), szerzył się kult rewolucyjnej Komuny z r. 1793 (Rigault), a przede wszystkim antyklerykalizm. Wśród socjalistów można było wyróżnić oprócz marksistów z I Międzynarodówki, którzy swymi wpływami objęli tylko 1/7 robotników Paryża, także blankistów, wprawdzie nielicz-

nych, ale dobrze zorganizowanych, oraz prудonistów, skompromitowanych nieco bankructwem prудonowskiego banku w r. 1868, cieszących się jednak wzięciem i mających kontakty z Bakuninien. Ich teoria federacji wolnych gmin będzie podstawą akcji Komuny.

Nastroje mas robotniczych stawały się wyraźnie rewolucyjne. W styczniu 1870 r. Paryż stał się terenem poważnych rozruchów. Policja odkryła rozgałęziony spisek na życie cesarza. Napoleon III doszedł do przekonania, że dalsze utrzymanie istniejącego ustroju "możliwe jest jedynie przez osiągnięcie nowego sukcesu militarnego. Dał się łatwo sprowokować Bismarckowi.

Robotnicy Paryża od razu uznali wojnę za sprawę dynastii. Opozycja potępiła wojnę przez usta Thiersa. W sierpniu Blanqui spróbował zamachu stanu, który nie udał się, ale wiadomość o klęsce pod Sedanem wywołała natychmiast ogłoszenie republiki (4 września 1870 r.). W Rządzie Tymczasowym władzę uchwyciła burżuazja. Szef obrony, Trochu, uznał obronę Paryża za nonsens militarny. Inaczej myśleli robotnicy, którzy z zapalem weszli do Gwardii Narodowej. Blanqui wzywał do walki, odkładając na później rozgrywkę z Rządem Tymczasowym. Wszyscy przywódcy opozycji znaleźli się w komitetach dzielnicowych lub na czele batalionów Gwardii Narodowej. Ożyły kluby. Gwardia Narodowa już 3 października wysunęła pierwsze postulaty polityczne: autonomia obwodów Paryża, wybory powszechne do rady miejskiej, obieralność mera (Paryż za cesarstwa był bowiem całkowicie pozbawiony samorządu miejskiego).

Dnia 31 października lud Paryża demonstrował przed siedzibą Rządu Tymczasowego, oburzony na niedołężne prowadzenie kampanii i kapitulację Metz. Rząd Obrony Narodowej bronił się zarządzeniem plebiscytu, aresztował przywódców zaburzeń, między innymi redaktora Flourensa. Dnia 21 stycznia 1871 na wiadomość o rozpoczęciu pertraktacji z Niemcami blankiści spróbowali nowego zamachu stanu, rząd zdołał jednak obronić ratusz. Gazety radykalne zostały zawieszane. Sprawców rozruchów postawiono przed sądem. Paryż kapitulował 27 stycznia. W dwa dni potem nastąpiła nowa próba zamachu stanu, lecz i tym razem bezowocna.

Rząd Thiersa zarządził natychmiastowe przeprowadzenie wyborów. Cała lewica pamiętając, jaki był wynik wyborów zbyt wcześnie przeprowadzonych w r. 1848, domagała się ich odroczenia. Thiers zasłaniał się żądaniem Bismarcka, z którym 26 lutego podpisał ogólne zawieszenie broni. Wybory odbyły się, gdy północno-wschodnią Francję zajmowały wojska niemieckie. Wynik wyborów oznaczał zwycięstwo stronnictw umiarkowanych i zachowawczych. Radykali uzyskali mandaty tylko w miastach (ogółem 80 na 620). Zgromadzenie Narodowe zebrane w Bordeaux składało się w większości z chłopów, większość ta była monarchiczna, chciała pokoju za każdą cenę, lękała się radykalizmu Paryża. W takim

zgrupowaniu burżuazja łatwo przeprowadziła wnioski o wstrzymaniu zasiłków dla Gwardii Narodowej Paryża, o zniesieniu moratorium na długi i zaległe komorne. Wnioski te godziły w robotnika i rzemieślnika paryskiego, np. w ciągu 4 dni było w Paryżu 150 000 protestów drobnych weksli. Liczna, uzbrojona Gwardia Narodowa paryska stanowiła dla rządu Thiersa stałą groźbę, postanowiono więc ją zlikwidować. Bogata burżuazja opuszczała Paryż wygłodzony w ciągu oblężenia: wyjechało około 100 tys. osób, wyjeżdżali przedsiębiorcy likwidując swe interesy. Bezrobocie rosło, zasiłek w Gwardii Narodowej był źródłem utrzymania wielu rodzin robotniczych. Można zrozumieć oburzenie ludności na wiadomość o zniesieniu zasiłku. Już 24 lutego powstał po wiecu gwardzistów Centralny Komitet Gwardii Narodowej miasta Paryża. Dnia 10 marca Zgromadzenie Narodowe uchwaliło przenieść się do Wersalu; tę decyzję Paryż odczuł jako wynik braku zaufania, jako chęć poniżenia stolicy. Zgodnie z warunkami kapitulacji wojska niemieckie miały wejść do części miasta tylko na 3 dni. Gwardia Narodowa uratowała olbrzymią baterię dział pozostawioną w dzielnicy, która miała być zajęta przez wroga. Były to armaty ufundowane w czasie oblężenia ze składek ludności. Przewieziono je na Montmartre.

Centralny Komitet Gwardii Narodowej wydał odezwę do wojska tłumacząc stanowisko ludu paryskiego, który nie chce oddać broni. Komitet mówił o potrzebie obrony republiki zagrożonej przez reakcyjną większość Zgromadzenia Narodowego. Działa pod opieką Gwardii Narodowej stanowiły dla rządu Thiersa stałą groźbę. Sprawa tych dział doprowadziła do otwartego starcia.

2. Dzień 18 marca 1871 r.

Rząd otrzymał uspokajające raporty policji. Działa na Montmartre były strzeżone niedbale. Postanowiono z tego skorzystać. Komendant Paryża miał do dyspozycji 20 tys. ludzi i liczył, że znaczna część Gwardii Narodowej stanie po stronie rządu. Te rachuby zawiodły. Zamierzano opanować działa podstępem w nocy z 17 na 18 marca. Zaskoczenie było zupełne. Komitet Centralny Gwardii obradował późno w noc i rozszedł się bez powzięcia żadnych decyzji. Pierwsza część operacji udała się całkowicie. Zaskoczeni gwardziści zostali rozbrojeni, działa opanowane, wojsko nie miało jednak zaprzęgów, trzeba było na nie czekać. Tymczasem w Gwardii Narodowej uderzono na alarm. Na Montmartre śpieszyły tłumy. W mieście budowano barykady. Generał komenderujący wydał rozkaz strzelania do tłumu, który napierał na żołnierzy. Rozkaz nie został wykonany. Żołnierze 88 pułku zbratali się z tłumem i Gwardią, generał zaś został aresztowany i potem zabity. Zabito jeszcze drugiego generała, który znalazł się po cywilnemu w tym miejscu. Działa zostały odbite, tłum uwolnił aresztowanych gwardzistów. Powstał pierwszy Komitet Rewolucyjny,

zebrał się też Komitet Centralny Gwardii Narodowej, oskarżony przez rząd w niezręcznej odezwie o komunistyczne dążności. Rząd, dotychczas pewny siebie, teraz stracił głowę. Thiers zarządził ewakuację Paryża, sam wyjechał do Wersalu. Ewakuacja miała być tak kompletna, że opuszczono nawet fort Mont Valérien, panujący nad drogą do Wersalu. Tylko przypadkowi zawdzięczali wersalczycy, że fort nie został opanowany w nocy z 18 na 19 przez Gwardię Narodową. Wieczorem 18 marca Komitet Centralny Gwardii przeniósł się na ratusz, na którym wywieszono czerwone sztandary. Próba interwencji merów Paryża nie doprowadziła do pojednania. Thiers w Wersalu chciał walki, chciał likwidacji Gwardii Narodowej. W tych warunkach wojna domowa była nieunikniona.

3. Wybory 26 marca — organizacja władz Komuny

Pierwsze dni władzy Komitetu Centralnego nie miały charakteru radykalnie rewolucyjnego. Komitet nie chciał dyktatury, zmierzał do legalizacji swej władzy, rozpiął wybory do rady miejskiej już na 22, potem przełożone na 26 marca. Mit „woli powszechnej” działał, Komitet chciał, aby wola ludu aprobować rewolucję. Opór wojska był dziełem całego ludu Paryża, nie tylko robotników; rzemieślnicy, drobni sklepikarze cieszyli się, że ktoś ośmielił się sprzeciwić rządowi, który tak jawnie reprezentował interesy bogatej burżuazji. Wobec odezw rządu wersalskiego oskarżających Komitet Centralny o gwałty i morderstwa, o komunizm, Komitet Centralny wydał odezwę bardzo powściągliwą, tłumacząc samosąd tłumy nad generałami. W odezwie wyrażano radość, że wojsko nie chciało wystąpić przeciw ludowi broniącemu republiki i wolności.

W Komitecie Centralnym nastąpił prowizoryczny podział funkcji rządowych. Wyznaczony do spraw wojny blankista Eudes domagał się natychmiastowego ataku na Wersal. Istotnie, ze względów militarnych należało się śpieszyć, póki rząd nie zbierze większych sił. Komitet Centralny nie chciał jednak brać na siebie odpowiedzialności za wybuch wojny domowej, miał nadzieję, że rewolucja będzie powszechna, że zmusi rząd do ustąpienia. Przede wszystkim zaś nie chciał uzurpacji i czekał na wynik wyborów. W wydanym w Paryżu 19 marca dzienniku urzędowym znalazło się wreszcie hasło określające charakter rewolucji: celem naszym jest zniesienie panowania klas. Można też mówić o programie Komitetu Centralnego na podstawie warunków ułożonych dla delegacji merów, którzy próbowali pośredniczyć między Paryżem a Wersalem. Komitet żądał natychmiastowych wyborów do rad municypalnych i samorządu miejskiego, zniesienia prefektury policji w Paryżu, prawa wyboru oficerów Gwardii Narodowej, ogłoszenia republiki jako trwałej formy rządu, usunięcia z Paryża wojska i przywrócenia moratorium wojennego dla drobnych dłużników i lokatorów.

Gdy pośrednictwo zawiodło, bogate mieszczaństwo Paryża próbowało siłą opanować dowództwo Gwardii Narodowej na placu Vendôme. Ta zbrojna demonstracja sfer zamożnych została bez trudu rozproszona (23 marca). Tegoż dnia Komitet Centralny został wzmocniony akcesem francuskiej sekcji I Międzynarodówki. Mimo coraz wyraźniej rewolucyjnego charakteru Komitet nie skonfiskował skarbu Banku Francji i zadawał się uprzednio przyznanym miastu kredytem. Akcja burżuazji sprawiła, że Komitet wydał dość ostrą odezwę, w której stwierdzono: — Czas błędów parlamentarnych minął. Trzeba czynu. Kto nie jest z nami, ten jest przeciw nam. — Usunięto urzędników, którzy nie stawili się do pracy do 25 marca. Większość pozostała. Komitet cieszył się z wybuchu rozruchów w Lyonie, Marsylii, Narbonne, St. Etienne, Grenoble, Avignon, Perpignan, Limoges, Creusot. Niestety, okazało się, że ruchy te były słabe i zostały szybko stłumione. Paryż pozostał osamotniony.

Głosowanie 26 marca odbyło się w całkowitym porządku, przy słabej frekwencji, poniżej 50%. Znaczna większość głosujących wypowiedziała się przeciw Wersalowi, opozycja prawicowa zdobyła zaledwie 21 mandatów (na z górą 80). Ci delegaci zrezygnowali później i 18 kwietnia odbyły się wybory dodatkowe. Nawet w zamożnych dzielnicach zachodnich przeszli radykali. Z I Międzynarodówki weszło 17 osób, 8 (potem ok. 20) było blankistów, większość stanowili socjaliści spod znaku Proudhona i Bakunina. Pod względem składu socjalnego było: 21 robotników, 30 dziennikarzy, 13 drobnych kupców i rzemieślników, reszta — wolne zawody. W porównaniu ze składem Zgromadzenia Narodowego Komuna była zbiorem ludzi młodych. W Komitecie Wykonawczym Komuny przeciętny wiek wynosił 37 lat, gdy w wersalskim Rządzie Tymczasowym — 62 lata.

Komuna ukonstytuowała się 28 marca. Na pierwszym posiedzeniu przewodniczył prudenista Beslay. Rzucono hasło: pokój i praca, wyrzekano się akcji wojennej z tradycji roku 1793. Komuna dokonała wyboru Komitetu Wykonawczego, złożonego z 9 osób, oraz kilku komisji, a mianowicie: wojskowej, finansowej, pracy i przemysłu — weszli do niej sami członkowie Międzynarodówki, następnie komisji wychowania, robót publicznych, instytucji użyteczności publicznej. Komisja wojskowa nalegała, by wszczęć akcję zaczepną przeciw Wersalowi, lecz większość Komuny była temu przeciwna. Jeszcze ludzono się nadzieją na rewolucję powszechną. Chociaż Komitet Centralny Gwardii Narodowej uznał władzę Komuny, jednak nie rozwiązał się. Jego skład był bardziej proletariacki niż skład Komuny. Pozostanie Komitetu utrudniło dysponowanie przez komisję wojskową batalionami Gwardii Narodowej.

Po wyborach uzupełniających 19 kwietnia dokonano nowego wyboru Komitetu Wykonawczego i komisyj. Prócz wyżej wymienionych powstały jeszcze komisje: spraw zagranicznych, zaopatrzenia, policji

i sprawiedliwości. Odrzucono wniosek w sprawie powołania komisji propagandy. Do Komitetu Wykonawczego weszli teraz mężowie zaufania komisyj; Komitet miał zbierać się co wieczór i przedkładać sprawozdanie przed plenum Komuny. Wydano odezwę do prowincji i do włościan, w której oświadczano, że Komuna walczy o ziemię dla chłopów, o narzędzia pracy dla rzemieślnika, o pracę dla wszystkich. Odezwy te, słabo rozpowszechnione, nie wywarły żadnego wrażenia poza Paryżem. Komuna nie potrafiła nawiązać kontaktu z prowincją.

W toku działań wojennych uznano za stosowne powołać, wzorem pierwszej rewolucji francuskiej, pięcioosobowy Komitet Ocalenia Publicznego (1 maja — skład został zmieniony 10 maja). Powrót do form z roku 1793 stanowił z punktu widzenia teorii krok wstecz. Akt ten był dziełem blankistów, członkowie I Międzynarodówki protestowali przeciwko niemu. Od 10 maja decydującą rolę w Komitecie Ocalenia odgrywał komisarz cywilny Komuny do spraw wojny, Delescluze.

Komunę oskarżano o terror. Jest to oskarżenie z gruntu fałszywe, Komuna nie stosowała terroru jako systemu. Do 4 kwietnia aresztowania były bardzo nieliczne, aresztowanych przeważnie zwolniono. Po rozpoczęciu działań wojennych przez wersalczyków, gdy doszły wiadomości o zabijaniu jeńców, aresztowano jako zakładników wiele osób, między innymi arcybiskupa Paryża. W okresie akcji zaczepnej w Neuilly rozstrzelano paru chłopów. W ostatnim okresie, na skutek powtarzającego się rozstrzeliwania jeńców przez wersalczyków, wykonano egzekucje odwetowe, wybierając spośród zakładników przede wszystkim byłych żandarmów cesarstwa. Liczba straconych, w porównaniu z jeńcami rozstrzelanymi przez wojska rządowe w czasie akcji i po jej zakończeniu, jest nieprawdopodobnie niska.

4. Reformy Komuny

Władza wolnej robotniczej gminy miasta Paryża trwała zbyt krótko, aby wypracować i ogłosić system reform społecznych. Paryż był oblężony, należało walczyć, nie było dość czasu na przebudowę wewnętrzną. Wydano wszakże liczne dekry, z których jedne miały charakter doraźnych reform koniecznych w danej chwili, inne nosiły bardziej zasadnicze piętno reform socjalnych.

Do pierwszej grupy można zaliczyć dekret o przywróceniu moratorium w sprawie drobnych długów i komornego, dekret o zwrocie fantów zastawionych w lombardzie w czasie oblężenia, dekret o zwrocie ubrań, narzędzi pracy i książek, a potem, o zniesieniu lombardu w ogóle, wreszcie dekret o zniesieniu pracy nocnej piekarzy. O tym ostatnim można już powiedzieć, że rozpoczął serię ustawodawstwa socjalnego Komuny.

Do drugiej grupy należą dekry: o zniesieniu armii stałej i zastąpieniu jej gwardią narodową; o rozdziale Kościoła od państwa i sekwe-

strze majątku kościelnego; dekret o wybieralności urzędników i sędziów; dekret zrównujący wysokość wynagrodzenia najwyższych urzędników Komuny z płacami robotników wykwalifikowanych (tzw. tani rząd); dekret przekazujący opuszczone i nieczynne fabryki robotnikom, z zastrzeżeniem zresztą odszkodowania właścicielom oraz z zapowiedzią stworzenia organizacji nadrzędnej dla zakładów jednej branży.

W zakresie ustawodawstwa socjalnego oprócz wspomnianego zakazu pracy nocnej piekarzy zniesiono kary pieniężne w fabrykach, nakładane przez przedsiębiorców; wywierano nacisk na przedsiębiorców, aby stosowali płace do umów wzorowych (zaczątek umowy zbiorowej). Dyskutowano nad wydaniem dekretu o 8-godzinnym dniu pracy, ale go nie uchwalono, potrzeba bowiem chwili wymagała, aby największe zakłady Paryża pracujące na potrzeby obrony miały dzień pracy 10-godziny. Wydano natomiast dekret o opiece nad wdowami i sierotami i nowoczesny dekret o dzieciach nieślubnych. Zniesiono domy gry hazardowej, zakazano sekwestru i licytacji narzędzi pracy, zrewidowano wypłaty rent z okresu oblężenia.

Stosunkowo dużo zrobiono, jak na tak krótki czas, w zakresie oświaty. Poszczególne komitety, tzw. obwodowe, włożyły wiele energii w sprawę objęcia obowiązkiem szkolnym wszystkich dzieci w wieku szkolnym, szkołę średnią ogłoszono za bezpłatną*). Uruchomiono kilka nowych szkół technicznych. Niektóre obwody miasta zorganizowały bezpłatne rozdawnictwo podręczników wszystkim uczniom w szkole. W innym obwodzie uruchomiono rozdawnictwo odzieży i żywności w szkołach; zorganizowano przy szkołach komitety rodzicielskie. Typowe były instrukcje programowe opracowane przez drugi obwód miasta Paryża; mówiły one o realizmie w nauczaniu: — Podawać tylko rzeczy sprawdzone, podkreślały potrzebę nowej etyki, etyki równości i wolności.

Jak widać z powyższego wyliczenia, Komuna w wielu dziedzinach dawała wzór, wykonywała pracę pionierską.

5. *Wojna domowa*

Thiers był twórcą fortów Paryża, znał dobrze ich siłę obronną, toteż przygotowywał się starannie do oblężenia, długo gromadził siły. Udało mu się szybko podpisać ostateczny pokój z Niemcami i uzyskał od Bismarcka przedterminowe zwolnienie części jeńców francuskich. Wysłannicy Rządu Tymczasowego starannie dobierali kandydatów do zwolnienia, nie brali robotników, a tylko ludzi ze sfer posiadających, zamożnych chłopów. Thiers uzyskał w ten sposób powolną sobie armię, którą skierował na Paryż. Rząd Tymczasowy prowadził bardzo intensywnie propagandę przeciw Komunie, wzywając kraj do obrony ładu społecznego zagrożonego przez

*) We Francji licea były płatne do rządu frontu ludowego w 1936 r.

rewolucyjny Paryż. Aby zjednać sobie żołnierzy, starano się dobrze zorganizować zaopatrzenie oddziałów zgromadzonych pod Wersalem.

Thiers odrzucał wszelkie próby pośrednictwa. Rząd Tymczasowy polecał konfiskować gazety prowincjonalne, które ośmieliły się pisać o potrzebie porozumienia z Paryżem. Kongres delegatów miast w Bordeaux, który wypowiedział się za pokojowym rozwiązaniem konfliktu, został rozpuśćony.

Akcja zbrojna wersalczyków rozpoczęła się 2 kwietnia zajęciem mostu w Neuilly. Oblężeniem Paryża kierował bohater z Meksyku gen. Galliffet, potem marszałek Mac Mahon. W odpowiedzi na atak wersalczyków 4 kwietnia rano trzy kolumny Gwardii Narodowej wyruszyły na Wersal. Wyprawa nie była przygotowana pod względem militarnym, miała charakter spontaniczny. Wyobrażano sobie, że sama masa ludu paryskiego wystarczy, aby pokonać armię; spodziewano się przejścia żołnierzy na stronę rewolucji, ale nie przygotowano żadnej agitacji w wojsku; nie zabrano nawet armat. Ten chaotyczny marsz skończył się sromotną porażką Gwardii Narodowej. Trzeba było przystąpić do energicznego przygotowania obrony. Ogłoszono przymus należenia do Gwardii Narodowej, wydano dekret o zakładnikach. Wysiłki Komisji Wojskowej z Cluseretem na czele, zmierzające do przekształcenia batalionów Gwardii na regularne wojsko, spełzyły na niczym. Intendentura funkcjonowała źle, brakowało inżynierów - saperów, brakowało też w ogóle oficerów. Bataliony nie zagrożonych bezpośrednio obwodów odmawiały pójścia na linię. Wersalczycy ograniczali się długo do bombardowania fortów i przedmieść. Dopiero 21 kwietnia przypuścili szturm do fortu Issy. Obrońcy zostali zmuszeni do opuszczenia fortu, ale atakujący nie zdecydowali się go zająć. Reorganizacja dowództwa Gwardii na zagrożonym odcinku sprawiła, że fort został utrzymany w ręku komunardów. Nowe próby pośrednictwa zawiodły doprowadzając jedynie do jednodniowego zawieszenia broni na północnym odcinku celem umożliwienia ewakuacji ludności cywilnej z przedmieścia Neuilly.

Dotychczasowy kierownik akcji wojennej, Cluseret, został aresztowany, oskarżono go o spowodowanie niepowodzeń, biurokrację i militarizm. Następca jego, kpt. Rossel, ułożył plan barykad jako drugiej linii obrony, ale za późno przystąpiono do realizacji tego planu. Wydawało się, że forty zdołają długo powstrzymać wersalczyków. Rossela zaczęto wkrótce podejrzewać o dążenie do dyktatury i także pozbawiono dowództwa.

Dnia 8 maja wersalczycy przypuścili nowy szturm, poprzedzony silnym bombardowaniem; tym razem fort Issy został zdobyty. Wywołało to zmianę składu Komitetu Ocalenia Publicznego oraz dowództwa. Na czele stanął teraz zwolennik walki ludowej — rewolucyjnej, Delescluze. Zdawał on sobie dobrze sprawę z beznadziejności położenia, ale

chciał walczyć do końca. „My siejemy ziarno, choć może nie my będziemy zbierać plon” — pisał w swej pierwszej płomiennej odezwie z 10 maja. Delescluze wierzył w lud Paryża, wierzył w siłę spontanicznej walki na barykadach. Trzema odcinkami frontu dowodzili teraz: na południu gen. Walery Wróblewski, który zdołał odzyskać na krótko fort Vanves; w środku gen. La Cécilia, a na północy, na prawym brzegu Sekwany, od Auteuil do Neuilly, gen. Jarosław Dąbrowski. Każdemu z tych generałów dodano komisarza cywilnego.

Od 20 maja wersalczycy zaczęli nowe bombardowanie miasta jako przygotowanie do szturmów. 21 maja kolumna wersalczyków skutkiem zdrady przeszła rogiatkę St. Cloud i zaczęła posuwać się w głąb miasta. W tej sytuacji Delescluze wydał odezwę wzywającą do rozpaczliwej obrony każdego domu, każdej barykady. W południe 22 maja linia frontu biegła od Batignolles na północy przez Tuilleries od dworca Montparnasse. Tego dnia rozplakatowano odezwę Komitetu Ocalenia Publicznego wzywającą do stawiania barykad na każdej ulicy. Komunardzi bronili się w domach, które połączono wewnętrznymi przejściami. Dnia 23 maja wersalczycy zdobyli Montmartre. Na placu Pigalle walczył batalion kobiet dowodzony przez Ludwikę Michel. Dąbrowski, ciężko ranny, zmarł w szpitalu. Ciało jego przewieziono do ratusza, a potem na plac Bastylli, gdzie zostało pogrzebane z największymi honorami. Nad wieczorem padła Opera. Płonące domy rozdzielały walczących. W nocy paliły się Tuilleries. 25 maja Wróblewski bronił jeszcze Panteonu. Broniły się obwody 11, 12, 13, 19 i 20. Tego dnia zginął na barykadzie w okolicy Temple szef Komitetu Ocalenia Publicznego, Delescluze. Rankiem 26 maja broniły się obwody 11, 12, 19 i 20. W niedzielę Zielonych Świątek resztki komunardów walczyły w kwadracie ulic obok merostwa 20 obwodu, na wzgórzach Chaumont i na cmentarzu Père Lachaise. Tu, pod murem rozstrzelano resztkę obrońców (około 200 komunardów).

Rozstrzeliwano jeszcze bez sądu przez kilka dni. Stracono w ten sposób około 20—30 tysięcy ludzi. Legalnie skazanych zostało 10 tys. osób, w tym 400 Polaków, przeważnie na deportację. Reakcja triumfowała.

6. Znaczenie Komuny

Komuna Paryska r. 1871 nie była ruchem komunistycznym w dzisiejszym znaczeniu tego słowa. Większość działaczy Komuny nie znała teorii Marksa, choć realizowali niektóre jego idee. Komuna stanowiła mimo to pierwszą poważną próbę realizacji władzy proletariatu, tworzenia państwa na nowych zasadach, jeszcze nie znając dobrze form tego państwa. Komuna zamierzała oprzeć nowy porządek społeczny na zasadzie pełnej równości obywateli, łączyła ludzi pracy: — Kto żyje z pracy, ten broni Komuny — głosiła pierwsza odezwa Komitetu Centralnego Gwardii Narodowej. Było w Komunie wiele reminiscencji wielkiej rewolucji francuskiej,

było wiele teorii federalnych wolnych gmin Proudhona i Bakunina. Komunardzi nie potrafili zorganizować mas, za późno pomyśleli o kontakcie z całą Francją, zwłaszcza z chłopem. Komuna była jednak „śmiałym zaprzeczeniem republiki burżuazyjnej”. Realizowała zasadę inicjatywy ustawodawczej ludu, uzbroiła robotników, dała organom swym kontrolę nad administracją. Komuna realizowała przez to podstawy demokracji ludowej. Komuna była rządem „tanim”, ograniczała wysokość zarobków i niszczyła biurokrację. Gospodarka Komuny była bardzo oszczędna.

Znaczenie historyczne Komuny nie ogranicza się do historii Francji i proletariatu paryskiego, który został pobity i zdołał odbudować swe organizacje dopiero w latach dziewięćdziesiątych. Komuna ma jeszcze swoją pozycję w dziejach ruchu robotniczego jako pierwszy wzór władzy robotniczej, jako próba poszukiwania nowego ustroju państwowego. Komuna zmierzała do zburzenia podstaw ekonomicznych klas posiadających, przygotowywała drogę rewolucji socjalistycznej. Stąd jej dodatnia ocena przez Marksa i Lenina.

PROGRAMY, PODRĘCZNIKI, POMOCY

OD REDAKCJI

W związku z akcją planowania przez PZWS i PZPS pomocy szkolnych do przedmiotów humanistycznych WIAOMOŚCI HISTORYCZNE podają do dyskusji i przemyślenia nauczycieli dwa artykuły omawiające: a) pomoce do historii, b) pomoce do prehistorii.

Nikt dziś nie kwestionuje istoty zagadnienia i nie ma potrzeby dowodzić konieczności posiadania takich pomocy. Natomiast przy planowaniu muszą być wzięte pod uwagę możliwości współczesnej szkoły polskiej. Trzeba przemyśleć, co już powinien mieć nauczyciel — w naszych obecnych warunkach lokalowych i finansowych — do czego zaś będziemy dążyć w miarę poprawiania się położenia materialnego szkół.

JANINA SCHOENBRENNER

POMOCE DO NAUKI HISTORII W SZKOLE

Zagadnienie pomocy do nauki historii w szkole było i jest stałym przedmiotem zainteresowania polskiej dydaktyki historii. Świadczą o tym artykuły w prasie pedagogicznej, rozdziały dydaktyk historii poświęcone problemowi pomocy szkolnych oraz indywidualnie podejmowane przez nauczycieli próby gromadzenia, a nawet samodzielnego wytwarzania pomocy do historii. W nielicznych szkołach takie poczynania doprowadziły do zorganizowania oddzielnej szkolnej pracowni historycznej.

