

ROK II WARSZAWA | · WRZESIEŃ - PAZDZIERNIK 1949 Nr 4 (8)

# WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

4

~~Zakł. Metod. Hist.~~



PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

## T R E Ś Ć N U M E R U C Z W A R T E G O ( 8 )

|   | Str. |
|---|------|
| 1. Od Redakcji . . . . .  | 1    |
| 2. Nowy program historii . . . . .  | 3    |
| D z i a ł n a u k o w y   |      |
| 3. Gryzelda Missalowa — Ruch robotniczy we Francji do roku 1848   | 11   |
| 4. Anna Rynkowska — Filip Girard . . . . .  | 31   |
| 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   |      |
| 5. Janina Schoenbrenner — Nowy program historii klasy III i IV<br>(cykl pierwszy) . . . . .   | 41   |
| Z p r a k t y k i s z k o l n e j   |      |
| 6. J. D. — Zeszyt przedmiotowy w nauczaniu historii (głos w dys-<br>kusji) . . . . .  | 47   |
| 7. Jerzy Miodecki — Jak korzystałem na lekcjach w kl. IX z ma-<br>py J. Natanson - Leskiego: <i>Polska w X, XI i XII w.</i> . . . . . | 49   |
| R e c e n z j e   |      |
| 8. Józef Dutkiewicz — <i>Nauczanie historii w szkole</i> (Преподавание<br>истории в школе) . . . . .                                  | 52   |
| 9. Krystyna Musiałowicz — Uczeni radzieccy o początkach Słowian   | 57   |
| K r o n i k a   |      |
| 10. M. S. — Wielkie rocznice . . . . .  | 61   |
| 11. Zjazd delegatów PTH i konferencja w sprawie upowszechniania<br>wiedzy historycznej . . . . .                                      | 61   |
| 12. Kursy z zakresu teorii marksizmu . . . . .  | 62   |
| 13. S. J. — Sprawozdanie z kursu historii dla nauczycieli klas IV   | 62   |
| 14. Wystawa historyczna <i>Ksiądz Piotr Sciegienny na tle epoki</i> . . . . .   | 63   |
| 15. Odpowiedzi Redakcji . . . . .   | 64   |

# WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

WYDAWANE NA ZLECENIE MINISTERSTWA OŚWIATY  
PRZY WSPÓLPRACY POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO

*W chwili, gdy numer niniejszy Wiadomości Historycznych dojdzie do rąk czytelników, społeczeństwo polskie organizować będzie uroczystości związane z miesiącem pogłębienia przyjaźni polsko-radzieckiej. Miesiące pogłębienia przyjaźni między Polską i ZSRR mają już w naszym życiu duże znaczenie, zapoznały one szerokie masy ludowe polskie ze strukturą państwową, z osiągnięciami Związku Radzieckiego we wszystkich dziedzinach bogatej jego działalności, ożywiły piękne i głębokie tradycje wspólnej walki rewolucyjnej prowadzonej przez postępowy obóz polski i rosyjski w ciągu XIX i XX w., doprowadziły do zrozumienia historycznej światowej roli Rewolucji Październikowej, jej wpływu na odzyskanie niepodległości i kształtowanie się losów naszego państwa aż do chwili obecnej, wreszcie pogłębiły zrozumienie doniostej roli kraju socjalizmu — ZSRR, jako pogromcy faszystów i oswobodziciela Polski.*

*Nauczyciel-historyk śledzi z uwagą i zainteresowaniem rozwój nauki historycznej i dydaktyki historii w krajach ZSRR, zdając sobie sprawę z wielkich jej osiągnięć i znaczenia, jakie ma ona dla jego własnej pracy. Wiadomości Historyczne postawiły sobie za jedno ze swych ważnych zadań informowanie koleżanek i kolegów o tych zdobycach radzieckich w zakresie wiedzy historycznej, które powinny wejść w treść nauczania szkolnego i dojrzały już do naukowej popularyzacji oraz o wynikach pracy dydaktycznej, które mogą ożywić nasze badania w tym zakresie, wzmocnić i pogłębić metody nauczania. Wiemy bowiem doskona-*

le, jak korzystna jest wymiana poglądów, doświadczeń i inicjatywy, tym więcej, że nauka radziecka dokonała w ciągu lat trzydziestu ogromnej pracy przebudowania wiedzy historycznej na podstawie materializmu dziejowego i związanej z tym rewizji osiągnięć nauki burżuazyjnej. Metoda materializmu historycznego uwarunkowała rozszerzenie tematyki i doprowadziła do nowych, poważnych, często rewelacyjnych zdobyczy. Czynnikiem przyspieszającym rozwój nauki radzieckiej jest pomoc państwa radzieckiego, staranne szkolenie kadr naukowców i opracowanie metod planowej zespołowej pracy badań, wreszcie upowszechnienie wiedzy historycznej, sprzyjające wydobyciu z mas ludowych twórczych i utalentowanych jednostek. Nauka historyczna radziecka rozwija się w łączności z życiem i służy jego potrzebom, jest też przedmiotem powszechnego zainteresowania.

Uznanie nasze budzi fakt, że uczeni radzieccy poważnie i głęboko interesują się pracą nauczycieli historii. Na łamach czasopism dydaktycznych zabierają głos najwybitniejsi przedstawiciele nauki, członkowie Akademii, podając w zarysie potrzebnym dla nauczania wyniki wieloletnich gruntownych badań. W ten sposób szkoła radziecka ma ścisły kontakt z wiedzą i staje się jednym z ważnych pośredników między światem nauki i społeczeństwem.

Miesiąc pogłębienia przyjaźni polsko-radzieckiej ma jednak w roku bieżącym znaczenie szczególne. Mimo że działania wojenne skończyły się tak niedawno a traktaty pokojowe nie zostały jeszcze podpisane, z niepokojem obserwujemy powstawanie nowych ośrodków agresji i stwierdzamy, że imperializm światowy zmierza do rozpętania nowej wojny. Lecz obserwując te zjawiska wiemy dziś, po tragicznych doświadczeniach lat 1939—1945, że nie wystarczą deklaracje w obronie pokoju i teoretyczne przestrogi. Rozumiemy, że trzeba organizować siły postępu i świadomość mas narodowych, mobilizować opinię całego świata, demaskując wszystkie poczynania imperializmu prowadzące do wojny. Zbrodniczym planom przeciwstawić trzeba wysiłek zbiorowej woli pokoju i twórczej pracy. Zdajemy sobie przy tym jasno sprawę, że światowe siły pokoju i postępu skupiają się wokół Związku Radzieckiego i państw demokracji ludowej, że wewnętrzna i zagraniczna polityka ZSRR daje realne gwarancje obrony pokoju a wraz z nim obrony kultury całej ludzkości. Kongresy pokoju we Wrocławiu, Paryżu i Pradze, zorganizowanie Międzynarodowego Komitetu Współpracy Kulturalnej w obronie Pokoju (luty 1949), zwycięstwo Chin Ludowych, powstanie demokratycznego rządu republiki niemieckiej w Berlinie — wszystkie te wydarzenia polityczne największej wagi wyznaczają początek nowego układu politycznego świata, którego pełna realizacja zapewnić może utrzymanie pokoju.

## NOWY PROGRAM HISTORII

W ciągu pięcioletniego okresu budowy nowej szkoły polskiej po raz drugi stajemy wobec nowych programów historii. Są one wynikiem wielkich zmian, jakie dokonały się w Polsce, zwłaszcza od pamiętnego plenum KC PPR z sierpnia 1948 roku, w związku ze zdecydowanym wejściem naszego kraju na drogę budowy socjalizmu. Szybkie tempo przebudowy ustroju Polski zmieniło całkowicie warunki pracy szkolnej ściśle związanej z całokształtem życia społeczeństwa.

Wystarczy przypomnieć reformę rolną i nacjonalizację przemysłu, transportu i bankowości, przekreślające władztwo kapitału finansowego na ziemi polskiej i wyzwalające nowe siły produkcyjne. Uspołecznienie środków produkcji przekreśliło gospodarcze podstawy przewagi politycznej i kulturalnej ziemiaństwa i burżuazji, likwidując je w zasadzie jako klasy; uaktywniło klasę robotniczą, chłopstwo i inteligencję pracującą, oddając w ich ręce pod przewodnictwem partii robotniczych rządy w państwie polskim.

Zagospodarowaliśmy tzw. ziemie odzyskane włączając je w jednolity system ekonomiczny, administracyjny i kulturalny naszego kraju. Nowa rzeczywistość gospodarcza i społeczna wywołała zmiany w nadbudowie ustrojowej i kulturalnej. Państwo przestało być narzędziem przemocy klas posiadających, rząd Polski Ludowej stał się wyrazicielem interesów mas pracujących. W grudniu 1948 roku nastąpiło zjednoczenie dwu partii robotniczych, powstała Polska Zjednoczona Partia Robotnicza, zlikwidowane zostało rozbitcie polskiej klasy robotniczej. Polska wkroczyła w następny etap rozwoju: poprzez demokrację ludową do socjalizmu.

Gospodarczą podstawę dla tej przemiany ma stworzyć Sześćioletni Gospodarczy Plan Narodowy, którego realizacja zmieni Polskę w kraj przemysłowo-rolniczy i ułatwi przejście do wyższych form gospodarki zespołowej. Jednocześnie trwa w Polsce niespotykana dotychczas w naszych dziejach rewolucja kulturalna: przystępujemy do wielkiej ofensywy zwalczania analfabetyzmu, do walki o oświatę dla wszystkich, zarówno dla młodzieży, jak i dla dorosłych, o upowszechnienie wiedzy i kultury, o udostępnienie sztuki i piękna całemu społeczeństwu. Budujemy nową zmierzającą ku socjalizmowi kulturę w oparciu o wszystkie najlepsze, postępowe tradycje i osiągnięcia narodu polskiego.

Zadania przebudowy ustroju dokonuje Polska w oparciu o światowe siły postępu, demokracji i pokoju, w pierwszej linii w sojuszu ze Związkiem Radzieckim i krajami demokracji ludowej.

Na tle tych przemian rola szkoły w pracy nad przebudową społeczną i kulturalną rysuje się wyraźnie. Szkoła musi tutaj kroczyć w pierw-

szym szeregu walki o postęp, o nowy, naukowy pogląd na świat. Stąd konieczność ponownej przebudowy naszych powojennych programów szkolnych. Wśród przedmiotów nauki szkolnej historia zajmuje pozycję specjalną, treść i zakres jej nauczania decydują w znacznej mierze o charakterze naszej kultury narodowej.

Przechodząc do analizy programu historii<sup>1)</sup> podkreślić należy całkowite zerwanie naszego programu z eklektyzmem teoriopoznawczym programów historii nie tylko przedwojennych, ale i przejściowych, stanowiących podstawę nauczania historii do chwili obecnej. W pierwszym okresie tworzenia nowego szkolnictwa, wobec braków naukowych i społecznie krzywdzącego przydziału wiedzy historycznej programów przedwojennych, praca prowadzona była w kierunku rozbudowy problematyki historii: wprowadzenia historii gospodarczo-społecznej ze specjalnym uwzględnieniem ruchów społecznych; rozszerzenia tematyki kulturalnej, doprowadzenia nauki historii do chwili współczesnej.

Nowy program historii oparty jest wyraźnie na materializmie dialektycznym i historycznym, posiada więc określoną jednolitą podstawę filozoficzną. Miast precyzować zasadnicze tezy materializmu historycznego, powołajmy się na sformułowania klasyków marksizmu, dziś powszechnie już znane w kołach nauczycielskich:

„... W każdej epoce historycznej — pisze Engels<sup>2)</sup> — przeważający sposób ekonomicznej produkcji oraz wymiany i wynikający stąd siłą rzeczy ustrój społeczny stanowią podstawę, na której powstaje i za pomocą której może być jedynie wytłumaczona polityczna i umysłowa historia tej epoki; że zgodnie z tym cała historia ludzkości (od czasu rozkładu pierwotnego społeczeństwa rodowego z jego gminnym władaniem ziemią) była historią walki klas, historią walki pomiędzy klasami wyzyskującymi a wyzyskiwanymi, panującymi i uciemiężonymi; że historia tej walki klasowej dosięgła obecnie tego szczybla rozwoju, kiedy wyzyskiwana i uciemiężona klasa, proletariat, nie może wyzwolić się spod ucisku klasy wyzyskującej, burżuazji, nie wyzwalając jednocześnie całego społeczeństwa na zawsze od wszelkiego wyzysku, podziału na klasy i walk klasowych...“.

„... Położenie ekonomiczne“ — stwierdza Engels w innej pracy<sup>3)</sup> — jest podstawą, ale na bieg walk historycznych wywierają również wpływ, a w wielu wypadkach określają ich formę rozliczne momenty nadbudowy: polityczne formy walki klasowej i jej wyniki — konstytucje

---

<sup>1)</sup> Ministerstwo Oświaty. Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. *Historia*. PZWS, Warszawa, 1949.

<sup>2)</sup> Engels F. Przedmowa do angielskiego wydania „Manifestu Komunistycznego“ *Manifest Komunistyczny*. Tł. polskie — „Książka“, 1948. Wyd. XV.

<sup>3)</sup> Engels F. — List do Józefa Blocha z 21. IX. 1890 r. K. Marks i F. Engels *O materializmie historycznym* „Książka“ 1945.

ustanowione po wygranej bitwie przez zwycięską klasę itp., formy prawne i nawet odbicie wszystkich tych rzeczywistych walk w mózgu ich uczestników, teorie polityczne, prawne, filozoficzne, poglądy religijne oraz ich dalsze rozwinięcie w system dogmatów. Mamy tu wzajemne oddziaływanie wszystkich tych momentów, przy czym ruch ekonomiczny toruje sobie w ostatecznym wyniku nieuchronnie drogę poprzez nieskończone mnóstwo przypadkowości...“

Zgodnie z tymi założeniami projekt programu historii precyzuje w sposób następujący cel poznawczy: „doprowadzenie młodzieży do znajomości“ istotnej klasowej treści „faktów i procesów historycznych“, bo tylko na tej drodze młodzież może „poznać strukturę gospodarczą“ właściwą dla poszczególnych okresów dziejowych oraz źródła, kierunek i istotę społeczną jej ciągłych przemian, a zatem zrozumieć jej powiązania z opartym na tej podstawie ustrojem społecznym, politycznym, formami życia kulturalnego i ich wzajemną współzależnością.

Układ materiału programowego ułatwi nauczycielowi realizację owego celu we wszystkich trzech cyklach nauczania historii w szkole. Tematy historii gospodarczej nie stanowią odrębnej całości występującej obok dziejów politycznych i społecznych, lecz wyjaśniają jeden z nurtów (i to podstawowy) jednolitego procesu historycznego.

Zgodnie z zasadami materializmu historycznego periodyzacja procesu historycznego została oparta na nauce o pięciu formacjach gospodarczo - społecznych, przez które rozumieć należy system panujących w danym społeczeństwie stosunków produkcyjnych z uwarunkowaną przez podłoże materialne strukturą społeczeństwa i jego ideologią.

Wykład historii utrzymuje jednak ramy chronologiczne. Toteż dzieje powszechne przedstawiają życie społeczeństw w okresie:

- 1) komuny pierwotnej (czasy przedhistoryczne i wczesno - historyczne),
- 2) formacji niewolniczej (tzn. czasy starożytne),
- 3) formacji feudalnej (czasy średniowieczne),
- 4) formacji kapitalizmu,
- 5) formacji socjalistycznej.

Periodyzacja ta jest konsekwentnie uwzględniona w trzech cyklach nauczania historii 11-letniej szkoły. Kurs klasy III, pogadanki prehistoryczne, wprowadzają dziecko w życie ludzi epoki komuny pierwotnej. Znajomość tej formacji uczeń pogłębi w klasie V (*Życie ludzi pierwotnych* lekcja 1; *Plemiona germańskie na obszarach Europy zachodniej*, l. 40; *Słowianie zachodni*, l. 49). Rozkład formacji wspólnoty pierwotnej (rodowego ustroju) zostanie przedstawiony przy omawianiu zagadnienia powstawania państw (państwa starożytne — kl. V, państwa feudalne w Europie — kl. V, państwo polskie już w klasie IV).

W klasach poziomu licealnego tak przygotowany uczeń będzie mógł opracować zagadnienie formacji komuny pierwotnej na szerszym materiale historycznym i z pełnym zrozumieniem zasad periodyzacji marksistowskiej. W podobny sposób możemy przy pomocy programu opracować całokształt procesu historycznego, aby doprowadzić ucznia do zrozumienia zachodzących w dziejach prawidłowości i praw rozwoju społecznego na obiektywnej podstawie sposobów produkcji. Uczeń powinien zrozumieć, że układ stosunków produkcyjnych jako podstawa formacji ulega ciągłym zmianom, które prowadzą w następstwie do zmian całej nadbudowy, często z opóźnieniem i zawsze poprzez walkę. Rozumienie tego prawa ćwiczymy już poczynając od pogadarek prehistorycznych w klasie III, ucząc o pracy i zmianach form jej organizacji w zależności od stosowanego narzędzia i przedstawiając rozwój i postęp w miarę udoskonalenia środków produkcji. W całym programie historii podkreślane są systematycznie kolejne układy stosunków produkcyjnych i odpowiadające im formy własności.