W chwili obecnej, w okresie przebudowy szkolnictwa i oparcia programów historii na zasadach materializmu dziejowego, należy problem pomocy do nauki historii na nowo przemyśleć i przedyskutować. W tym celu warto więc: 1) zebrać nasze przedwojenne osiągnięcia w tej dziedzinie i zbadać, co może nam się przydać; 2) rozpatrując współczesne zadania nauczania historii w szkole określić, co będziemy rozumieć przez pomoce do historii, ustalić, jakie pomoce powinny się znaleźć w każdej szkole podstawowej, jakie w szkołach licealnych, i wreszcie, jakie pomoce winny wypożyczać szkołom ośrodki dydaktyczno-naukowe; 3) ułożyć plan pracy nad projektowaniem, wykonywaniem i eksperymentowaniem pomocy, tj. plan pracy poprzedzającej chwilę, gdy poszczególne przedmioty znajdzie się w klasie szkolnej. W pracy tego rodzaju musi wziąć

udział szeroki ogół nauczycieli uczących historii. Nauczyciel-praktyk wie najlepiej, jakie pomoce są mu potrzebne do danej lekcji, może wskazać przyczynki z prasy pedagogicznej do interesującego nas tematu, wreszcie, jeśli sam przygotowuje pomoce, warto, aby się swoimi pomysłami podzielił z kolegami. Artykuł niniejszy jest wstępem do dyskusji nad problemem pomocy do nauki historii w szkole współczesnej. Autorka dzieląc się z kolegami swoimi rozważaniami sądzi, iż wywołają one liczne wypowiedzi, które będą pomocne przy przeprowadzaniu zespołowych prac nad pomocami szkolnymi do nauczania historii.

1. Przegląd naszej literatury pedagogicznej, zarówno przedwojennej, jak i po roku 1945¹⁾, doprowadził mnie do przekonania, że problem pomocy do nauczania historii poruszany był często, ale nie został jeszcze opracowany szczegółowo jako pewna odrębna całość i w oparciu o literaturę przedmiotu.

H. P o h o s k a w *Dydaktyce historii* (Warszawa 1935) podaje w oddzielnym 2,5 stronicowym rozdziale opis zewnętrzny pracowni historycznej. Znajdujemy tam wyliczenie pomocy (mapy, ilustracje, biblioteka), które powinny być w pracowni.

E. M a l e c z y ń s k a w *Nauczaniu historii w szkole średniej* (Lwów 1936), omawiając sprawę tzw. gabinetu historycznego, oprócz podania pomocy rozważa sposoby ich wyzyskania: katalogowania książek, udostępniania ilustracji uczniom itp.

W książce Wł. M a r t y n o w i c z ó w n y *O nauczaniu historii w szkole powszechnej* (Warszawa 1936) problem pomocy do nauczania historii w szkole powszechnej został ujęty treściwie i bardzo praktycznie.

W powojennej literaturze dydaktycznej S. N o w a c z y k w książce *Jak uczyć historii w szkole powszechnej* (Warszawa 1947), rozdział 6 pt. *Środek pomocniczy jest tylko... środkiem* poświęca ilustracjom, filmom historycznym, mapie i innym środkom pomocniczym. Autor nie poprzestaje przy tym na stwierdzeniu konieczności posługiwania się pomocami i na wyliczeniu ich, lecz stawia pewne zagadnienia do przemyślenia: jaki powinien być film historyczny, aby spełnił rolę dydaktyczną; kiedy trzeba używać modeli; jakie istnieją typy ilustracji historycznej; czy należy stosować obrazy Matejki przy nauce historii; jakie mapy wprowadzać itp.

Wśród artykułów na temat pomocy szkolnych do nauczania historii ogromna większość zajmuje się ilustracjami. Na uwagę zasługują artykuły Natalii G ą s i o r o w s k i e j *Ilustracje jako pomoce naukowe w nauczaniu historii* (Nauka i Szkoła, październik - grudzień 1925)

¹⁾ Korzystałam z materiałów biblioteki Ministerstwa Oświaty.

A. B o r n h o l t z o w e j *Rola ilustracji w nauczaniu historii* (Gimnazjum, 1935). Oba te artykuły cechuje dążenie do oparcia nauki historii na konkrety. Autorka pierwszego wysuwa zagadnienie celu nauczania historii — wykształcenie poglądu na rozwój dziejowy i na terażniejszość jako na ostatnie dla nas ogniwo ewolucyjne — i podkreśla, iż na plan pierwszy w nauczaniu historii wystąpić musi historia życia gospodarczego, jako fundamentu życia społecznego i politycznego, oraz historia kultury duchowej, jako wykładnika i nadbudowy życia publicznego. Do tych założeń stosuje N. Gąsiorowska dalsze rozważania na temat ilustracji w nauczaniu historii. W artykule Bornholtzowej natomiast znajdujemy ujęcie tematu od strony psychologii ucznia i korzyści, jakie dają ilustracje w nauce historii.

W prasie pedagogicznej po roku 1945 zagadnienie pomocy do nauki historii występuje w wielu artykułach. Warto zebrać je razem i szczegółowo opracować, zawierają bowiem dużo materiału związanego z naszym tematem, przeważnie jednak traktowany jest on w nich drugoplanowo, jako środek do omawiania tematów tytułowych. Są nimi np.: *Muzea miejskie i szkolne i muzea regionalne* (artykuły Z. K a r ł o w s k i e j w *Nowej Szkole* 1947, Fr. K o t u l i w *Pracy Szkolnej* nr 2 1947), *Przestrzeń i czas w nauczaniu historii* (C. P. w *Pracy Szkolnej* nr 2/1947), *Wiedza historyczna w nauczaniu historii w szkole podstawowej* (J. S c h o e n b r e n n e r, *Praca Szkolna* nr 2/1947), wreszcie *Pomoce do nauki prehistorii* (J. R e j m a n, *Życie Szkoły* 1947). W *Wiadomościach Historycznych* osobny dział poświęcony jest podręcznikom, programom i p o m o c o m. Omówione w nim zostały *Tablice prehistoryczne* J. Przeworskiej (K. J a ż d ż e w s k i, nr 2/1948). W dwu artykułach (nr 3 i 4/1948) zespół warszawskiego Ośrodka Historii przejrzał i ocenił z punktu widzenia potrzeb szkolnych pomoce do tematów: *Wiosna ludów* oraz *Śląsk i Wielkie Pomorze*. W artykułach tych przez „pomocę” rozumiane były: książki, prasa, mapy, wszelkiego typu ilustracje.

Przegląd przedwojennej literatury pedagogicznej zagranicznej zapoznał mnie z ówczesnymi próbami utworzenia Międzynarodowego Biura Pomocy Naukowych, z pracami nad wydaniem atlasu cywilizacji powszechnej, w których również brali udział polscy pedagodzy (zjazd w Brukseli w roku 1928).

Radzieckie dydaktyki historii poświęcają oddzielne rozdziały tzw. pomocom poglądowym do historii (I. W. Gittis *Metodika istorii*, 1947 i W. G. Karcow *Metodika istorii w naczalnoj szkole*, 1947), prócz tego zagadnienie pomocy występuje w tych podręcznikach wielokrotnie przy omawianiu różnych rodzajów lekcji i prac pozalekcyjnych. Na uwagę zasługują tzw. aplikacje, czyli obrazy tworzone w toku opowiadania



nauczyciela przez przypinanie na tablicy pewnych postaci lub przedmiotów. W oczach dzieci tworzy się w ten sposób obraz wydarzenia.

Czasopismo *Prepodawanie Historii w Szkole*, rocznik 1948, poświęca dużo miejsca pomocom naukowym. Znajdujemy tam opis szkolnej pracowni historycznej w 7-letniej szkole (Z. W. Odinokowa nr 3), jak również artykuły: Wagina *O wyzyskaniu portretu w nauczaniu historii* (nr 6), Grebieniewa *Moje doświadczenia wyzyskania na lekcjach historii ilustracji w podręczniku*, Uryckiego *Kino w pracy pozaszkolnej historyka*, Czerkowa *Film artystyczny przy nauczaniu tematów przeszłości wojennej*. W artykułach omawiających metody powtarzania materiału mamy podane tablice i schematy ułatwiające pracę powtórzeniową.

2. Obserwując praktyczne zastosowanie pomocy do nauki historii w życiu szkolnym na terenie Warszawy zauważyłam, że w przedwojennej szkole warszawskiej na pierwszym miejscu stało tworzenie biblioteki historycznej. Najczęściej jednak zbierane były książki w pojedynczych egzemplarzach i dla ucznia mało pożyteczne.

Dopiero w ostatnich latach przed r. 1939 w większych i lepiej zaopatrzonych szkołach powszechnych oraz średnich zaczął panować pogląd, że lepiej mieć mniej dzieł, ale za to dobranych w 10, 15 egzemplarzach dla realizowania lektury z uczniami. Zasadniczo problemy biblioteki szkolnej historycznej, jej katalogu, sposobu udostępniania i realizacji lektury dopiero się zarysowały. Z innych pomocy zyskały sobie możliwość wykorzystania na lekcjach historii ścienne mapy historyczne, których cały cykl już został wydany, oraz atlasy historyczne. Sprawie stosowania mapy historycznej poświęcone były konferencje Ośrodka Dydaktyczno-Naukowego w Warszawie. Ilustracje stosowano najczęściej jako przezroczka, których komplety do lamp projekcyjnych wypożyczały w Warszawie firmy „Urania” i „Szalay”. W szkołach posiadających epidiaskop nauczyciele sami przygotowywali zespoły ilustracji z wycinków i kart pocztowych do poszczególnych tematów lekcyjnych. Używane też były duże ilustracje wyd. „Ilustracja szkolna”. Warszawskie Ognisko Historyczne prowadziło specjalne badania nad reagowaniem uczniów I klas gimnazjalnych na ilustracje i na podstawie tych badań ustalane były metody pracy przy pomocy ilustracji. W niektórych szkołach stosowano stałe wystawy historyczne gromadzące wszelkiego typu pomoce do danego tematu. Wystawy te albo były punktem wyjścia samodzielnej pracy uczniów, albo też stanowiły wynik pracy zespołu klasowego nad danym zagadnieniem.

Pracownie historyczne istniały tylko w kilku warszawskich szkołach średnich, wzorowały się one na pracowni Ogniska Metodycznego przy Państwowym Gimnazjum im. E. Plater. Szczególnie ciekawe metody pracy nad pomocami prowadziło Seminarium, a później Liceum Pedagogiczne im. E. Orzeszkowej w Warszawie. Sądzę, że stan rzeczy przedstawiony

na podstawie obserwacji stosunków warszawskich będzie mniej więcej podobny do sytuacji w innych dużych środowiskach szkolnych.

Zagadnienie pomocy opracowywały komisje doradcze przy centralnych instruktorach historii dla szkoły powszechnej i szkoły średniej ogólnokształcącej Ministerstwa W. R. i O. P. Nauczyciel był informowany o istniejących pomocach przez *Poradnik* redagowany przez Ministerstwo.

Należy podkreślić, że podczas gdy władze szkolne zwracały dużą uwagę na zaopatrzenie szkół w pomoce do nauki fizyki, chemii, biologii, to kompletowanie środków pomocniczych do humanistyki było pozostawiane najczęściej inicjatywie nauczyciela.

Cechą charakterystyczną prac nad pomocami do historii, nad tworzeniem pracowni było pozostawianie ich indywidualnym wysiłkom nauczyciela i szkoły. Poczynañ tych było stosunkowo niedużo, choć te, które były, najczęściej dobrze świadczyły o umiejętnościach i pomysłowości nauczycieli. W pomoce były zaopatrzone przeważnie szkoły wielkomiejskie, do terenu wiejskiego nie mogły docierać przezrocza wobec braku elektryczności. Zdarzały się nieraz wypadki nagromadzenia pomocy, których nikt nie używał. Działo się to w wyniku zakupienia rzeczy nieodpowiednich albo na skutek niedoceniań wartości pomocy przez nauczyciela.

Okres wojny i pięcioletniej okupacji zniszczył inwentarze i budynki szkolne. W chwili odzyskania niepodległości, gdy po latach tajnego nauczania szkoły polskie organizowały się na nowo, stanęliśmy wobec braku sił nauczycielskich oraz najprostszych narzędzi i pomieszczeń; zdawało się, że nie czas było wtedy myśleć o ilustracjach i specjalnych bibliotekach przedmiotowych, gdyż przede wszystkim trzeba było rozwiązać problem, gdzie i kto będzie uczyć. A jednak nawet w tych najtrudniejszych miesiącach, tam, gdzie tylko warunki na to pozwalały, nauczyciele rozpoczęli zaopatrywanie swych szkół w książki oraz w mapy i tablice, zwykle rysowane przez młodzież.

Sprawę pomocy do nauki historii posunęło naprzód organizowanie przy kuratoriach tzw. ognisk metodycznych, przekształconych następnie na okręgowe ośrodki dydaktyczno - naukowe.

Na zjeździe kierowników ośrodków w grudniu 1947 r. Ministerstwo Oświaty wyraźnie postawiło przed ośrodkami historii zadanie zorganizowania okręgowych pracowni historycznych. Istotnie, pracownie te powstały w ciągu roku 1948. Na rejonowych konferencjach Z. N. P. problem pomocy do historii bywa często poruszany. Ogół nauczycieli jest zdania, iż większość trudności związanych z realizacją programów da się usunąć, gdy szkoła otrzyma odpowiednio dobrane pomoce.

Dotychczasowe poczynania w tej dziedzinie dają pewne podstawy do dalszej pracy. Zagadnienie zostało postawione teoretycznie i praktycznie. Obecnie należy: a) wydzielić je spośród wielu innych i gruntownie prze-

myśleć, b) prowadzić pracę nad poznawaniem literatury przedmiotu zarówno polskiej, jak i zagranicznej, c) indywidualne i w wąskim zakresie wykonywane dotąd prace ująć teraz zespołowo, ogarniając wszystkie poziomy i typy szkół i ześrodkowując całokształt wysiłków w skali krajowej, d) całość prac oprzeć na nowych programach, dostosowując tworzenie pomocy do zasad materializmu historycznego.

3. Przechodząc do aktualnych zadań w sprawie pomocy szkolnych do nauki historii przede wszystkim stawiam pytanie: kto ma ową pracę organizować? Sądzę, że przede wszystkim oprócz ją musimy na pracy okręgowych ośrodków dydaktyczno - naukowych historii, które już zdobyły pewien dorobek w zakresie pomocy szkolnych, pozostają w kontakcie z wydziałami pedagogicznymi Z. N. P. i mogą sięgnąć w teren poprzez rejonowe konferencje Z. N. P. Prace danego okręgu szkolnego centralizowałyby się w ośrodku okręgowym, ten z kolei przekazywałby swe osiągnięcia centralnemu ośrodkowi przy Ministerstwie Oświaty.

Plan całej pracy powinien zostać ułożony przez kierowników ośrodków okręgowych pod kierunkiem kierownika centralnego ośrodka przy Ministerstwie. W ten sposób każdy okręg wykonywałby określoną pracę stanowiącą część całej zespołowej roboty. Zadaniem nauczycieli zorganizowanych do owej pracy w podośrodkach i ośrodkach byłoby: 1. zapoznanie się z teoretyczną stroną zagadnienia, tworzenie bibliografii przedmiotu; 2. wykonywanie pewnych pomocy i przesyłanie innym ośrodkom do eksperymentowania; 3. wyzyskiwanie i dobieranie do programu już istniejących pomocy; 4. planowanie urządzeń szkolnych służących do przechowywania pomocy do nauki historii i udostępniania ich uczniom.

W ten sposób ośrodki historii prowadziłyby pracę wstępną nad pomocami. Planowanie produkcji i masowa produkcja nie może jednak należeć do szkoły. Zająć się nią winny wyłącznie do tego celu powołane instytucje, mianowicie PZWS w zakresie książek i pomocy graficznych oraz PZPS w zakresie pomocy plastycznych, aparatów projekcyjnych, przezroczy i płyt gramofonowych. Ale prace tych dwu instytucji muszą opierać się na dezyderatach, wysiłkach i pomysłach nauczycieli - praktyków. W przeciwnym razie szkoła otrzymać może przedmioty mało potrzebne, nieodpowiednie dla celów dydaktycznych.

Obecnie w ramach 6-letniego Planu Gospodarczego PZWS i PZPS mają dostarczyć szkołom pomocy i w obu tych instytucjach rozpoczęła się już praca nad ich planowaniem. Dlatego też warto się zastanowić, co jest nam, nauczycielom historii, potrzebne, jakie pomoce możemy sami wykonać, a czego oczekiwać będziemy od PZWS i PZPS.

Omówię przeto kolejno: 1. bibliotekę szkolną historyczną, 2. mapy, 3. pomoce plastyczne, 4. ilustracje oraz przezrocza.

Niewątpliwie biblioteka historyczna jest najważniejszą pomocą w codziennej pracy szkolnej. Od roku 1945 do chwili obecnej ukazało się wiele książek historycznych. Zazwyczaj szkoły starają się nabyć wszystkie wydawnictwa, jednak samo zaopatrzenie biblioteki w książki i alfabetyczne ich skatalogowanie nie stanowi jeszcze właściwej „pomocy”.

Stajemy bowiem wobec zagadnienia, które z książek nadają się do samokształcenia nauczycieli, które zaś stanowią podstawę do samodzielnej pracy ucznia; co dać do czytania dzieciom w szkole podstawowej, jaka ma być lektura ucznia w liceum ogólnokształcącym, a jaka ucznia w szkole zawodowej. Trzeba sobie wyraźnie uświadomić, że czeka nas ogromna praca polegająca na wyszukaniu odpowiedniego materiału i wykonaniu rozumowanej bibliografii dla różnych stopni i typów szkół, bibliografii ściśle opartej na programie historii. Pracy tej nie może wykonać jeden człowiek ani nawet jeden zespół, musi ona być rozłożona na poszczególne grupy nauczycielskie. Tak więc dobrze wiemy, że szkoła podstawowa chciałaby czytać książki historyczne, ale lektury dla klas IV i V brak, a bardzo mało można znaleźć książek odpowiednich dla klas VI i VII. Należałoby więc przygotować wyjątki z niektórych powieści historycznych, z łatwiejszych monografii i źródeł, wypróbować ich zastosowanie i skompletować biblioteczkę historyczną ucznia szkoły podstawowej. Dla poziomu licealnego nie wystarczą wyjątki: tu trzeba starannie przejrzeć wydawnictwa PZWS, wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, „Książka” itd., poszukać wśród dawniej wydanych monografii i dobrać książki odpowiednie do pracy zespołowej starszej młodzieży. Oddzielną pracę stanowiłoby kompletowanie źródeł. Wreszcie doceniając znaczenie prasy, w której często znaleźć możemy wartościowy materiał historyczny, warto, aby poszczególne zespoły bibliografowały artykuły historyczne mogące stanowić pomoc w pracy szkolnej. Artykuły tego typu dobrze byłoby następnie wydać w broszurach.

Osobnym zagadnieniem, zupełnie nowym w naszej dydaktyce historii, jest przyzwyczajanie ucznia do lektury klasyków marksizmu. Nie mamy jeszcze pod tym względem doświadczeń, zadajemy sobie często pytanie: co czytać? jaką metodę stosować? jak tekst interpretować? Wybranie koniecznego minimum dla samego nauczyciela historii, a następnie opracowanie zbioru wyjątków dla poszczególnych klas, przemyślenie metody pracy z uczniami — to wszystko wymaga znowu prac zespołowych jednolicie kierowanych przez centralny ośrodek.

Biblioteka podzielona na odpowiednie działy, zaopatrzona w tematowe katalogi, w rozumowaną bibliografię oceniającą dzieła z punktu widzenia wartości naukowej i przydatności szkolnej, biblioteka o nielicznych, ale za to w ciągłym ruchu będących pozycjach stanie się istotną pomocą naukową w szkole.

O konieczności stosowania mapy historycznej i fizycznej przy nauczaniu historii nie mamy potrzeby pisać, bo już przed r. 1939 została ona w pełni uznana w naszym szkolnictwie, chwilowy zanik posługiwania się mapą wywołany był zniszczeniem inwentarzy szkolnych w czasie wojny. Obecnie każda nowa pozycja z dziedziny kartografii historycznej zostaje prędko przeniesiona do szkoły. Toteż mówiąc o pomocach chciałabym poruszyć nie tyle problem już istniejących map, ile zagadnienia: 1. map dla małych dzieci z klasy IV, które rozpoczynają historię, zanim geografia nauczy je znajomości mapy fizycznej, 2. map - aplikacji, 3. atlasów historycznych dla szkoły poziomu podstawowego.

1. Wydaje się konieczne obmyślenie dla klasy IV mapy-planu bez skali i siatki, mapy obrazkowej operującej obrazkami - schematami zamiast symboli nie przemawiających do wyobraźni dziecka. Wobec tego, że na pierwszych lekcjach historii mówi się o Odrze, Warcie, Wiśle, o Gnieźnie i Krakowie, należy oprzeć się na wiadomościach dzieci z geografii, na planie, i wykonać mapę, którą klasa będzie się posługiwać, zaim możliwa będzie praca z normalną mapą.

2. Dla lepszego orientowania się uczniów w rozwoju granic, w procesach zmian terytorialnych warto opracować mapę ścienną konturową i do niej dostosować aplikacje nakładane na kontur, ilustrujące np. granice Polski za Chrobrego, za Jagiellonów i współczesnego państwa polskiego albo zabory niemieckie nad Bałtykiem w XII, XIII i XIV wieku.

3. Dotychczas mieliśmy bardzo dokładne atlasy do dziejów Polski i powszechnych (Natanson - Leski, Nanke i Semkowicz) i jeśli zostaną one ponownie wydane, to niewątpliwie stanowią będą pomoc dla poziomu licealnego. Dla klas podstawowych musimy mieć komplet map do historii Polski i powszechnej zawierających tylko niezbędne elementy zaznaczone barwnie i w bardzo prosty sposób.

Sądzę, że dla opracowania tematu map historycznych dla szkoły podstawowej powinien utworzyć się zespół nauczycieli historii i geografii.

Pomoce graficzne — ilustracje, wykresy, schematy — nie stanowią nowości zarówno w naszej, jak i w zagranicznej dydaktyce historii, natomiast nowy jest pomysł PZPS wykonania pomocy plastycznych do przedmiotów humanistycznych. Warto zastanowić się, dlaczego sama ilustracja, o wiele przecież tańsza, często nie wystarcza, dlaczego wysuwa się konieczność tworzenia pomocy plastycznej. Wydaje mi się, że ilustracja przemawia do dziecka tylko wtedy, gdy wywołuje pewne skojarzenia w jego umyśle. Niewątpliwie uczeń, który mieszka w dużym mieście i widuje gmachy wsparte na kolumnach, będzie rozumiał obrazek przedstawiający kolumny greckie. Dla dzieci wiejskich lub małomiejskich taki obrazek nie będzie jednak wystarczający. Pomoc plastyczna winna przeto poprzedzić ilustrację, dostarczyć dziecku pierwszych wyobrażeń, nauczyć je rozumieć ilustrację. Dlatego plan wykonania modeli plastycznych winien po-

zostawać w ścisłej łączności z planem kompletowania przezroczy i wydawnictwem tablic graficznych.

Pomocze plastyczne szczególnie nadają się do nauki prehistorii w klasie III, ponadto sądzę, że należałoby także wykonać modele środków produkcji z okresu historycznego, mianowicie ręczne narzędzia rolnicze, narzędzia włókiennicze: kołowrotek, krosna, modele udoskonalonych warsztatów tkackich z XVIII wieku, wreszcie wspólny dla historii i fizyki model maszyny parowej Watta. Dodając ilustracje przedstawiające pracę człowieka przy pomocy poszczególnych środków produkcji, warunki życia ludzi w różnych okresach, uzyskamy podstawy do ujmowania historii w szkole zgodnie z zasadami materializmu dziejowego.

Oprócz środków produkcji przydałyby się modele niektórych zabytków architektonicznych, zwłaszcza z epoki starożytnej, dla klasy V, gdzie ze względu na wiek dzieci i egzotykę tematyki formy plastyczne ułatwią uczniom zrozumienie treści lekcji.

Zagadnienie kompletowania przezroczy stanie się bardzo aktualne z chwilą, gdy PZPS dostarczą szkołom epidiaskopy zbudowane tak, aby zamiast specjalnych lamp posiadały zwykłe żarówki zasilane prądem z baterii. Wtedy nie tylko ośrodki zelektryfikowane, ale nawet najprymitywniej urządzone szkoły wiejskie będą mogły stosować przezrocza w codziennej pracy szkolnej. Wsuwa się przeto zagadnienie, kiedy używać przezroczy, kiedy zaś tablic ściennych. Sądzę, że tam, gdzie ilustracja ma stanowić podstawę do zdobycia wiadomości, gdzie lekcja oparta jest na jednej, dwóch, trzech ilustracjach, które należy zanalizować, tam ściennie, duże tablice nie dadzą się zastąpić przezrociami, które wymagają zaciemnienia utrudniającego notowanie. Natomiast przezrocza doskonale nadają się do lekcji opisowych oraz do lekcji powtórzeniowych. Pod tym kątem widzenia można by przystąpić do zrobienia planu pomocy graficznych i przezroczy. Wydaje mi się, że ów plan należałoby związać z oddzielnymi tematami programowymi, przemyśleć, do których punktów programu potrzebne są nam ilustracje i jakie (fotografie, rekonstrukcje zabytku, rekonstrukcje tekstów historycznych, ilustracje typologiczne przedstawiające charakterystyczne dla danej epoki zjawisko, wykresy, schematy itd.), na jakiej podstawie naukowej należy oprzeć ilustracje (np. na miniaturze z XV wieku), jak dostosować ilustrację do poziomu ucznia, wreszcie jak ją wyzyskać metodycznie.

Jeśli teraz wyobrazimy sobie, że mamy wszystkie niezbędne dla danej szkoły pomocze, to od razu postawimy pytanie: gdzie je będziemy przechowywać i w jaki sposób uczeń będzie mógł z nich korzystać? Oczywiście należałoby tworzyć oddzielne szkolne pracownie historyczne, na które jednak nieprędko będzie sobie mógł pozwolić ogół szkół w Polsce. Obecnie musimy tę sprawę planować inaczej. Nie możemy bowiem czekać z wprowadzeniem do szkoły pomocy do nauki historii tak długo, aż będzie-

my mieli wszystkie lokale szkolne na wysokim poziomie. Niewątpliwie pracownie będą przy okręgowych ośrodkach i przy podośrodkach, tam szkoły będą mogły wypożyczać część najkosztowniejszych pomocy. W każdej natomiast szkole winna się znaleźć szafa tak pomyślana, aby zawierała miejsce na książki, mapy, ilustracje i pomoce plastyczne; w każdej szkole musi się znaleźć miejsce w jednej z klas albo na szerokim korytarzu, albo w świetlicy na „kącik historyczny”. Tam trzeba przybić listwy do napinania ilustracji, pochyłe półki do wykładania pism i książek. „Kącik” ów można powierzyć opiece kółka historycznego, którego zadaniem będzie utrzymywanie zbiorów w porządku, udostępnienie ich szkole i budzenie zainteresowania historią wśród kolegów przez różne historyczne imprezy. „Kąciki historyczne”, a następnie organizowane — w miarę możliwości — szkolne pracownie historyczne przyczynią się do upowszechnienia kultury humanistycznej wśród młodzieży szkolnej.

JANINA PRZEWORSKA

POMOCE SZKOLNE Z ZAKRESU PREHISTORII

Pomoce szkolne stanowią ważne uzupełnienie każdego podręcznika. Zastępując suche, nie zawsze dość zrozumiałe objaśnienia, zbliżają realia do umysłowości dziecka.

Celem zarówno podręcznika prehistorii, jak i pomocy z tego zakresu jest plastyczne przedstawienie człowieka w zaraniu jego istnienia na tle środowiska geograficznego, wyjaśnienie, jakie warunki towarzyszyły ludziom w ich zmaganiach z trudnościami bytowania, w jaki sposób radzili sobie i ułatwiali życie. Za pomocą narzędzi, które człowiek wynalazł, i dzięki ogniewi, którym nauczył się umiejętnie posługiwać, zdolał opanować cały świat. Przemianom w gospodarce towarzyszyły zmiany społeczne prowadzące człowieka od stopnia pierwotnej dzikości przez kolejne stadia barbarzyństwa aż do cywilizacji świata antycznego. Cały ten proces rozwojowy, oczywiście w obrazach dostępnych dla umysłowości dziecka, należy przedstawić w II półroczu III klasy szkoły podstawowej.

Mamy tu do czynienia z dziećmi 8—10 letnimi, które w zakresie dotychczasowych przedmiotów szkolnych obracały się w małym światku własnej klasy, domu, wsi czy miasta. Na lekcjach prehistorii po raz pierwszy wychodzą poza ten świat, w odległą przeszłość.

Już na wstępie nauczyciel ma do zwalczenia dwie trudności. Dla dziecka 8—10 letniego okres dwu, trzech lat stanowi zamierzchnią przeszłość, należy więc ułatwić mu i uzmysłwić cofnięcie się o wiele, wiele tysięcy lat. Druga przeszkoda to przewyżczenie charakterystycznego dla tego wieku statycznego patrzenia na świat. Dziecku trudno jest pojąć, że

świat, jego otoczenie, nawet przedmioty codziennego użytku inaczej wyglądały dawniej aniżeli teraz i że wygląd ten zmieniał się wielokrotnie.

Naczytelnieli musi się tutaj uciekać do pomocy szkolnych zarówno graficznych, jak i plastycznych. Trafiają bowiem one do umysłowości dziecka łatwiej aniżeli słowo pisane czy nawet mówione.