Rodzą się one w ramach starej formacji, tworząc nowe siły zapowiadające inny układ stosunków i powodujące upadek istniejącej formacji. Ilość tych zmian wzrasta, wchodzą one w konflikt z panującymi stosunkami produkcji i wtedy następuje przejście do nowej formacji przezważnie na drodze rewolucji, zawsze w formie skoku jakościowego. Zmiany ilościowe przechodzą więc w zmiany jakościowe. Należy pamiętać, że owe zmiany tylko do pewnych granic przechodzą w sposób żywiolowy (jak proces biologiczny). Często nadbudowa ideologiczna, prawno - polityczna itd. nie nadąża za zmianami podstawy materialnej, klasy panujące bronią istniejących stosunków, a wśród klas dążących do zmian budzi się niezadowolenie, rodzi się nowa ideologia i zaczyna świadoma walka klasowa. W tych okresach historycznych szczególnego znaczenia nabiera świadomość mas, idea organizująca tę świadomość. Idea taka staje się potężnym narzędziem walki. Według materializmu dziejowego „historia wszelkiego społeczeństwa dotychczasowego jest historią walk klasowych“<sup>1)</sup>.

Kształtowanie zrozumienia owych zasad musimy oprzeć na poznaniu konkretnych procesów historycznych i znajomości najważniejszych faktów. Dla przykładu rozpatrzymy powstawanie stosunków kapitalistycznych.

Śledzimy więc w historii poszczególnych krajów rozwój wczesno - kapitalistycznej produkcji w ramach formacji feudalnej: nakładu, manufaktury (podpunkty lekcji w kl. VI: nr 1, 6, 7, 8, 9, 22, 23, 24, 32, 33, 47, 48 i 49; w kl. IX: III 5, C I 3, C III 6; w kl. X: C IV 1, 2, C V 1 i inne)<sup>2)</sup>.

---

<sup>1)</sup> K. Marks i F. Engels *Manifest Komunistyczny*, str. 34, „Książka“, 1948.

<sup>2)</sup> Oznaczenie lekcji zgodnie z zasadą przyjętą w programie.



Konflikty z panującymi stosunkami produkcyjnymi oraz walki klasowe antyfeudalne ukażą nam w kl. VI podpunkty lekcji nr 1, 6, 7, 8, 9, 27, 30, 31, 47, 48, oraz w kl. IX-B III, C III.

Sformułowanie ideologii burżuazyjnej znajdziemy dla klasy VI w lekcji 52, dla klasy X: C IX.

Rewolucje burżuazyjne opracowane zostały w kursie klasy VI — lekcje: 45, 51, 52 — 55, 67 — 78, oraz w klasie VII — 1, 3, 4, 5, dla klasy IX: C III 6, dla X klasy: C V, epoka kapitalizmu A III, A VI 6.

W podobny sposób opracowywać będziemy imperializm jako fazę schyłkową kapitalizmu, narastanie sprzeczności, zaostrzenie walk klasowych oraz wzrost sił rewolucyjnych, walkę proletariatu o socjalizm, aby doprowadzić do genezy Wielkiej Rewolucji Październikowej 1917 r., która zapoczątkowała nową formację socjalistyczną. Uczeń powinien zrozumieć, że „Rewolucja Październikowa nie jest jedynie rewolucją „w ramach narodowych“. Jest przede wszystkim rewolucją o charakterze międzynarodowym, światowym, oznacza bowiem gruntowny zwrot w światowych dziejach ludzkości, zwrot od świata starego, kapitalistycznego, do świata nowego, socjalistycznego“<sup>1)</sup>.

Młodzież, która na lekcjach historii w podany powyżej sposób przeżyła dzieje poszczególnych rewolucji antyfeudalnych i burżuazyjnych, będzie mogła pojąć, iż „Rewolucja Październikowa zasadniczo różni się od tych rewolucji. Stawia sobie ona za cel nie zastąpienie jednej formy wyzysku inną formą wyzysku, jednej grupy wyzyskiwaczy inną grupą wyzyskiwaczy, lecz zniesienie wszelkiego wyzysku człowieka przez człowieka, zniesienie wszelkich grup wyzyskiwaczy, ustanowienie dyktatury proletariatu, ustanowienie władzy najrewolucyjniejszej klasy ze wszystkich klas uciskanych, jakie istniały dotychczas, zorganizowanie nowego, bezklasowego społeczeństwa socjalistycznego“<sup>2)</sup>.

Zestawiając porównawczo dzieje poszczególnych narodów dostrzeżemy nie tylko istniejące prawidłowości, ale również odrębności rozwojowe danego społeczeństwa. Nie zawsze wszystkie pięć formacji występują w dziejach każdego społeczeństwa w kolejnym porządku, są przykłady omijania przez społeczeństwo jednej z formacji. Okres trwania poszczególnych formacji może być różny dla różnych społeczeństw, nie istnieją też sztywne granice chronologiczne między poszczególnymi etapami rozwoju. W dziejach Polski np. nie widzimy formacji niewolniczej, choć niewolnictwo patriarchalne istniało w obrębie wspólnoty rodowej i w okre-

---

<sup>1)</sup> J. Stalin *Międzynarodowy charakter Rewolucji Październikowej*. Zagadnienia leninizmu. Str. 167. „Książka i Wiedza“ 1949.

<sup>2)</sup> J. Stalin *Międzynarodowy charakter Rewolucji Październikowej*. Zagadnienia leninizmu. Str. 167. „Książka i Wiedza“ 1949.

sie tworzenia się państwa; formacja feudalna rozpoczyna się później niż na zachodzie Europy i trwa aż do końca istnienia Rzeczypospolitej szlacheckiej.

W rozkładającym się feudalizmie polskim układ przyszłościowy kapitalistyczny był wyjątkowo słaby, kapitalistyczne stosunki produkcji zaczynają rozpowszechniać się dopiero po rozbiorach nierównomiernie i w ciągłej walce z wielkimi przeżytkami feudalizmu. W epokę wielkokapitalistyczną ziemie polskie weszły dopiero w okresie imperializmu, co nadało specyficzne cechy naszym stosunkom gospodarczym i całej nadbudowie.

W takim ujęciu materiału uczeń poznając bogactwo i różnorodność zjawisk historycznych w ramach poszczególnych formacji, dostrzegając prawidłowość życia społecznego zaczyna ujmować przeszłość dialektycznie, to jest w ciągłym ruchu i rozwoju, oraz rozumieć, na czym polega postęp.

Nauczanie historii wskaże młodzieży, że nie ma wiecznych, trwałych kategorii życia zbiorowego, że każda z nich rozwija się i zanika ustępując miejsca nowym kategoriom. W nieprzerwanym rozwoju życia współczesność jest jednym z ogniw tego procesu. Zrozumienie na lekcjach nauki o Polsce i świecie współczesnym teraźniejszości i perspektyw przyszłego rozwoju uwarunkowane jest przeto dialektycznym i materialistycznym pojmowaniem historii przez ucznia.

W wyniku oparcia programu historii na materializmie historycznym uległ zmianie przydział materiału programowego. Pogłębione i poszerzone zostały dzieje pracy i walki mas pracujących o opanowanie przyrody, o zniesienie wyzysku i przebudowę struktury społecznej.

Dążąc do wskazania jedności procesu dziejowego program w całej rozciągłości uwzględnia momenty nadbudowy, przy tym zakres wiadomości o nich rośnie w miarę wieku ucznia i możliwości pojmowania zagadnień abstrakcyjnych.

Lekcje historii nie tylko kształcą, ale również przy pomocy materiału naukowego wychowują uspołecznionych obywateli, przyszłych budowniczych socjalizmu. Nauczyciel historii powinien przeto głęboko przemyśleć cele wychowawcze wskazane przez program, związać je z materiałem programowym, aby następnie na swych lekcjach świadomie wydobywać elementy wychowania socjalistycznego. Już sama metoda materialistyczna i dialektyczna w historii prowadzi ucznia do przekonania, iż żyjemy w epoce, w której socjalizm rozwija się wypierając imperializm, łamiąc przeżytki kapitalizmu. W tym świetle można zrozumieć szczególną rolę ZSRR, z którym wiąże nas nie jakiś koniunkturalny sojusz polityczny, nie względy geograficzne, lecz przede wszystkim fakt, że ZSRR jest pierwszym i do tej pory ciągle jedynym jeszcze krajem zwycięskiego so-

cializmu, przewodnikiem i wzorem w trudnej walce o nowe, wyższe formy współżycia narodowego i państwowego.

Dlatego też każda właściwie lekcja historii (czy to będą dzieje starożytne, czy nowożytne) konsekwentnie prowadzi nas do zrozumienia epoki, w której żyjemy, okresu, jaki przeżywa nasz naród, nasze państwo, okresu demokracji ludowej, która jest formą dyktatury proletariatu. Każda też lekcja historii prowadzi do ostatecznego wyrobienia w uczniu przekonania, że nie wolno nam pozostać biernymi i że obowiązkiem każdego z nas jest wzięcie udziału w budowaniu socjalizmu.

Program wyraźnie zaznacza momenty postępowe w dziejach powszechnych i polskich, przy tym należy pamiętać, że postępowość lub reakcyjność oceniamy nie z punktu widzenia abstrakcyjnych założeń etycznych czy filozoficznych i nie z punktu widzenia chwili współczesnej, ale z punktu widzenia pragnień i dążeń klas społecznych walczących z daną konkretną formą wyzysku.

Stąd też na plan pierwszy wysunięte zostały w programie zjawiska i fakty pomijane całkowicie w przedwojennych programach historii. Dzieje powstań niewolniczych w starożytności, ruchów antyfeudalnych w średniowieczu, walk proletariatu w XIX i XX wieku, zapoznanie z przywódcami tych ruchów prowadzić powinny do obudzenia już nawet w najmłodszych uczniach poznania krzywdy społecznej i solidaryzowania się z klasami wyzyskiwanymi. Lekcje tego typu nadają się do wychowania w duchu internacjonalizmu: np. przedstawienie wspólnych cech w położeniu klasy robotniczej w XIX wieku, międzynarodowej walki proletariatu o prawa doprowadzi do przekonania o łączności ruchu robotniczego w świecie, o wspólnej sprawie wszystkich pracujących. Jednocześnie wskazanie łączności polskich walk o niepodległość i przebudowę społeczną z ruchami innych narodów walczących o postęp wyrobić powinno poczucie dumy z postępowych tradycji własnego narodu.

Budzenie miłości ojczyzny wymaga gruntownego przedyskutowania ze starszymi uczniami problemu zmiany poglądu na zagadnienie patriotyzmu: obecna Polska Ludowa to Polska mas pracujących i współczesny patriotyzm ludowy godzi to, co znajdowało się w zasadniczej sprzeczności w patriotyzmie burżuazji i feudalnej szlachty — dobro Polski Ludowej z dobrem całej pracującej ludzkości, godzi patriotyzm z proletariackim internacjonalizmem. W związku z tym wymaga przemyślenia w oparciu o materiał programowy zagadnienie kosmopolityzmu i nacjonalizmu w dziejach, a zwłaszcza kosmopolityzmu i nacjonalizmu w dniu dzisiejszym. Rozważenie teoretyczne tych problemów powinno poprzedzić analizę materiału programowego i dokładne opracowanie tych lekcji, których treść specjalnie nadaje się do przedstawienia przejawów nacjonalizmu i wyjaśnienia, czym jest kosmopolityzm, którym szermuje obecnie propaganda państw imperialistycznych.

Wychowanie socjalistyczne wymaga również opracowania na przestrzeni wszystkich formacji zagadnienia pracy. Program historii daje nam do tego obszerny materiał: poczynając od pierwszej lekcji w klasie III (*Znaczenie pracy w życiu społeczeństwa ludzkiego*) poprzez tematykę wszystkich klas praca wysuwana jest w oddzielnych punktach programu, a wyniki podane dla klas podstawowych ujmują wiedzę uczniów właśnie od strony ich orientacji w zakresie tego, jak ludzie w danej epoce pracowali.

Toteż wychowanie socjalistyczne i patriotyczne realizować będziemy poprzez program historii, którego materiał zawiera właśnie wszystkie elementy tego wychowania. Realizując ten program można istotnie wyrobić w uczniu obok naukowego poglądu na świat poszanowanie dla pracy i poczucie dumy z przynależności do świata pracy, patriotyzm ludowy, dumę z postępowych tradycji narodu polskiego, solidarność z innymi narodami walczącymi o postęp, pokój i sprawiedliwość społeczną, świadomość braterskiej jedności z wielką rodziną narodów wyrzekających się wyzysku pracy człowieka przez człowieka, budujących w zdecydowanej walce z światem imperializmu, wojny i wyzysku — lepszy świat, świat socjalizmu.

REDAKCJA

# D Z I A Ł N A U K O W Y

GRYZELDA MISSALOWA

## RUCH ROBOTNICZY FRANCUSKI DO ROKU 1848

Koniec XVIII w. i pierwsza połowa XIX w. były okresem ostatecznego przejścia Europy zachodniej i środkowej od feudalizmu do kapitalizmu. Decydującą rolę w tym względzie odegrała rewolucja francuska 1789 r. Wynalazki w dziedzinie techniki włókienniczej, budowa maszyny parowej, zastosowanie węgla kamiennego prowadziły do rozwoju wielkiego przemysłu fabrycznego; nagromadzone zaś jeszcze w epoce feudalnej kapitały, wzrost ludności, zniesienie monopolu, ograniczeń cechowych i wszelkiej reglamentacji stworzyły dogodne warunki do rozwoju kapitalizmu. Zmianie w podbudowie gospodarczej towarzyszyły zmiany w układzie sił i więzi społecznych, w formach życia prawnopolitycznego i kulturalnego. Anglia najwcześniej weszła na drogę rozwoju wielokapitalistycznego, rewolucję burżuazyjną przeżyła w XVII w., a przewrót przemysłowy w XVIII w., w stulecie XIX wchodziła jako kraj o przodującej produkcji i sprawnie działającym ustroju kapitalistycznym.

We Francji stosunki ulegały powolniejszej przebudowie. Aczkolwiek burżuazyjna rewolucja francuska zniweczyła ostatecznie gospodarczo-społeczne podstawy feudalizmu, przygotowała tryumf gospodarki kapitalistycznej i zapewniła przewagę ekonomiczną burżuazji, to jednak pod względem politycznym swojego celu — niepodzielności władztwa klasowego burżuazji — nie osiągnęła na długo; po zamachu 18 brumaire'a Francja otrzymała ustrój oparty na dyktaturze wojskowej, a po klęsce cesarstwa wraz z Burbonami powrócili do kraju i uzyskali władzę reprezentanci sił starego porządku: feudalna szlachta i wyższy kler, w większości emigranci z okresu rewolucji. Po r. 1820 rządziła we Francji skrajna prawica, tzw. ultrasi, popierani całą potęgą Kościoła i przywróconego zakonu jezuitów. Mimo nadanej przez Ludwika XVIII konstytucji reakcyjne prawo wyborcze (wysoki cenzus majątkowy) oddało mandaty i władzę w ręce wielkich właścicieli ziemskich, liczących 10 do 12 tysięcy ludzi<sup>1)</sup>. Prasę skrępowano cenzurą prewencyjną, gnębiono wysokimi kaucjami i niezliczonymi procesami. Francja stanęła wobec konieczności rozpoczęcia ostatecznej walki z próbami nawrotu feudaliz-

1) Grupa osób, którym przysługiwało czynne prawo wyborcze, tworzyła we Francji tzw. *pays légal*.

mu — ten też problem interesował najbardziej opinię publiczną epoki restauracji. Rozprawę z reżimem prowadziła burżuazja od pierwszych dni powrotu Burbonów, oparcie znalazła w tych klasach społecznych, które zainteresowane były najwięcej w postępie gospodarczym i społecznym, a więc w drobnomieszczañstwie, inteligencji, chłopach i rodzącym się proletariacie. Ale obok tej zasadniczej sprawy dojrzałej do rozstrzygnięcia rodziły się nowe problemy społeczne. W związku z mechanizacją produkcji powstawał proletariat fabryczny na razie słaby liczbowo, rosnący jednak w siłę w miarę rozpowszechniania się nowożytnej techniki i koncentracji przemysłowej. Zaczynał się nadto proces proletaryzacji drobnych rzemieślników i słabego ekonomicznie chłopstwa.

Z pierwszą fazą rozwoju kapitalizmu wiązały się bardzo ciężkie warunki egzystencji proletariatu; maszyna wyrzucała często robotnika na bruk, zawsze stawiała go wobec niepewności jutra; rozwój wielkoka-pitalistycznych stosunków produkcji prowadził do powtarzania się kryzysów, bezrobocia, spadku i tak nędznej stopy życiowej. Budził się niepokój, kryzysy wskazywały, że rodzący się ustrój kryje w swej strukturze poważne niedomagania. Nędza robotnika rosła przy jednoczesnym wzroście ogólnego dochodu społecznego. Powstawała kwestia robotnicza. Przodująca pod względem ekonomicznym Anglia poznała ją najprędzej, robotnicy angielscy stawiali też najwcześniej opór wyzyskowi, precyzując swe ekonomiczne i polityczne żądania, opracowując praktyczne formy walki z burżuazją: organizacje robotnicze, strajki, partię robotniczą (czartyzm), formy nacisku parlamentarnego.