Na lekcjach prehistorii po wprowadzeniu dziecka w środowisko geograficzne, na tle którego pojawił się człowiek, po opisaniu, jak ten człowiek wyglądał, i podkreśliwszy różnice między nim a człowiekiem współczesnym nauczyciel przystępuje do opowiadania dzieciom, w jaki sposób ludzie pierwotni zdobywali pożywienie, jak nauczyli się używać ognia i niecić iskrę, jak chronili swe ciało od dokuczliwego zimna wynajdując odzież i schron mieszkalny, zabezpieczający ich jednocześnie — może nawet lepiej niż ogień — od napaści dzikich zwierząt. Nauczyciel zaznajamia następnie uczniów, jak ludzie tworzyli pierwsze narzędzia, w jaki sposób je udoskonalali, by ułatwić sobie pracę, i jaką bronią posługiwali się w walce ze zwierzyną oraz z wrogiem. Stopniowo poznają dzieci coraz doskonalsze zdobycze. Świat człowieka pierwotnego staje się im coraz bliższy, podobniejszy do współczesnego, dlatego też jest coraz bardziej dla nich zrozumiały. Prehistoria uczy dziecko szanować człowieka i jego pracę. Ponadto, jako przedmiot oparty na założeniu marksistowskim, prehistoria uczy dziecko myśleć i rozumować materialistycznie.

Pomoce z prehistorii powinny mieć charakter wielotorowy, nie mogą się ograniczać do jednego rodzaju. Racjonalnie pomyślane, stają się bazą dla pomocy plastycznych z historii uprzystępniających dziecku wynalazki czasów późniejszych. W ten sposób uczeń łatwiej rozumie ciągłość rozwoju.

W artykule niniejszym przedstawiam propozycje dotyczące pomocy szkolnych z zakresu prehistorii dla podjęcia nad nimi dyskusji przez kolegów - nauczycieli. Szczególnie pożądane będą wypowiedzi nauczycieli uczących tego przedmiotu. Wielu z nich bowiem opracowuje we własnym zakresie pomoce do lekcji prehistorii. Należałoby więc wyzyskać ich doświadczenia przy sporządzaniu ogólnego planu pomocy szkolnych.

Wyróżniam dwie grupy pomocy: I. graficzne, II. plastyczne.

I. W p o m o c a c h g r a f i c z n y c h ważne są:

a) Duże obrazy ścienne o tematyce następującej: krajobraz lodowcowy, polodowcowy, fauna dyluwium, puszcza pierwotna itp.; człowiek pierwotny, rekonstrukcje twarzy, postaci itp.; najpierwotniejsze narzędzia i broń; pierwotne formy gospodarki (rekonstrukcje, analogie u ludów pierwotnych), pierwotne rzemiosła.

b) Mały atlas obrazkowy tematycznie związany z tablicami i podręcznikiem, ale będący rozwinięciem zagadnień ważniejszych. Obrazki powinny być proste, łatwe do oglądania, realistyczne, ale bez przejawskrawienia. Tematyka, jak wyżej, nadto zabytki, ich rekonstrukcje, sposób

ich sporządzania i wyzyskiwania, szeregi rozwojowe. Obrazki ze względów oszczędnościowych mogą być wykonane w kresce czarnej na kolorowym tle. Dla każdej epoki można wybrać inną barwę, np. żółtą dla starszej epoki kamienia, pomarańczową dla młodszej epoki kamienia, zieloną dla epoki brązu, niebieską dla epoki żelaza, szarą dla okresu wczesnodziejowego. Obrazki ustawione poziomo dadzą przegląd zagadnień w ramach programu szkolnego, pionowo — przegląd chronologiczny narzędzi i innych wytworów charakterystycznych dla danej epoki. Obrazki te uczeń może trzymać w teczce bądź wklejać je w miarę potrzeby do zeszytów. Dzięki temu, że będą one jego własnością i do pewnego stopnia zabawką, poszczególne obrazy zapamięta lepiej aniżeli te, które przez chwilę oglądał w klasie, na tablicy.

c) Serie przezroczy dostosowanych do podręcznika, ale będących rozszerzeniem tematyki, dające uzupełnienia, które uczeń może zapamiętać, ale których może nie umieć. Tu można wyzyskać fotografię zabytków jako dokumentu, zestawienie fotografii z rysunkami w podręczniku i na tablicach wyjaśnienie, co daje rysunek, a co fotografia zabytku; przedstawienie stadiów pracy np. przy rekonstrukcji naczynia, obróbce narzędzi itp. czynności, które szereg kolejnych zdjęć oddać może lepiej niż jedno. (Tematyka — m. in. krajobraz, fauna, człowiek w czasie pracy, na łowach, przy spulchnianiu pola itp.).

d) Filmy wąskometrażowe o tematyce związanej z zagadnieniami poruszonymi na lekcji, a więc: lodowiec w ruchu, wędrówka piasków, moreny, puszcza, bezleśny teren lessowy itp., człowiek przy pracy, budowa chaty, tkactwo, odlewnictwo, roboty wykopaliskowe itp.

II. W pomocach plastycznych wyróżnić trzeba dwie grupy:

1. te, które ze względu na stosunkowo niski koszt szkoła może zdobyć na własny użytek;
2. te, które ze względu na cenę mogą się znajdować tylko w większych ośrodkach, przede wszystkim przy muzeach prehistorycznych, gdzie mogą być urządzone celowo pomyślane wystawy dydaktyczne i pracownie prehistoryczne, a następnie przy ośrodkach dydaktyki historii.

Do pomocy, które winny znaleźć się w szkole, należą:

a) Kasety przenośne zawierające niewielkie kolekcje narzędzi krzemiennych, brązowych i żelaznych. Kasety takie mogą zawierać dobre odlewy gipsowe i galwanoplastyczne. Należy przedyskutować sprawę, czy powinny znajdować się tam i narzędzia autentyczne, sporządzane z krzemienia, celem zapoznania dziecka z prawdziwym surowcem. Byłoby to z pewnością korzystne ze względów metodycznych, zachodzi jednak obawa, by w szkołach nie zaczęto tworzyć kolekcji zabytków, tzn. muzeum szkolnego. Aby tego uniknąć, w kasecie powinny być dobre kopie takich narzędzi oraz jeden odłupek krzemienno prawdziwy, którego dziecko mo-

głoby się dotknąć i obejrzyć. Zawartość kasety należy opracować w ten sposób, by zawierała najistotniejsze elementy, a jednocześnie była niewielka i podatna do umieszczenia w najskromniejszym lokalu szkolnym. Kaseca powinna być opatrzona szczegółowym objaśnieniem przygotowanym przez fachowca, pouczającym nauczyciela, na jakich lekcjach należy się posługiwać pomocami plastycznymi. Poza tym powinno być tam zaznaczone, jak nauczycielstwo może się przyczynić walnie do ochrony zabytków, których bardzo dużo ginie rok rocznie skutkiem nieświadomości społeczeństwa nie doceniającego ich znaczenia naukowego. Nauczycielstwo może czynnie współpracować z muzeami zawiadamiając je o przypadkowych odkryciach.

b) Kasety wzorcowe zawierające pewne pomoce do lekcji prehistorii, których nauczyciel nie może sam przygotować lub kupić ze względu na trudności techniczne, oraz wzory tych, które może sam sporządzić, nadto glinę, plastelinę do lepienia garnczków na wzór oglądanych, paski papieru, wici do sporządzania plecionek, koszyków, przędzę itp.

Na zajęciach praktycznych mogłyby być wyzyskane gry konstrukcyjne i klocki oparte na elementach prehistorycznych, gdyż jest to okres, kiedy nie tylko chłopcy, ale i dziewczynki lubią budować z sześcianów, pręcików, sztabek, patyczków. Na pewno obejrzenie serii przezroczy lub filmu z Biskupina nada fantazji dziecięcej pewien kierunek. Uczniowie będą się starali odtworzyć podobne osiedle obronne. Przy pomocy nauczyciela jest to zadanie łatwe. Byłby to sprawdzian, co dzieci zrozumiały z wykładu, a jednocześnie wdrażałoby się je do zajęć konstruktywnych.

Oba typy kaset — z zabytkami i wzorcowej — powinny być tak skalkulowane, by każda szkoła bez trudu mogła się w nie zaopatrzyć. Współpraca naukowców i nauczycieli może dać bardzo dobre wyniki. Podkreślić należy, że tego typu pomoce szkolne są nie znane w innych krajach i Polska mogłaby stworzyć pewien wzór do naśladowania.

Przy muzeach prehistorycznych, które znajdują się we wszystkich większych miastach, bądź przy ośrodkach dydaktyki historii winny być zorganizowane pracownie prehistoryczne. Pracownia taka byłaby odwiedzana przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela, który prowadziłby lekcję na miejscu. Obok zabytków oryginalnych, charakterystycznych dla danego regionu kraju, znajdować się tu powinna kolekcja odlewów gipsowych i kopii galwanoplastycznych dla zobrazowania całości zagadnień. W muzeum łatwo ponadto zorganizować stałą wystawę dydaktyczną, która winna mieć koloryt lokalny, a w szerszych ramach ukazywać zagadnienia prehistoryczne.

W pracowni obok wystawy znaleźć się powinny modele warsztatów przedhistorycznych, np. do wiercenia otworów w toporach, warsztaty tkackie (w miarę możliwości wielkości naturalnej lub zbliżonej do natural-

nej), które funkcjonują podczas pokazu. Ponadto powinny się tam znajdować dobre modele budownictwa przedhistorycznego i wczesnodziejowego z Biskupina, Gniezna itp. Modele takich mógłby dostarczać Poznań. Jedne modele byłyby zrobione na stałe, inne rozbierane, by uczniowie mogli zobaczyć, jak buduje się ścianę na węgiel, na sumik itp. Następnie należy pokazać serie rozwojowe, jak np. kij — motyka — radło — pług drewniany, rozwój koła i wozu. Byłoby korzystne, żeby dzieci mogły spróbować, jak się pracuje kopia brązowej siekierki, żelaznym toporkiem itp. Takie modele zabytków wytwarza Muzeum Prehistoryczne w Krakowie.

Ponieważ jednak nie wszystkie szkoły ze względu na odległość mogą korzystać z pracowni, muzea te powinny pomyśleć o stałym urządzeniu wystaw objazdowych wedle schematu opracowanego zgodnie z programem i przyjętego przez Ministerstwo Oświaty. Wystawa objazdowa może dotrzeć do najbardziej oddalonych ośrodków szkolnych. Z podobną inicjatywą wystąpił już Poznań, należałoby też wyzyskać tamtejsze doświadczenia.

Oczywiście każdą z wymienionych tutaj pozycji opracować trzeba starannie i szczegółowo, by należycie spełniała swoje zadanie. Jedne pomoce winny uzupełniać drugie. Toteż nie można ich planować i projektować w oderwaniu od siebie, ale tak, by tworzyły organicznie związaną całość łącznie z podręcznikami.

Przedstawiony tu szkic jest tylko sugestią ze strony prehistoryka. Przy bardziej szczegółowym opracowywaniu poszczególnych punktów powinny współpracować wszystkie ośrodki prehistoryczne w Polsce, nauczycielstwo, technicy PZPS oraz PZWS. Należy podkreślić, że równie ważne, jak pomoce plastyczne, są pomoce graficzne pomyślane oddzielnie dla nauczyciela i dla dzieci na różnych stopniach nauczania, gdyż wedle nowego programu dziecko powróci do prehistorii jeszcze w klasach starszych.

W programie maksymalnym są przewidziane:

1. obrazy ściennie,
2. mały atlas obrazkowy,
3. przezrocza,
4. filmy wąskometrażowe,
5. kasetę z zabytkami,
6. kasetę wzorcowa,
7. gry i klocki,
8. pracownia prehistoryczna — jedna w okręgu szkolnym.

W programie minimalnym:

1. kasetę z zabytkami,
2. kasetę wzorcowa,
3. mały atlas obrazkowy,
4. obrazy ściennie.

Z P R A K T Y K I S Z K O L N E J

PROTOKÓŁ KOLEŻEŃSKIEJ LEKCJI HISTORII W KL. V NA KONFERENCJI Z. N. P. REJONU PRAGA-PÓŁNOC W WARSZAWIE

Cz. I, Lekcja

Temat lekcji: *Miasto Łódź — Polski Manchester* (Fabryki. Położenie klasy robotniczej. Pierwsze ruchy robotnicze). 86 temat klasy V.

Cel — podanie materiału oraz sprawdzenie, w jakim stopniu dzieci kl. V rozumieją używane terminy gospodarczo-społeczne.

Konstrukcja lekcji: a) Powtórzenie (dzieci w domu na podstawie notatek w zeszytach przygotowały się do odpowiedzi na temat: *Co wiem o fabrykach i o robotnikach za granicą i w Polsce w XIX wieku*). Powtórzenie zajęło większą część 60-minutowej lekcji, gdyż wtedy można było przede wszystkim zbadać należyte zrozumienie przez dzieci tematów. b) Nowy materiał: objaśnienie nauczycielki i lektura wyjątków z artykułu Próchnika (*Czerwona Łódź się budzi*). c) Zanotowanie zadania do domu.

a) Powtórzenie prowadzone było metodą stawiania pytań przez nauczycielkę. Budowane one były tak, aby dzieci mogły dawać dłuższe odpowiedzi (prócz krótkich wypowiedzi i zgłoszeń na ochotnika). Pracę rozpoczęła nauczycielka pisząc na tablicy nazwisko Watt i datę 1777. Na pytanie, co dzieciom mówi to nazwisko i data, jedna z uczennic odpowiedziała: „Ten Watt wynalazł maszynę parową“, dodała także, iż rok 1777 był to wiek XVIII i w dłuższej odpowiedzi wyjaśniła okoliczności, w których Watt dokonał odkrycia oraz zastosował maszynę do pracy w kopalniach i fabrykach.

Na następne pytanie: — Do czego jeszcze została zużytkowana maszyna parowa? — usłyszeliśmy odpowiedź o Stephensonie i Fultonie. Uczeń mówił płynnie i opowiadał różne szczegóły anegdotyczne. („Ludzie bali się, że kolej spali im domy od iskier, Napoleon nie wierzył Fultonowi, że można pływać maszynowym statkiem“ itd).

Potem nastąpiły pytania i odpowiedzi o pracy przed wynalezieniem i po wynalezieniu maszyny parowej:

Opowiedz, jak powstawał kawałek płótna lub wełny, zanim ludzie poznali maszynę parową (Len, przedzenie ręczne na kołowrotku, tkanie na krosnach).

Kto wykonywał tę pracę? (Chłopi pańszczyźniani, kobiety wiejskie). Kto w mieście? (Rzemieślnicy, tkacze).

Dla kogo pracowali chłopi, a dla kogo mieszczenie? (Dla pana, dla szlachcica, mieszczenie sprzedawało płótno temu, kto im zapłacił).

Nauczycielka pisze na tablicy wyraz „pańszczyzna“. Co to znaczy „pańszczyzna“? (To znaczy, że chłop darmo pracuje dla pana, nie dla siebie). Czy tylko sam chłop? (Chłop razem z rodziną. — Tu dzieci na ochotnika przypominają wyjątki z czytanej kiedyś opowieści o wsi Gostomia).

Nauczycielka pisze wyraz „poddanie“, uczeń tłumaczy. (Poddany to nie mógł zmienić pana, choć pan był zły, ani iść do innej wsi bez pozwolenia i musiał pytać pana o wszystko).

Czy rzemieślnicy w mieście też byli poddani? (Nie, oni byli wolni, mogli się przeprowadzać, gdzie chcieli, i pracowali u siebie).

Opowiedz, jak pracowali ludzie w fabrykach Tyzenhausa w Grodnie. (Uczeń, kierowany pytaniami, opowiada: praca w cudzym warsztacie, dużo warsztatów razem, praca chłopów pańszczyźnianych i ludzi najętych).

Jak powstawały tkaniny lniane i wełniane po wprowadzeniu maszyny parowej do fabryk? (Odpowiedź ucznia uzupełniała nauczycielka zadając znaczną ilość pytań pomocniczych i wciągając do udziału inne dzieci: Pracowano prędzej, nie był potrzebny „umiejętny“ pracownik, więcej było „towarów“).

Ponieważ wszystkiego było coraz więcej, coraz więcej ludzie potrzebowali materiałów, wyrobów metalowych, więc i potrzeba było do fabryk ludzi, którzy mogliby pracować. Skąd przychodzili pracownicy do fabryk? (To byli rzemieślnicy, którzy teraz za mało tkali u siebie i szli do fabryki, a potem to byli chłopci).

Jak to się stało, że chłopci mogli ciągnąć do miasta? („Bo zdjęto im kajdany razem z burami“). To wyrażenie dzieci powtarzają, ile razy mówi się o uwolnieniu chłopów od poddaństwa; uczeń, który je wymienił, nie umiał jednak wyjaśnić jego znaczenia. Zrobiła to zupełnie poprawnie inna uczennica: „Chłop mógł się przenosić, gdzie chciał, ale pan mógł mu zabrać ziemię, kiedy chciał, i często chłop zostawał bez ziemi, to był tak biedny, że nie kupił nawet butów“).

Jak nazywamy ludzi wolnych, którzy najmują się do pracy w fabrykach. (Dzieci odpowiadają chórem: „Robotnikami“, jedna z dziewcząt zaś wykrztusiła wyraz „proletariusze“, ale poprzestawała w nim zgłoski).

Do kogo fabryki należały? („Do kapitalistów“). A dziś do kogo należą większe fabryki w Polsce? („Do państwa“, „do nas“, „do robotników“). Nauczycielka określa: „One są dziś uspołecznione, należą do polskiego społeczeństwa“. Jeden z chłopców twierdzi: „To do nas także!“.

Następuje opowiadanie o warunkach pracy robotnika i dochodach kapitalisty, ujęte w dwa obrazy: *Życie rodziny robotniczej*, *Życie rodziny kapitalisty*.

Gdzie najprzód powstało dużo fabryk? (W Anglii, tam była wynaleziona maszyna i kolej).

Jakie miasto fabryczne zaczęło się rozwijać w Polsce w epoce Królestwa Polskiego? (Łódź).

Kto tam się osiedlał? (Tkacze z Niemiec).

Uczennica krótko opowiada o wyglądzie Łodzi przed r. 1815 i osiedlaniu się tkaczy. (Wieś, choć nazywała się miastem, ludzie zajmowali się rolnictwem; prawa, jakie dostawali niemieccy tkacze; droga do Piotrkowa; domki tkaczy, w których od rana stukwały warsztaty). Ponieważ dziewczynka użyła słowa „Kongresowe Królestwo“ zamiast „Królestwo Polskie“, nauczycielka pyta jednego z chłopców, co to znaczy „kongres“, i słyszy nieoczekiwaną definicję: kongres to zjazd partii robotniczych. Na to nauczycielka poleca chłopcu napisać na tablicy datę 1815; kongres, o którym mówił Krzysio, odbył się w r. 1815; oblicz, ile to lat temu. A kiedy odbył się zjazd partii? Zapisz — grudzień 1948. Chłopiec chwilę milczy, a potem oznajmia: „Wtedy do zjechali się króle (!) i podzieliли na nowo Polskę. A teraz to zjechali się robotnicy i rządzą Polską“.

Jakie jeszcze osiedle tkackie powstało wtedy w Królestwie Polskim? (Żyrardów). Dłuższe opowiadanie o Girardzie i maszynie parowej. Jeden z chłopców dodaje, że w Łodzi fabrykant Geyer wprowadził też maszynę parową, ale później.

b) Nawiązując do wiadomości dzieci o Łodzi nauczycielka opowiedziała o chwilowym upadku Łodzi po powstaniu listopadowym, gdy nie było już możliwości tkania sukna dla wojska, następnie o początkach tkactwa bawelnianego i wprowadzeniu maszyn do fabryk, wreszcie o „buncie tkaczy łódzkich“. Dzieci mogły przerywać opowiadanie nauczycielki, jeśli czegoś nie rozumiały. Pod koniec jeden z chłopców oburzył się, że tkacze niepotrzebnie niszczyli maszyny, „bo one im nic złego nie robiły, a wszystkiemu winien był kapitalista“. Nauczycielka podkreśla nieorganizowanie ruchów proletariatu łódzkiego w roku 1861 i zapytuje dzieci, o jakich to jeszcze ruchach w tym samym roku słyszały („chłopi strajkowali, nie chcieli

pracować dla pana“). Dzieci, kierowane pytaniami, przypominają powstanie r. 1863 i założenie I Międzynarodówki w r. 1864. („Marks — to taki człowiek, który uczył robotników, jak mają walczyć z kapitalistami“). Nauczycielka podkreśla, że robotnik wszędzie miał ciężkie warunki, wszędzie kapitalista żył w dostatku z pracy robotniczej, i przypomina, co mówili Marks i Engels o Polsce. Potem następuje czytanie wyjątku z artykułu Próchnika.

Datę r. 1892 zapisuje się na tablicy: — „Minęło 30 lat od ountu tkaczy łódzkich i oto, co się dzieje w Łodzi“. W toku czytania wyjaśniona została uchwała II Międzynarodówki o święcie 1 Maja. Dzieci pytały, kiedy w Warszawie pierwszy raz robotnicy obchodzili to święto i czy w Polsce była już partia socjalistyczna. Nauczycielka zaznaczyła, że o partii robotniczej będzie mowa na następnej lekcji.

c) Zadanie do domu: Zapisanie tematu: *W Łodzi w II połowie XIX wieku*, rozdz. 33 książki *O wolność narodu i człowieka*, str. 113 od słów „po upadku powstania“ do końca rozdziału: 1) przeczytać, 2) wynotować w zeszytcie cyfry świadczące o wzroście zaludnienia w Łodzi, 3) zrobić plan i zaznaczyć, co nowego jest w książce w porównaniu z opowiadaniem nauczycielki, 4) przygotować lekcję tak, aby uczeń sam umiał stawiać pytanie i dawać na nie odpowiedzi.

Cz. II. Dyskusja:

W dyskusji wysunięte były następujące zagadnienia:

- a) rozumienie terminów i pojęć przez ucznia kl. V,
- b) sposób egzekwowania wiadomości,
- c) przygotowanie większych powtórzeń,
- d) wyzyskanie podręcznika i lektury,
- e) postawa ucznia w czasie opowiadania nauczycielki.

a) Spośród 35 dzieci dwanaścioro dawało odpowiedzi świadczące o rozumieniu terminów w sposób właściwy dla swego wieku, innym trzeba było pomagać pytaniami. Prowadząca lekcje wyjaśniła, że od IV klasy poczynając przy używaniu danego terminu posługuje się odpowiednim obrazkiem, np. wyraz „pańszczyzna“ ilustruje obrazkiem: chłop orze ziemię przy dworze szlachcica, od strony wsi do stodoły dworskiej jedzie wóz wyładowany (damina). W ten sposób dźwięk kojarzy się z konkretną treścią.

Dziecko może zrozumieć, od strony emocjonalnej, że np. kapitalista to ten, co żyje dostatnio albo i zbytownie nie ze swojej, ale z cudzej pracy. Nawet to ujęcie bywa dla niektórych dzieci trudne, trzeba je jednak przyzwyczajając do tego, by na dany temat umiały wyowiadać się swoimi słowami.

Charakterystycznym przykładem utożsamiania dwu różnych zjawisk według brzmienia słowa jest pomylenie kongresu w Wiedniu z kongresem zjednoczeniowym PZPR. Na to trzeba zawsze zwracać uwagę i podkładać właściwe treści pod jednobrzmiące terminy.

b) Na danej lekcji sześcioro dzieci dało dłuższe (4—5-minutowe) odpowiedzi: 1) opowiadanie o wynalazku Watta, 2) opowiadanie o Stephensonie i Fultonie, 3) o tkaniu materiału przed wynalazkiem maszyny, 4) o pracy w Grodnie, 5) o życiu rodziny kapitalisty i rodziny robotnika, 6) o Łodzi przed r. 1815 i po osiedleniu się tkaczy.

Z tego dwoje dzieci nie umiało dać samodzielnego opowiadania, inne, kierowane pytaniami nauczycielki, uzupełniły ich odpowiedź. Tematy do dłuższych odpowiedzi były tak dobrane, aby zawierały treści konkretne i dla dziecka interesujące. Wszelkie zagadnienia bardziej abstrakcyjne klasa omawiała w sposób bierny, tzn. pytanie nauczycielki było postawione tak, że wystarczała krótka odpowiedź ucznia do zbadania, czy dziecko rozumie dane wyrażenie, co znaczy np. „pańszczyzna“, jak nazywamy wolnego człowieka najmującego się do pracy itd.

W dyskusji część nauczycieli godziła się, iż dzieci w klasie V ciągle jeszcze z trudem „opowiadają“, należy jednak tego od nich wymagać i zadawać do domu prace ćwiczące te umiejętności. Należy też wywoływać do częstych, krótkich odpowiedzi wszystkie dzieci, tak aby przynajmniej większość klasy brała udział w lekcji.

c) Nauczycielka prowadząca lekcję wyjaśnia, że dość często stosuje lekcje, podczas których powtarza się tematy o szerszym zakresie, np. czego uczyliśmy się o chłopach w Polsce, jak pracowali ludzie w Polsce szlacheckiej, kto w jakich czasach uczył się w Polsce (do lekcji o Komisji Edukacji Narodowej). Dzieci przygotowują się do nich na podstawie notatek w zeszytach, w którym mają lekcje zanotowane i ponumerowane. Nauczycielka podaje im numery lekcji, według których mają powtarzać. Komu zeszyt nie starcza, musi zająć do podręcznika. W związku z tym oświadczeniem przeprowadzono dyskusję nad prowadzeniem zeszytu przedmiotowego.

d) Prowadząca lekcję zaznaczyła, że jej zdaniem książka *O wolność narodu i człowieka* nie nadaje się do stałego korzystania w taki sposób, w jaki normalnie używa się podręcznika. Zawiera dużo nieistotnych szczegółów i poglądów, z którymi prowadząca lekcję nie godzi się. Dlatego też podstawą wiadomości dzieci jest objaśnienie nauczycielki, książkę zaś wyzszykuje ona przy opracowywaniu tych tematów, których ujęcie nadaje się do klasy V. Czasem dzieci szukają w książce odpowiedzi na pytania, często robią plan w postaci pytań, czytają rozdział, aby zestawić go z treścią opowiadania nauczycielki, wyszukują momenty ciekawe itd. W zasadzie książka służy do ćwiczenia umiejętności korzystania z niej.

Lektury dla kl. V jest na ogół mało, tekst trzeba dostosowywać do poziomu dziecka.

W dyskusji poruszone zostało zagadnienie wprowadzenia jako lektury na lekcje historii odpowiednich wyjątków ze źródeł i literatury pięknej.

e) Kwestionowana była postawa dzieci, które w czasie opowiadania nauczycielki często podnosiły ręce, chcąc stawiać pytania i wypowiadać swe zdanie. Czy nie należy przyzwyczajając uczniów do stawiania pytań po zakończeniu objaśnienia, aby nie przerywać toku lekcji?

Prowadząca lekcję stwierdza, że tego rodzaju postawa ucznia daje dobre rezultaty tylko w pracy ze starszą młodzieżą, która potrafi skupić się na temacie i zanotować swe wątpliwości. Małe dziecko do końca opowiadania zapomni, o co mu chodziło, i potem nie zapyta wcale. Ponadto wypowiedzi dzieci bezpośrednio reagujących na usłyszane wiadomości są dla nauczyciela cennym przyczynkiem do poznania psychiki małego ucznia, jego niewyuczonych, wyniesionych z domu i życia skłonności.

Protokół prowadziła J. S.

ZOFIA DENEL

ZESZYT PRZEDMIOTOWY W NAUCZANIU HISTORII W KLASACH POZIOMU PODSTAWOWEGO

Historia ma do spełnienia w nauczaniu szkolnym zadania o wyjątkowym znaczeniu. Według oficjalnego sformułowania programów: „Wśród wszystkich przedmiotów nauczania w szkole podstawowej, których przeznaczeniem jest wyrobić w uczniu świadomy i czynny stosunek do otaczających go zjawisk życia, na pierwszym miejscu stoi nauka historii”. Tak określają rolę historii w nauczaniu nasze programy. Wyznaczają one nauce tego przedmiotu zadania wyjątkowo poważne. W związku z realizowaniem celów poznawczych program mówi, że nauczanie historii „powinno dać uczniowi wiadomości ściśle i w miarę możliwości wyczerpujące w zakresie objętych programem dziejów ojczystych i powszechnych”.

Postulat nader słuszny. Uczeń musi sobie przyswoić pewną sumę wiadomości historycznych. Tylko bowiem dobrze opanowana pamięciowo pewna ilość faktów i dat historycznych może dać dziecku podstawę do ustalania między nimi współzależności i wdrażać je do wnioskowania i formułowania uzasadnionych sądów. Niemniej ważne są cele wychowawcze w węższym

tego słowa znaczeniu. A więc — rozwijanie uczuć patriotycznych, społecznych i zainteresowań ogólnoludzkich. Nauczanie historii ma kształtować w uczniu, jak to z naciskiem podkreśla program, świadomą i czynną postawę społeczną. Ma go więc przygotować do wzięcia w nie-dalekiej przyszłości czynnego udziału w życiu społeczeństwa i państwa. Wreszcie nauczanie historii winno dać dziecku elementy poglądu na świat opartego na materializmie historycznym.

Realizowanie tych wszystkich postulatów przerasta często możliwości nauczyciela i ucznia. Te i inne trudności, które napotykamy w nauczaniu historii, nie zwalniają nas jednak od obowiązku szukania dróg prowadzących do jak najlepszego wywiązania się z nałożonych na nas zadań, nie zwalniają nas od obowiązku szukania rozwiązania trudności i przedsięwzięcia prób pokonywania ich w ramach maksymalnych wymagań programów.

Dużym ułatwieniem przy realizowaniu wymagań programu jest zaprowadzenie zeszytu przedmiotowego w nauczaniu historii.

W szkole, w której uczę, wprowadziłam zeszyty we wszystkich klasach szkoły podstawowej, to znaczy od klasy IV do VII włącznie. Skłoniło mnie do tego stwierdzenie, że uczniowie nie umieją korzystać z podręczników, oraz dążenie do przyzwyczajania dzieci do posługiwania się notatką przy uczeniu się historii.

Do czasu, zanim zjawily się pierwsze podręczniki, zeszyt oprócz opowiadania nauczyciela stanowił dla ucznia główną podstawę nauki historii. Forma zapisywanych w nim prac była dość uboga. Przeważały krótkie streszczenia ułożone bądź przez samego nauczyciela, bądź przez nauczyciela przy współudziale dzieci. Czasem uczniowie zapisywali w zeszytach parę pytań, na które odpowiadali ustnie na lekcji następnej. Od czasu do czasu odpowiedzi były piśmienne. Obecnie tak wyglądać będzie tylko zeszyt ucznia klasy V w czwartym okresie.

Podręcznik Hoszowskiej i Szczechury omawia bowiem wypadki mniej więcej do wybuchu pierwszej wojny światowej. Tymczasem program przewiduje opracowanie historii do 1 września 1939 r. Dzieci będą więc musiały w czwartym okresie pracować na razie bez podręcznika.

Jaki jest stosunek dzieci do podręcznika? Na początku roku, gdy pierwszy raz dostaną go do ręki, z zaciekawieniem oglądają ilustracje i mapki, czytają niektóre rozdziały, czasem nawet po dwa razy. Zdarzają się wypadki, że niektóre dzieci czytają od razu cały podręcznik, tak jak powieść — od pierwszej do ostatniej strony. Kiedy we właściwym czasie nauczyciel poleca dzieciom opracować dany rozdział, wiele z nich już go nie czyta. Jako nieco znany, traci on atrakcyjność, zdolność przyciągania uwagi dziecka, które ponadto uważa, że jest w porządku, bo „już czytało”. Jeśli natomiast uczeń ma na podstawie rozdziału odpowiedzieć na pewne pytania czy wykonać zadanie, inaczej ustosunkowuje się do książki. Inną trudność stanowi obszerny tekst podręcznika. Rozdziały są długie, obejmują 3—4 i więcej stron; nieraz wypada zadać nawet dwa rozdziały. Uczeń gubi się w tym nawale materiału historycznego, nie potrafi często odróżnić rzeczy istotnych od mało ważnych czy przypadkowych. Pytania w zeszycie odgrywają poniekąd rolę drogowskazów, zwracają uwagę na rzeczy konieczne, istotne.

Poniżej podaję przykłady notatek w zeszytach na poszczególnych szczeblach nauczania.

W klasie IV za podstawę do nauki historii przyjąłam podręcznik Marii Dłuskiej *Z naszych dziejów*. Jest on dość dobrze przystosowany do programu i możliwości dzieci, więc nawet wówczas, gdy nie zdążę objaśnić dzieciom nowej lekcji, mogę dać im do domu np. następującą pracę:

„Na podstawie rozdz. pt. *Szlakiem obcych kupców* odpowiedz ustnie na następujące pytania:

I. Co przywożono do Polski w wieku XV z Gdańska, z Węgier i ze Wschodu? II. Przez jakie miasta wiodła droga z Norymbergi do Kijowa? III. Jakie szlaki handlowe wiodły ze Lwowa na Wschód? IV. Co to było prawo składu? V. Z jakich przywilejów korzystali kupcy norymberscy?”

Czasem dzieci próbują odpowiedzieć piśmiennie na zadane pytania.

„Przeczytaj uważnie rozdział pt. *Obrady sejmu walnego za Zygmunta Starego* i odpowiedz piśmiennie na następujące pytania:

I. Kiedy w Polsce zaczynają zbierać się pierwsze sejmy? II. Z ilu izb składał się sejm w Polsce i jak się te izby nazywają? III. Kto wybierał posłów na sejm? IV. Kto wchodził w skład senatu? V. W jaki sposób zapadały wówczas uchwały w sejmie?“

Pytań piśmiennych zadaję zazwyczaj mniej niż ustnych: 3—4, rzadko 5.

Czasem, jeśli tekst podaje ważne wiadomości w sposób anegdotyczny lub odwrotnie, jeśli moim zdaniem jest za trudny dla dzieci, zamiast pytań zapisuję na tablicy króciutkie jego streszczenie, np. rozdział o Janie Długoszu:

„Jan Długosz był autorem dzieła pt. *Historii polskiej ksiąg 12*. Opisał w nim po łacinie dzieje naszego kraju od czasów najdawniejszych do roku swej śmierci, tzn. do r. 1480“.

W klasie V prowadzę zeszyt w sposób podobny. Więcej tylko jest odpowiedzi piśmiennych i pytania są trudniejsze. Opieram się na podręczniku Hoszowskiej, Szczechury i Tropaczynskiej-Ogarkowej. *O wolność narodu i człowieka*. Książka napisana jest ciężko. Rozdziały są długie, mało interesujące. Gdyby nie obowiązek odrobienia na ich podstawie lekcji, dzieci od tego tekstu prawie by nie zaglądały. Przy pewnym wysiłku może jednak uceń wybrać z książki też sporo wiadomości.

„Na podstawie opowiadania pt. *W walce o ziemię, byt i język* odpowiedz ustnie na następujące pytania:

I. Jaki był stosunek Bismarcka do Polski? II. Na czym polegała działalność Komisji Kolonizacyjnej? III. Jaki cel miało Towarzystwo Popierania Niemczyzny na Kresach Wschodnich (H. K. T.)? IV. Co głosiła ustawa wyjątkowa z roku 1904? V. Jak ustosunkował się do niej Wojciech Drzymala? VI. Opowiedz o sprawie wrześnińskiej. VII. Co wiesz o działalności ks. Piotra Wawrzyniaka? VIII. W jakim celu Maksymilian Jackowski zakładał Kółka Rolnicze?“

Prace piśmienne są krótsze, np.: „Na podstawie rozdziału pt. *Zaranie ruchu chłopskiego i robotniczego w Polsce* odpowiedz piśmiennie na następujące pytania:

I. Jakie było w drugiej połowie XIX w. położenie chłopów galicyjskich? II. W jakim celu Franciszek Stefczyk zakładał kasy oszczędnościowe? III. Opisz w paru zdaniach działalność społeczną ks. Stojałowskiego. IV. Dlaczego Stanisław Szczepanowski zachęcał Polaków do zakładania kopalń nafty?“

W klasie VI próbowałam otrzymać od dzieci odpowiedzi na podstawie paru lekcji. Chodziło mi o najprostsze syntezy historyczne.

Przykład. *Rozwój demokracji w Atenach*.

Muszę zaznaczyć, że program chce zapoznać dzieci z demokracją ateńską tylko na podstawie czasów Peryklesa. Moim zdaniem mówiąc o demokracji ateńskiej nie można pominąć Solona. Uczniowie mieli odpowiedzieć na następujące pytania:

I. Jakie znaczenie miały reformy Solona dla drobnych rolników? II. Jakie instytucje doszły do wielkiego znaczenia w okresie rządów Solona? III. Jaką rolę odgrywało za czasów Peryklesa zgromadzenie ludowe? IV. Dlaczego Perykles wprowadził płatność wszystkich urzędów i stanowisk państwowych? V. Jaki był stosunek Peryklesa do najbiedniejszej ludności Aten? VI. Jakie były braki i niedociągnięcia demokracji ateńskiej?

Odpowiedzi na te pytania polecałam opracować ustnie.

Czasy Kazimierza Wielkiego opowiedziane są w podręczniku na 9 stronicach. Nie jest to dla dzieci materiał zupełnie obcy, lecz wiadomości ich są chaotyczne i częściowo zarte. Lekcji o Kazimierzu Wielkim nie opowiadałam. Krótko powtórzyłam z dziećmi wiadomości z klasy V, potem napisałam na tablicy: „Na podstawie rozdziałów pt. *Kazimierz Wielki i Polska za Kazimierza Wielkiego* zreferuj ustnie następujące sprawy:

I. Opowiedz o zatargu Kazimierza Wielkiego z Janem Luksemburskim. II. Sprawa Pomorza za Kazimierza Wielkiego. III. W jakich okolicznościach doszło do zajęcia Rusi Czerwonej? IV. Znaczenie statutów wiślickich. V. Budownictwo miejskie za Kazimierza Wiel-

kiego. VI. Założenie uniwersytetu w Krakowie. VII. Handel w Polsce za Kazimierza Wielkiego. VIII. Stanowisko Polski w Europie za Kazimierza Wielkiego“.

We wstępie do tych pytań użyłam słowa „zreferuj“. Wyjaśniłam dzieciom jego znaczenie i podkreśliłam, że chodzi mi tu nie o zwykłą odpowiedź, lecz o możliwie wyczerpujące ujęcie sprawy. Dzieci wywiązały się z zadania dobrze.

W klasie VII prowadzę zeszyt w podobny sposób. Tylko stopień trudności jest większy.

Przykład: „Na podstawie rozdziału pt. *Królestwo Polskie* oraz czytanki: pt. *Życie gospodarcze i kulturalne Polski* odpowiedz ustnie na następujące pytania:

I. W jakich przepisach przejawia się liberalizm w konstytucji Królestwa Polskiego? II. Porównaj politykę zbożową torysów z polityką rządu Królestwa Kongresowego, III. Wylicz główne zasługi Druckiego-Lubeckiego na polu uprzemysłowienia kraju, IV. Opisz stan szkolnictwa w Królestwie Kongresowym“.

Na zakończenie muszę podkreślić, że stosunek dzieci do tych „pytań“ zarówno ustnych, jak i piśmiennych jest przychylny. Młodzież bardzo je lubi i dopomina się o nie. Oczywiście nie na każdej lekcji daję pytania czy polecenia piśmienne. Większość jednak jednostek lekcyjnych opiera się na nich.

W końcu roku, szczególnie w klasach starszych, będę dawała więcej zagadnień szerszych, ujęć syntetyzujących pokrewne zagadnienia, przekrojów historycznych. Obecnie czynię to w stopniu niewystarczającym. Na przeszkodzie stoi brak czasu. Jeśli już mowa o czasie, muszę zaznaczyć, że prowadzenie zeszytu przedmiotowego historii to nowa, dodatkowa praca dla nauczyciela. Nie tyle nawet chodzi o sprawdzanie zeszytów — przeglądam je bowiem często na lekcji, poza tym uczeń odpowiadający zawsze pokazuje swój zeszyt. Wszystkie zeszyty przeglądam mniej więcej raz na okres. Dużo więcej czasu pochłania przygotowywanie owych pytań i poleceń. Lepsze jednak wyniki i zapał, z jakim uczniowie pracują, dają nauczycielowi pełną satysfakcję za trud związany z tą dodatkową pracą.

HELENA ZABOROWSKA

ZESZYT PRZEDMIOTOWY W NAUCZANIU HISTORII W KLASACH POZIOMU LICEALNEGO*)

Role zeszytu przedmiotowego na poziomie licealnym wyznaczają obiektywne warunki nauczania historii, a więc: obszerny program, całkowity (w klasie X i XI) lub częściowy (w klasie IX) brak podręcznika, wreszcie obciążenie powojenne w postaci słabego przygotowania materialnego i formalnego młodzieży. W związku z przedstawionym powyżej stanem faktycznym zeszyt przedmiotowy spełnia obecnie rolę dwojaką: 1) zastępuje lub uzupełnia podręcznik, 2) porządkuje, systematyzuje i syntetyzuje przerobiony już materiał nauczania.

Technika prowadzenia zeszytu jest inna w razie braku podręcznika, inna, gdy uczeń ma podręcznik. W ostatnim wypadku zeszyt spełnia tylko funkcję zaznaczoną w pkt. 2, zawiera plany lekcji (w klasach niższych) lub konspekty omówionych zagadnień (w klasach wyższych). W ramach tych planów czy konspektów znaleźć się winno miejsce na uzupełnienia rzeczowe i pojęciowe. Jeśli klasa pracuje bez podręcznika, zeszyt dzieli się na dwie części: 1) notatki indywidualne ucznia, oparte bądź na wykładzie nauczyciela, bądź na samodzielnej jego pracy, głównie na podstawie lektury; 2) plany trudniejszych zagadnień (syntez) opracowywanych wspólnie w klasie pod kierunkiem nauczyciela. Pierwszy dział nie podlega bezpośredniej kontroli

*) Streszczenie referatu wygłoszonego na Konferencji Rejonowej Z. N. P. w Łodzi.

nauczającego; sprawdzianem sensowności, a co za tym idzie — przydatności notatek są przede wszystkim odpowiedzi ucznia; za treść drugiego działu nauczyciel jest odpowiedzialny.

Dla ułatwienia uczniowi porządkowania materiału w zakresie danego zagadnienia najlepiej jest stosować system luźnych kartek umieszczanych w skoroszycie.

Decydująca rola dydaktyczna zeszytu przedmiotowego uzależniona jest od: 1) dobrego przygotowania nauczyciela tak rzeczowego, jak metodycznego, 2) umiejętności przemyślenia problematyki programu, 3) pewnych zdolności konstrukcyjnych. Wykład, który ma być utrwalony w notatkach ucznia, musi być starannie przygotowany i podany w takiej formie i w takim tempie, aby sprowadzić do minimum możliwość błędów spowodowanych przez piszącego (postulat jak najczęstszego posługiwania się tablicą). Jeszcze większej czujności redakcyjnej wymagają syntetyczne konspekty, których celem jest uświadomienie uczniowi istoty procesu historycznego.

Z biegiem czasu — gdy zlikwidujemy całkowicie niedociągnięcie okresu powojennego, gdy uczeń na każdym poziomie dostanie do rąk dobry i dostosowany do jego możliwości intelektualnych podręcznik — zeszyt przedmiotowy również zmieni swój charakter, stając się przede wszystkim świadectwem samodzielnej pracy ucznia nad pogłębieniem wiedzy historycznej.

KAZIMIERA MARCZYŃSKA

ZESZYT PRZEDMIOTOWY W NAUCZANIU HISTORII W SZKOŁACH ZAWODOWYCH

W szkołach zawodowych młodzież ma stosunkowo niewiele czasu na pracę w zakresie przedmiotów ogólnokształcących. Ale właśnie dlatego nauczyciel historii musi dać z siebie maksimum wysiłku, aby młodzież istotne zagadnienia zrozumiała i przyswoiła je sobie.

W okresie powojennym otrzymujemy uczniów na ogół słabo przygotowanych z historii. Brak nam na razie podręczników dostosowanych do wymiaru godzin w szkolnictwie zawodowym. Musimy więc często podręcznik uzupełniać, zmieniać jego układ, wyselekcjonować materiał najistotniejszy. I w związku z tym zeszyt przedmiotowy odgrywa bardzo ważną rolę.

Aby zorientować się, jak wygląda zeszyt historii w szkole zawodowej, przejrzałam za zgodą koleżanek i kolegów zeszyty przedmiotowe do historii z 5 szkół łódzkich. Zaobserwowałam, że wszędzie zeszyt służył bądź do notowania najważniejszych wiadomości, bądź do uporządkowania i usystematyzowania materiału.

Zeszyty przedmiotowe prowadzone są rozmaicie: nieraz nauczyciel sam opracowuje dla młodzieży materiał lekcyjny w formie obszernych planów, w niektórych szkołach uczniowie opracowują w domu lekcję zadaną w formie planu według pewnych wytycznych danych przez nauczyciela. Nauczyciel ułatwia młodzieży pracę, prowadząc lekcje przejrzyście, pisząc na tablicy nazwy miejscowości, nazwiska, daty, czy króciutkie wykresy. Inne jeszcze klasy po pewnym okresie przygotowawczym piszą plan samodzielnie w oparciu o podręcznik. Wykład nauczyciela ułatwia im tylko szukanie i zrozumienie materiału z książki.

Jest ciekawe, że zeszyty są mało urozmaicone: najczęściej zjawia się mapa. Mapki robione były raczej ochotniczo, bez przymusu. Przekonaaliśmy się bowiem, że bardzo często mapki przekalkowywane mechanicznie nie są dowodem znajomości geografii historycznej.

Zeszyty przedmiotowe są dużą pomocą dla ucznia przy powtarzaniu materiału lub przy próbach robienia syntez. W niektórych szkołach są liczne klasy. Zachodzi wtedy konieczność pisania prac klasowych, aby sprawiedliwie móc ocenić wiadomości młodzieży. Nauczycielka na tydzień lub 10 dni przed terminem pracy podaje uczniom do opracowania ustnego tematy obejmujące w formie zagadnień materiał z całego okresu. Bez zeszytów przedmiotowych uczniowie szkół zawodowych nie mogliby (brak czasu) powtórzyć materiału.

JULIUSZ WILLAUME

ROCZNIKI HISTORYCZNE

Jako organ Towarzystwa Miłośników Historii wychodzą w Poznaniu od lat 24 *Roczniki Historyczne*, ukazujące się zasadniczo dwa razy do roku. Redaktorem od chwili założenia czasopisma jest prof. U. P. Kazimierz Tymieniecki, mediewista o wyrobionym autorytecie. Współredaktorem jest prof. U. P. Zygmunt Wojciechowski, twórca i dyrektor Instytutu Zachodniego. Sekretarzem redakcji jest ostatnio prof. U. P. Gerard Labuda, którego prace z zakresu dziejów X stulecia wprowadzają gruntowną rewizję utartych dotąd poglądów na okres wczesnopiastowski.

W dziale rozpraw *Roczniki Historyczne* przynoszą oryginalne, w zasadzie na nowych źródłach oparte, prace pióra wybitnych specjalistów oraz początkujących, lecz dobrze zapowiadających się sił naukowych. W ten sposób, dbając o normalne uzupełnienie kadr, redakcja *Roczników Historycznych* nie tylko skupiła znaczne grono współpracowników, ale zapoczątkowała wytworzenie się tzw. szkoły poznańskiej, która po ćwierćwieczu istnienia zdobyła sobie poczesne miejsce w polskim ruchu historycznym.

W następnym z kolei dziale: *Drobne prace i materiały*, ukazują się przeważnie przyręczynki źródłowe. Szczególnie rozbudowany jest dział *Recenzji i sprawozdań*, dający ciekawy przegląd współczesnego dorobku historiografii polskiej i zagranicznej.

Spośród bogatej tematyki *Roczników Historycznych* na plan pierwszy wysuwają się szczególnie dwa zagadnienia: 1) dzieje polskich ziem zachodnich i Słowiańszczyzny zachodniej oraz 2) stosunek Polski do Niemiec.

Tom I *Roczników* w r. 1925 przyniósł zbiorowe opracowanie dziejów Wielkopolski. *Rocznik III* podobnie poświęcono zobrazowaniu dziejów Pomorza. W ciągu przedwojennego piętnastolecia działalności wydawniczej na łamach *Roczników* okres przedpiastowski, zwany w prehistorii grodowym, omówili W. Kowalenko, K. Tymieniecki, Z. Wojciechowski. Początkowemu okresowi dziejów Piastów poświęcono prace L. Koczego, W. Tymienieckiego i G. Labudy (*Magdeburg i Poznań*, r. XIV).

Początków w. XII dotyczy rozprawa *Polska a Pomorze za Krzywoustego* (r. III), pióra przedwcześnie zmarłego doc. U. P. — T. Tycy. Do genezy orla piastowskiego odnoszą się prace H. Polackówny i M. Gumowskiego. Zbrodnię rogozińską XIII w. oświetla studium K. Górskiego pt. *Śmierć Przemysława II*. Wiele prac poświęcono fundacjom klasztornym, stosunkom handlowym miast polskich z zagranicą, zagadnieniom populacyjnym (imigracji Niemców do Polski), problemom ustrojowym wsi i miast. W zakresie *Kolonizacji wiejskiej na prawie niemieckim* studium J. Masłowskiego (r. XIII) jest najdokładniejszą tego rodzaju pracą w naszej historiografii.

Spośród wielu cennych prac odnoszących się do dziejów politycznych XIV w. wyróżnia się L. Koczego *Przymierze polsko-duńskie w r. 1315 na tle stosunków polsko-brandenburskich* (r. VII). Żywy w XV w. problem traktowania pogan omawia G. Agosti — na podstawie traktatu Pawła Włodkowica (r. XII). W związku z propagandową książką niemiecką K. Lücka do odmiennych sformułowań doszedł K. Tymieniecki w pracach: *Niemcy w Polsce* (r. XII) oraz *Polszczenie się Niemców w miastach wielkopolskich w XV w.* (r. XIV). Jego uczniowie opracowali monografie wielu miast wielkopolskich.

Głośna w swoim czasie, lecz nienaukowa i tendencyjna książka J. Wasiutyńskiego o Koperniku spotkała się z należytą odprawą M. Magdańskiego w *Uwagach o Koperniku* (r. XIV).

W okres schyłkowy Rzeczypospolitej wprowadza biografia Józefa Wybickiego w Polsce niepodległej A. Skałkowskiego (r. II). Epokę napoleońską na gruncie polskim oświetlają prace J. Staszewskiego (który poległ w r. 1939) oraz biografia Amilkara Kosińskiego w opracowaniu J. Willaume'a (r. V). Z tematyką *Wiosny Ludów* w Wielkopolsce łączą się artykuły A. Wojtkowskiego (r. II, XI), H. Łuczakówny-Kozerskiej (r. XII), S. Kieniewicza (r. XII), J. Felczaka (r. XIV) oraz J. Jakóbczyka (r. XI), który jest również autorem wielu rozpraw omawiających „pracę organiczną” w Wielkopolsce.

Po przerwie wojennej Redakcja *Roczników* podjęła na nowo pracę w r. 1946, wydając zeszyt 2 rocznika XV. W powojennym pokłousiu wyróżnia się pogłębienie reprezentowanego dotąd kierunku prac badawczych. Ilustrowana szkicami rozprawa prof. U. P. Zdz. Kaczmarczyka *Czynniki geograficzne w rozwoju dziejowym Polski* (r. XVI) przynosi podsumowanie poglądów szkoły poznańskiej na wpływ terenu na ewolucję dziejową. W związku z pracą Z. Wojciechowskiego na pokrewny temat wnikliwe uwagi *O państwie polskim w wiekach średnich*, K. Tymienieckiego (r. XVI) wyjaśniają zawile problemy natury ustrojowej. Ciekawą analizę tekstu najstarszej relacji o Polsce przeprowadza G. Labuda w rozprawie *Ibrahim Ibn Jakub* (r. XVI). Na marginesie zajmującej monografii prof. Wojciechowskiego *Zygmunt Stary Wł. Pocięcha* omawia ze znawstwem *Czasy Zygmunta Starego* (r. XVI).

Ostatni rocznik, XVII, przynosi prace: K. Myślińskiego *Polska a Pomorze Zachodnie po śmierci Krzywoustego* (nagroda Ministerstwa Oświaty za r. 1948), W. Kowalenko *Polska Żegluga na Wiśle i Bałtyku w XIV i XV w.*, monografia o początkach *Gdańska* mgra H. Matuszewskiej-Ziółkowskiej i *Szczecina* mgra Chłopotckiej (obie nagrodzone przez Min. Ośw., 1948), cenną próbę charakterystyki Władysława IV, w opracowaniu Wł. Czaplńskiego, prof. U. Wr. Z ośrodka łódzkiego pochodzi studium *Prusy a sprawa polska* za Ks. Warszawskiego. Na uwagę zasługują Fr. Paprockiego *Źródła do wiosny ludów w Wielkopolsce w Archiwum Państwowym w Poznaniu*. Głównie do okresu poprzedzającego I wojnę światową odnosi się artykuł prof. U. P., J. Pajewskiego *Z dziejów niemieckiej myśli politycznej*.

W bogatym dziale recenzji wyróżniają się omówienia prac i wydawnictw polskich i niemieckich, poświęconych aktualnym zagadnieniom niemcoznawczym związanym z okupacją hitlerowską czy też Ziemią Zachodnimi. Oprócz tego znajdują się tu omówienia dzieł o charakterze ogólnym, jak A. Krzyżanowskiego *Wiek dwudziesty* (rec. J. Pajewski), J. Kirchmayera *Kampania wrześniowa* (rec. Br. Pawłowski), E. Tarłęgo *Napoleon*.

Kończąc niniejszą notatkę sprawozdawczą pragnę zaznaczyć, że, rzecz prosta, mogłem tu wspomnieć tylko *exempli gratia* o niektórych pozycjach bibliograficznych. Nie wątpię, że w pracy szkolnej, zwłaszcza na poziomie licealnym, nauczyciel historii znajdzie w omawianym periodyku cenny materiał. Wreszcie *Roczniki Historyczne* należą do tych niezbędnych elementów pracy autodydaktycznej nauczyciela, które ułatwią mu m. in. utrzymanie koniecznego kontaktu ze współczesną historiografią.

WŁADYSŁAW SMOLEŃSKI: KUŹNICA KOŁŁATAJOWSKA Warszawa 1949, „Książka”

Gdy dziś pokolenie nasze przeżywa wielkie przewroty, gdy od podstaw zmieniają się dotychczasowe formy ustrojowe, gdy Wielka Rewolucja Październikowa wytyczyła drogę nowej epoce socjalizmu, w społeczeństwie naszym panuje pewien chaos ideowy, pewna rozbieżność poglądów, a koncepcje postępowe trafiają nieraz na grunt oporny. W takich momentach przełomowych nasuwają się nam, historykom, pewne analogie wysnute z podobnych, istniejących już kiedyś sytuacji. Przejście do epoki kapitalizmu również cechują wstrząsy i walki ideologiczne. Koniec XVIII w. w Europie zachodniej to zwycięstwo kapitalizmu i jego ówczesnej przodującej warstwy — burżuazji, zapoczątkowane przez rewolucję 1789 r. we Francji, gdzie stosunki najbardziej dojrzały do przewrotu. Echa wypadków znad Sekwany trafiały na grunt polski pobudzając postępowe umysły do walki o reformę polityczną. Epoka stanisławowska w Polsce to zamieranie państwa, a rozbudzanie się życia gospodarczego i narodowego, to początek manufaktury i większych kompanii wytwórczych, to wprowadzenie pewnych kapitalistycznych form w gospodarce rolnej. Te nowe podstawy gospodarcze rodziły potrzebę przebudowy form ustrojowych. Owiana duchem postępowych idei racjonalizmu francuskiego, grupa zwolenników reform rozpoczęła działalność walcząc piórem i słowem z wstecnictwem i reakcją feudalną. Twórczy wysiłek tych ludzi, którzy nie tylko zrozumieli potrzeby swej epoki, ale nawet wielokrotnie wyprzedzali ją, jest wielkim wkładem w dorobek postępu polskiego.

Z tego też punktu widzenia aktualna jest dziś praca prof. Władysława Smoleńskiego o *Kuźnica Kołłatajowska*, wydana po raz pierwszy w r. 1885, wznowiona nakładem Spółdz. Wyd. „Książka” w roku bieżącym. Drugie wydanie *Kuźnicy Kołłatajowskiej* jest równocześnie hołdem pośmiertnym złożonym jej autorowi. Smoleński to historyk okresu zaborów, należący do tzw. szkoły warszawskiej. Pracując niestrudzenie w nadzwyczaj ciężkich warunkach materialnych, ukrywać się musiał stale przed policją i cenzurą carską. Celem jego badań naukowych było przezwyciężenie pesymizmu, który zaciążył na pracach historyków porobionowych, wykazanie jaśniejszych stron życia naszego społeczeństwa, ożywienie zapomnianych postaci, zagubionych idei. Postępowy i radykalny, jak na swoje czasy, wytykał błędy szlachty i kleru, walczył z obskurantyzmem, przyszłość zaś Polski widział w liberalnych rządach burżuazji. Najciekawsze jego prace to *Przewrót umysłowy w Polsce* i *Szkoły historyczne*. Pożyteczne byłoby, gdyby i te prace doczekały się nowego wydania.

Studium *Kuźnica Kołłatajowska* należy do słabszych prac Smoleńskiego. Sama konstrukcja pracy wzbudza już pewne zastrzeżenia, jak również sposób wykładu nie wyczerpuje dostatecznie tego bogatego zagadnienia. Książka dzieli się na dwa większe rozdziały: I. *Kanonik Jezierski* (do str. 106), II. *Trębicki, Dmochowski, Meier, Konopka, Dembowski* (do str. 174). Studium o Jezierskim zajmuje więc 2/3 książki, sylwetki zaś pięciu innych członków *Kuźnicy* omówione są na kilkudziesięciu stronicach. Toteż najwszechstronniej omówiona jest sylwetka kanonika Jezierskiego, jego działalność jako rektora wydziału lubelskiego i jego poglądy polityczne. Omówione też zostały liczne prace pisarskie Jezierskiego.