Robotnicy francuscy w latach 1815—30 w masie swej byli jeszcze bierni; w nielicznych tylko ośrodkach większej koncentracji przemysłowej rozpoczęli pierwsze próby organizowania się. Organizacje robotnicze były nieliczne i słabe. Obowiązujące od 14 czerwca 1791 r. prawo Le Chapelier hamowało ich rozwój, zakazując tworzenia związków robotniczych i organizowania strajków. W ramach działalności nielegalnej przetrwały bractwa (*Les compagnonages*); były to towarzystwa o ciasnym duchu korporacyjnym, wyżywające się w skomplikowanych ceremoniach i rytuale. Związane z cechami, rywalizowały ze sobą, targane nadto walkami wewnętrznymi. W okresie restauracji nie odpowiadały one już stopniowi świadomości klasowej robotników francuskich i powoli upadały. Natomiast w latach 1815—30, zwłaszcza zaś po kryzysie r. 1825—26, rozwijać się zaczęły kasy wzajemnej pomocy, do których nie stosowano prawa Le Chapelier. W końcu r. 1823 liczono ich w Paryżu 160, z których 132 miały charakter zawodowy i obejmowały 11 tysięcy robotników. Niektóre były tylko szyldem, pod którym kryły się stowarzyszenia oporu organizujące kasy zasiłkowe na okres strajku, walczące o taryfę płac i obniżenie wymiaru godzin dziennej pracy. W Lyonie powstało w r. 1827 silne stowarzyszenie wzajemnej pomocy, które ogłosiło

swój statut *Devoir mutuel* i rozpoczęło walkę z wyzyskiem fabrykantów kierując pierwszymi strajkami tkaczy. Właściwie jednak sprawa robotnicza stanęła przed Francją dopiero po r. 1830. W okresie restauracji dostrzegano powstanie klasy robotniczej, widziano nędzę coraz bardziej się pogłębiającą. Szkoła liberalnej ekonomii uzasadniała — zgodnie z klasowymi interesami burżuazji — konieczność swobodnego rozwoju gospodarczego regulowanego wyłącznie przez wolną konkurencję. W interesie i obronie rodzącego się proletariatu wystąpili ówczesni pisarze socjalistyczni, reprezentanci tzw. socjalizmu utopijnego: Henryk Saint-Simon, Karol Fourier, Robert Owen oraz szkoła saint-simonistyczna<sup>1)</sup>.

Podдали oni ostrej krytyce ustrój kapitalistyczny i sformułowali wiele zasadniczych postulatów ruchu robotniczego, m. in. uznanie pracy jako jedyne go kryterium wartości jednostki i grupy, żądanie prawa do pracy, zniesienia wyzysku, zaprowadzenia powszechnego nauczania.

Socjalizm utopijny widział jednak w robotnikach tylko klasę cierpiącą, najbiedniejszą, której warunki bytowania budziły współczucie i jednocześnie oburzenie wobec klas wyzyskujących. Apelowal do dobrej woli, rozumu i uczuć burżuazji, pragnął obudzić entuzjazm dla przyszłego ustroju powszechnej szczęśliwości (*Falanga* Fouriera, *Nowa harmonia* Owena), w którym nie będzie wyzysku i nędzy. Wszyscy pisarze socjalistyczni wypowiadali się przeciw rewolucji i odrzucali walkę klas. W miarę rozwoju stosunków gasła powoli wiara w możliwości przebudowy ustroju przez dobrowolne reformy burżuazji. Wtedy szkoła saint-simonistyczna w oparciu o swą ewolucyjną filozofię historii wysuwała tezę, że rozwój ludzkości prowadzi do zniesienia wyzysku człowieka przez człowieka i że upadek kapitalizmu nastąpi jako konieczność dziejowa. Wyzysk wypływa z prywatnej własności, zniesienie go nastąpi więc przez uspołecznienie środków produkcji. Szkoła saint-simonistyczna sformułowala prototyp ustroju kolektywnego.

W latach 1830—1848 dokonala się w życiu gospodarczym Francji głęboka przemiana, która doprowadzila do budowy wielkokapitalistycz-

---

1) W polskiej literaturze historycznej doktryny socjalizmu utopijnego nie zostały opracowane. Istniejące dwie prace J. E. Grabowskiego: *Saint-Simon* i J. Grabskiego: *Karol Fourier* budzą dużo zastrzeżeń, zarówno co do ujęcia, jak i konstrukcji prac. Przy opracowaniu utopijnego socjalizmu francuskiego należy przede wszystkim oprzeć się na klasycznej pracy Fr. Engelsa: *Od utopii do nauki* (tłum. polskie Biblioteka Klasyków Marksizmu). W r. 1948 wydany został przez Spółdz. Wydawniczą „Wiedza“ *Wybór pism* R. Owena, zestawiony i zaopatrzony wstępem przez Antoniego Prejbisza oraz w roku 1949 nakładem „Książki i Wiedzy“ praca F. Armanda i R. Maublana: *Fourier* w przekładzie i z przedmową Juliana Hochfelda. Monografia ta zawiera interesujący wybór tekstów Fouriera. Bogatą bibliografię w językach obcych zestawil C. Bouglé w pracy: *Le Socialisme français*, Paryż 1946.

nego przemysłu, powstania potężnej klasy burżuazji przemysłowej oraz narodzin nowoczesnego proletariatu. Dokonywający się przewrót przemysłowy wyznaczało przede wszystkim zastosowanie maszyn we wszystkich działach produkcji francuskiej, tempo mechanizacji wzrosło szczególnie około r. 1840. Przędzalnictwo, tak jak w Anglii, przemysł włókienniczy, głównie bawełniany. Gdy w Milhuzie w r. 1834 było 2,5 miliona wrzecion, w r. 1844 jest ich już 3,5 miliona, w Lille ze 180 tysięcy wrzecion w r. 1832 liczba wzrasta do 300 tysięcy w r. 1844, a dzięki ciągłym ulepszeniom wydajność wrzeciona podnosi się o 50%. W r. 1834 Francja posiadała skromną liczbę 5 tysięcy warsztatów tkackich mechanicznych, w r. 1846 liczono ich 31 tysięcy, przy stałym wzroście współczynnika maszynizacji. W mniejszym stopniu stosowana była technika maszynowa w przemyśle wełnianym, mimo to, gdy w r. 1829 liczono wrzecion mechanicznych 240 tysięcy, statystyka z roku 1847 notuje ich 750 tysięcy. Natomiast w tkalniach zaprowadzono maszyny później, raczej już w drugiej połowie XIX w. Koncentracja w przemyśle wełnianym była słabsza niż w przemyśle bawełnianym, przeważał tam typ manufaktury rozproszonej (okręg Reims, Elbeuf, Sedan), największe zakłady zatrudniały niewiele więcej niż 150 robotników. W przemyśle jedwabniczym okręg Lyonu rozpowszechniał się warsztat jacquardowski ciągle ulepszany. Rosła liczba warsztatów mimo częstych kryzysów; coraz więcej przedsiębiorstw wprowadzało maszyny. Najbardziej konserwatywny był przemysł lniany, gdzie zanotować można większy postęp w dziedzinie mechanicznego przędzenia, ale w małym stopniu — w zakresie tkactwa. Był to jeszcze przemysł przeważnie domowy, nakładczy.

Przemysł francuski przechodził stopniowo na napęd mechaniczny. Wzrastała liczba motorów wodnych, wprowadzona została maszyna parowa, przede wszystkim do tkalni bawełnianych, do kopalni węgla, cukrowni, w przędzalniach, w tkalniach jedwabiu i wełny. W latach 1830—1847 liczba maszyn parowych wzrosła z 625 do 4 853 o sile ogólnej 60 tysięcy koni parowych. Za przemysłem tkackim szedł przemysł metalurgiczny; budowano wielkie piece, często jeszcze na paliwie drzewnym. W r. 1848 na 462 wielkie piece zaledwie 41 pracowało na węglu. Podniosła się produkcja żelaza, surówki i stali. Powstawały nowe gałęzie przemysłu, fabryki maszyn i narzędzi, fabryki chemiczne; wzrastały inwestycje kapitałowe. Wzmogła się konsumpcja węgla z 2 milionów ton w r. 1831 do 7,5 miliona ton w r. 1847. W okresie monarchii lipcowej Francja rozpoczęła budowę dróg żelaznych; w r. 1835 miała ich 148 km, w r. 1848 długość linii kolejowych wynosiła 1 931 km. Zakłady w Creusot i Milhuzie przystąpiły do produkcji lokomotyw.

Mimo dużych stosunkowo osiągnięć przewrót przemysłowy we Francji był dopiero w stadium początkowym. Oprócz przedsiębiorstw nowoczesnie urządzonych zachowały się w dużym jeszcze odsetku formy



wczesnokapitalistycznej produkcji: manufaktura i nakład. Taki Lyon np. był w trzecim dziesiątku XIX w. właściwie wielką manufakturą scentralizowaną w ramach miasta, ale rozproszoną między kilku tysiącami ręcznych tkaczy. Do silnego rozwoju doszło też rzemiosło w Paryżu; znana wytwórczość galanterii, odzieży, obuwia i przedmiotów zbytku sprzyjała zachowaniu konserwatywnych form produkcji. Nie wszystkie gałęzie przemysłu, jak widzieliśmy, rozwijały się w równym tempie, produkcja niektórych ważnych surowców, np. stali, nie zaspokajała stale rosnących potrzeb. Co do rozbudowy dróg kolejowych Francja ustępowała, nie mówiąc już o przodującej w tym względzie Anglii, Niemcom i Belgii (Francja w r. 1848 1 931 km, Niemcy 3 434 km).

Ogólnie jednak biorąc wzrosła ogromnie produkcja i koncentracja przemysłowa; powstawały duże przedsiębiorstwa zatrudniające tysiące robotników. Równolegle rozpoczynał się proces upadku małych zakładów, niezdolnych do zaopatrzenia się w maszyny, nie wytrzymujących więc konkurencji na rynku.

Rozwój przemysłu, budowa kolei wymagały kredytu; ożywiła się działalność banków, rosła ich liczba, wysokość transakcji. Bank Francuski organizował oddziały na prowincji, lecz kredyt był ciągle jeszcze trudny i drogi. Dokonywający się przewrót gospodarczy wpłynął na wzrost handlu zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego. Obroty zagraniczne handlowe wzrosły prawie dwukrotnie: z 945 milionów franków w r. 1825 do 1 772 milionów w r. 1846. Podnosił się stopień urbanizacji i liczba ludności w tych miastach, które stawały się ośrodkami przemysłowymi.

Choć rozwój przemysłowy Francji przybierał coraz szybsze tempo, w ekonomice francuskiej lat 1830—1848 dużą rolę odgrywało rolnictwo. Do r. 1850 kapitał nieruchomy miał przewagę nad ruchomym, a wielka i średnia własność ziemska, skupiona w rękę szlachty i burżuazji, zachowała silne wpływy w dziedzinie życia gospodarczego i politycznego. Wieś francuska, obdzielona ziemią w okresie rewolucji, znajdowała się w ciężkich warunkach. Oprócz wielkorolnych gospodarzy-chłopów istnieli liczni właściciele niewielkich parcel, którzy wraz z bezrolnymi stanowili „armię rezerwową” pracy dla folwarku i przemysłu. Własność chłopska ulegała stałemu rozdrobnieniu, czemu sprzyjało obowiązujące ustawodawstwo w zakresie dziedziczenia<sup>1)</sup>). Trudności utrzymania się na małej parceli, ciężary podatkowe prowadziły do ogromnego zadłużenia gospodarstw chłopskich. W r. 1848 zadłużenie hipoteczne wynosiło prawie 8 miliardów franków, spłata odsetek pochłaniała często

---

1) Kodeks Napoleona wprowadzał równomierny podział majątku między wszystkie dzieci (art. 745 K. N.).

1/5 dochodów chłopca. Jeszcze większym ciężarem przytłaczała wieś francuską opłata lichwiarskiego kredytu prywatnego.

W zakresie techniki i metod uprawy gospodarstwo rolne we Francji było w początkach monarchii lipcowej zacofane, tradycyjne, o niewielkiej wydajności. Dopiero rozwój przemysłu, budowa dróg komunikacyjnych, rozszerzona chłonność rynku wewnętrznego popchnęła rolnictwo na tory rozwoju kapitalistycznego. Zaczęto — na razie tylko w wielkich majątkach — ulepszać technikę, przeprowadzać meliorację, używać nawozów i selekcyjonowanego ziarna, ulepszać hodowlę. Często gospodarstwa przechodziły na specjalizację kultur. Rosła ilość ziemi wziętej pod uprawę, podnosiła się produkcja rolna i (powoli zresztą) wydajność.

Rząd monarchii lipcowej troszczył się o sprawy gospodarcze, popierał rolnictwo i hodowlę, jako główne na razie źródło dochodów państwowych<sup>1)</sup>. Popierał przede wszystkim wielką i średnią własność, reprezentując jej interesy klasowe. Powstałe w r. 1836 ministerstwo *Commerce et agriculture* (handlu i rolnictwa) udzielało subwencji, organizowało konkursy rolnicze, premiowało najlepsze gospodarstwa; od r. 1840 zaczęto sprowadzać maszyny rolnicze z Anglii. Rząd Ludwika Filipa utrzymał też system protekcyjny w stosunku do rolnictwa. Gdy w r. 1832 zniesiono zakaz przywozu zboża, ustanowiono ruchomą taryfę celną, na mocy której automatycznie podnoszono cła, gdy cena hektolitra zboża spadała o 1 franka.

Jednak, mimo niewątpliwych oznak przestawienia się rolnictwa na kapitalistyczną produkcję, do r. 1848 nie można mówić o wielkiej jego przebudowie. Przemiany zachodziły powoli, nierównomiernie; produkcja była niewystarczająca, stąd ciągle duża rola klęsk elementarnych. Nieuregulowany handel zbożem, niestabilizowany poziom cen o dużej rozpiętości w kraju, trudności komunikacyjne — wszystko to czyniło z rolnictwa warsztat mało sprawny w gospodarce narodowej i hamowało w pewnej mierze tempo przemysłowego rozwoju. Rolnictwo przeżywało jeszcze ciężkie kryzysy, kryzys zaś roku 1847 był ważną przyczyną wybuchu rewolucji r. 1848.

Rozwój gospodarstwa kapitalistycznego zróżnicował w znacznym stopniu społeczeństwo francuskie. Przede wszystkim wielcy przemysłowcy zaczynają tworzyć coraz liczniejszą i potężniejszą klasę społeczną. Klasa ta dążyć będzie do uzyskania władzy zagarniętej przez burżuazję finansową, rządzącą Francją w okresie monarchii lipcowej.

Druga klasa, której wyodrębnienie zauważono już w dobie restauracji, była to klasa robotnicza. Jej udziałowi zawdzięczała swe zwycięstwo burżuazja w r. 1830, z jej postulatami ekonomicznymi zetknęła się

---

1) Rolnictwo jeszcze w r. 1848 płaciło około 50% ogólnej sumy podatków.

w czasie rewolucji. Okazało się, że w „stanie trzecim” dojrzała nowa siła społeczna — „stan czwarty”, proletariat. Liczbowo stan czwarty przedstawiał już siłę znaczną. Według statystyki z r. 1851 Francja miała 124 000 właścicieli dużych i średnich fabryk zatrudniających 1 306 000 robotników, w tym 531 tysięcy kobiet. W drobnym przemyśle było 1 548 000 „patronów” i 2 804 000 najemnych pracowników, z czego 1 370 000 stanowiły robotnice. Proletariat francuski nie stanowił klasy jednolitej, ukonstytuowanej i zorganizowanej. W skład jego wchodziło wiele grup zawodowych: nieliczni jeszcze wówczas robotnicy wielkich zakładów, czyli zawiązek proletariatu nowoczesnego w ścisłym tego słowa znaczeniu, dalej pracownicy średnich i małych zakładów przemysłowych, wreszcie rzemieślnicy. Ci ostatni stali wraz z całym drobnomieszczaństwem w opozycji do nowego systemu gospodarczego i ulegali stopniowej proletaryzacji w walce konkurencyjnej ze zmechanizowaną produkcją fabryczną. Do stanu czwartego można było wówczas zaliczyć jeszcze właścicieli drobnych parcel rolnych i wiejską ludność bezrolną.

Źródłem najemnej siły dla rosnącego przemysłu byli chłopcy przyciągani do miast nadzieją lepszych płac lub wyrzucani ze wsi na skutek procesu koncentracji dużej własności kosztem małorolnych. Kwalifikowane siły robocze rekrutowały się z rzemieślników, głównie czeladników. W latach od r. 1831 do 1851 ludność miast francuskich wzrosła o przeszło 4 000 000 (r. 1831 — 4 885 tysięcy, r. 1851 — 9 132 tysiące mieszkańców miast). Mimo to miasta francuskie prócz Paryża były jeszcze niewielkie, ludność ich stanowiła około r. 1848 niecałe 25% ogólnej liczby mieszkańców.

Oprócz wzrostu liczby miast i ludności miejskiej drugą dobrze znaną konsekwencją rozwoju kapitalistycznej produkcji było masowe zatrudnianie kobiet i dzieci; grupa ta stanowiła 50% sił najemnych, była dwa lub trzy razy gorzej płatna niż mężczyźni; w życiu organizacyjnym stanowiła element bierny.