Część pierwsza daje dużo ciekawego materiału dotyczącego nie tylko samego Jezierskiego, ale i spraw Komisji Edukacyjnej. Mamy tu obraz stosunków, w jakich pracowali w terenie działacze Komisji: opór ze strony ciemnej szlachty, trudności w przeprowadzaniu nowego programu i metod nauczania, a szczególnie nieufność społeczeństwa wobec szkolnictwa świeckiego. Z omówionych prac Jezierskiego nie wszystkie zasługują na dokładne uwzględnienie. Wiele wyjątków cytowanych, aktualnych jeszcze w r. 1885, nie przemawia do dzisiejszego czytelnika.

W poglądach swych wykazywał Jezierski umiarkowaną postępowość. Ujmował się za mieszczaninem i chłopem, gromił szlachtę, ale stanął w obronie kleru i Kościoła. Uważał też za konieczne utrzymanie ustroju stanowego.

Na dalszych kartach książki przewijają się sylwetki innych współpracowników Kollątaja, wykuwających z nim po społu opinię w okresie sejmu czteroletniego i insurekcji kościuszkowskiej: Antoniego Trębickiego, posła na sejm, o rozległych stosunkach wśród obywatelstwa. urzędników i posłów, pijara Franciszka Ksawerego Dmochowskiego, pisarza i tłumacza Homera, rozwijającego swą działalność wśród literatów i studentów. Zasługą Jana Dembowskiego i Kazimierza Konopki, kontaktujących się z rzemieślnikami Starego Miasta, było wyprowadzenie ludu warszawskiego pod Zamek w dniu uchwalenia konstytucji. Książd Meier zaś wraz z Kilińskim przygotowywał wybuch insurekcji warszawskiej. Wreszcie skrajna lewica *Kuźnicy* to inspiratorzy rewolucyjnych wypadków insurekcji kościuszkowskiej w Warszawie i Wilnie. Ludzie *Kuźnicy*, reprezentowali szeroki wachlarz poglądów, od umiarkowanego postępu do jakobińskiego, rewolucyjnego radykalizmu. Wszyscy walczyli z ciemnotą, zacofaniem, przesadami i przywilejami szlacheckimi, z przerostem wpływów kościelnych. Walczyli o lepszą Polskę, o lepsze Jej jutro.

Niniejsze wydanie pracy Smoleńskiego poprzedzone jest świetną przedmową dra Żanny Kormanowej. Przedmowa ta uzupełnia niejako treść książki, wprowadzając czytelnika w istotę zagadnień i dając pogląd na omawianą epokę. Podkreślone są w niej i dziś jeszcze aktualne zagadnienia, co ułatwia zrozumienie nie zawsze jasno przez autora przedstawionych problemów. Wnikliwie maluje też dr Kormanowa sylwetkę samego Smoleńskiego, bojownika prawdy historycznej i niestrudzonego badacza.

TADEUSZ SŁOWIKOWSKI

PIETRZYKOWSKI RYSZARD: HENRYK IV PROBUS
Warszawa, PZWS, Bibl. Ziem Odzysk. pod redakcją
St. Helsztyńskiego. Str. 44, 2 tabl. geneal. i 7 ilustr.

Niewielka rozmiarami praca Ryszarda Pietrzykowskiego została podzielona na pięć rozdziałów, przy czym pierwszy z nich omawia stosunki w Polsce dzielnicowej do roku 1241, drugi podaje krótko przebieg walk piastowskich na Śląsku po klęsce legnickiej, których rezultatem jest podział tej prastarej dzielnicy polskiej najpierw na trzy, a potem i więcej dzielnic oraz występujące coraz wyraźniej ciążenie Śląska w kierunku Pragi, a nie bliskiego Krakowa. Pojawilo się ono właśnie na tle owych walk skłóconych Piastowiczów, szukających w bratobójczych sporach opieki potężniejszych z każdym rokiem Przemysłidów.

Autor słusznie wypuklił w tym wypadku rolę ojca Probusa, Henryka III, który był najgorliwszym przedstawicielem tej proczeskiej polityki Śląska, tym bardziej bowiem jaskrawo wystąpi później głęboki przełom w umysłowości i działalności syna jego Henryka IV, którego dalsze posunięcia polityczne będą całkowicie różne od polityki ojcowskiej. Takim ważnym posunięciem Henryka IV jest przede wszystkim moment wykupienia z rąk niemieckich, mianowicie z rąk arcybiskupa magdeburskiego, ziemi krośnieńskiej, zastawionej przez wdowę po Konradzie Głogowskim, oraz próba nawiązania stosunków przyjaźni z młodymi Piastowiczami, Przemysławem II i synami Konrada Głogowskiego. Tym właśnie sprawom, jak również i dalszej polityce Probusa, która nie od razu wyzwoliła się spod zależności czeskiego Ottokara, jest poświęcony rozdział trzeci pracy, zatytułowany *Początki działalności Henryka IV Probusa, księcia wrocławskiego (1266—1278)*.

Rozdział czwarty natomiast, *Początki odrodzenia Polski (1279—1288)*, podobnie jak dwa pierwsze, omawia wewnętrzne tło polskie dalszych rządów Henryka IV. Rządy te cechuje z jednej strony zupełna samodzielność polityczna, jeżeli chodzi o posunięcia wewnątrz kraju,

na zewnątrz zaś związanie księcia z cesarzem (dążenia koronacyjne), co znacznie podkopało jego zasługi.

Sporo miejsca poświęca autor również sporowi księcia Henryka z biskupem Tomaszem II, starając się go wytłumaczyć, jeżeli chodzi o Probusa, koniecznością podporządkowania sobie ambitego purpuranta, zwłaszcza w momencie starań o koronę. Walka ta jednak — jak wiemy — była równocześnie niezmiernie ważna w procesie kształtowania się w tym czasie polskiej świadomości narodowej; sprawę tę przedstawił prof. Roman Grodecki w pracy wydanej w r. 1946 przez Instytut Śląski, której — nie rozumiem, z jakich powodów — nie uwzględnił Pietrzykowski w spisie lektury przedmiotowej (str. 41).

Z kart omawianego rozdziału czwartego oraz ostatniego, piątego, zatytułowanego *Henryk IV Probus księciem krakowskim (1288—1290). Testament. Znaczenie Henryka Probusa w dziejach Polski* przebiega wyraźnie, całkiem zresztą słuszną, tendencja autora przedstawienia księcia Henryka w świetle o wiele dodatniejszym, niż przedstawiała go dawniejsza historiografia polska, która swą niesprawiedliwą oceną wyrządzała niewątpliwie krzywdę jednemu z najwcześniejszych budowniczych odradzającego się *Regni Poloniae*.

Praca w całości wydana jest starannie, zaopatrzona w dwie tablice genealogiczne oraz ilustracje przedstawiające płytę nagrobną Probusa, pieczęcie książąt śląskich i wnętrze kościoła Św. Krzyża we Wrocławiu; pisana jasno, żywo i przystępnie, spełnia całkowicie zadanie spopularyzowania wiedzy o jednej z ważniejszych postaci naszej przeszłości narodowej. Wartość książki znacznie podnosi fakt, że autor bardzo wyraźnie podkreśla rolę, jaką Śląsk odegrał nie tylko w procesie tworzenia się polskiej świadomości narodowej, ale i w programie odnowienia i odbudowania jednolitego państwa polskiego.

Na zakończenie mała uwaga: sędzę, że książka, zwłaszcza przy korzystaniu z niej przez młodzież szkolną, zyskałaby wiele na wartości przez załączenie małej mapki ilustrującej rozwój państwa Henryka IV w walce o ziemie polskie i ich jedność.

J. D.

E. A. KOŚMIŃSKI, J. BER, M. A. ZINOWIEW, A. EPSZTEJN:
Przewodnik metoicyzny do historii wieków średnich
(Методическое пособие по истории средних веков)
Uczpedgiz, Moskwa 1948. Str. 149

Wstęp do tej dydaktyki historii średniowiecznej napisał redaktor wydawnictwa, akademik i autor podręcznika, E. A. Kośmiński, rozdział o korzystaniu z podręcznika — M. A. Zinowiew. Pozostali autorzy podzielili między siebie 28 rozdziałów podręcznika na klasę VII dając do każdego rozdziału komentarz. Jest to więc jeśli chodzi o układ dydaktyka historii typu nie angielskiego czy amerykańskiego, ale niemieckiego, jak znana i wielokrotnie wydawana książka Friedricha Stoffe u. *Probleme d. Geschichtsunterricht* (wyd. 1910). W swym sprawozdaniu omówię dwa początkowe rozdziały ogólne.

Kośmiński ustalając *Zadania nauczania historii średniowiecza w szkole* powołuje się na rozdział 47 trzeciego tomu *Kapitalu*, na wzmiankę o feudalizmie w *Krótkim kursie WKP(b)* (str. 120), uwagi Lenina (*Pisma, t. II, str. 141*), a przede wszystkim na broszurę Stalina — *Kirowa — Zdanowa*, o *Konspkcie podręcznika nowej historii*. Chodzi o charakter zasadniczy epoki — gospodarstwo pańszczytowo-feudalne — i jego miejsce w rozwoju: między produkcją opartą na niewolnictwie a kapitalizmem. Upadek starożytnego Rzymu wyraźnie kończy epokę niewolnictwa. Trudniej określić, kiedy następuje koniec średniowiecza. Pierwsza

zwycięska rewolucja burżuazyjna odbyła się w drugiej połowie XVI w. Kościński opowiada się za przyjęciem jako daty końcowej średniowiecza burżuazyjnej rewolucji angielskiej (XVII w.).

Druga teza Kościńskiego — to ustalenie podziału epoki feudalnej na: wczesne średniowiecze od V do końca XI wieku — okres tworzenia się porządku feudalnego; wieki od XII do XV — rozkwit średniowiecznego porządku feudalnego i ruchów chłopskich, wzrost miast i powstanie państw narodowych; wiek XVI i XVII — rozkład feudalizmu, wzrost burżuazji, początki kapitalizmu i proletariatu, początek także systemu kolonialnego i powstanie monarchii absolutno-feudalnej, opartej na wyzysku chłopów.

W dalszym ciągu autor omawia poszczególne okresy.

Jakkolwiek formalną datą rozpoczęcia pierwszego okresu jest r. 476, trzeba charakterystykę Germanów wziętą z Cezara i Tacyty. Podbój Rzymu przez barbarzyńców należy do historii starożytnej, historię średniowieczną zaczynamy od zmian na mapie Europy w wieku V i VI. Głównym zjawiskiem, które wtedy obserwujemy, jest proces wzrostu wielkiej własności ziemskiej i równoległy proces feudalizacji, który w jednych krajach kończy się w wieku IX, gdzie indziej rozciąga się poza wiek XI. W tym okresie istniało wiele państw efemerycznych. Uczniom trzeba objaśnić prymitywność ówczesnego „państwa“. Pod koniec okresu nastąpiło osłabienie władzy królewskiej, ale w małych państwach rodziły się nowożytnie formy rządzenia. Powstawały nowe formy produkcji uwzględniające dalej idący podział pracy, następował wzrost ilości rzemiosł, doskonaliło się rolnictwo przez wprowadzenie trójpolówki i nowych hodowli. W tym okresie osobne miejsce należy się Bizancjum, tam bowiem inaczej przebiegał proces feudalizacji; władza cesarska utrzymała się, chłop był dłużej swobodny. Podkreślić również należy w tym okresie próby obrony chłopów przed poddaństwem, a z drugiej strony — wydatną rolę Kościoła w zachowaniu kultury antycznej.

Drugi okres (wieki XI—XV) to rozkwit feudalnego poddaństwa — wyjątek stanowią niektóre grupy chłopów angielskich (*freeholders*). Jednocześnie nastąpił wzrost miast, które, wyzyskiwane zrazu przez feudalów, wyzwalały się kolejno. Walka klasowa toczyła się także wewnątrz miast między bogatym patrycjatem kupieckim a pospółstwem rzemieślniczym. Kościół stanął w obronie ustroju feudalnego, ale scholastyka była jednak krokiem ku racjonalizmowi. Władza królów wzrosła, tworzyły się państwa narodowe (Anglia, Francja, Hiszpania). „Rozpoczyna się ten okres dużym ruchem kolonizacyjnym na wschód, tzw. krucjatami. Celem tego ruchu było „owładnięcie dróg handlowych, grabież bogactw Wschodu“. Zasadniczy cel nie został osiągnięty, ale miasta włoskie zniszczyły pośrednictwo Bizancjum w handlu z Dalekim Wschodem. Włochy przodują teraz nie tylko w dziedzinie handlu, ale i przemysłu (Florencja). Pod koniec tego okresu system wojsk najemnych spowodował nowe obciążenie chłopów i bunty chłopskie (pierwsze we Włoszech, Dolezino r. 1303). Powstaje mieszczańska kultura Odrodzenia, upada papieżstwo i Bizancjum. Obok walki cechów przeciw gildiom, toczy się walka biedoty miejskiej — czeladników przeciw majstrom (najpierw Florencja, r. 1378).

Charakteryzując okres trzeci (wiek XVI i XVII) Kościński przytacza definicję Kautsky'ego: „władza feudalnych ziemian i burżuazji“, oraz inną Pokrowskiego: „władza kapitału handlowego“, a następnie daje własną ocenę: „okres politycznej władzy feudalnych ziemian, w którym zaostrza się walka klas, następuje powstanie uprzywilejowanego przemysłu. Podstawę absolutno-feudalnego państwa stanowił ucisk chłopów“. Kościński podkreśla, że siły produkcyjne Europy wzrosły, same odkrycia geograficzne nie były bowiem zasadniczą przyczyną wzrostu dobrobytu i handlu. Reformacja została wyzyskana przez burżuazję, przez książąt lub przez monarchię, jak w Anglii. W tym czasie różne ruchy społeczne przybierały hasła religijne. Takie oblicze miała np. pierwsza rewolucja burżuazyjna w Holandii przeciw państwu feudalno-absolutnemu Filipa II. Kościński zwraca uwagę na rewolucyjną rolę burżuazji zastrzegając, że w średniowieczu używano tego terminu w sensie szerszym niż dziś. Ciężar walk Holendrów o wyzwoleń spoczywał zresztą nie tylko na biedocie miejskiej, rzemieślnikach, ale także na chłopie. Rezultat walki był jednak taki, że władza przeszła w ręce bogatego miesz-

czarstwa, które w tym czasie reprezentowało wszędzie walkę z ustrojem feudalnym, walkę z ideologią reakcyjną Kościoła katolickiego i protestanckiego, walkę o postęp techniczny i swobodny rozwój nauki.

Kośmiński przechodzi następnie do wykazania błędów historyków faszystowskich w ujęciu średniowiecza. Historycy ci uwielbiali w średniowieczu nie to, co stanowi istotny postęp, ale właśnie hierarchę społeczną, wojowniczość, nie widzieli natomiast walki klas. Faszyci lekceważyli Odrodzenie i Humanizm. Wbrew ich teoriom trzeba pokazać stopniowe wyzwalanie się spod przewagi Kościoła. Trzeba podkreślić rolę Słowian, zbici teorie o rzekomej ich niezdolności do tworzenia państwa; pokazać, jak wiele Zachód zawdzięczał Wschodowi.

Wojny, według Kośmińskiego, trzeba omawiać dokładnie, uwzględniając taktykę, największe bitwy i najwybitniejszych wodzów. Trzeba wyróżnić wojny sprawiedliwe i niesprawiedliwe, a więc np. uwypuklić bohaterstwo narodu francuskiego walczącego z agresją angielską w XV w., podkreślając przy tym postać Joanny, „chłopskiej dziewczyny, symbolu patriotyzmu, który owładnął wówczas Francją“.

Zinowjew, omawiając metodę pracy w klasie według podręcznika, zaczyna swe uwagi od cytatu z książki dla nauczyciela: *Postanowienia Partii o szkole* (Biblioteka Nauczyciela, *Uczepedgiz*, 1939). Celem pracy nad podręcznikiem jest 1) nauczyć przeprowadzania analizy, uogólnień, zapamiętywać to, co najistotniejsze; 2) nauczyć samodzielnej pracy z podręcznikiem, wykonywania samodzielnych prac piśmiennych, opartych na tekście podręcznika. Uczniom trzeba pokazać, jak należy pracować i przygotowywać ich do tej pracy stopniując trudności.

Zaczynamy więc od polecenia: wypisz daty, imiona własne; drugie ćwiczenie: podajemy pytania, na które uczeń znajdzie w podręczniku bezpośrednią, gotową odpowiedź; trzeci stopień trudności: pytania, na które nie ma gotowej odpowiedzi, to ćwiczenie należy poprzedzić wykładem nauczyciela; czwarte ćwiczenie: także pytania bez komentarza nauczyciela; piąte ćwiczenie: przygotowanie planu, i to najpierw w klasie. Autor nie stopniuje planu, ale, moim zdaniem, można wyróżnić 4 rodzaje planu o rozmaitym stopniu trudności: 1. plan w formie pytań, 2. plan w formie zdań, 3. plan w formie równoważników zdań — a więc zagadnień, 4. plan z rozwiniętymi podpunktami, czyli dyspozycja. „Dopiero gdy 3—4 razy zrobimy plan w klasie, można go zadać do domu“ — pisze słusznie Zinowjew. Przy odpowiedzi sprawdzamy, czy uczeń pamięta plan. Autor nie uważa za celową odpowiedź, podczas której uczeń patrzy na tekst planu. Moim zdaniem i jedna, i druga forma jest pożyteczna. Ważne jest bowiem, aby uczeń wiedział, że plan jest mu pomocny, że nie robi go tylko dla „widzi mi się“ nauczyciela.

Samodzielna praca uczniów nad podręcznikiem zaczyna się od pytań syntetycznych. Uwzględniamy przede wszystkim rozwój gospodarczy, walkę klas, rozwój państwa, obawy kultury i obronność. Konkretny przykład — zagadnienie: rozwój władzy królewskiej od V do XI wieku, albo: proces feudalizacji we Francji do XI w. Drugi rodzaj ćwiczenia to sporządzenie tablicy synchronistycznej. Autor podaje przykład takiej tablicy dla XVI w.; podział pionowy: państwa; podział poziomy: dziesięciolecia; naturalnie niektóre prostokąty będą puste. Innego rodzaju ćwiczenie chronologiczne to odczytanie dat i faktów z historii jednego narodu, którą poznajemy w poszczególnych okresach. Trzeci rodzaj to ćwiczenie słownikowe. Wybieramy wyrazy nie alfabetycznie, lecz w porządku chronologicznym. Czwarty rodzaj ćwiczenia: wyliczyć fakty dla pewnego okresu czy zjawiska. Przykład: walka o niepodległość Niderlandów od r. 1565 do 1609. Piąta forma ćwiczenia samodzielnego to charakterystyka piśmienna zjawisk pierwszoplanowych.

Następny dział pracy przewiduje pracę ucznia nad materiałem poglądowym podręcznika. Tu należy analiza i zestawienia ilustracji. Ilustracje pokazują 1) stan produkcji, 2) walkę klas, 3) kulturę, 4) wojnę (uzbrojenie), 5) miasta, zamki, klasztory, 6) portrety, 7) schematy. Polecamy 2—3 uczniom sporządzić komentarz do ilustracji w domu, dostarczając im materiału dodatkowego lub uzupełniających instrukcji. Zadania dla uczniów, ułożyć obrazy w szereg

rozwojowy, np. rycerstwo; opisać kilka obrazów ilustrujących jedno zjawisko, np. Odrodzenie (przy tym ćwiczeniu dobrze przynieść ilustracje uzupełniające); zestawić obrazy ilustrujące styl architektury; opisać portret stylizowany i portret realistyczny.

Najprostsza praca nad mapą polega na tym, że gdy nauczyciel pokazuje odpowiednie punkty na mapie ściennej, uczniowie odnajdują te miejsca na mapach w podręczniku. Drugie ćwiczenie to rysowanie konturu w zeszycie. Można do tego celu przygotować kontur z dykty, uczniowie szybko odrysują go sobie, gdy nie ma gotowych mapek konturowych.

Następnie przechodzi Zinowjew do omówienia pracy nad literaturą uzupełniającą podręcznik. Dokument może być tylko ilustracją, ale może też być podstawą do zdobycia wiadomości. Wówczas czytamy go i komentujemy z klasą. Gdy dokument jest dłuższy, uczniowie winni go opracować w domu. Na podstawie dokumentu uczniowie mogą sporządzić rysunek, np. wieś karolińska. Jeśli mamy tylko jeden egzemplarz źródła, polecamy 2—3 uczniom przygotować w domu sprawozdanie („referat” — uczniowie lubią ten wyraz).

Następne zagadnienie to przygotowanie nauczyciela do lekcji z podręcznika. Wykład winien mieć układ taki, jaki ma materiał w podręczniku. Uzupełniać go trzeba dokumentami, ilustracjami, cytataми z literatury historycznej i literatury pięknej — stąd w drugiej części artykułu do każdego rozdziału podano bibliografię obejmującą pozycje klasyków marksizmu, wydawnictwa źródłowe, opracowania, książki popularne i literaturę piękną. Nauczyciel winien przygotować nie tylko wykład, ale i pytania do lekcji poprzedniej, jak również pytania utrwalające i ćwiczenia domowe. Przedtem czytamy program, podręcznik, podręcznik dla szkoły wyższej. Przed opracowaniem lekcji powinniśmy wiedzieć, jakie miejsce zajmuje ona w planie rocznym i w planie okresowym. Lekcja z reguły nie powinna obejmować dwu rozdziałów z książki. Uderza w tym wyliczeniu brak materiału dotyczącego wiadomości z historii regionalnej, których nie może zawierać podręcznik.

ZOFIA LIBISZOWSKA

A. L. MORTON: DZIEJE LUDU ANGIELSKIEGO

Przełożył z oryginału J. B. Warszawa 1948, str. 363 P. I. W.

Z prawdziwym zainteresowaniem powitaliśmy na półkach księgarskich wydane przez Państwowy Instytut Wydawniczy nowe opracowanie dziejów Anglii. Książka ta wypełniła istniejącą dotychczas lukę. Brak było w języku polskim syntetycznego ujęcia dziejów Anglii doprowadzonego do czasów najnowszych. Przeszarżałe dzieło Macaulaya przedstawiało jedynie bieg wydarzeń politycznych w porządku chronologicznym. Nie spełniła też tego zadania tak popularna u nas praca A. Maurois: *Dzieje Anglii*, wydana po raz drugi już po wojnie. Maurois czaruje czytelnika wielką swadą literacką i pięknym stylem, nie oderwał się jednak od tradycyjnych form historiografii burżuazyjnej. Fantazja literacka pozwala mu ponadto wysuwać daleko idące uogólnienia, które nie znajdują dostatecznego uzasadnienia w faktach.

W przeciwieństwie do wyżej omówionej praca Mortona jest pierwszą znaną nam próbą ujęcia całości dziejów Anglii z punktu widzenia materializmu dziejowego. Autor zastrzegł się, że jego książka nie jest podręcznikiem historycznym, ale interpretacją historii, przeznaczoną więc jest dla czytelnika wyrobionego, orientującego się w dziejach narodu angielskiego. Morton postawił sobie za zadanie zanalizować znane fakty historyczne i wykazać monistyczny charakter procesu dziejowego, udowadniając, że układ stosunków politycznych, ustrojowych i prawnych w danej epoce był wynikiem układu sił klasowych wyrosłych na podbudowie gospodarczej.

W historiografii angielskiej kilkakrotnie znajdujemy podobny tytuł książki. Green, Traveleyan, Halevy, historycy szkoły liberalnej, wprowadzali lud na karty swych opracowań. Nie umieli jednak przełamać dotychczasowej interpretacji dziejów i w dalszym ciągu czynnik polityczny i układ ściśle chronologiczny grały w tych pracach decydującą rolę. Podejmując ten sam tytuł Morton jak gdyby nawiązywał do tradycji swych poprzedników. Dla niego jednak dzieje Anglii to przede wszystkim rozwój wszystkich klas społecznych, rozwój ludu, drogi, którymi kroczył, i walki, które staczał. Królowie rzadko kiedy są wymieniani. Trudno byłoby z tej książki nauczyć się kolejności dynastii albo dowiedzieć się o istnieniu kądłowej Wiktorii. Zamieszczony na końcu indeks nazwisk nie wymienia bowiem w ogóle tej przeszło pół wieku panującej monarchini.

Książka Mortona ukazała się w Anglii po raz pierwszy w r. 1936. Wywołała od razu duże zainteresowanie oraz ożywioną polemikę zarówno wśród historyków-marksistów, jak i w obozie idealistów. Jako pierwsza synteza dziejów Anglii oparta na dialektyce marksistowskiej, ma jeszcze pewne niedociągnięcia. Pominięte są np. zagadnienia kulturalne, a przecież i one z kolei działały i wywoływały zmiany w podbudowie ekonomicznej (np. wspaniały rozwój racjonalizmu i empiryzmu w XVII w.).

W podziale na okresy historyczne zastosował Morton po raz pierwszy periodyzację marksistowską i do niej dostosował konstrukcję swej książki i układ siedemnastu rozdziałów. Czasy gminy pierwotnej i podboju rzymskiego zamknął w jednym rozdziale. Epoka feudalizmu omówiona została w trzech następnych, odpowiadających: początkom, rozkwitowi i schyłkowi ustroju feudalnego rozwijającego się w czasie do końca XV w. Wiek XVI do połowy XVII nie jest przez autora wyraźnie zakwalifikowany. Morton skłania się raczej do zaliczenia go do okresu kapitalizmu, który stanowi temat szeregu dalszych rozdziałów. Ostatni rozdział poświęcony jest epoce imperializmu i przyczynom wojny światowej.

W toku swej pracy autor uzasadnia, że przyczyny zewnętrzne nie mogły w sposób zdecydowany wpłynąć na rozwój ustroju społecznego i politycznego. I tak, na kilkanaście wieków przed naszą erą osiadłe plemiona iberyjskie i celtyckie, pierwotna ludność Anglii, miały już swoją organizację rodowo-plemienną, opartą na wspólnej własności rodu. Rozwojowi ustroju plemiennego nie przeszkodziła inwazja rzymska, która nie zapuściła głębszych korzeni na Wyspach Brytyjskich. Także i feudalizm nie był, jak twierdziło wielu historyków, ustrojem zaszczerpionym w Anglii przez podboje normañskie. Rozkład gminy pierwotnej, dzieląc ludność na wojowników i rolników, prowadził nieuchronnie do panowania mniejszości nad całością narodu. Postępy osadnictwa różnych plemion germańskich, lepsze narzędzia pracy, wreszcie przyjęcie chrześcijaństwa przyspieszyły ten proces rozkładowy. Podbój normañski stworzył silną polityczną nadbudowę narzuconą przez najeźdźców, odpowiadającą gospodarczym podstawom. Autor starał się przedstawić klasyfikację społeczeństwa w każdej epoce, stosunki produkcji, udział poszczególnych grup społecznych w procesie wytwarzania i płynące stąd ich prawa polityczne. Najdawniejsze obliczenia wykazują, że wzrost feudalizmu powoduje zanik niewolników, ale też i ubytek chłopów wolnych, a jednocześnie zwiększenie liczby poddanych i pańszczyźnianych. (Tęgo rodzaju zjawiska powodują zmiany w jakości i krystalizowanie się formacji feudalnej). Morton poddał rewizji pewne utarte poglądy. Np. wielka karta wolności słusznie nazwana jest momentem zwrotnym w dziejach Anglii, lecz niesłusznie przez historyków uważana za pierwszą konstytucję wprowadzającą monarchię stanową, parlament i sądy. Ustalała ona bowiem jedynie granice praw królewskich. Słynne prawo nietykalności osobistej dotyczyło wyłącznie ludzi wolnych, a tacy w feudalizmie stanowili tylko nieliczną warstwę. Wielka karta wolności była dokumentem na wskroś średniowiecznym, świadectwem szczytowego rozwoju feudalizmu i dlatego można ją traktować za zapowiedź przełamania tego porządku. Schyłek feudalizmu zwiastował wzrost mieszczaństwa i nagromadzenie w jego rękach bogactw. W okresie walk króla ze szlachtą obie strony usiłowały pozyskać nową siłę społeczną. W powstałym parlamencie nastąpiło związanie się drobnej szlachty z mieszczaństwem w Izbie Gmin i wyodrębnienie się Izby Lordów. Wojna stuletnia przyspieszyła upadek feudalizmu,

długotrwała zaś wojna domowa Dwu Róż dopełniła samowyniszczenia szlachty jako klasy rządzącej. Rozwój gospodarczy okręgów południowych przygotował teren do przewagi burżuazji w monarchii Tudorów. Zdaniem Mortona w r. 1845, tj. od wstąpienia na tron dynastii Tudorów, kończy się dla Anglii okres średniowiecza, co jest dla niego jednoznaczne z upadkiem feudalizmu.