Pierwsza faza przewrotu przemysłowego we Francji niosła za sobą, tak zresztą jak i w Anglii, bardzo ciężkie warunki egzystencji proletariatu. Na podstawie ankiet, raportów, wyników oficjalnych badań przeprowadzanych przez lekarzy lub komisje specjalne, często przez polityków i ekonomistów, możemy odtworzyć dokładny i wstrząsający obraz sytuacji, w jakiej znajdowała się klasa robotnicza francuska w pierwszej połowie XIX wieku. Relacje pochodzą w znacznej mierze od reprezentantów burżuazji, dalekie więc są od uczuciowej przesady w ocenie faktów. Do najbardziej znanych źródeł należy raport lekarza Villermé z r. 1840, przeznaczony dla Akademii Nauk Moralnych<sup>1)</sup>,

<sup>1)</sup> Villermé: *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers dans les manufactures de coton, de laine et de soie*. Paris 1840.

i Andrew Ure'a<sup>1)</sup> Ankiety przeprowadzali również wybitniejsi działacze socjalistyczni, jak Ludwik Blanc, Flora Tristan, E. Buret<sup>2)</sup> oraz redakcja prasowego organu robotniczego *L'Atelier* (Warsztat)<sup>3)</sup>. Trzeba zaznaczyć, że robotnicy już od rewolucji lipcowej domagali się przeprowadzenia badań warunków ich życia, widząc w ankietach materiał do formułowania swych żądań ekonomicznych. Publikowane wyniki budziły nadto aktywność proletariatu.

Statystyczne dane, mimo że pochodziły z różnych źródeł, miały przerażającą wymowę społeczną, wskazywały, że śmiertelność wśród dzieci do lat pięciu wynosiła w miastach przemysłowych 1/3, a nawet więcej; przeciętna wieku spadła z 24 lat 9 miesięcy i 12 dni w r. 1812 do 21 lat i 9 miesięcy w r. 1827. Na wysoki procent śmiertelności składał się oczywiście cały splot przyczyn, m. in. stały deficyt budżetu robotniczego, fatalne warunki mieszkaniowe, zwłaszcza w tych miastach, w których gwałtownie koncentrowała się ludność wokół nowych zakładów przemysłowych, a gdzie organizacja życia materialnego, ilość budynków, izb i przestrzeń, przystosowana do trybu życia drobnomieszczańskiego rzemiosła i handlu, nie odpowiadały narastającym potrzebom; dzielnice i mieszkania robotnicze były ciasne, przeludnione, pozbawione powietrza i słońca. Warunki pracy były niehigieniczne i niemniej ciężkie. Norma zajęć wahała się od 13 do 16 godzin dziennie. Kobiety, pechane nędzą do pracy i wyczerpane nią do ostateczności, nie mogły zajmować się gospodarstwem ani dziećmi. Dzieci również bardzo wcześnie wciągane były do pracy przy warsztatach. Wśród proletariatu szerzyły się choroby, zwłaszcza rachityzm i gruźlica, a epidemie dziesiątkowały przede wszystkim rodziny robotnicze, np. epidemia cholery w r. 1832. Nędza szerzyła się szczególnie wśród robotników przemysłu włókienniczego, gdzie była największa koncentracja przemysłowa.

Normy płac były bardzo niskie. Według ankiety przeprowadzonej w roku 1848 przez Komitet Pracy Zgromadzenia Narodowego zarobki przeciętne — przy ustalaniu średniej na podstawie płac nie tylko w dużych miastach, ale i małych miejscowościach — wynosiły dla mężczyzny 1,75 fr., dla kobiety — 0,77 fr., dla dziecka — 0,50 fr. Najwyższe stawki otrzymywali robotnicy w kopalniach, hutach szklanych i żelaznych. Dochodziły one do 3 fr. dziennie. Najgorzej płatni byli robotnicy pracujący

---

<sup>1)</sup> Andrew Ure: *Philosophie des manufactures*, Paris 1835.

<sup>2)</sup> E. Buret: *La misère des classes laborieuses en Angleterre et en France*, 1841.

<sup>3)</sup> Obraz warunków życia angielskiej klasy robotniczej nakreślił Fr. Engels w słynnej pracy: *Położenie klasy robotniczej w Anglii*. Marks i Engels, *Dziela* (tł. ros.) t. III.

ręcznie przy systemie nakładczym. Bardzo trudno jest ustalić skalę wahań zarobków. Wydaje się, że w dużych zakładach miały one lekką tendencję zwyżkową, natomiast w przemyśle w działach pracy ręcznej — tendencję zniżkową.

Jeszcze trudniejszą sprawą jest zorientowanie się w realnych wartościach płac, trzeba się bowiem opierać na badaniach cen artykułów pierwszej potrzeby i zrekonstruować budżet robotniczy. Liczne świadectwa z lat omawianych wykazują, że suma 460 fr. rocznie stanowiła budżet „nędzy”, zarobek zaś 750 fr. dawał w małych miejscowościach minimum egzystencji dla małżeństwa bezdzietnego. Ale przeważająca większość zarobków była niższa niż 750 fr., i to w rodzinach obarczonych dziećmi. Ceny na artykuły żywnościowe, pominąwszy lata nieurodzajów lub klęsk żywiołowych, na ogół się nie podnosiły, jednak nieurodzaje zdarzały się często, a kryzysy i bezrobocie podwajały i tak bardzo nędzną stopę życiową klasy robotniczej. W przemyśle drobnym płace były trochę lepsze, przy normie godzin pracy od 5 rano do 8 wieczorem, z dwiema godzinami przerwy na śniadanie i na obiad.

Warunki życia robotników były tym cięższe, że nie można było liczyć na szybką i łatwą poprawę. Władze państwowe i burżuazja patrzyły obojętnie na te zjawiska. Patroni-fabrykanci dążyli do rozbudowy produkcji i do osiągnięcia maksymalnego zysku. Ekonomia liberalna i stojąca za nią opinia burżuazyjna opowiadały się wyraźnie przeciwko interwencji państwa w życie gospodarcze i stosunki między pracą a kapitałem.

Dopiero ciągle strajki i powstania oraz publikacja ankiety Viller-mégo w r. 1840 poruszyły postępową część społeczeństwa francuskiego. Wielu posłów lewicy domagało się w Izbie wniesienia przynajmniej w warunki pracy dzieci. Pod naciskiem tych żądań rząd francuski polecił przeprowadzić ankietę i w tymże r. 1840 wniesiono do parlamentu projekt ochrony pracy dzieci poniżej lat 12. Rozgorzała w Izbie namiętna dyskusja na temat projektu; istotnie ścierały się dwa stanowiska: krańcowy liberalizm wielkiej burżuazji i interwencjonizm drobnomieszczańskiej lewicy popartej przez zaniepokojoną wynikami ankiety postępową opinię publiczną. Rząd, mimo ostrej opozycji, nie zmienił stanowiska i w r. 1841 uchwalono pierwszą ustawę z zakresu ustawodawstwa pracy, obowiązującą zakłady pracy zatrudniające powyżej 20 osób. Ustawa wprowadzała zakaz pracy dzieci do lat 8 i zakaz nocnej pracy dla dzieci do lat 12. Dziecko mające 8 do 12 lat, zatrudnione w fabryce, powinno było uczęszczać do szkoły początkowej. Pracodawcy umieli jednak bronić swych interesów i postarali się o takie złagodzenie ostrza tej pierwszej ustawy socjalnej, by nie wprowadziła ona zbyt wiele zmian do istniejącego stanu rzeczy. Odrzucono mianowicie projekt powołania płatnych

inspektorów pracy; funkcje bezpłatnych inspektorów pełnić mieli fabrykanci lub dawni właściciele manufaktur. W tych warunkach ustawa stała się fikcją. Rewizję ustawy wniesiono dopiero w r. 1847. Izba nie śpieszyła się jednak do dyskusji. Rozpoczęto ją 23 lutego 1848 r. w momencie, gdy robotnik paryski wznosił pierwsze barykady. W nawale wypadków przerwano debaty. Rząd Tymczasowy ich nie podjął, a po czerwcowej klęsce proletariatu sprawa stała się na dłuższy czas nieaktualna.

Nielepszy los spotkał i inne próby zmierzające do ograniczenia samowoli pracodawców, a więc reformę tzw. Rad Rzeczoznawców powołanych do rozstrzygania konfliktów między robotnikami i patronami (w radach decydującą większość mieli pracodawcy) i projekt zorganizowania biur pośrednictwa pracy i kontroli zakładów przemysłowych pod względem warunków higienicznych pracy. Rząd i prawodawstwo zabezpieczyły interesy klasowe burżuazji nie dopuszczając do zorganizowania się robotników w stowarzyszenia zawodowe, które np. w Anglii już odgrywały dość znaczną rolę. We Francji istniał zakaz tworzenia wszelkich zrzeszeń. Obowiązywało stare prawo Le Chapelier z r. 1791, potwierdzone ustawą w r. 1802 i zaopatrzone wysokimi sankcjami karnymi za próby tworzenia organizacyj, zwłaszcza robotniczych. Kodeks karny francuski (art. 414, 415 i 416) przewidywał karę od 2 do 5 lat więzienia dla przywódców i organizatorów związków robotniczych i zakazywał jakichkolwiek stowarzyszeń obejmujących powyżej 20 osób. Organizowanie strajku i udział w nim kwalifikowano jako „bunt”.

Mimo tych nadzwyczaj ciężkich warunków klasa robotnicza francuska wstąpiła po rewolucji r. 1830 w nowy okres swych dziejów, zaczęła się organizować i konsolidować przynajmniej w większych ośrodkach, gdzie była duża koncentracja przemysłowa i duże skupienia ludności. Na czele akcji stanął Paryż i Lyon.

Robotnicy francuscy, jak zresztą proletariát całego świata, rozpoczęli walkę z burżuazją niemal od chwili narodzin kapitalizmu. Do rewolucji r. 1830 przystąpili wysuwając liczne postulaty socjalne: redukcję dnia pracy, ustalenie tabeli płac, przedsięwzięcie środków przeciw bezrobociu. Dzięki udziałowi robotników paryskich burżuazja osiągnęła zwycięstwo, lecz rewolucja przeszła do porządku dziennego nad sprawą robotniczą. Rząd stanął w r. 1831 na stanowisku nieinterwencji, pozostawiając regulowanie płac wolnym umowom i konkurencji na rynku pracy.

Lata 1830—1848 były okresem formowania się klasowej świadomości proletariatu francuskiego, a zarazem dalszej zaciętej walki z burżuazją. Formy tej walki były rozmaite, ruch coraz bardziej świadomy i celowy. Pierwszy opór, tak jak w Anglii w XVIII wieku, skierowany był przeciw narzędziom produkcji, maszynom, fabrykom i postępowi gospodarcze-

mu<sup>1)</sup>), stopniowo jednak przekształcił się w walkę o nową organizację pracy i zmierzał do wytworzenia z proletariatu siły zorganizowanej.

Rozpoczyna ten okres pierwsze powstanie lyońskie robotników przemysłu jedwabniczego. Lyon był w początkach XIX wieku potężnym ośrodkiem przemysłowym z przewagą produkcji jedwabniczej; koncentrował 25 tysięcy warsztatów, przy których pracowało 160 000 ludzi. Eksport Lyonu wynosił więcej niż 1/3 ogólnego eksportu manufaktur francuskich, życie więc tego miasta zależało całkowicie od przemysłu i kształtującej się dlań koniunktury. Robotnicy lyońscy począwszy od przestawiania produkcji na kapitalistyczną i wprowadzania maszyn przeżywali wiele kryzysów i klęsk, najwcześniej poznali antagonizm między pracą i kapitałem, a przede wszystkim stanęli do walki z burżuazją stawiając opór patronom.

Podczas rewolucji lipcowej miasto rozbudziło się pod względem politycznym, już w r. 1830 działały tutaj tajne organizacje, a Lyon był bazą przygotowań rewolucyjnych węglarstwa francuskiego w r. 1831. Silna też była propaganda republikańska. Nad sprawami politycznymi dominowały jednak kwestie ekonomiczne i społeczne. Miasto odczuwało skutki kryzysu dwu ostatnich lat (1829, 1830) i związanego z nim bezrobocia. Wchodziło powoli w okres średniej koniunktury dla przemysłu jedwabniczego. Mimo to płace się nie podnosiły, a nowe prawo fiskalne z 26 czerwca powiększyło podatki, ciężące głównie na robotnikach. Tkacze lyońscy zwrócili się do Izby Deputowanych z projektem reformy Rady Rzecznawców złożonej w większości z patronów i znanej ze stronnictwa. Wśród robotników wrzało, każdej chwili groził wybuch. Wtedy, na wiosnę r. 1831, robotnicy lyońscy zetknęli się bezpośrednio z doktryną saint-simonistyczną, z ideą nowej organizacji socjalnej. Misja złożona z pięciu osób, wśród których znajdowali się trzej wybitni działacze szkoły: Laurent, Leroux i Reynaud, przybyła 28 kwietnia i rozpoczęła prace przygotowawcze. Już 3 maja odbyła się pierwsza prelekcja publiczna. Wobec zgromadzonych tłumów Laurent wyłożył zasady doktryny, poddał ostrej krytyce anarchię epoki, ustrój kapitalistyczny i politykę liberalizmu gospodarczego. Zainteresowanie rosło. Na zebrania coraz liczniej przychodzili robotnicy, a burżuazja coraz bardziej podejrzliwie — według relacji policji — przysłuchiwała się prelekcjom. Punktem kulminacyjnym działalności misji był dzień 20 maja, gdy Reynaud (pochodzący z Lyonu) w porywającej przemowie sprecyzował stanowisko szkoły wo-

---

1) 3 marca 1831 r. 2 tysiące robotników z Saint-Etienne próbowało zdemolować maszyny zakładu Rivetsa; we wrześniu r. 1831 1500 robotników manifestowało w Paryżu przeciw sprowadzaniu maszyn. Oczywiście wystąpień takich było znacznie więcej, lecz skończyły się szybko.

bec zagadnienia własności prywatnej, „której chwała przemija i panowanie się kończy”<sup>1)</sup>).

Interesujące jest, że taktyka antyrewolucyjna szkoły saint-simonistycznej nie stłumiła wśród robotników lyońskich rewolucyjnych dążeń. Przyjęli oni całą stronę teoretyczno - społeczną doktryny, odrzucili natomiast apolityczne stanowisko szkoły i kompromisowość środków działania.

W Lyonie w październiku r. 1831 robotnicy postawili żądanie podniesienia norm płac; wobec podniecenia w mieście fabrykanci gotowi byli do ustępstw, wybrano komisję arbitrażową, która doprowadziła do kompromisu i ogłoszenia tabeli płac. W mieście zapanował nastrój radośny. Minał on jednak szybko, wielu bowiem fabrykantów odrzuciło warunki i zagroziło robotnikom ingerencją wojska. Zrozpaczona ludność odpowiedziała walką. W dniach 21 i 22 listopada robotnicy wyszli na ulice Lyonu niosąc czarne sztandary z napisem: „*Życie pracując albo umrzeć walcząc*”. Z okrzykami: „*Chleba lub śmierci!*” mieszały się inne, nieraz bardzo głośne: „*Niech żyje republika! Niech żyje wolność!*” Powstanie robotnicze zostało zatopione w krwi. Wojsko traktowało Lyon jak miasto zdobyte. Burżuazję ogarnęło przerażenie, parlament jednogłośnie zgłosił całkowite poparcie rządu w tłumieniu „anarchii”.

Powstanie lyońskie miało wielkie znaczenie dla dalszego rozwoju myśli socjalistycznej nie tylko we Francji, ale i w całej Europie. Tarlé, autor interesującej monografii o ruchu robotniczym i powstaniach lyońskich<sup>2)</sup>, podkreśla światową ich rolę, a rok 1831, tj. datę wybuchu pierwszego powstania uważa za przełomową w dziejach całej klasy robotniczej. Powstanie lyońskie wywarło wielkie wrażenie we Francji. W 1832 r. doszło w Paryżu do walk robotników z okazji pogrzebu gen. Lamarque.

Po ciężkiej klęsce tkaczy lyońskich proletariats francuski stanął do walki i prowadził ją w różnych dziedzinach zawodowego i politycznego życia. Jawny ruch zawodowy, syndykalny w ścisłym tego słowa znaczeniu, nie mógł się we Francji normalnie rozwijać na skutek zakazu tworzenia organizacji robotniczych, zakazu wzmocnionego jeszcze prawem z r. 1834. Mimo represyj rozwijał się jednak, a podstawę organizacyjną znalazł w dozwolonych przez rząd kasach wzajemnej pomocy. Kasy te od postawy obronnej przeszły do organizowania oporu, zwłaszcza gdy napływ ludności wiejskiej, stwarzając konkurencję na rynku pracy, powodował stałe obniżanie płac. Opór przybierał przeważnie charakter strajków przechodzących w wielu wypadkach w walki i powstania tłumione bezlitośnie przez egzekucje wojskowe. Prześladowania i represje

---

1) Sprawozdania z misji drukowane w organie szkoły saint-simonistycznej *Globe* z maja r. 1831. Paryż.

2) E. T a r l é: *Raboczij klas wo Francji w pierwyje wremiena maszynnowo proizwodstwa ot konca impierii do wosstania raboczich w Lionie*. Moskwa - Leningrad 1928.



podnosiły temperaturę nastrojów rewolucyjnych, wpływały na wzrost liczby organizacji, na rozszerzenie się ich zasięgu i na coraz większą bezkompromisowość żądań. Doświadczenie, zdobywane przez robotników w walkach, rodziło dalszy głęboki opór. W okresie monarchii lipcowej strajki wybuchały w całej Francji; od akcji odosobnionej poszczególnych stowarzyszeń dochodziło do porozumienia się organizacji zawodowych, do wspólnych wystąpień i sformułowań wspólnych żądań. W walkach z patronami, w oporze przeciw represjom, w udrękach codziennej, ciężkiej egzystencji zrodziła się nowa, dotąd nie znana więź społeczna: solidarność robotnicza.

Przez rozmaitą co do formy i treści działalność stowarzyszeń oporu i nielegalnych związków zawodowych wypracowano w ciągu lat osiemnastu monarchii lipcowej zasadniczy program ekonomicznych postulatów robotniczych. Wysuwano żądania: 1) skrócenia dnia roboczego, 2) wyższości płac i ustalenia tabeli płac minimalnych, 3) zorganizowania zakładów pośrednictwa pracy, 4) powołania komisji mieszanych do rozstrzygania spraw spornych między robotnikami a pracodawcami, 5) uznania prawa do strajków i koalicji, 6) pomocy w czasie kryzysu i bezrobocia.

Już rok 1833 rozpoczął się od wielkich strajków: ceramików w Limoges, górników w ośrodkach węglowych i robotników w Paryżu. W stolicy doszło do pierwszej silnej koalicji związków piekarzy, złotników, szewców, drukarzy i innych. Wprowadzenie prawa z r. 1834 i ponowne zakazu tworzenia stowarzyszeń wywołało wybuch drugiego powstania lyońskiego. Rozpaczliwa walka robotników i pomagających im rewolucjonistów trwała na ulicach miasta pięć dni. Słynne już przedmieście Croix-Rousse zdobywane było przez kilkanaście tysięcy wojska wykonującego z całą bezwzględnością rozkaz prezydenta ministrów Thiersa nakazujący stłumienie ruchu za wszelką cenę.

Drugie powstanie lyońskie wywołało wzburzenie w całej Francji. Odpowiedział na nie Paryż wybuchem rewolucji w r. 1834, zorganizowanej przez robotnicze kasy oporu przy pomocy wszystkich rewolucyjnych stowarzyszeń, przede wszystkim Towarzystwa Praw Człowieka. Thiers polecił aresztować przywódców, a wojsko zdobywało ulicę po ulicy, stosując bezprzykładne okrucieństwo. Terror zapanował w dwóch największych ośrodkach rewolucyjnego ruchu politycznego i społecznego Francji. Wśród walczących robotników Lyonu i Paryża byli i Polacy <sup>1)</sup>.

---

<sup>1)</sup> *Tygodnik Emigracji Polskiej* z dn. 30. IV. 1834 r. podał wiadomość: „Chodziły plotki, że Polacy brali udział w lyońskim powstaniu, że byli dowódcami robotników“. Prasa berlińska oceniała liczbę uczestników na 150. Jeden z Polaków, Stanisław Roczynski, odpowiadał przed sądem Izby Parów (posiedzenie 5 maja 1835 r.) jako obwiniony o „czynny udział w rozruchach kwietniowych“. Sprawa udziału Polaków w powstaniach lyońskich i w ruchu robotniczym francuskim wymaga źródłowego zbadania w archiwach francuskich, zwłaszcza w Paryżu i Lyonie.

Prawo z r. 1834 było klęską dla stowarzyszeń oporu; wiele z nich zostało formalnie rozwiązanych, część ograniczyła swą działalność do spraw zawodowych; największa ich liczba przeszła do form pracy konspiracyjnej. Kryzys lat 1839—1840 i wielkie bezrobocie ożywiły znowu towarzystwa oporu, związki zaś zawodowe wywołały w Paryżu niemal strajk generalny. Powtórzyło się to w r. 1845, a w kopalniach w Saint-Etienne w latach 1844 i 1846 wybuchły strajki, które przybrały charakter powstań robotniczych.

Drugą formą organizacji robotniczych w latach 1815—1848 były organizacje wytwórcze, które można by porównać do kooperatyw. Miały one podwójny cel: obronę przed wyzyskiem i wyzwolenie klasy robotniczej. Stowarzyszenia wytwórcze miały skupiać robotników i prowadzić—poza produkcją — akcję uświadamiania i jednoczenia grup zawodowych. Akcję tę rozpoczął wśród robotników saint-simonista Piotr Leroux, a brat jego Julian, znany działacz robotniczy, prowadził ją wśród drukarzy.

Drugi impuls do zakładania stowarzyszeń wytwórczych wyszedł ze szkoły Bucheza, dawnego karbonariusza i saint-simonisty, przedstawiciela chrześcijańskiego socjalizmu. Zbliżył się on do robotników, nawiązał z wieloma serdeczne kontakty, stworzył szkołę i zorganizował luźniejsze grupy robotnicze, ideologicznie związane ze szkłą. Miał duży wpływ wśród tej części proletariatu paryskiego, która łączyła radykalizm społeczny z tak częstą wówczas żarliwością religijną. Uczniowie Bucheza organizowali zwykle spółki z ograniczoną odpowiedzialnością, zaopatrzone zastrzeżeniem, że kapitał jest niepodzielny, udziały niezbywalne, spółka nierozwiązalna. Stowarzyszeni otrzymują wynagrodzenie według saint-simonistycznej zasady, a więc według wykonanej pracy. Zysk stanowi wspólną własność i jest obracany na rozszerzenie warsztatu pracy lub zaspokojenie potrzeb społecznych. Klauzula nierozwiązalności spółki, niepodzielności i niepozbywalności kapitału czyniła z warsztatu własność kolektywną stowarzyszenia, nadawała mu pewne cechy urządzenia socjalistycznego. Stowarzyszenia wytwórcze tego typu różniły się więc od zwykłych kooperatyw wytwórczych, propagowanych przez J. Leroux, a które były, jak zresztą cały ruch spółdzielczy, „sterowaniem proletariatu ku kapitalizmowi z tendencją do zostania drobnymi patronami”.

Budząca się świadomość klasowa robotników francuskich przejawiała się w rozwoju zainteresowań politycznych, w powolnym, ale coraz głębszym kształtowaniu się przeświadczenia, że należy sprzymierzyć się z każdą siłą, która dąży do obalenia istniejącego stanu rzeczy. Takim naturalnym sprzymierzeńcem proletariuszy była po r. 1830 lewica partii liberalnej, przekształcona potem w partię republikańsko-rewolucyjną mającą oparcie w drobnomieszczaństwie i radykalnej inteligencji. Wyczuwając siłę w klasie robotniczej partia ta zmierzała do wygrania swej stawki politycznej rękoma ludu francuskiego, ale orientowała się, że dla

pozyskania tego sojusznika należy włączyć do swego programu postulaty socjalne. Współdziałanie lewicy burżuazyjnej z robotnikami zaczęło się już w r. 1831, a jego gorącym rzecznikiem był Piotr Leroux, były karbonariusz i saint-simonista, redaktor *Globe'u* w czasie rewolucji lipcowej. Odszedł on już od kolektywizmu szkoły saint-simonistycznej, stał na stanowisku solidaryzmu klasowego, propagował walkę o republikę, która powinna, według jego przekonania, zrealizować postulaty ekonomiczne klasy robotniczej.

Leroux rozpoczął pracę od zmiany składu społecznego stowarzyszeń republikańskich, gdzie miał większe wpływy, wprowadził do nich robotników w tak znacznej liczbie, że w niektórych stanowili większość. W znanym i wpływowym Towarzystwie Praw Człowieka z 750 urosła ilość członków do kilku tysięcy, i to głównie robotników, zmieniły się ramy organizacyjne przez utworzenie sekcji zawodowych. Przejawił się nadto silny ferment ideologiczny wywołany sprzecznymi tendencjami dawnych i nowych członków, nadto wzrostem zainteresowań ekonomicznych i społecznych. Po raz pierwszy w organizacji politycznej zaczęły dominować problemy socjalne wywołując namiętne dyskusje.

Już w r. 1833 opracowany i ogłoszony program Towarzystwa Praw Człowieka, tzw. *Exposé des principes républicains* — odzwierciedla pierwszą fazę przemian. „Mniej mamy na widoku zmianę polityczną niż przebudowę społeczną; dążymy do równomiernego podziału ciężarów i zysków”. Oprócz żądania powszechnego głosowania domagano się demokratycznego charakteru instytucji państwowych i gwardii ludowej, szkolnictwa powszechnego, zrównania majątków przez wysoką progresję podatkową, prowadzenia przez państwo przedsiębiorstw przemysłowych.

Drugi nurt upolitycznienia proletariatu — znacznie ważniejszy dla losów klasy robotniczej — stanowił odrodzony ruch komunistyczno-rewolucyjny, babeuwizm, zreorganizowany i reprezentowany przez Buonarottiego, wybitnego współtowarzysza Babeufa, w latach zaś 1815 — 1837 jednego z najbardziej znanych i uwielbianych rewolucjonistów europejskich. Buonarotti wskrzesił dawne tradycje Związku Równych<sup>1)</sup>, ale swój komunistyczny ideał przyszłości związał z rozwojem gospodarczym, przede wszystkim z rozwojem przemysłu, z postępem techniki wielkokapitalistycznej i mechanizacją pracy. Ustrój, do którego zmierzał babeuwizm, jest to komunizm wytwarzania i spożycia realizowany przez jednolite gospodarstwo prowadzone w skali państwowej. W ustroju tym panować miała całkowita równość społeczna, brak wyodrębnionych grup i hierarchii, miało być więc zrealizowane społeczeństwo bezklasowe.

---

1) Związek Równych założony przez Babeufa — pierwsza organizacja we Francji o programie komunistycznym. Spisek Babeufa zorganizowany za czasów Dyrektoriatu w r. 1796 zakończył się śmiercią przywódcy oraz wielu jego współpracowników.

Komunizm zachował starą taktykę rewolucyjną Babeufa, związał program społeczny z rewolucyjną walką polityczną, głosił hasło dyktatury w okresie decydującej rozprawy o władzę, wierzył w konieczność rewolucji, jak ongiś Równi, i zapowiadał ją ich słowami: „Rewolucja francuska jest tylko zwiastunką innej rewolucji, znacznie większej, znacznie uroczystszej, która będzie ostatnia<sup>1)</sup>. — Utrzymując kontakty z masami babeuwiści reprezentowali pogląd, że rewolucję „zorganizować i wywołać mogą drobne, świadome mniejszości na czele nieświadomych mas”<sup>2)</sup>. Oprócz Buonarottiego dużą rolę wśród komunistów odgrywali Auguste Blanqui i Barbès.

Komunizm antyrewolucyjny, stojący na gruncie solidaryzmu klasowego i naiwnej wiary w możliwość pokojowej przebudowy ustroju społecznego, reprezentował Stefan Cabet, autor popularnej książki *Podróż do Ikarii*, i związane z nim organizacje kabetystów.

Za czasów monarchii lipcowej największą próbą wywołania rewolucji — podjętą przez Blanqui'ego i Barbèsa, w oparciu o stowarzyszenia babeuwiistów i pozostające pod ich wpływami inne organizacje demokratyczne — było wszczęcie walk w r. 1839 na ulicach Paryża. Ponieważ tylko kilkuset zrzeszonych stanęło do walki, ruch nie przybrał większych rozmiarów, a wszyscy wybitniejsi działacze rewolucyjni zostali aresztowani. Załamanie się akcji politycznej i spiskowej odsunęło od tajnej pracy rewolucyjnej część drobnomieszczaństwa, przerażonego zresztą surowymi metodami stosowanymi podczas likwidacji akcji. Proletariat, mimo że pozbawiony przez aresztowania w r. 1839 najczynniejszych przywódców, zaczął mobilizować świeże siły i opracowywać na nowo programy.

Po kryzysie lat 1839—1840 i wielkim bezrobociu wzrosła liczba kas oporu, organizacje zawodowych, mnożyły się strajki, wzmogło się nadto zainteresowanie przyszłą walką, czego ilustracją stał się przyrost liczby członków w organizacjach rewolucyjnych komunistycznych. Doszło nadto do porozumienia między komunistami i radykałami i przetrwało ono do r. 1848. Zarysował się więc już około r. 1840 układ sił społecznych i politycznych, którego wynikiem będzie lutowa rewolucja paryska.

Wyrazem budzenia się świadomości klasy robotniczej, a zarazem czynnikiem przyśpieszającym dalszy jej rozwój było dziennikarstwo robotnicze. Już w okresie walk rewolucyjnych we wrześniu r. 1830 ukazały się pierwsze dzienniki robotnicze w Paryżu i Lyonie, w owych, jak wiadomo, dwóch najsilniej rozbudzonych ośrodkach życia proletariackiego. Były to: *Le Journal des Ouvriers* (Dziennik Robotników), *Le Peuple* (Lud), *L'Artisan* (Rzemieślnik). W r. 1839 robotnicy saint-simoniści

<sup>1)</sup> Manifest Związku Równych cyt. za P. Louis: *Dzieje socjalizmu we Francji*, tł. pol. Kraków, b. d. w.

<sup>2)</sup> F. Engels: *Wstęp do K. Marksa Walki klasowe we Francji*, str. 23. Biblioteka Klasyków Marksizmu.

założyli przegląd miesięczny *La Ruche Populaire* (Rój Popularny), którego redaktorem początkowo był znany poeta-robotnik Piotr Vinçard, następnie drukarz Constant. Drugim ich organem była *L'Union* (Unia). Prócz artykułów o bezrobociu, obniżce płac i organizacji kas oporu spotykamy tam studia krytyczne z zakresu literatury i próby własnej twórczości literackiej. Zjawiały się też często dzienniki babeuistów lub kabetystów. Żywot ich był efemeryczny zarówno w Paryżu, jak i w Lyonie. Wydawane konspiracyjnie, z dużymi trudnościami, dochodziły do rąk robotnika bardzo niesystematycznie. Niektóre, jak *L'Humanitaire*, osiągnęły w r. 1841 zaledwie dwa numery nakładu.

Najdłużej przetrwał (1840—1850) miesięcznik *L'Atelier* (Warsztat) redagowany wyłącznie przez robotników, uczniów Bucheza. *L'Atelier* nie był organem socjalistycznym, raczej zaliczyć by go można do prasy ugodowej o dużych wpływach światopoglądu drobnomieszczańskiego.

Redakcję czysto robotniczą miał i drugi organ proletariatu *La Fraternité* (Braterstwo) założony w r. 1841, przetrwał on do marca r. 1843; wznowiony w r. 1845, egzystował do lutego r. 1848. Był organem babeuistów, reprezentował więc kierunek antyburżuazyjny, rewolucyjny, pod względem społecznym — komunistyczny.

Prasa robotnicza dociełała wyłącznie do swych proletariackich czytelników. Burżuazja nie orientowała się w różnorodności jej kierunków, traktując *en masse* wszystkie dzienniki robotnicze, nawet kompromisowe, jako wyraz ujawniania się sił zagrażających porządkowi społecznemu.

Gdy wspomnieliśmy o czasopiśmiennictwie robotniczym, należy też parę słów poświęcić początkom francuskiej literatury robotniczej. Nowy start życiowy, zetknięcie się z doktrynami socjalizmu utopijnego, entuzjazm, ale i gorzki posmak pierwszych walk o realizację postulatów socjalnych „czwartego” stanu, marzenia o nowym ustroju sprawiedliwości społecznej — wszystkie te przeżycia zbiorowe i indywidualne stworzyły poezję proletariacką, odbiły się we wspomnieniach, pieśniach i poematach. Prasa i poezja robotnicza, przyjmowane z nieufnością i słuszną obawą przez burżuazję, znalazły protektorów wśród wybitnych lewicowych pisarzy francuskich z George Sand i Eugeniuszem Sue na czele.

Omawiane powyżej przemiany zachodzące we wszystkich dziedzinach życia, formowanie się świadomości klasowej proletariatu, pierwsze próby jego organizowania się i walk — wszystko to wywołało silny ferment ideologiczny. Omówienie teorii i programów związanych z ówczesną fazą rozwoju ruchu robotniczego nie jest zadaniem niniejszego artykułu. Dla orientacji czytelnika wspomnimy tylko o najważniejszych z nich.

Drugie pokolenie pisarzy socjalistycznych zrezygnowało z systemów uniwersalnych lub zredukowało istniejące do praktycznych postulatów społecznych, które, wobec wzmożonego tempa życia gospodarczego, wysuwały się na plan pierwszy. Przeprowadzone ankiety dostarczyły już rze-

czowego statystycznego materiału do badań, dały potężne cyfrowe argumenty dla wysuwanych postulatów.

Ożywioną działalność prowadziła szkoła fourierzystów. Rezygnując z maksymalnego programu mistrza fourierzyści zaszczerpili francuskiemu ruchowi robotniczemu idee kooperatywności i solidaryzmu klasowego, który na długo odciągnął część proletariatu francuskiego od konkretnych zadań walki klasowej.

Aczkolwiek szkoła saint-simonistyczna przestała istnieć, żywotna jej ideologia przenikała do umysłów robotniczych, wiązała się z młodym ruchem organizacyjnym. Zasadnicze tezy: zniesienie wyzysku człowieka przez człowieka, organizacja pracy i centralnego planowania produkcji, zniesienie prawa dziedziczenia i wszystkich przywilejów płynących z urodzenia, konieczność dostosowania produkcji i organizacji państwowej do interesów najliczniejszej klasy pracującej — weszły w skład wszystkich programów socjalistycznych, w lapidarnej formie wyrażały zasadnicze socjalne postulaty epoki. Niektóre z nich, jak np. „*Precz z wyzyskiem człowieka przez człowieka*”, umieszczone na czerwonych proletariackich sztandarach w r. 1848, wiodły robotników paryskich do walki.