Ciekawie oświetla autor rozwój reformacji w całej Europie i w Anglii w związku ze wzrostem burżuazji w XVI i XVII w., początkowe jej współdziałanie z monarchią i późniejszy konflikt z królem. W wojnie z Hiszpanią mieszczaństwo uświadomiło sobie poczucie swej własnej siły i interesów klasowych. Toteż ci, co walczyli przeciw katolickiemu Filipowi i całemu obozowi feudalnej reakcji własnej i obcej, stanęli do walki o prawa polityczne przeciw własnemu królowi, wówczas gdy korona stała się przeszkodą do rewolucji mieszczańskiej. Religijny charakter rewolucji cromwellowskiej tłumaczy autor brakiem zdecydowanego programu politycznego. Wokół ideologii purytanizmu skupiły się liczne sekty religijne wysuwające śmiały program polityczny i społeczny (*Układ ludowy*, 1649). Zwycięska burżuazja w obawie przed radykalizmem lewego skrzydła rewolucji weszła w porozumienie z klasą ziemianką; w wyniku czego po śmierci Cromwella przywrócono monarchię. Morton poddał ostrej krytyce rządu wigów (od r. 1688 do 1761, z małymi przerwami). Rywalizacja burżuazji angielskiej z francuską na polu kolonialnym i na rynkach europejskich pchnęła Anglię w objęcia Prus, które dzięki finansom angielskim wyrosły na mocarstwo. W okresie zaś wojen napoleońskich związała się burżuazja angielska z najbardziej reakcyjnymi mocarstwami europejskimi. Rewolucja amerykańska wykazała, jak twierdzi autor, iż burżuazja angielska stała się warstwą reakcyjną, niezdolną do dalszego postępu. Otwierało się więc miejsce dla nowej klasy — proletariackiej. Ale jej wzrost i działalność będzie zjawiskiem wieku następnego. Triumf kapitalizmu przemysłowego nastąpił po wojnach napoleońskich, wzmożony zaś proces „ogradzania“ stwarzał rezerwowe armie najemników niekwalifikowanych. Proletariat, coraz liczniejszy, zaczął po kryzysie r. 1815 wysuwać żądania ekonomiczne, a następnie i polityczne. Reformy parlamentarne, przeprowadzone przez rządy wigów i torysów, nie zadowolily robotników; zrozumieli oni, że jedyną ich taktyką może być taktyka rewolucyjna. Następuje rozwój ruchu czartystów i zorganizowanie pierwszej partii robotniczej. Akcja czartystów spotkała się z represjami ze strony rządu i klas posiadających. Na skutek pozyskiwania przez burżuazję górnych warstw proletariatu wykwalifikowanego rosły tendencje reformistyczne wśród klasy robotniczej, ruch rewolucyjny zaczął obumierać i, jak Morton mówi za Marksem, proletariat angielski stawał się coraz bardziej burżuazyjny. I Międzynarodówka nie pozostawiła w Anglii trwałej, silnej organizacji socjalistycznej, a utworzona w r. 1908 nowa Partia Pracy była i jest reprezentantką interesów górnej warstwy proletariatu. Morton nie zajmuje się jednak bliżej omówieniem historii Partii Pracy i jej znaczenia w ruchu robotniczym angielskim.

Zdecydowanie obalił też autor legendę burżuazyjnych pisarzy o misji cywilizacyjnej Anglików w krajach kolonialnych, o ich wielkim wkładzie w rozbudowę zacofanych krajów. Z całą bezwzględnością odsłonił metody i cele brutalnego, cynicznego wyzysku. W systemie kolonialnym, zapoczątkowanym w Irlandii, korzystano z doświadczeń tam zdobytych. Kolejno więc Kanada, Indie, Egipt, Australia, Afryka środkowa i południowa stały się terenem eksploatacji kapitału angielskiej finansjery. Podobnie jak ustrój i prawo, tak też i polityka zagraniczna i kolonialna w poszczególnych okresach była odbiciem klasowych interesów grupy stojącej u władzy. W epoce imperializmu szczególnie się to uwidoczniło. Omawiając ten okres Morton oparł się przede wszystkim na pismach Lenina, rozwijając jego tezy na przykładzie własnego państwa.

Politykę imperialistyczną uważa więc za samobójczą dla jej twórców. Zyskowne inwestycje przeprowadzane w krajach kolonialnych wiązały je w pewną całość gospodarczą stwarzając podstawę do walki o jedność polityczną i dając początek ruchom narodowo-wyzwoleńczym. Dalszą konsekwencją polityki imperialistów stała się wojna światowa; analizując jej przyczyny autor obciąża odpowiedzialnością za katastrofę lat 1914—1918 angielskich mężów

stanu. Doświadczenia wielkiej wojny nie zmieniły zasadniczo kierunku polityki angielskiej. Za jej zgodą i poparciem wyrósł faszyzm włoski i niemiecki. Gdy Morton przygotowywał pierwsze wydanie swej książki, chmury gromadzące się nad Europą zwiastowały nadchodzącą burzę. Morton przewidywał katastrofę. Toteż ostatnie słowa książki wyrażają wezwanie do robotników, stanowiących trzon narodu, by w imię interesów własnych i całej ludzkości domagali się zaprzestania polityki popierającej agresję, gdyż duża część odpowiedzialności za przyszłą wojnę spadnie na barki rządu angielskiego. Nasze pokolenie mogło, niestety, stwierdzić, jak dalece spełniły się te słowa.

Poruszone wyżej zagadnienia stanowią tylko część zawartości książki. W pracy swej omówił autor mnóstwo ciekawych problemów, dał wiele nowych spostrzeżeń i wnikliwych sądów dotyczących nie tylko dziejów Anglii, ale i innych narodów. Bogata bibliografia podnosi wartość pracy.

Książka Mortona winna zainteresować czytelnika polskiego, zwłaszcza nauczyciela, tak ze względu na pogłębienie wiadomości o dziejach narodu angielskiego, jak też i dlatego, że stanowi przykład nowego typu opracowań, których brak w polskim języku i w polskiej historiografii tak bardzo daje się odczuć.

HALINA MROZOWSKA

HISTORIA Z S R R (История СССР)

Podręcznik w trzech częściach, przeznaczony na klasę VIII, IX i X, pod redakcją prof. A. M. Pankratowej, opracowany przez prof. Bazylewiczę, prof. S. Bachruszina, prof. A. Pankratową i doc. A. Tochita. Wydany z ramienia Instytutu Historii Ak. Nauk ZSRR, nakładem Państwowego Oświatowo-Pedagogicznego Wydawnictwa Narkomprasu RSFSR — Cz. I — rok 1945, wyd. IV, str. 224; Cz. II — rok 1945, wyd. IV, str. 280; Cz. III — rok 1947, wyd. VI, str. 400.

Materiał historyczny zawarty we wszystkich trzech częściach podręcznika stanowi systematyczny kurs dziejów Związku Radzieckiego. Od pierwszych zdań podręcznika mówiących o początkach społecznego życia ludności europejskiej w okresie paleolitu aż do końca rozdziału w III części, poświęconego ostatniej powojennej piątiletce ZSRR, wszystkie przytoczone wypadki i sytuacje, cały olbrzymi materiał faktów historycznych stanowi jeden, nieprzerwany tok zjawisk powiązanych genetycznie i wzajemnie uzależnionych, jeden ciągly, nierozzerwalny i logiczny proces dziejowy. Żaden moment historyczny nie został w tych książkach odosobniony, pozbawiony podłoża, oddzielony od reszty. Nie ma w nich odrębnych obrazów, choć są partie ujęte bardziej lub mniej obrazowo, nie ma też dodatków, uzupełnień lub innych wyodrębnionych punktów nie wiążących się z zasadniczą linią rozwojową przedstawionego fragmentu dziejowego, którą wytycza historia ZSRR wycięta z całości dziejów powszechnych.

Aby pozostać w zgodzie z zasadą rozwojowego ujęcia historii ZSRR, autorzy podręcznika rozpoczęli dzieje wszystkich krajów Radzieckiego Związku od dziejów najdawniejszych. W ten sposób *Historia ZSRR* stała się historią rozwoju życia społecznego na olbrzymich przestrzeniach 1/6 globu świata nie tylko we wschodniej Europie, lecz także na terenach Syberii, krajów transkaukaskich i środkowej Azji. Wgląd w rozwój dziejowy ludzkości na tych ziemiach daje obfity materiał z prehistorii i najstarszych tradycyjnych epok historycznych, daleko wyprze-

dzających powstanie Rusi Kijowskiej, od czego zwykle rozpoczynały się dzieje państwa rosyjskiego w nauce i nauczaniu historii przedrewolucyjnej Rosji.

Dzięki więc szerokiemu zasięgowi terytorialnemu podręcznika znajdziemy w nim dobrze nam znane dziejowe wydarzenia z okresu starożytnego Wschodu, Grecji i Rzymu oraz wczesnego średniowiecza. Ujęte są one jednak nie tak, jak zwykle w nauczaniu, nie jako oderwana od nas „historia starożytna”, lecz odnajdujemy w nich przeszłość interesujących nas dziś krajów, przeszłość egzotyczną, ale znaną. Jak to ujęcie wygląda w podręczniku, można próbować przedstawić na kilku przykładach, z zastrzeżeniem, że uwzględnia one zaledwie drobną część materiału objętego stosunkowo niewielką, 30-stronicową częścią I tomu.

Najstarszą znaną państwową organizacją na terenach ZSRR w pierwszym tysiącleciu przed naszą erą było państwo Urartu, położone wokół jeziora Wan i sięgające źródła rzek Tygrysu i Eufratu. Powstało ono ze zjednoczenia plemion zwanych przez Asyryjczyków chaldejskimi, w waice z Asyrią. W w. IX—VIII p. n. e. państwo to zdobyło znaczne obszary, lecz pokonane później przez wielkich asyryjskich królów i przez Persów, w VI w. p. n. e., przestało istnieć. Na jego ziemiach wytworzyły się stopniowo inne plemienne wspólnoty, od których m. in. wzięły początek narody Gruzinów i Ormian. Pod koniec VI w. p. n. e. Armenia uległa podbojowi króla Dariusza I Histapsa i pozostała długo pod władzą Persji mimo zorganizowanego przeciw Dariuszowi powstania, o czym wzmiankuje napis poświęcony podbojom tego króla. W taki to sposób terytorium ZSRR staje się częściowo areną wydarzeń starożytnego Wschodu.

Kraje środkowej Azji nad jeziorem Aralskim, dzisiejsze republiki Turkmeńska i Uzbekska, jako część zdobyczy Aleksandra Macedońskiego, łączą się w swej historii z jego wyprawą i spuścizną wchodząc w skład monarchii Seleucydów. W dalszym rozwoju występuje sprawa zwycięstw rzymskich i usamodzielnienie się Armenii, która w I w. p. n. e., za Tigranesa II, przechodzi okres wspaniałego rozkwitu. Wpływy hellenistyczne, zapoczątkowane za Aleksandra, przybierają na sile, odkąd uczeni greccy, kryjący się przed uciskiem rzymskim, znaleźli schronienie u boku Tigranesa (t. I, str. 14). Z kolonizacją grecką i z wpływami hellenistycznymi styka się uczeń w podręczniku przy dziejach pobrzeży czarnomorskich, które również dają okazję do przedstawienia podbojów rzymskich oraz walki Rzymu z Królestwem Pontu i Armenią. Występują tu znane z historii starożytnej imiona wodzów: Mitrydatesa VI, Tigranesa II, Pompejusza, przesuwają się nazwy walczących ludów, późniejszych narodów ZSRR. Stepy nad Morzem Czarnym dostarczają wiadomości o Scytach zaczerpniętych z rosyjskich źródeł i wykopalisk. Tu też wchodzimy stopniowo w okres wędrówek Gotów, które wraz z najazdami innych plemion germańskich i przybyszów ze Wschodu przyczyniły się do upadku Rzymu (t. I, str. 20).

Szerokie stepy południowej Syberii i środkowej Azji, teren koczujących plemion, m. in. Hunów, dają sposobność poruszenia spraw Chin, znaczenia ich wysokiej cywilizacji, wielkich wpływów kulturalnych i politycznych. Po krótkim omówieniu pochodzenia Hunów i dziejów ich państwa podręcznik przedstawia, jak z krajów dzisiejszej Turkmenii i południowej Syberii od strony Wołgi i Czarnego Morza narody Hunów zalewają teren środkowej Europy. Słyszymy dalej o Bizancjum i Persji walczących z narodami krajów transkaukaskich, Gruzji, Armenii, Albanii (Azerbejdżanu), potem o zwycięstwach Arabów. Po długiej bezskutecznej walce pod władzę arabskiego kalifatu dostają się w VIII w. n. e., kraje dzisiejszych radzieckich republik środkowej Azji, między rzekami Syr-Darią i Amu-Darią. W tym też okresie powstaje nad dolną Wołgą silne handlowe państwo chazarskie, a w dorzeczu środkowej Wołgi i Kamy — państwo bułgarskie. W ten sposób *Historia ZSRR* omawiając dzieje swych terenów nie pominęła żadnej z ważniejszych spraw starożytności i wczesnego średniowiecza.

Dalsze dzieje ZSRR obejmują sprawy Słowiańszczyzny na wschodnich terenach Europy i powstanie Rusi Kijowskiej. Odtąd w obrazie rosyjskiej historii, zgodnie z kulturalną rolą i polityczną aktywnością narodu rosyjskiego, jego dzieje wybijają się na pierwsze miejsce. W żadnej jednak epoce nie pominięto spraw pozostałej ludności kraju, choćby to były barba-

rzyńskie plemiona nomadów, z których część została przymusowo ochrzczona dopiero pod koniec XVIII w. Dlatego też autorzy czerpią obficie z materiałów etnograficznych. Młodzież korzystająca z podręcznika może więc przy jego pomocy zaznajomić się z etnicznym składem ludności zamieszkującej kraje przyłączone przez Rosję od początku jej państwowości, poznać też stosunek władz do podbitych ludów. W niektórych fragmentach roi się w podręczniku od obco brzmiących nazw, które nie łatwo wszystkie zapamiętać. Np. przy omawianiu podboju przez Nowogród północnych terenów wprowadza podręcznik wiadomości o plemionach Neńców, Komi, Zyriani, Permi, Jugrów, rozpadających się na Mansi, czyli Wogulów, i Chantów, czyli Ostiaków (t. I, str. 64), informuje o sposobie ich życia i o stosunkach gospodarczych, podaje przykłady buntów przeciw nowogrodzkim poborcom podatkowym, przytaczając powstanie Jugrów z r. 1187. Również szczegółowe informacje dotyczą stosunków etnicznych na terenach środkowej Wołgi, podbitych przez Tatarów (t. I, str. 110), krajów Syberii (t. I, str. 112) lub państwa Kazachów, na południo-wschód od Uralu.

Prócz dziejów Rosji uwzględnione są w podręczniku także dzieje Białorusi i Ukrainy, niezależnie od tego, pod czyim władaniem te kraje pozostawały w danym okresie; genetycznie ujęto kraje bałtyckie Litwy, Łotwy i Estonii oraz Finlandii. Tak więc poprzez wszystkie dziejowe epoki, od początku do końca podręcznika, od pierwotnych dziejów plemiennych danego kraju do utworzenia socjalistycznych republik i połączenia się ich w Związku Radzieckim, snują się na kartach 3 tomów dzieje wszystkich zespolonych narodów, dzieje Słowian i Baltów, ludów kaukaskich i azjatyckich, plemion Syberii i dorzecza Wołgi.

Zasadniczy nurt *Historii ZSRR* stanowią stosunki gospodarczo-społeczne, konsekwentnie potraktowane jako podłoże wszelkich innych spraw rozwijających się w ciągu wieków. Szeroki zasięg terytorialny oraz wielka rozpiętość czasowa, uwzględnione w dziejach Związku Radzieckiego, umożliwiają stwierdzenie w podręczniku ustalonych przez naukę marksistowską kolejnych faz rozwoju ludzkości uzależnionych od form produkcji. W zastosowaniu do nich, oraz przy wzięciu pod uwagę zagadnień narodowych zostały przeprowadzone w *Historii ZSRR* periodyzacja i dydaktyczny podział materiału. Znalazło to wyraz w nazwach głównych części podręcznika. Tak więc w t. I dla kl. VIII pod ogólnym tytułem *Nasz kraj w dalekiej przeszłości* znajdują się rozdziały o ustroju pierwotnej wspólnoty w okresie matriarchatu i władzy patriarchalnej oraz o najstarszych państwach na terenie ZSRR. Są to państwa kaukaskie i środkowej Azji oparte na niewolnictwie i wczesnofeudalne w krajach transkaukaskich. Następne części tomu I zawierają następujące tytuły i sprawy: *Państwo Kijowskie, Feudalne rozdrobnienie wschodniej Europy i środkowej Azji — okres XII—XV w.*, *Utworzenie rosyjskiego narodowego państwa i jego przekształcenie się na państwo narodowościowe — okres Iwana IV*, *Narody naszego kraju w XVII w.* — polityczne i ustrojowe sprawy Ukrainy i Białorusi, powstania narodowe, ludy Syberii, Kaukazu i środkowej Azji.

Cz. II, dla kl. IX, składa się z trzech ogólnych działów: *Rosyjskie szlacheckie imperium XVIII w.* — powstanie imperium, okres Piotra I, jego następców i Katarzyny II; *Rozkład pańszczyźnianego ustroju i załazki kapitalizmu* — omawia w ramach okresu od końca XVII do połowy XIX w. burżuazyjną rewolucję francuską i stosunek do niej caratu, epokę napoleońską, narody carskiej Rosji i kolonialną politykę caratu, kryzys ustroju pańszczyźnianego i wzrost kapitalistycznych form produkcji, carat jako żandarma Europy, stosunki kulturalne; *Rozwój kapitalizmu w carskiej Rosji* — burżuazyjne reformy Aleksandra II, wzrost kapitalizmu wiejskiego i przemysłu do końca XIX w.

Część III podręcznika, na kl. X, najwyższą, obejmuje lata 1900—1946 i rozpada się na 5 działów: *Pierwsza burżuazyjno-demokratyczna rewolucja, Wielka październikowa socjalistyczna rewolucja, Wojenna interwencja i wojna domowa, Przejście do pokojowej pracy nad odbudową gospodarki kraju, ZSRR — kraj socjalizmu.*

Same nazwy powyższych działów we wszystkich trzech tomach wyraźnie określają ideowy kierunek podręcznika. Kryją one w swych rozwinięciach olbrzymi materiał historyczny,

obrazujący konsekwentnie rozwijające się formy wspólnoty pierwotnej, niewolnictwa, stosunków feudalnych, kapitalizmu i przemian socjalistycznych.

Nie wszystkie fazy rozwoju mogły być jednakowo ujęte w podręczniku. Najstarsze, prehistoryczne czasy, zawierają w znacznym stopniu przystępne i drobiazgowo wyjaśnienia pierwotnych stosunków ekonomicznych, wytłumaczenie zasadniczych pojęć i definicji socjologicznych, dają teoretyczną podbudowę popartą przykładami zaczerpniętymi z faktów dziejowych, podbudowę potrzebną do zrozumienia początkowych faz procesu historycznego. Np. rozdział o najstarszych państwach na terenie ZSRR zaczyna się od wyjaśnienia gospodarczo-społecznych podstaw ustroju niewolniczego, od wytłumaczenia, jak wraz z rozwojem pierwotnej produkcji powstała nierówność między ludźmi i prywatna własność, jak dochodziło do niewolnictwa i do tworzenia państw. Dopiero po takim wstępie podane zostały wiadomości o niewolniczym państwie chaldejskim na terenach Urartu (t. I, str. 10—11).

Podobne teoretyczne wyjaśnienia poprzedzają też pierwsze dane o powstaniu stosunków feudalnych w Armenii i Gruzji (t. I, str. 22). Im późniejsze dzieje, tym bardziej treść historyczna wypiera teoretyczne wywody, chociaż do ostatnich kart podręcznika czytamy różne ogólne wyjaśnienia i definicje, np. manufaktury (t. I, str. 172), protekcyjizmu i merkantylizmu (t. II, str. 25), oświeconego absolutyzmu (t. II, str. 51) itp.

Stosunki społeczno-gospodarcze stanowią w omawianym podręczniku główną treść wiadomości o życiu i rozwoju ludów ZSRR, występują też jako decydujący czynnik przy ważniejszych zmianach politycznych, np. przy zjednoczeniu księstw ruskich w XV w. (t. I, str. 113), przy utworzeniu monarchii w XVI w., przy reformach Piotra I lub w związku z przekształcaniem się Rosji na monarchię konstytucyjną itp. Zwłaszcza starannie zostały przedstawione zmiany społeczno-gospodarcze od początku ustroju kapitalistycznego. Już pierwsze manufaktury wprowadzone w Rosji w I połowie XVII w. są dokładnie wyliczone z podaniem czasu ich założenia, rodzaju uprawianej produkcji, pochodzenia i nazwisk właścicieli (I, 172); następnie śledzimy dalszy rozrost manufaktur za Piotra I (II, 25), za Katarzyny II (II, 58) i Aleksandra I (II, 93). Dalej w związku z rozkładem stosunków pańszczyźnianych na tle końcowej epoki w. XVIII zaczyna od lat 1840—50 występować stopniowa zmiana manufaktur na przedsiębiorstwa fabryczne. Na kartach podręcznika przewija się galeria największych przedsiębiorców kapitalistycznych, zarysowuje się drobiazgowy obraz rozwoju produkcji, i to oddzielnie dla każdej ważniejszej gałęzi przemysłu, a obok tego postęp w rozwoju środków komunikacji oraz spraw finansowych od założenia pierwszych banków aż do reform XIX w., np. reformy Kankrina (I, 143—149). Dzieje okresu 1860—70 po reformie uwłaszczeniowej koncentrują się wokół zagadnienia kapitalizmu wiejskiego i początków ciężkiego przemysłu. Z tym okresem wiąże się też powstanie proletariatu fabrycznego: dokładne dane dotyczące opłat i warunków pracy w poszczególnych przedsiębiorstwach odtwarzają wyraziście ciężką dolę i eksploatację świata robotniczego (II, 213—223). W podobnie szczegółowy sposób potraktowany został okres przemysłowego kapitalizmu w końcowym dziesięcioleciu XIX w. i końcowe imperialistyczne stadium w początkach w. XX. Ten ostatni etap rosyjskiego kapitalizmu związany jest mocno ze światowym imperializmem. Nie brak w Rosji żadnej z jego charakterystycznych cech w lenińskim ujęciu. Przytoczone więc są w podręczniku bogate dane statystyczne dotyczące koncentracji przemysłu, monopoli, wzrostu obrotów finansowych, udziału obcych kapitałów, zysków z przedsiębiorstw oraz zagranicznego zadłużenia Rosji; omówiono też kryzys gospodarczy r. 1900 (III, 3—8).

Charakteryzując stosunki gospodarcze carskiej Rosji autorzy podręcznika niejednokrotnie zwracają uwagę na niski w porównaniu z zagranicą poziom wytwórczości rosyjskiej — mimo jej rozwoju — oraz na przeżytki feudalizmu, które istniały w Rosji w epoce imperializmu jeszcze w XX wieku. Wojna, rewolucje i walki domowe jeszcze bardziej obniżyły poziom produkcji na terenie ZSRR sprowadzając go w r. 1920 do połowy, a w niektórych działach zaledwie do kilku procent stanu sprzed wojny (III, 287). Odtąd podręcznik prowadzi uczących się krok za krokiem przez całą epokę gospodarczej odbudowy ZSRR w nowych warunkach

istnienia. Pokazuje więc stopniowo powstające problemy i ich rozwiązanie, jak elektryfikację kraju, walkę z głodem i czasowe dopuszczenie prywatnej inicjatywy i wolnego handlu, czyli epokę NEP, konieczność przerwania gospodarczego frontu mocarstw przeciw ZSRR i układ w Rapallo, poprawę gospodarczą i rozbudowę uspołecznionego przemysłu, Stalinowski Pięcioletni Plan Gospodarczy zrealizowany w znacznie krótszym czasie, walkę z kulactwem, kolektywizację ziemi, II pięciolatkę, ruch stachanowski i wreszcie III pięciolatkę, która zamyka ostatni tom podręcznika.

Wszystkie powyższe zagadnienia zostały w podręczniku szczegółowo wyjaśnione z ekonomicznego punktu widzenia; podano ich przebieg, przytoczono nazwiska działaczy i bohaterów, omówiono znaczenie wyników, opierając się na olbrzymim materiale statystycznym. Można śmiało powiedzieć, że młodzież otrzymała do rąk poważnie potraktowany kurs socjalistycznej gospodarki Związku Radzieckiego od jego powstania do czasów obecnych.

Chociaż stosunki gospodarczo-społeczne stanowią w podręczniku „ostatnią instancję” w prawach procesu dziejowego, to przecież zgodnie z rozwojem dialektycznym same przedstawione są często jako następstwa innej kategorii zjawisk, bardzo odległe związane ze sprawami produkcji. Np. omawiając szczegółowo genezę uwłaszczenia chłopów w r. 1851 autorowie podręcznika podkreślają oprócz wzmózonych przez wojnę krymską buntów chłopskich także współdziałanie ideologicznych poglądów szerzonych wśród sfer wpływowych przez postępowych pisarzy, krytyków, poetów i publicystów takich, jak Czernyszewski, Dobrolubow, Niekrasow, a zwłaszcza Hercen (II, 192—199). W ten sposób bogactwo treści społeczno-gospodarczej w podręczniku nie usuwa z niego żadnego z pozostałych działów historii, występujących w splocie zjawisk związanych łańcuchem rozwoju. Liczba i miejsce różnych historycznych dziedzin wyznaczone są w *Historii ZSRR* ich rolą w dziejach oraz myślą pedagogiczną lub ogólnym planem dydaktycznym szkoły radzieckiej. Dlatego np. sprawy kulturalne potraktowane zostały pobieżnie lub niekiedy fakultatywnie — drobnym drukiem — ponieważ ich podstawowa treść wypełnia ramy innych przedmiotów nauczania. Pomijając na ogół rozwój literatury, sztuki lub nawet oświaty, autorzy podręcznika zatrzymują uwagę ucznia na zdobyczach nauki osiągniętych przez rosyjskich uczonych. Znalazły się więc w podręczniku nazwiska odkrywców, konstruktorów, wynalazców ocenionych dopiero przez naukę radziecką; nie zostali jednak zapomniani i ci, którzy, jak Miecznikow lub Pawłow, zdobyli sławę już za caratu.

Ze spraw politycznych znalazło się w podręczniku nie mniej, lecz więcej, niż zawierały tradycyjne rosyjskie kompendia; uwzględnione zostały postacie i rządy kolejnych władców, sprawy polityki zagranicznej, bitew i wojen aż do I i II wojny światowej. W tych obu ostatnich, w myśl założenia, że podręcznik jest historią ZSRR, omówione są prawie wyłącznie wypadki na terenach objętych jego granicami.

Sprawy ustrojowe również zajmują wiele miejsca, choć tracą charakter abstrakcyjnych schematów, ujęte w oparciu o podbudowę gospodarczo-społeczną. Stosunek do caratu jest negatywny, podręcznik piętnuje jego egoistyczną politykę, wrogą zarówno wobec ludów podbitych, jak i postępowych ruchów w Rosji lub zagranicą, ostro ocenia cara — „żandarma Europy” (II, 162). W niektórych jednak wypadkach, jak w sprawie Iwana Groźnego lub Piotra I, podręcznik przyznaje, że działalność carów zgodna była z linią rozwoju Rosji przyśpieszając jej niezbędne przekształcenie społeczne. Ciekawe to ujęcie oparte jest na najnowszych badaniach i osiągnięciach nauki radzieckiej. Zmiany ustrojowe po Rewolucji Październikowej, w okresie budownictwa socjalistycznego, podręcznik przedstawia bardzo dokładnie. Śledzi powstanie wszystkich socjalistycznych republik Związku oraz przytacza zasadnicze tezy konstytucyjne normujące wzajemny związek republik. Znaczenie tych zmian wyjaśnione jest syntetycznie jako utworzenie „nowego typu państwa zabezpieczającego jedność i przyjaźń zamieszkujących je narodów w celu budowy socjalizmu i obrony przed imperialistami; państwa zabezpieczającego narodom swobodę rozwoju, samodzielność i twórczą inicjatywę w sprawach wewnętrznych” (III, 303).

Cytat powyższy jest wykładnikiem socjalistycznego ujęcia praw narodowych, tak jak je wyjaśniał i formułował J. Stalin. Zagadnienia narodowe występują we wszystkich częściach podręcznika jako jeden z ważnych czynników rozwoju historycznego. Z biegu dziejów ZSRR poznaje młodzież zasadniczą zmianę stosunków narodowościowych na jego terenie. Od epoki carskich prześladowań uzależnionych narodów, ich wzajemnego podżegania, od epoki narodowych powstań zatapiających przez carat w potokach krwi, jaskrawo odbija się przełom dokonany przez zwycięską Rewolucję Październikową; wraz z ogłoszeniem Karty Narodów zaczyna się okres wolności narodów wchodzących w skład Związku.

Wśród dążeń narodowych w okresie kapitalizmu występują dwa wyraźnie sprzeczne nurty. Jeden z nich przejawiał się w ruchach kierowanych przez warstwę mieszczańską lub szlachecką, zmierzających do wyzwolenia narodu spod obcej przemocy przy zachowaniu panującego ustroju. Przykłady tego rodzaju dążeń występują w krajach objętych rewolucją r. 1905, np. na Ukrainie, Białorusi itp. (III, 54—55).