Kolektywizm, jako nową, po raz pierwszy przez szkołę saint-simonistyczną wysuniętą teorię (termin powstał później, szkoła go nie używa), rozwijał Konstanty Pecqueur (1801—1887), wybitny członek Komisji Luksemburskiej i autor prac: *Ulepszenia materialne* i *Nowa teoria ekonomii społecznej*. Punktem wyjścia rozważań autora jest pytanie: czy wzrost dochodu społecznego idzie równoległe ze słusznym niż dotąd jego podziałem między poszczególne klasy społeczne? Stosunki społeczno-gospodarcze angielskie i francuskie dawały dostateczną ilość materiału do uzasadnienia odpowiedzi negatywnej. Proletariat, klasa najliczniejsza, spada coraz niżej pod względem politycznym, reprezentuje masę niezorganizowaną, odsuniętą od wszelkich wpływów. Władza polityczna zarówno w Anglii, jak i we Francji należy do burżuazji. Przyczynę tego zjawiska widział Pecqueur w koncentracji przemysłowej i wolnej konkurencji, które, niszcząc małą i średnią własność, prowadziły do monopolu wielkiej własności w dziedzinie produkcji i do coraz większego jej udziału w dochodzie społecznym. Przewaga ekonomiczna zaś daje przywilej polityczny i władzę. Analogicznie do saint-simonistów wysuwał Pecqueur konieczność uspołecznienia środków produkcji i wyraźnie już wskazał sposób: przez ich upaństwowienie. Dostrzegając antagonizmy socjalne pragnąłby jednak Pecqueur, jak wszyscy jego poprzednicy, utopiści, zaoszczędzić ludzkości rewolucji. Wydawało mu się, że klasa robotnicza zorganizuje się, zdoła za pomocą propagandy przekonać społeczeństwo o konieczności i słusznosci przebudowy ustroju. Dopiero po r. 1848 przeszedł Pecqueur na drogę rewolucyjną.

Najbardziej popularną w latach 1840—1848 była doktryna Ludwika Blanca. Znany ten dziennikarz, mówca i działacz partii radykalno-demokratycznej, był autorem licznych prac, z których największy rozgłos zyskały: *O organizacji pracy*, wyd. w r. 1840, i *Historia 10 lat (1830—1840)*, wyd. w latach 1841—1844. Autor *Organizacji pracy* głosił znane nam już prawo człowieka do pracy, a na państwo kładł obowiązek dostarczenia jej każdemu robotnikowi. Aby państwo mogło spełnić to zadanie, należy poddać pod jego kompetencję regulowanie stosunków gospodarczych i społecznych. Interwencjonizm ten sprowadzał się nie tylko do ingerencji w dziedzinę spraw dotyczących stosunku pracy i kapitału, lecz i do podjęcia przez państwo funkcji producenta lub czynnika regulującego proces produkcji przez organizowanie z państwowych funduszków robotniczych warsztatów społecznych. Nie chcąc walki z kapitałem Ludwik Blanc wyobrażał sobie, że upadek produkcji prywatnej nastąpi na skutek rozkwitu wytwórczości warsztatów robotniczych i że automatycznie własność prywatna zmuszona będzie do kompromisu i włączenia się dobrowolnie do procesu uspołecznienia całej krajowej produkcji.

L. Blanc nie rozumiał struktury klasowej społeczeństwa i przypuszczał, że państwo burżuazyjne podejmie pracę przebudowy ustroju i emancypacji proletariatu. Dramatyczne dzieje tzw. warsztatów narodowych w r. 1848 wykazały utopijność koncepcji Blanca, która jednak aż do dni czerwcowych cieszyła się popularnością wśród robotników francuskich i była podstawą ich pierwszego programu działania.

Okolo roku 1840 widzimy we Francji ponowny rozwój idei i prądów komunistycznych. Oprócz organizacji komunistycznych francuskich działały w Paryżu towarzystwa i kluby komunistyczne niemieckie. W zorganizowanym w r. 1834 Związku Banitów doszło w r. 1836 do rozłamu i do wyodrębnienia rewolucyjnej, antyburżuazyjnej grupy, tzw. Związku Sprawiedliwych, z Teodorem Schusterem na czele. Związek ten to ogniwem prowadzące do Związku Komunistów. W r. 1844 przybył do Paryża Karol Marks i wraz z A. Ruge rozpoczął wydawnictwo dziennika *Deutsch-französische Jahrbücher*. Zaczął się nowy, najważniejszy rozdział dziejów socjalizmu.

Silny prąd filozofii społecznej ustawicznie i coraz głębiej przenikał do umysłów robotniczych — do organizującego się ich ruchu; skupiał elementy najbardziej czynne wokół poszczególnych szkół i działaczy, ale jednocześnie stał się punktem wyjścia samodzielnej pracy zespołów proletariackich nad sformułowaniem własnych stanowisk. Byłoby nieścisłością historyczną, gdybyśmy nie podkreślili, że elementy aktywne nie przedstawiały liczbowo wielkiej siły. Jeszcze w okresie między latami 1843--1844 Flora Tristan, wybitna socjalistyczna działaczka robotnicza, dała pesymistyczną ocenę stopnia uświadomienia klasowego mas robotników francuskich, zwłaszcza w ośrodkach małej koncentracji przemysło-

wej: „robotnicy najczęściej są obojętni wobec idei społecznych...” — „...zrezygnowani, bierni, zdają się na los”. Na tym tle wyraźnie odcinały się wielkie ośrodki życia przemysłowego z licznym, klasowo rozbudzonym proletariatem, który w ciężkich walkach i zmaganiach z burżuazją zdobywał powoli przeświadczenie, że państwo, które w krwi zatapia powstania robotnicze i dziesiątkuje ludność strajkującą, ma strukturę klasową, jest narzędziem panowania kapitału i wyzysku pracujących. Toteż w latach 1840—1848 coraz popularniejsze stawały się hasła przewrotu, dni zaś czerwcowe r. 1848 wykopały ostatecznie przepaść między klasą robotniczą a państwem burżuazyjnym. Ideologowie utopijnego socjalizmu francuskiego w przeważającej większości zdradzili wówczas proletariát, przerażeni klasowym charakterem rewolucji i siłą jej wybuchu.

W gorące dni walki dotarło do Paryża pierwsze wydanie *Manifestu Komunistycznego*. Zwiastował on nową epokę w rozwoju nie tylko klasy robotniczej, ale i całej ludzkości.

#### B I B L I O G R A F I A

- B i r n i e A. *Histoire économique de l'Europe 1760—1932*. Paris 1923.
- B l a n c L o u i s *L'organisation du travail*. Paris 1840.
- B l a n c L o u i s *Révolution française. Histoire de dix ans 1830—1840*. Bielefeld 1845.
- C h a r l é t y S. *Histoire du Saint-Simonisme (1825—1864)*. Paris 1896.
- D o l l é a n s E d o u a r d *Histoire du mouvement ouvrier* Paris 1936.
- E n g e l s F r. *Od utopii do nauki*. Tł. pol. Biblioteka Klasyków Marksizmu.
- L e v a s s e u r E m i l e *Histoire des classes ouvrières et de l'industrie en France après 1789*, Paris 1903—1904 2 v.
- L o u i s P. *Histoire de la classe ouvrière en France de la révolution à nos jours*. Paris 1927.
- L o u i s P. *Dzieje socjalizmu we Francji* (tł. z fr.) Kraków b. d. w.
- M a r k s K. i E n g e l s F r. *18 brumeréa L. Bonaparte*, wyd. „Książka“ 1948.
- M a r k s K a r o l *Walki klasowe we Francji 1848—1850*. Wyd. „Książka“, 1948.
- P o t i ó m k i n F. *Liońskie wosstania 1831 i 1834*, Moskwa 1937.
- R i g a u d i a s - W e i s s H.: *Les enquêtes ouvrières en France entre 1830 et 1848*, Paris 1936.
- R u d e F. *Le mouvement ouvrier à Lyon de 1827 à 1832*, Paris 1944.
- S é e H e n r i : *La vie économique de la France sous la monarchie censitaire (1815—1848)*, Paris 1927.
- S é e H e n r i *Histoire économique de la France*, Paris 1942.
- T a r l é E. *Rabocziej klas wo Francji w pierwyje wremiena maszynnowo proizvodstwa ot konca imperii do wosstania raboczych w Lionie*. Moskwa-Leningrad 1928.
- W e i l l G e o r g e s : *La France sous la monarchie constitutionnelle*. 2 ed, Paris 1914.
- W e i l l G e o r g e s *Histoire du parti républicain en France (1814—1870)*. Paris 1928.
- W o ł g i n W. *Idieja socializma i komunizma wo francuskich tajnych obszczestwach 1835—1837 godow*. *Woprosy Istorii*, 3/1949.
- W o ł g i n W. *Izloženie uczenia Saint-Simona*. *Wstupitielnaja statia*. Moskwa-Leningrad 1947, Ak. Nauk. SSSR.
- W o ł g i n W. *K. Pecqueur*. *Woprosy Istorii*, 4/1948 r.



## FILIP GIRARD

Filip Girard urodził się 1 lutego 1775 r. w wiosce prowansalskiej Lourmarin (dep. Vaucluse). Pochodził ze starej, zamożnej szlachty tradycyjalistycznej i przywiązanej do ziemi. Filip od dzieciństwa wykazywał zdolności w wielu kierunkach; interesował się literaturą, sztuką, czynił próby różnych wynalazków. Początkowo studiował medycynę w Montpellier, lecz wkrótce ją porzucił. W okresie rewolucji francuskiej rodzina jego: ojciec, trzech braci wraz z Filipem zagorzali rojaliści, brali udział w powstaniu Południa przeciw Konwencji. Filip walczył w oblężonym Tulonie, skąd uciekł do Livorno, gdzie spotkał się z całą rodziną, do której był bardzo przywiązany. Zrujnowani materialnie właściciele, ziemscy, poraz pierwszy biorą się do przemysłu. Założyli fabrykę mydła. Do produkcji zastosowali niedawno wynalezioną maszynę parową. Po 9 termidora Girardowie wracają do Francji i odtąd całkowicie poświęcają się przemysłowi. Zakładają fabrykę przetworów chemicznych w Marsylii, lecz nie na długo, gdyż niepomyślna dla rojalistów sytuacja polityczna zmusza ich do powtórnej emigracji. Tym razem udają się do Nicei, gdzie Filip w wyniku konkursu uzyskał stanowisko profesora nauk przyrodniczych. Za konsulatu wraca do Marsylii. Girardowie zakładają w pobliżu Martigues saliny, gdy jednak wskutek nałożenia przez cesarza Napoleona podatku na sól gwałtownie zmniejszyła się jej konsumpcja, przerzucają się na fabrykację sody, lecz i tu nie powodziło się zubożałym arystokratom: zniesienie zakazu importu sody hiszpańskiej spowodowało nową ruinę.



Filip Girard

rową. Po 9 termidora Girardowie wracają do Francji i odtąd całkowicie poświęcają się przemysłowi. Zakładają fabrykę przetworów chemicznych w Marsylii, lecz nie na długo, gdyż niepomyślna dla rojalistów sytuacja polityczna zmusza ich do powtórnej emigracji. Tym razem

Odtąd Filip ratuje materialnie rodzinę. W Marsylii prowadził w Akademii wykłady chemii, co umożliwiało mu pracę naukową, wynalazczą, odpowiadającą jego wciąż czynnemu, oryginalnemu umysłowi. Karierę wynalazcy rozpoczął w roku 1791 od konstrukcji kondensatora elektrycznego, z dalszego szeregu wynalazków należy wymienić turbinę poruszaną siłą fal morskich. W r. 1806 przeniósł się z Marsylii do Paryża, gdzie spodziewał się większych ułatwień dla swych prac.

W stolicy skonstruował ulepszoną lampę hydrostatyczną, którą zao-  
patrzył w wielką podówczas nowość — klosz matowy, cieszący się nie-  
zwykłym powodzeniem (1806). Uzyskawszy patent na lampy Girard  
założył fabrykę, z której jednak nie osiągnął wiele korzyści, gdyż jeden  
z jego urzędników wywiózł wynalazek do Belgii i tam we własnej fabryce  
skutecznie konkurował z dawnym chlebobawcą. Girard szybko przerzu-  
cał się z jednej dziedziny do drugiej. W roku 1806 ulepsza lunetę achro-  
matyczną przez skonstruowanie soczewki wypełnionej płynem, w na-  
stępnym roku za udoskonalenie maszyny parowej otrzymał złoty medal.  
Inny jednak wynalazek miał mu przynieść sławę.

W czasie blokady kontynentalnej Napoleon, dążąc do samowystar-  
czalności zajętych przez siebie obszarów, wypowiedział wojnę importowi  
bawełny i w produkcji włókienniczej postanowił dać pierwszeństwo lnu  
jako surowcowi rodzimemu. W maju r. 1810 wydał dekret, w którym  
przeznaczał za wynalezienie maszyny do przędzenia lnu 1 milion fr. na-  
grody; dekret rozesłano do wszystkich krajów podlegających Francji.  
Dziesiątki mechaników stanęło do konkursu. W listopadzie władze fran-  
cuskie podały szczegółowo warunki, jakim miała odpowiadać maszyna:  
nitka lniana swą cienkością miała konkurować z bawełną; do konkursu  
należało przedstawić przędzalnię normalnej wielkości, całkowicie urucho-  
mioną. Warunki takie odstraszyły współzawodników; odpowiadającej im  
maszyny nie wynaleziono nawet po kilkudziesięciu latach.

Dowiedziawszy się o dekreście Girard zaczął pracować nad zagadnie-  
niem dotąd zupełnie mu nie znanym. Przystąpił do badań nie korzysta-  
jąc z wcześniejszych wynalazków, wszystko zaczynał od początku. Za-  
trzymawszy uwagę na surowcu lnianym doszedł do najważniejszego od-  
krycia w tej dziedzinie. Włókno lniane składa się z włókienek złączonych  
substancją kleistą, która sprawiała, że przy dotychczasowym sposobie  
rozciągania i przędzenia na sucho włókna się rwały. Girard zastosował  
kąpiel alkaliczną, w wyniku czego włókna rozciągane na mokro dawały  
nić dowolnej cienkości. Na wynalazek ten otrzymał patent w r. 1810.  
Drugim ważnym odkryciem dokonany w następnym roku było zasto-  
sowanie szeregu ruchomych grzebyków przy rozciąganiu taśmy włókien,  
na skutek czego włókna się nie plątały i układały równolegle. Należało  
teraz zastosować w praktyce zasady stwierdzone teoretycznie. Do roku  
1815 Girard wprowadzał ciągle ulepszenia, jednak uruchomienie dobrze  
działającej maszyny przędzalniczej napotykało stałe trudności.

W r. 1812 Girard do spółki z kilku kapitalistami założył pierwszą  
przędzalnię w Paryżu; w fabryce funkcjonowało 2 tysiące wrzecion  
i pracowało około 300 robotników. Trudności istniały dalej: włókno  
lniane jest mało ciągliwe, nitka łatwo się zrywała. Mechanizacja operacji  
przygotowawczych — bardzo ważne stadium przy obróbce włókna lnia-  
nego — była niedostateczna, krosna ręczne funkcjonowały zbyt powoli.

Kłęski wojenne pod koniec cesarstwa wywołały ogólny kryzys w latach 1811—1813, przedsiębiorstwo poczęło chylić się ku upadkowi. Girard pozostawił przedsiębiorstwo swoim współnikom, ustępując im część własnych praw. Założył w Paryżu drugą przedsiębiorstwo, na uruchomienie której kapitału dostarczył znany geolog K. Prévost. Tymczasem zastój w tkactwie zmniejszył znacznie popyt na przędzę, długi Girarda rosły przeraźliwie. Na skutek skargi jednego z wierzycieli Girard został aresztowany w fabryce; bracia jego ogłosili upadłość przedsiębiorstwa. Uwolniony z więzienia, usiłował podnieść z upadku obie przedsiębiorstwa, lecz przeszkodziły temu działania wojenne i dwie inwazje nieprzyjacielskie. Na domiar złego paryski współnik Girarda Cachard wykraść mu rysunki maszyn oraz kopie patentów i sprzedał je w Anglii, gdzie ulepszony przez Marschalla wynalazek Girarda został zastosowany w Leeds około r. 1824. Z wysiłków Girarda odniosła korzyść nie Francja, lecz fabrykanci angielscy. Dopiero w trzecim dziesiątku lat maszyna Girarda znalazła zastosowanie we Francji.

Po upadku cesarstwa rząd francuski zaniechał polityki protekcyjnej. Z tych czasów datują się nowe wynalazki Girarda, między innymi maszyna do robienia plecionki. Podczas okupacji Paryża oficerowie austriaccy zwiedzili przedsiębiorstwo, po czym zawiadomili swój rząd o wynalazku Girarda. Następnie przybyli z ramienia rządu komisarze zaproponowali mechanikowi przeniesienie się wraz z maszynami do Austrii (1815), obiecując liczne przywileje na miejscu. Przybywszy do Austrii Girard założył manufakturę w Hirtenbergu w pobliżu Wiednia; otrzymał nadto od władz austriackich pieniądze na prowadzenie przedsiębiorstwa oraz przywilej wyłączności dla swych wynalazków na 12 lat. W Hirtenbergu z przedsiębiorstwem połączył tkalnię, budował także maszyny przędzalnice sprzedając je do Czech, na Śląsk i do Saksonii. Lecz i tu prześladowały go niepowodzenia: pożar, powódź przyprawiły go o znaczne straty. Ruchliwy, trochę dyletancki umysł Girarda nie mógł długo utrzymać się na jednym przedsięwzięciu, lubił zmiany, nowe pomysły, co odbijało się niekorzystnie na jego życiu, na jego materialnym ustabilizowaniu się. W Austrii Girard konstruuje pierwszy mechaniczny model czesarki, robi także próby przędzenia pakuł i wreszcie zajmuje się urządzeniem parowej żeglugi na Dunaju. To jednak nie koniec jego możliwości wynalazczych.

Przebywając na kuracji w Badenie poznał Girard kawalera Bouquet, który był sekretarzem ministra skarbu w Królestwie Kongresowym, Lubeckiego. Bouquet poddał Lubeckiemu myśl sprowadzenia Girarda do Polski. Pomysł był bardzo na rękę Lubeckiemu. Królestwo Polskie wchodziło wówczas w fazę wczesnokapitalistycznego rozwoju. Rząd pro-

wadził politykę protekcyjną na wielką skalę<sup>1)</sup>). Powstawał przemysł włókienniczy, a ponieważ w kraju nie było dostatecznej ilości fachowców przemysłowych, rząd Królestwa sprowadzał ich z zagranicy, głównie z krajów niemieckich, wybitne zaś jednostki z różnych krajów. Specjalistom nadawano przywileje, udzielano długoterminowych pożyczek. Osadnicy skupiali się głównie w województwie mazowieckim, najbardziej zagęszczonym, leżącym na szlaku handlowym między Prusami a Rosją. Rozbudowywano również górnictwo i hutnictwo. W r. 1824 została zniesiona Dyrekcja Górnicza prowadzona przez Staszycza i górnictwo przeszło pod kompetencje ministra skarbu, który miał nadzieję uzyskania z tego źródła znacznych dochodów dla państwa. W związku z ogólnym planem rozwinięcia górnictwa i hutnictwa Lubecki postanowił sprowadzić inżynierów specjalistów z zagranicy. Zdawałoby się, że sprawa ta nie mogła mieć nic wspólnego z Girardem, wynalazcą przedźalni, a jednak został on wezwany w r. 1825 do Królestwa na stanowisko naczelnego mechanika przy Wydziale Górniczym Komisji Rządowej Przychodów i Skarbu. Prawdopodobnie liczono na jego wszechstronne zdolności. 1 sierpnia 1825 r. Girard zawarł kontrakt z rządem na przeciąg dziesięciu lat, zobowiązując się do wykonania planów i modeli różnych maszyn górniczych, konstrukcji hydraulicznych, motorów, maszyn parowych, cylindrów, wież, walcowni, młotów fabrycznych, kół, kotłów itp. Na koszty przeniesienia do Polski otrzymał 18 tysięcy zł. p. Pensja roczna Girarda wynosiła 35 tysięcy zł, podczas gdy wyższy od niego stanowiskiem naczelnik wydziału otrzymywał 6 tysięcy zł, cały zaś etat wydziału na pensje 12 urzędników wynosił 75 tysięcy zł. To zestawienie liczb mówi, jak wysoko ceniono w Królestwie Girarda. Do tego należy dodać zwrot kosztów podróży i wyjazdów służbowych oraz zapewnienie emerytury w wysokości

---

<sup>1)</sup> Bliższe dane dotyczące gospodarczego rozwoju Królestwa Polskiego w tym okresie znajdzie czytelnik w pracach:

Ajzen M. *Polityka gospodarcza Lubeckiego (1821—1830)*, Warszawa 1932.

N. Gąsiorowska *Górnictwo i hutnictwo w Królestwie Polskim*, Warszawa 1949.

J. Zdzitowiecki *Xiążę - minister Fr. X. Drucki - Lubecki, 1778—1846*, Warszawa, 1948, Biblioteka Wiedzy o Polsce, t. V.

Wyszewiański S. *La naissance et le premier développement de l'industrie textile de Pabianice (Pologne) 1823—1865*. Warszawa, 1939.

Gąsiorowska N. *Polska na przełomie życia gospodarczego (1764—1830)*, Warszawa, 1948.

*Dzieje gospodarcze Polski porzobiorowej w zarysie*. Dzieło zbiorowe pod kierunkiem St. A. Kempnera. T. I. — Warszawa, 1920.

Koszutski St. *Rozwój przemysłu wielkiego w Królestwie Polskim*, Warszawa, 1901.

Rynkowska A. *Przemysł lniany w Łodzi w dobie Królestwa Kongresowego (1824—1832)*. Rocznik Oddz. Łódzk. Pol. Tow. H<sup>ist.</sup>, t. III, Łódź, 1939 (i odbitka).

Strzelecki W. *Chałupnictwo tkackie w Królestwie Kongresowym w latach 1816—1850*. „Drobny przemysł i chałupnictwo“, t. I, Warszawa, 1931.

1 tys. zł. p. za każdy rok pracy. Komisja Rządowa Spraw Wewnętrznych i Policji chcąc wyzyskać pobyt w kraju wynalazcy maszyny przedzalniczej zawarła z nim 13 lipca 1825 r. kontrakt na założenie przedzalni lnu i pakuł według wzoru fabryki w Hirtenbergu. Układ ten nie wszedł w życie, gdyż Girard został wysłany do Anglii. Lubecki kierował tam w tym czasie grupę polskich górników i inżynierów na studia fachowe i powierzył Girardowi kierownictwo nad tą naukową wyprawą. Zachwycał się Girardem; w liście do ministra sekretarza stanu pisał w sierpniu 1825 r.: „Nie szczędziłem ofiar, by go trwale pozyskać, a choć sobie wyjednał świetne warunki, korzyść jest przecież po naszej stronie, skoro po paru tygodniach pobytu, za pomocą kilku bardzo prostych wskazówek, zaoszczędził nam przeszło 200 tysięcy złotych wydatku. Ten człowiek znany w całej Europie uczonej posiada prawdziwy talent robienia wynalazków, ulepszenia, upraszczania”. Także cesarz Aleksander interesował się bardzo Girardem.

Po przybyciu w początkach r. 1826 do Anglii wynalazca zapoznał się ze stanem miejscowej techniki, badał dokładnie maszyny. Z polecenia ministra skarbu miał zakupić maszyny parowe dla górnictwa, dla Komisji Rządowej zaś do Spraw Wewnętrznych i Policji — maszyny do przedzenia lnu i pakuł. Z Anglii, w której przebywał do marca r. 1827, pisał listy do Mostowskiego i Lubeckiego. Z korespondencji widać, że większe zainteresowanie wywołały u niego maszyny włókiennicze niż górnicze. Girard skonstatował, że przedzalnictwo w Leeds bardzo się rozwijało, a fabrykanci zarabiali miliony przyswoiwszy sobie jego wynalazek. Ponieważ jednak Anglicy nie stosowali ciepłej kąpieli przy przedzeniu, otrzymywali nitki grube i Marschall, gdy mu Girard pokazał swoje nici, nie chciał wierzyć, że były przedzone mechanicznie. Za pobytu Girarda w Anglii mechanik Kay zaczął pierwszy stosować prąsownicę Girarda i od razu podniósł wybitnie produkcję. Natomiast w innej dziedzinie, w której Girard czynił próby bez powodzenia, Anglicy doszli do pomyślnych rezultatów: było to przedzenie pakuł, oszczędzające kosztów produkcji. W Manchesterze Girard zwiedził fabryki bawełniane.

Sprawa zakupu i transportu maszyn nasuwała duże trudności; trzeba było je przemycać do kraju. Rząd Królestwa wysłał po maszyny przemysłowca Konstantego Wolickiego, który miał załatwić sprawę dostawy. Wolicki umówił się z Bahrem, kupcem z Liverpoolu, zawodowym przemytnikiem, i ten zobowiązał się dostarczyć maszyny do Warszawy. Paki szły przez porty: Antwerpię, Hamburg i Gdańsk. Pierwszą przesyłkę przychwycili celnicy na wodach angielskich i skonfiskowali. Dalsze transporty szły opieszale, brakowało do nich spisów i faktur. Bahr nagiął o pieniądze, mimo że nie wywiązywał się należycie z przyjętych zobowiązań i nie przedstawiał rachunków. Wreszcie w r. 1829 podjął się doprowadzenia sprawy do końca bankier warszawski Steinkeller, który miał

stosunki z domami handlowymi w europejskich portach oraz w Anglii. Ostatecznie część maszyn znajdująca się w Gdańsku i Hamburgu nadeszła do Warszawy. Po powstaniu listopadowym Steinkeller ponownie udał się do Anglii, okazało się wówczas, że reszta maszyn uległa zniszczeniu w Antwerpii w r. 1831. Maszyny przybyłe do Polski mieli zmontować mechanicy angielscy sprowadzeni przez Girarda. Maszyn kompletnych było jednak niewiele, przeważnie pojedyncze ich części. Maszyny do przędzenia lnu oddano Towarzystwu do Wyrobów Lnianych<sup>1)</sup>.

Po powrocie Girarda do Królestwa Komisja Rządowa do spraw Wewnętrznych i Policji próbowała w r. 1827 wejść z nim powtórnie w układy odnośnie założenia przędzalni, szczególną bowiem uwagę zwróciły władze na przemysł oparty na surowcu miejscowym, takim był len. Przemysł lniany rozwijał się w Polsce od czasów najdawniejszych, lecz miał charakter wytwórczości domowej ze wszystkimi jej niedociągnięciami. Krajowa produkcja płócien nie zaspakajała ogólnego zapotrzebowania, wskutek czego rozwinął się import z zagranicy. Wyrabiane w Polsce gatunki płótna były grube, tzw. „ordynaryjne”, cieńsze materiały sprowadzano z Saksonii, Holandii i Śląska. Wychodziły na to olbrzymie sumy pieniędzy. Z drugiej strony napływały masowo drogą kontrabandy płótna pruskie, które utraciły rynki zbytu wschodnie — z powodu zamknięcia rosyjskiej granicy, zachodnie — z powodu konkurencji angielskiej wytwórczości maszynowej.

Władze Królestwa postanowiły nie tylko rozwinąć wyrób płócien na większą skalę, lecz także polepszyć jakość produkcji. W czasopiśmie współczesnych zamieszczano artykuły dotyczące naprawy stosunków panujących w przemyśle lnianym, podnoszono hasło samowystarczalności gospodarczej w tej dziedzinie. W celu ochrony powstającego przemysłu rząd Królestwa ustanowił cła prohibicyjne na towary lniane importowane z zagranicy oraz zarządził wewnątrz kraju kontrolę pochodzenia wyrobów lnianych przeznaczonych do sprzedaży. Chcąc podnieść jakość produkcji płócien krajowych i w ten sposób zwalczać skutecznie konkurencję z zagranicy postanowił wprowadzić do przemysłu lnianego odpowiednie maszyny. Technika przerabiania włókna lnianego na przędzę, a w dalszym ciągu na tkaninę stała w omawianym okresie na bardzo niskim poziomie. Próbowano przeprowadzić w tej dziedzinie pewne udoskonalenia. W artykułach pojawiających się w czasopiśmie omawiano sprawę roszczenia lnu, międlenia i blichowania, zachęcano do stosowania nieskomplikowanych maszyn ręcznych wskazując na przykłady zachodnio-europejskie. Próby zmechanizowania wytwórczości przemysłowej lnianej natrafiły na olbrzymie trudności. Miejscowi mechanicy, którzy usiłowali zbudować maszynę przędzalniczą, zawiedli; przędzalnie ich okazały się nie do użyt-

---

<sup>1)</sup> Stan przemysłu lnianego w Królestwie patrz A. Rynkowska *Przemysł lniany w Królestwie*, Rocznik Oddziału Łódzkiego Polskiego Tow. Historycznego 1939.

ku, rząd finansujący to przedsięwzięcie poniósł duże straty materialne. Nie doszło też do pomyślnego załatwienia z Girardem sprawy przędzalni. Wówczas zawarto kontrakt z założonym w r. 1829 Towarzystwem Wyrobów Lnianych (1 marca 1830 r.). Towarzystwo zobowiązało się urządzić na terytorium dóbr guzowskich, w osadzie nazwanej później Żyrardowem, w ciągu dwu lat mechaniczną przędzalnię lnu i pakul o 2 200 wrzecionach. Wkrótce Towarzystwo puściło w ruch maszynę parową i 6 maszyn przędzalniczych o 720 wrzecionach na razie w Marymoncie, w Żyrardowie zaś budowało wielkie gmachy pod przyszłą fabrykę. Towarzystwo stanowiło spółkę akcyjną pod firmą „Karol Scholtz i S-ka”, administratorami handlowymi fabryki byli: Henryk Łubieński — dyr. Banku Polskiego, Józef Lubowidzki — wiceprezes Banku, Karol Scholtz — radca handlowy. Girard został dyrektorem technicznym. Komisja Rządowa Spraw Wewnętrznych i Policji udzieliła przedsiębiorstwu pożyczki w sumie 180 tysięcy zł. Rewolucja r. 1830 zahamowała na jakiś czas przygotowania, lecz już w r. 1832 podjęto prace na nowo. Kapitał spółki wynosił teraz 800 tys. zł. W Żyrardowie urządzono tkalnię parową i przeniesiono tam przędzalnię z Marymontu; przybyła jeszcze blicharnia założona przez Tadeusza Łubieńskiego, najpóźniej powstała drukarnia.

Girard przebywając w Hirtenbergu zajmował się konstrukcją maszyny do czesania lnu, którą wykończył w Królestwie w r. 1832 i otrzymał na nią patent. Maszyna ta zastosowana była w Żyrardowie.

W r. 1839 pracowało w Żyrardowie przeszło 600 robotników. Jednak przedsiębiorstwo nie było rentowne i Bank Polski musiał zasilać je pożyczkami, które doszły w r. 1843 wraz z procentami do sumy 600 tysięcy rubli. Przyczyna tego leżała w niesumienności administratorów, braku fachowców, konkurencji płócien zagranicznych oraz w niedokładności maszyn, które z Anglii trzeba było sprowadzać. Girard przestał zajmować się fabryką, w r. 1843 pisze: „Prawie od pięciu lat widząc bieg rzeczy i nie mogąc nic na to poradzić trzymałem się na uboczu”.

Bank Polski, zaangażowany finansowo w Żyrardowie, utworzył specjalną komisję kontrolną, aby mieć fabrykę pod swym bezpośrednim nadzorem. Od czerwca r. 1847 prowadził Żyrardów na własny koszt i wreszcie nabył z licytacji. Tymczasem maszyny się starzały, produkcja pogarszała z roku na rok. Fabrykę sprzedano w 1857 r. przedsiębiorcom Hiellemu i Dittrichowi, którzy w przyszłości, po całkowitym odnowieniu, nadali jej wielki rozmach.

Charakterystyczne jest, że Girard ze swych wynalazków nie osiągał przeważnie większych korzyści materialnych. Próby pochłaniały wiele pieniędzy, długi stale rosły. W r. 1829 pisał do przyjaciela swego Prévosta: „Czyż moja biedna rodzina na to jest skazana, że nie ujrzy nigdy dnia szczęśliwego? Czyż tak być musi, że jesteśmy zmuszeni walczyć przez całe życie przeciw losowi, który nas prześladowuje? Moje stanowisko tutaj

— jakby się zdawało — powinno mi było stworzyć inne warunki bytu, a tymczasem jakiś fatalny zbieg okoliczności zniszczył plony, których oczekiwaliśmy”.

Osobny dział pracy Girarda w Królestwie stanowiło górnictwo. W czasie swego pobytu w Anglii Girard zaangażował kilkunastu rzemieślników angielskich: formiarzy, tokarzy, modelarzy oraz „każdego rodzaju rzemieślników potrzebnych do budowy machin parowych”, którzy mieli wyuczać krajowców tych specjalności. Nie znane mu dotąd zajęcie wymagało dodatkowych studiów, do których Girard zabrał się z wielką gorliwością. Zwiedzał ośrodki górnicze oraz hutnicze, ustawiał maszyny sprowadzone z Anglii, między innymi tokarnie i strugarnie, miechy węzowe do wielkiego pieca. Głównym zadaniem Girarda związanym z tzw. wielkim planem Lubeckiego w zakresie hutnictwa żelaznego miała być instalacja fryszerek oraz walcowni hydraulicznych nad rzeką Czarną koło Sielpi, następnie utworzenie wielkiego rezerwuaru w celu zużytkowania spadku wody dla zakładu metalurgicznego o 5 wielkich piecach, które miano wznieść między Bobrzą i Ćmińskiem. Trzecim wielkim zadaniem powierzonym Girardowi była sprawa oczyszczenia i uszląwnienia rzeki Kamiennej, która miała dostarczyć siły poruszającej dla wielkich pieców i fryszerek. Roboty te, prowadzone według projektów Girarda, wykonano do r. 1830 w czwartej części. Należy jeszcze dodać, że w omawianej dziedzinie Girard dokonał kilku wynalazków: za ulepszenie kół wodnych otrzymał w r. 1825 od rządu 20 tysięcy zł., w tym samym roku przeprowadził zmiany w piecach do przetapiania galmanu, co przyniosło znaczną oszczędność węgla w hutach pod Będzinem i Dąbrową. Dokonywał także wynalazków w górnictwie.