Ruchy tego typu, izolując się od innych narodów, miały charakter nacjonalistyczny, a związane we własnym narodzie z interesami mniej licznej klasy posiadającej, nie zdobywały szerokiego poparcia ludu, były ograniczone i słabe. Drugi nurt dążeń narodowych obejmował masy pracujące, które stanowiły większość narodu i zmierzały nie tylko do zrzucenia z siebie obcego jarzma, lecz także do wyzwolenia się z kapitalistycznego ucisku, niezależnie od tego, czy narzucały go wyzyskujące warstwy własnego czy cudzego kapitału. Tego typu ruchy narodowe przybrały charakter walki klasowej i łączyły się z podobnymi dążeniami innych narodów, jak to było np. w Gruzji w r. 1905 (III, 55), a potem także i u innych narodów Rosji w czasie Październikowej Rewolucji (III, 202—205), kiedy powstańcy narodowi łączyli się pod wodzą bolszewickiej partii z rewolucyjnym proletariatem rosyjskim i armią czerwoną.

Przyznając prawo do narodowych dążeń i uczuć każdemu z ludów, choćby niektóre z nich były jeszcze niedawno barbarzyńcami, autorzy podręcznika mocniej akcentują to prawo w stosunku do narodu rosyjskiego, który osiągnął tak wielkie zdobycze w toku swych dziejów.

Motorem wprowadzającym w ruch olbrzymi materiał różnorodnych stosunków składających się na dzieje Związku, dynamiczną siłą rozwojowego procesu jest walka klas. Ona to wysuwa się na naczelne miejsce w treści wszystkich trzech omawianych tomów, ona też stanowi główny element zasadniczo odróżniający typ radzieckiego podręcznika historii od wszelkich innych tradycyjnych jego rodzajów. Walka klas pojawia się od początkowych rozdziałów podręcznika, od momentu, gdy powstał pierwszy, oparty na krzywdzie społecznej, podział ludności na warstwy ciemiężące i uciskane. Odtąd występują kolejno jej różnorodne przejawy. Więc najpierw bunt niewolników w starożytności, jak na Krymie w II w. po Chr. (I, 18), następnie przyłącza się do niewolników ludność feudalnie zależna, jak w powstaniu kierowanym przez Mukannę w VIII w. na terenie środkowej Azji (I, 26), dalej występują bunt chłopów i mieszczan w okresie niewoli tatarskiej, skierowane nie tylko przeciw obcej władzy Tatarów, lecz także przeciw własnym zwierzchnikom feudalnym, jak to było np. na terenie Buchary (I, 81). Od początku Państwa Moskiewskiego podręcznik zatrzymuje się na każdym znacznym buncie chłopskim lub miejskim, tak że powstaje obraz narastającej walki społecznej, która w pewnych momentach wybucha w postaci groźnych ruchów rewolucyjnych, np. chłopska wojna pod wodzą Bołotnikowa w r. 1606—1608 (I, 157—159), powstania miast zaczynając od Moskwy w r. 1648—1650 (I, 191), powstania Irdłowe pod wodzą Stefana Razina (I, 194—201), potem Jemeliana Pugaczewa (II, 60—65), masowe ruchy chłopskie w pierwszej ćwierci XIX wieku (II, 130—131) i w późniejszych okresach, zwłaszcza przed reformą r. 1861 i w czasie rewolucji r. 1905. Z walkami chłopskimi łączą się powstania obcoplemiennej uciemiężonej ludności krajów nadwołżańskich, Uralu, Syberii i innych. Niepowodzenia pierwszych ruchów chłopskich zostały w podręczniku wyjaśnione według cytatu pism Stalina, który stwierdza, że zwycięstwo chłopom mógł zapewnić tylko udział w powstaniu klasy robotniczej i objęcie przez nią kierownictwa wspólnych walk (II, 65).

Ruchy robotnicze pojawiają się w podręczniku od załazków w okresie manufaktury z połowy XVIII w. (II, 59) i ciągną się przez okres wzrostu kapitalizmu. Od siedemdziesięciolecia XIX w. zaczynają one wybijać się na czoło w walce z panującym ustrojem. Autorzy podręcznika skrupulatnie podają metody i przebieg walki, zaczynając od pierwszego większego strajku w maju r. 1870 w petersburskiej przędzalni (II, 234), przytaczając nazwiska pionierów robotniczego rewolucyjnego ruchu i nazwy organizacji robotniczych.

Tym dwom nurtom walk — w środowisku chłopskim i robotniczym — towarzyszy rozwój ruchu ideologicznego, zasilanego początkowo przez postępowych działaczy ze sfer szlacheckich i przez młodzież, a potem ogarniającego świat robotniczy. Ruch ideowy wyraził się najpierw w organizacjach liberalno-konstytucyjnych i powstaniu dekabrystów, później skoncentrował się w działalności publicystycznej i propagandowej, np. kółek Stankiewicza, Hercena, Bielińskiego i Pietraszewskiego, w redakcjach postępowych czasopism, jak *Sowremiennik itp.* Wreszcie szersze i czynne zastosowanie znalazł ten ruch w organizacjach ludowców, czyli „narodników“, którzy holdowali wierze w skuteczność chłopskiej rewolucji bez udziału proletariatu i próbowali ją przygotować, a potem w myśl anarchicznych poglądów Bakunina i jego ideowych towarzyszy organizowali terrorystyczną walkę z poszczególnymi wykonawcami carskiej władzy, nie stawiając żadnego pozytywnego programu ustrojowych reform. Autorzy podręcznika wyjaśniają błędy tego ruchu powołując się w swych twierdzeniach na stalinowski *Krótki kurs historii WKP(b)* (II, 230).

Wreszcie po r. 1870 w ideowym ruchu wolnościowym w Rosji biorą górę idee socjalistyczne. Powstają zawiązki organizacji mających na celu propagandę poglądów Marksa i Engelsa, nieco później rozpoczyna swą pracę Lenin, następnie zaś — Stalin. Wzmaga się klasowy ruch robotniczy, strajki i manifestacje, przedstawione w podręczniku szczegółowo i wszechstronnie. Oba kierunki społeczne: ideologiczny socjalizm i klasowa walka proletariatu zrastają się pod koniec XIX w. w jedną działalność rewolucyjną, zmierzającą konsekwentnie do obalenia caratu i kapitalizmu oraz do zbudowania demokratycznego ustroju socjalistycznego. Sprawa ta staje się istotną treścią III tomu podręcznika. Widzimy w nim, jak stosunki gospodarcze stanowią naturalne podłoże toczącej się walki klasowej, jak wypadki polityczne zaszewniają się z nią, krzyżują lub łączą. Już nie dziesięciolecia, lecz lata lub nawet miesiące i dni wchodzi w rachubę, np. demonstracje robotnicze w r. 1900, 1901—2, 1902—3, ruchy chłopskie w r. 1902. Dokładnie przedstawione są zmiany partyjne, zaczynając od utworzenia Ros. Socj. Dem. Rob. Partii, jej rozłamu na bolszewików i mieńszewików (III, 20), a później ich działalność, uchwały partyjnych zjazdów WKP(b), pseudorewolucyjne kierunki w ruchu, jak S. R., wrogie agentury, jak trockizm oraz inne odchylenia od ideologii marksistowskiej. Występują szeregi działaczy rewolucyjnych, a nad nimi górujące talentem, przenikliwością i rewolucyjnym poświęceniem postaci Lenina, Stalina i wszystkich ważniejszych współtwórców ZSRR, jak Frunze, Swierdłow, Dzierżyński, Kirow, Mołotow i inni.

Dużo miejsca poświęcono pierwszej burżuazyjnej rewolucji w Rosji w r. 1905 (III, 31—64), stołypinowskiej reakcji i nowemu natężeniu rewolucyjnych ruchów r. 1912—1914, wiążącemu się z rozwojem kapitalistycznego imperializmu. Znaczenie rewolucji r. 1905 autorzy widzą m. in. w tym, że stała się ona szkołą walk politycznych. W toku której powstały rady delegatów robotniczych, zwycięskie w późniejszej Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej. Przebieg tej rewolucji oraz walka o utrzymanie jej zdobyczy tworzy trzon podręcznika na X kl. (III, 142—285). Wstęp do Rewolucji Październikowej stanowi burżuazyjna rewolucja lutowa, obalająca carat, która łącząc się z ruchami narodowymi ciemionych dotąd narodów objęła całe terytorium państwa. Działalność Lenina na czele partii bolszewickiej przygotowywała kryzys Tymczasowego Rządu, radykalizując i zdobywając masy. Wreszcie nastąpił przewrót. Z dnia na dzień i z godziny na godzinę rozwija się przebieg tych dramatycznych, pełnych napięcia, decydujących chwil. Posiedzenia partyjne, walki zbrojne, dekrety i uchwały z *Deklaracją praw narodów Rosji* z dnia 15 listopada 1917 r., przewroty wśród po-

szczególnych narodów, organizacja władz — wszystko to krok za krokiem występuje w podręczniku i pozwala uczniom wniknąć w budowę pierwszych związków państwa opartego na dyktaturze proletariatu, a jednocześnie poznać powstanie odrębnych republik Związku.

Nadzwyczaj szczegółowo i plastycznie przedstawione zostały walki zbrojne z obcą interwencją i z siłami domowej kontrrewolucji popieranej przez interwentów. Drobiazgowo występują przed uczniem walki na wszystkich frontach, posunięcia przeciwników, działalność czerwonych wojsk, ich przywódcy i zwycięstwa. Niekiedy czyta się te opisy jak fragmenty porywającej powieści, np. opowiadanie o zdobyciu Perekopu na Krymie w wojnie z Wranglem (III, 270).

Na zakończenie części poświęconej przewrotowi socjalistycznemu autorzy podręcznika zestawiają zasługi bolszewizmu w uratowaniu ustroju radzieckiego od jego wrogów. Do zwycięstwa przyczyniły się przede wszystkim ideowe i bojowe wartości czerwonej armii oraz zasługi partii kierowanej przez Lenina i Stalina (III, 283—284). Na dalszych stronicach podręcznik przedstawia walkę klasowo-narodową w okresie II wojny światowej, w zmaganiu się ZSRR z niemieckim faszyzmem, oraz omawia pomoc, której udzieliła armia czerwona wyzwolonej przez siebie ludności terenów Besarabii, Białorusi, Ukrainy, Finlandii, Litwy i Estonii w jej walce o ustalenie radzieckiego socjalistycznego ustroju i o przyłączenie do ZSRR.

*
**

Zebrany materiał został ujęty w podręczniku od początku do końca jednakowo poważnie i rzeczowo. Wiadomości z prehistorii opierają się na zabytkach z terenu ZSRR, uogólnienia historyczne mają na swe uzasadnienie przykłady szczegółowych faktów, tu i ówdzie popartych odwołaniem się do źródeł. Stosunki społeczne i kulturalne ilustrowane są za pomocą rycin uzupełniających materiał narracyjny.

Uczeń nie został pozostawiony sam wobec olbrzymiej masy trudnych zagadnień historycznych, jakie zawiera podręcznik. Pełno bowiem jest tu wyjaśnień, definicji, zestawień i poglądów, tłumaczących bieg historii; niekiedy wskazane są problemy, które dzieje narzucały władcom do rozwiązania, jak np. konieczność zjednoczenia Rusi w celu zrzucenia jarzma tatarskiego (I, 80, 103), zawsze zaś gruntowne wyjaśnienia tłumaczą znaczenie każdego ważniejszego faktu historycznego. Autorzy podręcznika przytaczają stale oceny i poglądy Marksa i Engelsa, Lenina i Stalina. Im bliżej najnowszych czasów, tym liczba cytatów z ich pism i wypowiedzi zwiększa się, aż w okresie działalności Lenina i Stalina przytaczanie ich opinii o danych zjawiskach i definicji pojęciowych staje się źródłowym uzasadnieniem przedstawianej treści historycznej. Także w pierwszych rozdziałach, w zastosowaniu do dawnych epok, chętnie przytaczają autorzy podręcznika wypowiedzi twórców marksizmu. W ten sposób podręcznik podaje uczniowi wypowiedzi najwyższych autorytetów i najtrafniejsze sformułowania historycznych praw i ocen. Toteż cały omówiony aparat dydaktyczny odsłaniając przed młodzieżą głębszy sens przedstawionych zjawisk dziejowych jednocześnie nadać jej myślom ideologiczny kierunek; uczy bowiem młodzież stać po stronie świata pracy przeciw kapitalistycznemu wyzyskowi, pokładać ufność w zasadach socjalizmu, znajdować uzasadnienie rewolucji i polityki radzieckiej.

Oddziaływanie poza rozumem na wyobraźnię i uczuciowość młodzieży — to jedna z pedagogicznych metod podręcznika. Autorzy starają się zrealizować ją przez zastosowanie poglądowości w opisach i opowiadaniach, przez koncentrowanie uwagi na dowodach bohaterstwa, patriotyzmu i poświęcenia dla wielkich celów socjalizmu. Posługuje się też podręcznik wyjątkami z baiek i pieśni ludowych z literatury pięknej, z poezji lub prozy artystycznej. Patriotyczne uczucia zaakcentowane są nie przez jakieś moralizatorskie pouczenia, lecz przez odpowiednio konkretne i obrazowe przedstawienie momentów historii, które pobudzają miłość ojczyzny i przywiązanie do jej obrońców. Podniecający narodową ambicję nastrój podręcznika znajduje zamknięcie w podniesieniu wspólnego celu dla całej połączonej ludności ZSRR. Oto

stała przed nią olbrzymia perspektywa stopniowego przejścia od socjalizmu do komunizmu. „Pod przewodnictwem partii Lenina—Stalina radziecki naród spełni to dziejowe zadanie i otworzy nową epokę w historii świata“. Jest to ostatnie zdanie podręcznika (t. III, 293).

Podręcznik omawia historię narodów, które zamieszkiwały rozwojowy obszar ZSRR. Sprawy narodów spoza tego terenu obejmuje jedynie w wypadkach, które bezpośrednio wiążą się z historią ZSRR. Częściej od innych poruszane są w podręczniku stosunki z ościennym narodem polskim, a chociaż w całości dziejów ZSRR stanowią one zagadnienie raczej uboczne, traktowane z natury rzeczy pobieżnie i krótko, to przecież poświęcone im wiersze lub stronicę podręcznika budzą w nas zrozumiałe zainteresowanie. Jeśli partie książki dotyczące historii Polski przedrozbiorowej wymagają nowej redakcji, to wykład i ocena dziejów porozbiorowych zasługują na dużą uwagę polskich historyków-dydaktyków, zarówno ze względu na materiał rzeczowy, jak i metodę ujęcia. Po raz pierwszy przeprowadzona została wyraźnie linia podziału między oficjalną polityką rządu carskiego a stosunkiem narodu rosyjskiego do kwestii polskiej. Autorzy podręcznika wykazują radzieckiemu dziecku, że naród rosyjski w osobach swych najszlachetniejszych synów stał zawsze po stronie tych postępowych ugrupowań polskich, które walkę o wyzwolenie polityczne Polski łączyły z pragnieniem jej przebudowy społecznej.

Ścisłe dydaktyczna strona *Historii ZSRR* została konsekwentnie dostosowana do ideologicznego i naukowego ujęcia historii w myśl zasad materializmu historycznego. Ujęcie to w ogóle jest trudne dla młodzieży, wymaga bowiem przynajmniej podstaw naukowego myślenia. Aby osiągnąć swe założenia, autorzy podręcznika nagromadzili mnóstwo materiału, który służy bądź do zobrazowania ciągłości zjawisk prowadzącej do rozumienia i należytej oceny współczesności, bądź do wypełnienia konkretną treścią abstrakcyjnych pojęć, stosunków, definicji itp., bądź wreszcie do uzasadnienia ideologicznych poglądów marksizmu-leninizmu i dla podkreślenia wartości wychowawczych cennych zjawisk dziejowych.

Olbrzymi materiał podręcznikowy wymaga ściśle przemyślanego planu, aby uczeń nie zagubił się wśród masy nagromadzonej wiedzy. Z zadania tego autorzy wywiązali się szczęśliwie: materiał wszystkich trzech tomów, ujęty chronologicznie, podzielono zgodnie z rozwojem produkcji na kilka wielkich części; każdą z nich podzielono dalej na chronologicznie następujące po sobie rozdziały, a w nich wyodrębniono według działów historycznych poszczególne zagadnienia i sprawy. W ten sposób oddzielne zjawiska historyczne wiąże ze sobą nie tylko następstwo w czasie, lecz także określona wspólnota treści.

Wielka ilość szczegółowego materiału w podręczniku nadaje jego treści charakter konkretny, co wiąże się także z poglądowością. *Historia ZSRR* jest więc wyposażona w wielki aparat poglądowych środków pomocniczych, np. map, planów, wykresów i ilustracji; zaopatrzona jest też w spisy ważniejszych dat i tablice genealogiczne. Brak jej jedynie spisu ilustracji.

Mapy znajdują się zarówno w tekście, jak też są osobno dołączone do podręcznika; wśród nich wiele map barwnych. Wszystkich razem jest kilkadziesiąt, przeważnie rozwojowych, tak że tworzą kompletny atlas przedstawiający rozwój terytorialny i polityczny ZSRR od starożytności do czasów obecnych. Najciekawsze są mapki o treści gospodarczej i społecznej, np. gospodarcza mapa Rosji europejskiej przed reformą r. 1861, w okresie r. 1905—07. Mapy te obrazują zarówno stosunki w rolnictwie, jak w przemyśle i komunikacji, zestawiając zachodzące zmiany gospodarcze. Ciekawe są mapki ilustrujące rozwój kapitalizmu i walkę z nim zorganizowanych sił społecznych, np. mapa przedstawiająca ruch strajkowy w Rosji europejskiej w r. 1905 (III, 37) lub mapa powstań chłopskich w tym samym okresie (III, 49).

Pod względem dydaktycznym mapkom *Historii ZSRR* można zarzucić chyba to, że są tak pełne treści, iż tracą na przejrzystości. Uczeń musiałby zużyć dużo czasu, aby niektóre z nich w całości wyzyskać. Te usterki nie wpływają jednak na ogólną wartość tej znakomitej pomocy naukowej, którą stanowi komplet dostosowanych do tekstu napek podręcznikowych.

Podobnie przedstawia się sprawa z ilustracjami. Na pierwszy rzut oka wydają się brzydkie, czasem istotnie są zamazane i nierozpoznawalne. Z powodu nienajlepszego papieru użytego na podręczniki nie mogła być zastosowana inna technika, więc posłużono się odbiciem ręcznych rysunków kreskowych. Po bliższym jednak rozejrzeniu się w licznych ilustracjach (łącznie w trzech tomach 266 nie licząc map i wykresów) nabiera się do nich przekonania. Przede wszystkim wielką wartość dydaktyczną ma dobór rycin według ich treści, wziętej w znacznym stopniu z dziedziny zjawisk gospodarczo-społecznych i kulturalnych. Niektóre z ilustracji są niezbędne dla rozumienia treści tekstu, np. ilustracje do prehistorii, inne treść tę, daleką i obcą, zbliżają do ucznia, czyniąc ją dostępną dla jego wyobraźni, tym bardziej że prawie wszystkie zaczerpnięte są ze źródeł współczesnych epoki lub odtwarzają zabytki historyczne, o czym informują podpisy pod rycinami. Jak dalece odbiegają one od stereotypowych obrazków przedrukowywanych niegdyś w książkach szkolnych, niech zaświadczy kilka przykładów. Tak więc w tomie I znajduje się np. odrysowana z kroniki scena wprowadzenia przez Połowców niewolników i bydła (I, 51); plan Nowogrodu według ikony z XVII w. (I, 63); rekonstrukcja prasy drukarskiej z XVI w. (I, 145); szewski sklep w Moskwie XVII w. (I, 171) itp., w tomie II — port handlowy i składy w Petersburgu XVIII w. wg. współczesnej grawiury (II, 27); odrabianie pańszczyzny wg. wydawnictwa XVIII w. (II, 58); projekt mostu przez Nową Kulibina, zapoznanego wynalazcy rosyjskiego z XVIII w. (II, 76); urzędnicy z czasów mikołajewskich — rysunek jak z Gogola (II, 146) itp. W III tomie przeważają podobizny działaczy politycznych i kulturalnych różnych narodowości z terytorium ZSRR. Rysunki te ustępują wprawdzie odbitkom fotograficznym, jakie przyzwyczailiśmy się oglądać w naszych podręcznikach, mają jednak swoje zalety, w kreskowym bowiem ujęciu rysownicy najprościej odtwarzają i podkreślają charakterystyczne cechy portretowanych osób. Widzimy tu także karykatury, np. mizerną postać Kiereńskiego jako „kandydata na Napoleona“ (III, 163); są też fotosty z filmu, np. walka o Pałac Zimowy 25 października 1917 r. (III, 179), fotomontaże, jak bolszewickie gazety z r. 1910—1914 (III, 105).

Pomysłowe także i doskonale pod względem dydaktycznym są w podręczniku wykresy, które stanowią bogaty dział przy omawianiu rozwoju produkcji oraz ilustrują inne tematy, np. *Przenoszenie chłopów na Ural w latach 1885—1916* (III, 82), *Liczba strajków od r. 1908 do 1916* (III, 104) itp.

Do pomocy naukowych zawartych w podręczniku należy też zaliczyć bardzo szczegółowe tablice genealogiczne Rurykowiczów i Romanowów oraz spisy podstawowych dat, które zawierają w tomie I — 100 pozycji, w tomie II — 78, w tomie III — 110. Jest to liczba olbrzymia, tym bardziej że oddzielne pozycje są najczęściej złożone z dwu dat, a dla czasów najnowszych z reguły obejmują oprócz roku także miesiąc i dość często datę dzienną. Obfitość dat zgodna z obszernym materiałem historycznym w podręczniku sprzyja jego jasności, lecz zwiększa jego pamięciowy materiał. Mimo bogatego aparatu pomocniczego *Historia ZSRR* jest podręcznikiem trudnym. Bez dobrej znajomości programu i konkretnych warunków nauczania w dziesięcioletniej szkole radzieckiej nie można więc wydać rzeczowej opinii o stopniu dydaktycznej przydatności *Historii ZSRR* jako podręcznika szkolnego. Niezależnie jednak od tego trzeba ją uznać za bardzo wartościowy wkład w dorobek nowoczesnego piśmiennictwa podręcznikowego. *Historia ZSRR* jest bowiem książką bardzo pouczającą, jak na podstawie konkretnego i poglądowego materiału podać młodzieży naukowe zasady i ideologiczne wartości marksistowsko-leninowskiego ujęcia dziejów.

ROCZNIKI DZIEJÓW SPOŁECZNYCH I GOSPODARCZYCH
t. X, Poznań, 1948 r. str. 472. Wyd. Poznańskie Towarzystwo
Przyjaciół Nauk. Komisja Historyczna

W trzecim powojennym tomie *Roczników* dział rozpraw i artykułów rozpoczyna praca Ludwika Krzywickiego — *Obraz rozwoju gospodarczego na niższych stopniach kultury*.

Artykuł ten pomyślany był jako wstęp do tomu pierwszego kilkutomowego wydawnictwa *Historia społeczna i gospodarcza*, którego redakcję objął w okresie międzywojennym prof. Bujak. Nauczyciel historii znajdzie w omawianym artykule dużo materiału porównawczego do okresu przejścia od gospodarki pasterskiej i myśliwskiej do uprawy roślin i hodowli, a więc do okresu, „który całkowicie ułokował się poza obrębem naszej cywilizacji“ (str. 14); w zakresie zagadnień społecznoustrojowych autor rozpatruje epokę rozpadania się wspólnoty rodowej, tworzenie się własności indywidualnej i nierówności socjalnych.

Do szeregu prac historycznych polskich związanych z zagadnieniem basenu Morza Bałtyckiego oraz roli gospodarczej ludów słowiańskich na tym terenie w epoce wczesnohistorycznej — należy rozprawa M. Małowska: *Z problematyki dziejów gospodarczych strefy bałtyckiej we wczesnym średniowieczu*.

W oparciu o bogatą literaturę i przekazy źródłowe autor stwierdza, że nie tylko Skandynawowie, lecz i Pomorzanie, Prusowie i inne ludy nadbałtyckie brały udział w handlu morskim i że ten handel już w X i XI w. odgrywał znaczną rolę w ich gospodarce, Bałtyk zaś stanowił ważny szlak handlowy. Ślady kolonizacji przy ujściu rzek, zagęszczenia wykopalisk, skarbów i różnych przedmiotów pozwalają przypuszczać, iż najpóźniej w X w., a nawet jeszcze w IX istniały w basenie Bałtyku ośrodki handlowe, początkowo odwiedzane przez kupców tylko w okresie dokonywania wymiany, następnie przekształcające się w kolonie czy miasta z punktu widzenia ekonomicznego, jak słynny Wolin, Szczecin, Kołobrzeg czy Birka w Szwecji. Do owych centrów handlowych docierały towary z Zachodu i Wschodu, ludy nadbałtyckie zaś eksportowały własne produkty. Proces ten uległ zahamowaniu w wieku XIII na skutek najazdów duńskich, a zwłaszcza przez ekspansję kolonizacyjną i polityczną Niemiec.

J. Mitkowski w interesującym artykule *Uwagi o zaludnieniu Polski na początku panowania Kazimierza Wielkiego* wznawia polemikę, jaka prowadzona była wokół wydanej przed 17 laty pracy T. Ladenbergera, będącej próbą obliczenia metodą szacunku pośredniego liczby ludności w Polsce XIV w.¹ Ladenberger oparł swe obliczenie przede wszystkim na rejestrach świętopietrza. Analiza źródeł doprowadziła go do wyników rewelacyjnych i, jak się autorowi wydawało, nieprawdopodobnych, a mianowicie, że Wielkopolska i Kujawy były dzielnicami tak słabo zaludnionymi w stosunku do Pomorza i Małopolski, że gęstość zaludnienia np. Wielkopolski była dwukrotnie słabsza od Małopolski, a trzykrotnie od Pomorza. Wyjście z trudności znalazł w przyjęciu hipotezy istnienia dwu systemów poboru świętopietrza: od rodziny, domu (Wielkopolska) i od głowy (Małopolska). Biorąc 3 osoby przeciętnie w rodzinie, potroił Ladenberger liczbę mieszkańców Wielkopolski wraz z Mazowszem.

Mitkowski przeprowadza kontrolę tych obliczeń, wypowiada się za istnieniem dla całej Polski jednego systemu poboru świętopietrza, tj. od głowy — i uznaje słuszność pierwotnych wyników badań Ladenbergera (Słabe zaludnienie Wielkopolski i Kujawy). Przyjęcie tej tezy

¹ Ladenberger Tadeusz *Zaludnienie Polski na początku panowania Kazimierza Wielkiego*, Lwów 1930.

ułatwi nam, według opinii autora, zrozumienie szeregu procesów i zjawisk historycznych ówczesnej epoki, szczególnie zaś zrozumienie historycznej roli poszczególnych dzielnic i wzajemnego stosunku ich sił nie tylko za czasów Kazimierza Wielkiego, ale i znacznie wcześniej, a więc m. in. przeniesienie stolicy do Krakowa, rolę książąt mających w swym władaniu dzielnice ludne i bogate (śląscy książęta), wzrost potęgi Zakonu w oparciu o ziemię chełmińską i Pomorze Gdańskie, wzrost znaczenia panów małopolskich za Kazimierza Wielkiego i Andegawenów.

Drugą pozycją z zakresu statystyki historycznej jest artykuł A. R ó ż a ń s k i e g o *Próba określenia liczby imigrantów niemieckich przybyłych na teren Królestwa Kongresowego*.

Autor przeprowadza rewizję przyjętego na ogół w nauce polskiej poglądu, że do Królestwa przybyło w 1884 r. 150 tysięcy cudzoziemców, za dziesięciolecie zaś 1818—1828 ogółem 250 tysięcy. Pogląd ten opierał się na obliczeniach Schmollera, a powtórzony został przez Woblyj'a². Różański wyzyskując dane dotyczące przyrostu naturalnego, wzrostu liczby protestantów i wzrostu liczby zatrudnionych w przemyśle włókienniczym Królestwa Polskiego dochodzi do wniosku, że w latach 1810—1827 przybyło 55 tysięcy Niemców (1810—1819 około 20 tys.; 1819—1827 około 35 tys.). Emigracja miała charakter przemysłowy i rolniczy; w pierwszym dziesięcioleciu przeważała imigracja rolnicza, w następnym okresie przemysłowa, wśród niej około 5 tysięcy zawodowo czynnych w przemyśle włókienniczym. Tkacze-imigranci kierowali się głównie do województw kaliskiego i mazowieckiego, w tych też województwach wzrost ludności zawodowo czynnej wzrósł ponad 200%.

Wyniki badań Różańskiego potwierdzają jego dalszą tezę, że na terenie miast polskich za Księstwa Warszawskiego i Królestwa do r. 1819 istniała stosunkowo duża produkcja włókiennicza, obliczona na rynek wewnętrzny i pośrednio sugerują pogląd, że rola rynków wschodnich nie była tak decydującą dla rozwoju przemysłu Królestwa, jak się zwykle było sądzić. Sprawa ta zresztą jest ciągle w nauce polskiej otwarta. Niewątpliwie obliczenia Różańskiego staną się punktem wyjścia dalszych badań nad tą ważną kwestią.

W. K u l a publikuje dwie prace: w referacie *O pewnym aspekcie postępu gospodarczego* konfrontuje z materiałami polskimi tezę głoszącą, że ceny artykułów „biedniejszych“ (pierwszej potrzeby) w okresach hossy wzrastają szybciej niż wszystkie inne. Teza ta była weryfikowana na danych statystycznych francuskich przez szereg historyków, wśród nich przede wszystkim przez Labrousse'a. Kula oparł swe przeliczenie na materiałach opublikowanych przez uczniów prof. Bujaka w 9 tomach wydawnictwa badania cen w Polsce i stwierdził, że zjawisko charakterystyczne dla Francji XVIII w. znalazło odpowiednik w dziejach Polski w XVI—XVIII w., a więc w kraju o odmiennej strukturze gospodarczej. Autor sądzi więc, że mamy tutaj do czynienia z problemem podstawowym gospodarki przedkapitalistycznej, którego wyjaśnienie wymaga dalszych badań porównawczych. Notując wagę zagadnienia podkreśla nadto Kula niektóre społeczne jego aspekty. Europa czasów nowożytnych (od XV w.), żyła przeważnie pod znakiem zwyżki cen związanej z napływem kruszcu i polityką inflacyjną, prowadzoną przez szereg państw w różnych zresztą okresach. Ponieważ wzrost płac nigdy nie nadążał za wzrostem cen, więc dostrzegamy często powtarzający się, a znany proces ograniczania przez jednostki gospodarujące wydatków do najbardziej koniecznych i przechodzenie na konsumpcję artykułów gatunków gorszych, lecz tańszych. Jest jeszcze druga strona omawianego zjawiska. Postęp techniczny, dokonywany się w czasach nowożytnych, wpływał w niejednakowym stopniu na ceny towarów; największemu potaniu ulegały te, które wymagały największych kosztów przeróbki lub transportu, z reguły były to artykuły zaspakajające dalsze potrzeby. Nie tyle więc rosły ceny artykułów pierwszej potrzeby, ile taniały wszelkie inne. Te ostatnie zaś były przede wszystkim przedmiotem

²) Woblyj: *Oczerki po istorii polskoj promyszlnosti*, Kijew 1900.

konsumpcji zamożnych klas społecznych i one w najwyższym stopniu korzystały z ich potania. Zjawisko to wpłynęło niewątpliwie na pogłębienie antagonizmów społecznych ówczesnej epoki, a z drugiej strony — działając na dłuższą metę, rozszerzało konsumpcję i demokratyzowało ją.

Drugi artykuł W. K u l i dotyczy bardzo aktualnej problematyki bałłań kryzysów i fluktuacji gospodarczych. Wartościowy, ale wyłącznie dla historyków-naukowców przeznaczony, jest właściwie podkreśleniem stanu badań z zakresu dziejów fluktuacji gospodarczych i z zakresu metody ich badań. Autor uwzględnił specjalnie literaturę monograficzną francuską, wydawnictwa źródłowe — i scharakteryzował polemikę metodyczną, szczególnie gorącą we Francji. Zarówno w pracach badawczych, jak i w polemice z zakresu metodologii biorą udział najwybitniejsi historycy gospodarczy.

W dziedzinę zagadnień prawie zupełnie nie opracowanych w naszej literaturze historycznej wprowadza nas praca A. Gilewicza *Zatarg o płacę w żupie bocheńskiej w 1592 r.* W połowie XV i XVI w. żupy krakowskie, których część stanowiła żupa bocheńska, organizowały się na zasadach przedsiębiorstw kapitalistycznych ze skomplikowanym zarządem, z organizacją zespołową pracy, podziałem pracy i pewnym zróżnicowaniem zawodowym robotników.

Głębokim przemianom w produkcji i zbycie tego ważnego artykułu pierwszej potrzeby, którym była sól, towarzyszyły również znaczne przemiany społeczne. Górnicy, tzw. kopacze, byli do niedawna niezależnymi drobnymi właścicielami łoi, obecnie stawali się najemnikami, robotnikami wykwalifikowanymi pracującymi na akord. Wśród robotników zajętych na powierzchni duży odsetek stanowili również najmici, często rekrutujący się z ludzi tzw. luźnych, nie mających ani określonego zajęcia, ani miejsca zamieszkania. W wyniku przebudowy salin na przedsiębiorstwa typu kapitalistycznego i wobec rabunkowej gospodarki dzierżawców położenie robotników stawało się coraz cięższe, wyzysk coraz większy. Zniesiono dawne prawo górnicze i wszelkie formy świadczeń w naturze. Tymczasem ogólna rewolucja cen w Europie w w. XVI czyniła zarobki coraz mniej realnymi. Górnicy rozpoczęli więc walkę o płacę, znaleźli poparcie wśród niewykwalifikowanych robotników. Gilewicz pokazuje nam dwa fragmenty tej walki: strajk w 1592 i 1690 roku. Z materiałów wyzyskanych przez autora należy wywnioskować, że walka ta długo trwająca była nie tylko reakcją na stosowany wyzysk, ale nadto zmierzała do przywrócenia feudalnych przywilejów górników i miała charakter oporu ludności okresu feudalnego wobec pracy stałej, uregulowanej, jakiej wymagał kapitalistyczny system produkcji.

Drugi zasadniczy dział *Roczników*, dział recenzji, sprawozdań, autoreferatów i bibliografii, jest w tomie trzecim bogato reprezentowany i stanowi zarówno w pozycjach bibliograficznych, jak i w obszernych recenzjach cenny materiał dla każdego historyka. Z żywym zainteresowaniem śledzimy coraz obszerniejszy zakres recenzowanych pozycji z literatury obcej, od dopływu której byliśmy odcięci latami wojny, a której braki odczuwamy ciągle w toku pracy. Na szczególną uwagę historyka-dydaktyka zasługuje nadto *Kronika*, wprowadzająca nas w życie naukowe i w problematykę badań w Polsce w zakresie historii społeczno-gospodarczej. W omawianym *Roczniku* po raz pierwszy uwzględniona została kronika prac niektórych seminariów historii społeczno-gospodarczej. Jest to innowacja pożyteczna i interesująca.

WANDA MOSZCZEŃSKA

KOMISJA DYDAKTYCZNA POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO

Działalność Komisji Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Historycznego oraz sekcji dydaktycznych czynnych przy oddziałach PTH, jak również przy afiliowanych towarzystwach miłośników historii wznowiona została w roku szkolnym 1947/48.

Na pierwszej konferencji, odbytej w Warszawie w dniach 22 i 23 września 1947 r., przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego powołanego przez Zarząd Główny PTH stwierdziła w imieniu Komitetu konieczność rozszerzenia zakresu prac Komisji Dydaktycznej — w porównaniu z działalnością przedwojenną — w kierunku objęcia szerokich problemów rozpowszechniania wiedzy i podnoszenia poziomu kultury historycznej; wskazała przy tym związek tych spraw z zagadnieniami metodologicznymi i organizacyjnymi oraz fakt, że upowszechnienie kultury historycznej jest jednym z warunków wytworzenia klimatu sprzyjającego rozwojowi badań naukowych; zaznaczyła również potrzebę nawiązania i utrzymywania w toku prac kontaktu z wszelkimi ośrodkami szerzenia wiedzy i kultury wśród szerokich mas.

W myśl tych wytycznych wprowadzono zmiany do przedwojennego regulaminu Komisji. Organem PTH do spraw nauczania i szerzenia kultury historycznej w ogóle „jest Komisja Dydaktyczna powołana do inicjowania i skupiania prac w tej dziedzinie, w szczególności zaś do utrzymywania kontaktu pomiędzy nauką i nauczaniem“; równocześnie ma ona prawo i obowiązek „współpracy z poszczególnymi organizacjami i instytucjami czynnymi we wspomnianych dziedzinach (por. *Regulamin Komisji* drukowany w „*Wiadomościach Historycznych* nr 2).

Inicjatywa Zarządu Głównego reaktywowania Komisji Dydaktycznej odpowiadała potrzebom chwili. Świadczy o tym fakt, że w niektórych ośrodkach prace sekcji dydaktycznych przy oddziałach PTH wznowione zostały samorzutnie, o czym przedstawiciele ośrodków zakomunikowali na posiedzeniu organizacyjnym Komisji, oraz okoliczność, że w nowopowstających oddziałach natychmiast zawiązały się sekcje dydaktyczne. W chwili obecnej czynnych jest 11 sekcji dydaktycznych, mianowicie: w Gdańsku, Katowicach, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Olsztynie, Poznaniu, Przemyślu, Toruniu, Warszawie i Wrocławiu.

Komisja Dydaktyczna, której prezydium utrzymuje stały kontakt z sekcjami, odbyła dotychczas dwa posiedzenia plenarne: pierwsze w dniu 29 maja 1948 r. w Łańcucie, drugie w dniu 5 kwietnia 1949 r. w Krakowie.

Na podstawie sprawozdań składanych przez poszczególne sekcje oraz na podstawie dyskusji przeprowadzonych na plenarnych posiedzeniach Komisji zarysowuje się jasno obraz działalności sekcji dydaktycznych oraz tendencji rozwojowej tych prac.

Aktualność zadań podjętych przez Komisję Dydaktyczną przejawiała się w żywym na ogół tempie prac sekcji; w pierwszym okresie prace te, w myśl wytycznych ustalonych na organizacyjnym posiedzeniu Komisji, skupiły się dookoła zagadnień związanych z nauczaniem historii w szkolnictwie podstawowym i średnim. Wielki przełom dziejowy, jaki się w Polsce dokonał, w szczególności realizacja reformy szkolnej i wprowadzenie w życie nowych programów, nakładały na nauczycieli poważne i niezmiernie odpowiedzialne obowiązki: ogół nauczycieli, zwłaszcza zaś ci spośród nich, którzy nie posiadali fachowego wykształcenia, natrafiali w swej pracy na olbrzymie nieraz trudności.

Sekcje dydaktyczne podjęły w miarę swych sił i możliwości trud dopomożenia nauczycielom wykładającym historię tak w zakresie naukowym, jak dydaktycznym. Formy tej akcji były różnorodne, zależnie od warunków lokalnych, od inicjatywy i energii współuczestników, od nasuwanych przez życie problemów. Z biegiem czasu, mianowicie w miarę rozwoju ośrodków naukowo-dydaktycznych powołanych i działających z ramienia władz szkolnych, prace sekcji dydaktycznych wiązały się coraz ściślej z działalnością ośrodków. Współpraca, żywa od pierwszej chwili, doprowadziła do ustalenia najbardziej racjonalnych, stałych form, zróżnicowanych — rzecz jasna — zależnie od warunków lokalnych. Na ogół sekcje dydaktyczne zaczęły odgrywać rolę „rad naukowych“ ośrodków. W kilku ośrodkach skład personalny aktywu sekcji dydaktycznej odpowiada składem personalnym zespołom programowym ośrodka. Zdarza się też, że kierownictwo sekcji i ośrodka skupia się w ręku jednej osoby. Gdzie indziej, tak jest np. w Toruniu, sekcja dydaktyczna ma szczególnie szeroki zakres działania, ponieważ ośrodek ma siedzibę nie w Toruniu, lecz w Inowrocławiu. Niektóre sekcje, przede wszystkim w miastach uniwersyteckich, pośredniczyły w sprawach naukowych pomiędzy środowiskiem nauczycielskim a zespołami naukowców, jak również pomiędzy nauczycielstwem a przedstawicielami władz szkolnych, inicjując współdziałanie w sprawach dydaktycznych.

Podczas dyskusji na tegorocznym posiedzeniu plenarnym Komisji Dydaktycznej stało się jasne, że potrzeby dydaktyczne nauczycieli historii, podobnie jak nauczycielstwa w ogóle, zaspokajane są coraz pełniej przez działalność ośrodków naukowo-dydaktycznych. W związku z tym w wielu miejscowościach ten dział pracy zaczyna w mniejszym stopniu absorbować siły sekcji dydaktycznych pozwalając im na podejmowanie w szerszym zakresie nowych zadań. Stwierdzono wszakże jednomyślnie, że sprawa podnoszenia poziomu wiedzy historycznej nauczycieli, podobnie jak sprawa pogłębienia ich teoretycznego przygotowania w zakresie dydaktyki historii, nie mogą być pomijane w pracach Komisji i sekcji. Wiąże się z tym postawiony na posiedzeniu w Krakowie wniosek o kontynuacji bibliografii dydaktyki historii na łamach *Wiadomości Historycznych* z uzupełnieniem luki za lata 1937—48.

Już w pierwszym okresie Komisja i sekcje dydaktyczne, pomimo że prace skupione zostały przede wszystkim w dziedzinie nauczania na stopniu niższym i średnim, były żywo zainteresowane sprawą nauczania historii w szkołach wyższych, uważając tę sprawę za szczególnie ważną i pilną.

Na posiedzeniu Komisji w Łąncucie zostały przyjęte — w celu przekazania ich Zarządowi Głównemu — wnioski dotyczące studiów uniwersyteckich, mianowicie o wprowadzeniu do magisterium historii odrębnego egzaminu z historii gospodarczej oraz o włączeniu do programu obowiązującego kursu metodologii historii, a w szczególności wykładu materializmu historycznego. Wniosek ostatni uzyskał poparcie Zarządu Głównego, który zwrócił się do Ministerstwa Oświaty z prośbą o wzięcie pod uwagę tego dezyderatu przy tworzeniu nowych katedr. Przy poruszaniu sprawy czasopiśmiennictwa historycznego Komisja Dydaktyczna wysuwała dezyderat, aby zagadnienia dydaktyczne i metodologiczne brano pod uwagę w zakresie większym niż dotychczas, ze szczególnym uwzględnieniem dydaktyki uniwersyteckiej. Wysuwany był też niejednokrotnie postulat liczniejszego i bardziej czynnego udziału profesorów wyższych uczelni w pracach dydaktycznych. Na posiedzeniu plenarnym Komisji w Krakowie podkreślona została aktualność problemu studiów historii na poziomie akademickim dla nauczycieli czynnych w miejscowościach pozouniwersyteckich bez przerywania ich pracy zawodowej.

W związku z układem stosunków w dziedzinie nauczania historii w szkołach podstawowych i średnich, o czym była mowa wyżej, na porządek dzienny prac sekcji dydaktycznych wpływają coraz częściej sprawy związane z upowszechnianiem wiedzy i kultury historycznej. Sprawy te, uznawane przez Komisję od pierwszej chwili za szczególnie doniosłe, lecz usunięte w początkowym okresie prac sekcji dydaktycznych na plan dalszy przez palące potrzeby nowej szkoły polskiej, wchodzić zaczynają obecnie w okres realizacji. Znajduje to wyraz w organizowaniu przez sekcje lub z ich inicjatywy odczytów publicznych, w ombyśnianiu i prowadzeniu

wycieczek terenowych o charakterze historycznym, w podejmowaniu publikacji odpowiadających zapotrzebowaniu społecznemu szerszych środowisk, np. referatów do użytku placówek oświatowych, popularnych przewodników po miejscowościach o przeszłości historycznej, wyjątków źródłowych (np. dotyczących dziejów miast prowincjonalnych) itp.

Ta samorzutna działalność sekcji dydaktycznych zbiega się z pracami przygotowawczymi do podjęcia przez PHT szeroko zakrojonej akcji upowszechniania wiedzy historycznej. Akcja zapoczątkowana została wnioskiem Komisji Dydaktycznej przyjętym na plenarnym posiedzeniu w Łańcucie. Wniosek ten brzmi: „Komisja Dydaktyczna w trosce o najszerze upowszechnienie wiedzy historycznej wzywa Zarząd Główny, by opracował plan aktywności Towarzystwa i jego oddziałów w powyższym zakresie“. Chodziłoby mianowicie o sprecyzowanie tematyki, o powołanie centralnego biura popularyzatorów-wykładowców, o ustalenie form i zakresu współpracy w sprawie popularyzowania historii w porozumieniu z ruchem zawodowym, społecznym, młodzieżowym itp. Zarząd Główny po przemyśleniu wniosku i powzięciu odpowiednich uchwał powołał przedstawicieli oddziałów i sekcje dydaktyczne do opracowania projektów w tym zakresie i przesłania ich do centrali (na ręce przewodniczącej Komisji Dydaktycznej). Wnioski opracowane w oparciu na tym materiale stały się podstawą dyskusji na odbytej w Krakowie w kwietniu rb. specjalnej konferencji, w której uczestniczyła Komisja Dydaktyczna w pełnym składzie. Stosownie do powziętych na tej konferencji i potwierdzonych przez plenum Zarządu Głównego wniosków sekcje dydaktyczne wezwane zostały przez Komisję do jak najczynniejszej współpracy przy ustalaniu możliwości uczestnictwa oddziałów w akcji odczytowej w środowiskach fabrycznych, wiejskich i młodzieżowych.

Jest to pierwszy etap projektowanej z początkiem przyszłego roku akademickiego akcji upowszechnienia wiedzy historycznej.

W związku z kształtującymi się w ten sposób pracami Towarzystwa i Komisji Dydaktycznej na plenarnym posiedzeniu Komisji w Krakowie powzięta została następująca uchwała: „Wobec narastających potrzeb w zakresie upowszechniania wiedzy i podnoszenia poziomu kultury historycznej wśród najszerzych mas, a równocześnie biorąc pod uwagę fakt, że nauczanie historii w szkolnictwie podstawowym i średnim coraz pełniej otaczane jest opieką władz szkolnych, Komisja Dydaktyczna uważa za wskazane i możliwe przesunąć punkt ciężkości prac sekcji dydaktycznych na akcję szeroko pojętej popularyzacji“.

W konsekwencji tej uchwały pod koniec maja br. odbędzie się w ramach walnego zgromadzenia Towarzystwa łączne posiedzenie Zarządu Głównego PHT i Komisji Dydaktycznej, poświęcone problemom upowszechniania wiedzy historycznej, oraz nadzwyczajne posiedzenie plenarne Komisji, na którym ustalony zostanie plan i organizacja pracy na rok przyszły oraz przeprowadzone będą wybory prezydium.

Dotychczasowy skład prezydium Komisji Dydaktycznej był następujący: przewodnicząca — doc. dr W. Moszczeńska, wiceprzewodnicząca — doc. dr E. Maleczyńska, dr H. Mrozowska i prof. dr M. Serejski, sekretarz — dr Z. Kamińska (powołana podczas wyborów na zastępcę sekretarza objęła funkcję sekretarza po przejściu dra Al. Jarzębskiego do prac w Sekcji Warszawskiej).

Delegatami sekcji lokalnych PTH i afiliowanych TMH w Komisji byli: mgr E. Narudzka (Gdańsk), dr K. Popiołek (Katowice), dr H. Mrozowska (Kraków), dr J. Dobrzański (Lublin), dr G. Missalowa (Łódź), dr I. Pawłowska (Olsztyn), doc. dr W. Knapowska (Poznań), dr A. Gilewicz (Przemyśl), doc. dr J. Lechicka (Toruń), dr Al. Jarzębski (Warszawa), doc. dr E. Maleczyńska (Wrocław).

Szczególnie żywe i czynne zainteresowanie pracami Komisji okazywali: prof. dr Jan Dąbrowski, prof. dr N. Gąsiorowska, prof. dr Ż. Kormanowa.

Sekcje dydaktyczne współpracują z *Wiadomościami Historycznymi* nadsyłając artykuły, recenzje i sprawozdania; prof. dr M. Serejski, wiceprzewodniczący Komisji, jest jej przedstawicielem w Komitecie Redakcyjnym *Wiadomości Historycznych*.

CENTRALNY OŚRODEK DYDAKTYCZNO-NAUKOWY HISTORII

Podajemy do wiadomości Koleżanek i Kolegów, że obowiązki kierowniczkę Centralnego Ośrodka Dydaktyczno-Naukowego Historii objęła kol. Kinga Szymborska.

Założeniem Centralnego Ośrodka jest uzgadnianie działalności ośrodków okręgowych oraz planowanie pracy dydaktycznej w skali krajowej. Siedziba Ośrodka mieścić się będzie od września br. w Warszawie, w Ministerstwie Oświaty.

ODPOWIEDZI REDAKCJI

1. Do wiadomości autorów podręcznika i do oceny Koleżanek i Kolegów podajemy wypowiedzi kol. Jadwigi Moczydłowskiej z Morağa.

Na wstępie pozwolę sobie zaznaczyć, że nie będzie to recenzja podręcznika w całym tego słowa znaczeniu, lecz raczej krótkie omówienie pewnych walorów wychowawczych oraz dodatkich i ujemnych stron podręcznika, które najbardziej uwypukliły się podczas pracy.

W bieżącym roku szkolnym do kl. VI Szkoły Podstawowej w Morağa został wprowadzony podręcznik historii starożytnej autorów A. Gieysztor i T. Szczechury. Podręcznik ten jest napisany stylem zrozumiałym dla dzieci kl. VI, a zawarta w nim partia materiału okazała się dość łatwo przyswajalna. Bogate ilustracje, dziesięć map, cytaty wplecione w teksty poszczególnych rozdziałów niezwykle dodatnio wpłynęły na pobudzenie zainteresowania u dzieci oraz na pogłębienie i utrwalenie zawartych w nim wiadomości.

Brak nazwisk autorów pod przytoczonymi cytatami uważać jednak należy ze wadę podręcznika, gdyż zrozumiałe zainteresowanie dzieci tą sprawą nie zawsze może być przez nauczyciela zaspokojone. Poza tym nauczyciel prowadzący historię starożytną przy pomocy tego podręcznika nie znajduje żadnej pomocy ze strony autorów w momentach ugruntowania i pogłębiania przerobionego materiału. Pożądane byłoby po przerobieniu każdego z głównych okresów wysunięcie pewnych zagadnień do opracowania przez dzieci. Ułatwiłoby to pracę nauczyciela, a dzieci przyzwyczałoby do samodzielności w pracy, co jest jednym z najważniejszych postulatów nauczania.

2. Odpowiadając Koleżance Z. M. z Rembertowa, która zapytuje, w jaki sposób ma prowadzić pracę samokształceniową z zakresu dydaktyki historii i historii gospodarczej w ramach potrzeb nauczania w szkole podstawowej, podajemy parę pozycji bibliograficznych:

St. Nowa czyk: *Jak uczyć historii w szkole powszechnej*, W-wa 1947. W czasopiśmie *Praca Szkolna*, rocznik 1948, nry 2 i 9, artykuły C. P. i Janiny S c h o e n b r e n n e r na tematy: *Czas i przestrzeń w nauczaniu historii*, *Rola wycieczek historycznych*, *Wiedza historyczna a nauczanie historii*, *Życie Szkoły* — numer poświęcony prehistorii, rok 1947.

Po szczegółowe, praktyczne informacje z zakresu dydaktyki zechce Koleżanka zgłosić się do pracowni Warszawskiego Ośrodka Historii, Praga, Szeroka 5, piśmiennie lub jeśli to możliwe, osobiście (poniedziałki, godz. 16—18).

Z zakresu historii gospodarczej:

Rutkowski J.: *Historia gospodarcza Polski przedrozbiorowej*, 1947

Kula W.: *Historia gospodarcza Polski 1864—1914*, 1947

Gąsiorowska N.: *Polska na przełomie życia gospodarczego*, 1947

Gąsiorowska N.: *Kapitalizm w rozwoju dziejowym*, 1946

Schaff A.: *Pogadanki ekonomiczne*.

Ostrowitianow: *Ekonomika przedkapitalistycznych formacji*.

Lenin Wł.: *Imperializm jako najwyższe stadium kapitalizmu*, 1949.

Wszystkie te książki można wypożyczyć w Warszawskim Ośrodku Historii. Tam też znajdzie Koleżanka obszerną bibliografię dotyczącą obu omawianych dyscyplin naukowych.

3. Koledze C. P., który zapytuje nas o materiały dotyczące ruchu robotniczego w Polsce, podajemy kilka pozycji bibliograficznych zaznaczając, że nie ma monograficznego opracowania dotyczącego całokształtu dziejów ruchu robotniczego w Polsce.

Pracę nad zagadnieniem omawianym poprzedzić musi zapoznanie się z dziełami klasyków marksizmu od *Manifestu Komunistycznego* zaczynając. (Patrz Biblioteka Klasyków Marksizmu, wyd. „Książka“) nadto z materiałami Zjazdu Zjednoczeniowego PZPR.

1. Jabłoński H.: *U źródeł teraźniejszości*, „Wiedza“, 1947 r.
2. Zawadzka M.: *Stefan Okrzeja 1886—1905 r.*
3. Gorzycka J.: *Stanisław Kunicki*, „Wiedza“, 1947.
4. Janowski S.: *Pierwszy Proletariat*, „Książka“, 1945.
5. Daniszewski T.: *Feliks Dzierżyński*, „Książka“, 1948.
6. Bolesław Bierut, Józef Cyrankiewicz: *Podstawy ideologiczne P. Z. P. R.* „Książka i Wiedza“ 1949.
7. Józef Kowalczyk: *Rok przełomu*, „Książka i Wiedza“ 1949.
8. Feliks Perl: *Dzieje ruchu socjalistycznego w zaborze rosyjskim*. Warszawa, 1932.
9. Ludwik Kulczycki (Mieczysław Mazowiecki): *Historia polskiego ruchu socjalistycznego w zaborze rosyjskim*. Kraków, 1904.
10. *Z Pola walki*. Zbiór materiałów tyjących się polskiego ruchu socjalistycznego. Londyn, 1904.
11. Trąbelski F., Motyka R.: *Pół wieku socjalizmu polskiego na Śląsku*.
12. Gąsiorowska N.: *Kapitałizm w rozwoju dziejowym*. Str. 105—125. „Czytelnik“.
13. Materiały do historii „Proletariatu“, *Rząd Delegatów Robotniczych* (opr. H. Bicz), S. D. K. P. i L. wyd. Inst. Marksa, Engelsa, Lenina, Moskwa.
14. *Czasopismo: Niepodległość* red. Leon Wasilewski. Warszawa, 1920.
15. *Z Pola walki*, Nr 1—16. Moskwa, Instytut M. E. L. (do 1935).

Materiału ponadto szukać należy w czasopismach: *Nowe Drogi*, *Przegląd Socjalistyczny*, *Kuźnica*, *Dzieje Najnowsze*. O ile Kolega zna język rosyjski znajdzie opracowanie rewolucji 1905 r. w pracy U. A. Szustera *Rewolucja 1905/7 w Polsce*, *Istoriczeskije zapiski*, nr 22, r. 1947. Str. 252—313. Rewolucyjny ruch w Polsce 1918—19 opracowany został przez M. Misko w artykule drukowanym w *Woprosach Istorii*, nr 10, r. 1948. Str. 39—40.

Szkoła Partyjna przy KCP.Z.P.R. przystąpiła do wydawania na prawach rękopisu m. in. wykładów z zakresu historii Polski. Do interesującego Kolegę zagadnienia ukazały się dwa stenogramy wykładów Tadeusza Daniszewskiego „*Historia ruchu robotniczego w Polsce*“, rozdz. I, *Polska po powstaniu styczniowym*, rozdz. II, *Wielki Proletariat*. Omawiane prace można nabyć w Warszawie, w Szkole Partyjnej.

J. S.



BIBLIOTECZKA MARKSISTOWSKA

wydana przez Spół. Wydawniczą „Książka i Wiedza”, rok wydania 1949*)

1. K. Marks i F. Engels: *Manifest Komunistyczny*.
2. J. Stalin: *Zagadnienia leninizmu*.
3. J. Stalin: *Historia W. K. P. (b)* — Krótki kurs.
4. W. Lenin: *Karol Marks*.
5. K. Marks i F. Engels: *O materializmie historycznym*.
6. F. Engels: *Pochodzenie rodziny, własności prywatnej i państwa*.
7. F. Engels: *Rozwój socjalizmu od utopii do nauki*.
8. K. Marks: *18 Brumaire a Ludwika Bonaparte*.
9. F. Engels: *Feuerbach i zmierzch klasycznej filozofii niemieckiej*.
10. K. Marks: *Praca najemna i kapitał*.
11. K. Marks: *Wojna domowa we Francji*.
12. K. Marks: *Walki klasowe we Francji*.
13. K. Marks: *Placa, cena, zysk*.
14. W. Lenin: *Imperializm jako najwyższe stadium kapitalizmu*.
15. W. Lenin: *Dziecięca choroba lewicowości w komunizmie*.

*) Cena kompletu wynosi zł 1.000.—

REDAKTOR:

GRYZELDA MISSALOWA

SEKRETARZ REDAKCJI:

KINGA SZYMBORSKA

KOMITET REDAKCYJNY:

NATALIA GAŚSIOROWSKA

ZOFIA PODKOWINSKA

JOZEF DUTKIEWICZ

ZANNA KORMANOWA

JANINA SCHÖNBRENNER

MARIAN HENRYK SEREJSKI

ADRES REDAKCJI: „WIADOMOŚCI HISTORYCZNE”, ŁÓDŹ, UL. ARMII LUDOWEJ 28 M. 7, TEL. 1-03-31

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

ADRES ADMINISTRACJI: KSIĘGARNIA PZWS, WARSZAWA, PL. DĄBROWSKIEGO 8, TEL. 8-53-30, 8-33-02, WEWN. 06 i 07

WARUNKI PRENUMERATY: ROCZNIE ZA 5 NUMERÓW ZŁ 180.—
CENA POJEDYNCZEGO EGZEMPLARZA ZŁ 40.—

KONTO PKO nr I-690, ADMINISTRACJA CZASOPISM PZWS
PRZY WPLACIE NALEŻY NA ODWROCIE BLANKIETU WPISAĆ NAZWĘ CZASOPISMA ORAZ OKRES PRENUMERATY

Cena zł 40.—

BIBLIOTEKA
UNIwersYTECKA
GDAŃSK

C 1152

H.10/CZ