W okresie powstania listopadowego wielki plan Lubeckiego ostatecznie runął. Wstrzymano prace w Bobrzy i Sielpi oraz roboty przy uszląwnianiu rzeki Kamiennej; wykonywano jedynie to, co było konieczne do zabezpieczenia i utrzymania zakładów. Fabryki żelazne przestawiły się na produkcję broni. Girard uległ entuzjazmowi rewolucyjnemu i w obcym dla siebie kraju zmazał błędy polityczne młodości, popełnione w kraju rodzinnym. Polska przestawała właściwie dla niego być krajem obcym, czuł się tu dobrze, spotykał wszędzie życzliwe do siebie ustosunkowanie, miał szerokie koło przyjaciół i znajomości, władze we wszystkim go popierały. W r. 1827 pisał: *Ce pays* (tj. Polska), *que je dois considérer comme une nouvelle patrie*<sup>1)</sup>. O zachowaniu się Girarda w czasie powstania pisze L. Dembowski w *Moich wspomnieniach* 30 listopada 1830 r.: „tłum dowodzony przez Girarda Filipa... zappełnił cały dziedziniec pałacu Branickich wydając okrzyki... To znagliło Radę Administracyjną, aby przenieść miejsce urzędowania w bezpieczniejsze miejsce”. Schmidt, konsul pruski w Warszawie, pisał do ministra spraw wewnętrznych Prus:

<sup>1)</sup> „Ten kraj muszę uważać za swoją nową ojczyznę“ (A. R.).



„Girard, kapitan francuski, wziął bardzo gorący udział w powstaniu w pełnym uniformie i chce utworzyć legion francuski”. Bratanek Girarda, Henryk, zaciągnął się także do szeregów powstańczych. Walcząc pod dowództwem gen. Ramorino otrzymał krzyż zasługi na polu bitwy.

W czasie powstania rząd zlecił Girardowi zajęcie się wybudowaniem wielkiej fabryki broni. Girard wynalazł wówczas maszyny mające służyć do fabrykowania drzewców karabinowych, jednak szybko toczące się wypadki polityczne nie pozwoliły na skorzystanie z maszyny.

Po upadku powstania wobec braku funduszy na dalsze prowadzenie rozpoczętego z rozmachem dzieła Lubeckiego — rozbudowy przemysłu — Wydział Górniczy zaczął wprowadzać oszczędności w swej gospodarce, m. in. w wydziale personalnym. Wówczas koledzy Girarda, wykształceni zawodowi górnicy, zaproponowali rządowi zlikwidowanie etatu naczelnego mechanika. Aby umotywić propozycję, sporządzili raport, w którym przedstawili bardzo niekorzystnie działalność Girarda jako mechanika górniczego. Zarzucano mu niepraktyczność niektórych maszyn i urządzeń zastosowanych w górnictwie i hutnictwie.

Istotnie Girard był ciągle typem wynalazcy - amatora dochodzącego do osiągnięć w drodze często kosztownych doświadczeń, nie umiał też związać się z żadną specjalnością; zmieniał coraz częściej swe zainteresowania i rozpoczynał prace w działach produkcji, na których nie znał się zupełnie. Rezultatem wysiłków były przy końcu jego życia drobne tylko ulepszenia lub wynalazki, które znaleźć się mogły jedynie w muzeum. Technika zaś weszła już w fazę racjonalizacji, opierała się na założeniach naukowych i wraz z potężnym rozwojem nauk ścisłych w XIX w. wchodziła w fazę swego rozkwitu i daleko sięgającej specjalizacji.

Zapewne raport kolegów Girarda nie zmienił stosunku władz Królestwa do wielkiego wynalazcy. Bo aczkolwiek rząd zwolnił Girarda z zajmowanego dotąd stanowiska przyznając mu emeryturę, to, kiedy doszło w Królestwie do ogólnego przekształcenia gospodarki górniczo - hutniczej i w r. 1833 zniesiono Wydział Górniczy, a kopalnie i huty przeszły pod zarząd Banku Polskiego, poważnego wierzyciela tych zakładów — Girard został mianowany przez zarząd Banku mechanikiem - doradcą tejże instytucji z pensją 12 tysięcy rocznie, związany był więc nadal z górnictwem. Na tym stanowisku pozostał i wówczas, gdy w r. 1843 górnictwo i hutnictwo zostało odebrane spod zarządu Banku i przeszło ponownie do Komisji Skarbu.

Borykając się ciągle z trudnościami finansowymi Girard zażądał w r. 1840 od władz francuskich wypłaty miliona franków tytułem nagrody z konkursu napoleońskiego, lecz wobec przedawnienia pretensji zredukował swe żądanie do sumy 12 tysięcy franków rocznej pensji. Dla umotywwania prośby napisał ciekawy „Memoriał do króla”, w którym przedstawił swe wynalazki. Nie cieszył się jednak Girard poparciem sfer rzą-

dowych, jedynie inicjatywa francuskich kół prywatnych stwarzała przychylną dla niego atmosferę. Towarzystwo Zachęty Przemysłu przyznało Girardowi w r. 1844 złoty medal, uczeni okazywali żywe zainteresowanie tym niewątpliwie wybitnym człowiekiem, który musiał szukać powodzenia i uznania wśród obcych. U schyłku życia samotny wynalazca postanowił powrócić do ojczyzny, w której nie był od 30 lat — a to głównie z obawy przed wierzycielami. Przybywszy w r. 1844 do Paryża znalazł się Girard w kłopotach finansowych i jak dawniej zaczął zapożyczać się u rodziny i przyjaciół. „Jakaż fatalność mnie prześladowuje” — pisał rozgoryczony. — „Prace moje wzbogaciły tych, którzy mnie skrzywdzili, a ja krzywdzę tych, którzy mi dobrze życzyli”. Na wystawie paryskiej przedstawił całość swych wynalazków, za które otrzymał złoty medal. Opinia publiczna stanęła teraz mocno po jego stronie i domagała się przyznania mu odpowiedniego wynagrodzenia. Ponieważ sprawa zaopatrzenia rządowego zbyt się przeciągała, francuski „Komitet Przędzalników i Mechaników” zapewnił Girardowi tymczasową miesięczną pensję w sumie 6 tysięcy fr. Girard zmarł 26 sierpnia 1845 r. nie doczekawszy się od swego rządu ani pieniędzy, ani wymarzonego krzyża legii honorowej. Po śmierci wynalazcy władze francuskie przyznały rodzinie roczną pensję 12 tysięcy fr., kilka miast wystawiło mu tablice pamiątkowe i pomniki.

#### BIBLIOGRAFIA

- Ampère J. J. *M. Philippe de Girard*. Paris 1867.  
 Ballot C. *Philippe de Girard et l'invention de la filature mécanique du lin*. Paris, 1919.  
 Decloisières G. *Vie et inventions de Philippe de Girard*. Paris 1858.  
 Ernouf, baron. *Deux inventeurs célèbres*. Paris, 1867.  
 Gąsiorowska N. *Górnictwo i hutnictwo w Królestwie Polskim*.  
 Girard P. *Mémoire au Roi, aux ministres et aux Chambres sur la priorité due à la France dans l'industrie à filer le lin*. 1840.  
 Kucharzewski F. *Filip de Girard i jego prace we Francji i Polsce*. Warszawa 1886. (ten sam po fr. 1867).  
 Melon A. *Le chevalier Philippe de Girard*, Caen, 1889.  
 Radziszewski H. *Bank Polski*, Warszawa 1910.  
 Séé H. *Französische Wirtschaftsgeschichte*, Jena, 1836. r.  
 Smolka S. *Korespondencja Lubeckiego z ministrami sekretarzami stanu*.

#### AKTA ARCHIWUM AKT DAWNYCH W WARSZAWIE

(sygnatura przedwojenna)

- 18 465 — Arch. Wydziału Gosp. — Akta uniwersalne wynalazku maszyny do przędzenia lnu, 1811.  
 3 666 — Rada Administr. — O przędzeniu lnu i konopi oraz tkalni w Guzowie (Zyr.).  
 17 189 — Dyrekcja Przemysłu i Kunsztów K. Rz. S. W. P. — Raport 5-cioroczny z czynności na sejm w r. 1829/30 przygotować się miały (1824—1830).  
 18 414—15 — Wydział Przemysłu i Kunsztów K. Rz. S. W. P. — Sprowadzenie różnych machin z Anglii, vol I: 1826—1846; vol II: 1846—1849.  
 19 050 — Dyr. Przemysłu i Kunsztów. K. Rz. S. W. P. Budowa machin do założyć się mającej przędzalni lnu i konopi, pp. Downie i Jackson (1829—1840).

# PROGRAMY, PODRĘCZNIKI, POMOCE

JANINA SCHOENBRENNER

## NOWY PROGRAM HISTORII KLASY III i IV (CYKL PIERWSZY)

Program historii w 11-letniej szkole ogólnokształcącej dzieli się na trzy cykle:

Cykl I — klasy III i IV,

Cykl II — klasy V, VI, VII,

Cykl III — klasy poziomu licealnego od VII do XI włącznie.

Cykle te są ściśle ze sobą powiązane, stanowią całość, którą rozumie się po gruntownym poznaniu programu wszystkich klas, nie tylko tych dwu czy trzech, w których właśnie w tym roku nauczyciel uczy historii. Program jednej klasy stanowi ogniwo całego programu, nauczanie zaś historii cyklu pierwszego jest fundamentem, na którym budować będziemy naukę historii dwu wyższych cykli.

Jeśli zaś uświadomimy sobie, że w obecnej chwili w wyniku zaniedbania szkolnictwa wiejskiego w epoce przedwrześniowej jeszcze ciągle mamy przewagę szkół czteroklasowych na wsi, to zrozumiemy znaczenie nauki historii właśnie w klasach III i IV.

Jako wstęp do nauki historii w drugim półroczu klasy III program przewiduje 2 godziny w tygodniu pogadanek z prehistorii. Istniały one również w programie tej klasy z roku 1947 (Projekt programu historii w 8-letniej szkole podstawowej, 1947 r., str. 6—9), różnice w ujęciu jednak nowego programu są bardzo duże. Wynikają one z odmiennego ujęcia całego nowego programu historii, z jego wyraźnej linii kierunkowej, którą jest oparcie nauczania historii na materializmie dziejowym.

Program prehistorii z roku 1947 nie uwzględniał poszczególnych epok przedhistorycznych, nie dawał obrazu życia człowieka w konkretnych warunkach danego okresu, mówił np. o historii garnka (p. 9) lub o roli ognia (p. 4) w życiu ludzi pierwotnych. Obecny program po podaniu wiadomości wstępnych (I) o pracy jako warunku życia ludzkiego, o zmianach w wyglądzie ziemi w pradawnych czasach i o najdawniejszych ludziach wprowadza obrazy życia człowieka w kolejno po sobie następujących epokach: starszej epoki kamienia, czyli paleolitu (II), młodszej epoki kamienia, neolitu (III), epoki metali (IV) oraz obrazy z życia Sło-

wian w czasach przedhistorycznych (V). Na materiale konkretnym bardzo dla ucznia pociągającym uczyć będziemy podstawowych praw rządzących społeczeństwem: pokażemy zależność pradawnych ludzi od przyrody, walkę z nią, wynalazki dokonywane w dziedzinie sporządzania środków produkcji, zmiany zachodzące w sposobie życia ludzi w wyniku owych wynalazków, słowem, damy pojęcie pracy, rozwoju, ruchu, zmian.

Przychodząc do klasy IV uczeń będzie więc wiedział, jak ludzie mieszkali, pracowali, ubierali się, co jedli w okresie, gdy dzieje Polski się rozpoczynają, w okresie rozpadu ustroju rodowego. Program klasy IV obejmuje historię ojczystą, historię Polski od pojawienia się Polski na widowni dziejowej, od rozpadu gminy pierwotnej aż po dzień dzisiejszy. Ogromny ten materiał chronologiczny i faktyczny ujęty jest w 10 dużych punktów, które stanowią okresy chronologiczne, tworzą periodyzację dziejów Polski. Przyzwyczailiśmy się dotychczas dzielić naszą historię według dynastii panujących: czasy Piastów, Jagiellonów, królów obieralnych, a dalej czasy porozbiorowe, okres „Polski odrodzonej” po 1918 roku. Historia była w młodszych klasach opowiadaniem o panowaniu poszczególnych królów (wyliczanie króla po królu), o czynach wodzów, o wojnach i pokojach, o życiu szlachty i magnatów. Stąd częsta odpowiedź dzieci na pytanie: „O czym się uczysz na lekcjach historii?” — „O królach i magnatach”. Tymczasem w tej chwili wszyscy doskonale uświadamiamy sobie, że historia jest przede wszystkim historią mas ludowych, historią walk klasowych, historią pracy i ludzi pracujących. W takim ujęciu dziejów fakt śmierci ostatniego Piasta i objęcie tronu przez Ludwika Węgierskiego, a następnie przez ród Jagiellonów nie stanowi przełomu. I dlatego dzieje społeczeństwa polskiego, podobnie jak dzieje każdego innego społeczeństwa, należy podzielić według kryterium opartego na czynniku decydującym o rozwoju społecznym, politycznym i kulturalnym. Tym czynnikiem, według założeń materializmu dziejowego, są formy produkcji (według słów *Manifestu Komunistycznego*: „nieustanne rewolucjonizowanie narzędzi wytwarzania, a więc stosunków wytwórczych, a więc wszystkich stosunków społecznych”) i walki klasowe.

W związku z tym dzieje ludzkości ujęte są w pięć formacji gospodarczo-społecznych. Według tych formacji wprowadzona została periodyzacja historii Polski w nowym programie:

- I. Państwo polskie w dawnych czasach, wieki X—XIII (wczesny feudalizm).
- II. Jak powstało państwo szlacheckie, wieki XIV—XVI (ugruntowanie feudalizmu w Polsce).
- III. Rzeczpospolita szlachecka, wiek XVI (rozkwit feudalizmu).
- IV. Początki upadku rzeczypospolitej szlacheckiej, wiek XVII, pocz. XVIII (początek rozkładu feudalizmu).

- V. Upadek Rzeczypospolitej szlacheckiej, wiek XVIII (rozkład feudalizmu).
- VI. W walce o odzyskanie niepodległości i przebudowę społeczną (1795—1870).
- VII. Kapitalizm na ziemiach polskich pod zaborami i początki imperializmu.
- VIII. Rzeczpospolita Polska burżuazyjna (imperializm).
- IX. II wojna światowa.
- X. W Polsce Ludowej.

Podział ten służyć ma przede wszystkim nauczycielowi, terminy w nawiasie wyjaśniają periodyzację, wskazują nam powstanie i rozwój feudalizmu w Polsce, wskazują rozkład feudalizmu, podobnie jak to było na zachodzie. Ale gdy tam tworzyło się mieszczaństwo, gdy w formacji feudalnej powstawały i rozwijały się czynniki kapitalistyczne, u nas feudalizm upadał, a nie nowego, postępowego nie tworzyło się na jego miejsce. Reformy końca XVIII wieku przyszły za późno, obracały się zresztą nadal w obrębie feudalizmu. Tym tłumaczy się upadek Rzeczypospolitej szlacheckiej. Nasze dzieje przedrozbiorowe to dzieje feudalizmu w Polsce, dzieje porozbiorowe zaś to historia walki o odzyskanie samodzielności politycznej i o przebudowę społeczną, o wyjście z feudalizmu. Rozwój kapitalizmu w Polsce i rozwój ruchu robotniczego łączy się wyraźnie ze sprawą ucisku narodowego i walki o samodzielność polityczną, o nową, nie szlachecką Polskę. Po roku 1918 Polska istotnie odzyskała byt polityczny, lecz władzę w niej zdobyła burżuazja.

Widać tutaj opóźnienie nasze; we Francji w końcu XVIII wieku mieszczaństwo dochodzi do władzy i rozwija się kapitalizm, Polska dopiero w okresie imperializmu przeżywa okres władzy burżuazji, a Rzeczpospolita Polska burżuazyjna dostaje się pod wpływ państw imperialistycznych. Druga wojna światowa przynosi narodowi polskiemu ciężką okupację faszystowskich Niemiec, jednocześnie następuje wzrost sił demokratycznych w społeczeństwie polskim i po zakończonej wojnie powstaje Polska Ludowa, Polska dążąca do socjalizmu w sojuszu ze Związkiem Radzieckim i innymi krajami demokracji ludowej.

Pierwszym więc zadaniem nauczyciela klasy IV przy zapoznawaniu się z nowym programem jest przemyślenie owej nowej periodyzacji. Aby ją zrozumieć, musimy poznać naukę o pięciu formacjach gospodarczo-społecznych, poznać zasady materializmu dialektycznego i historycznego oraz zasady ekonomiki marksistowskiej w popularnym ujęciu.

Następnie trzeba zwrócić uwagę na rozłożenie materiału w obrębie owych 10 głównych punktów. Podzielony jest on na lekcje, przy tym na 96 wszystkich lekcji 45 przeznaczonych zostało na historię Polski przedrozbiorowej, a 51 na dzieje XIX i XX wieku. Im bliżej więc współczesności, tym materiał staje się bardziej szczegółowy. Na powtórzenie

i utrwalenie materiału pozostaje 32 lekcje (ogółem 128). Podział na lekcje ma na celu ułatwienie nauczycielowi pracy, jednak jeśli z toku pracy wyniknie potrzeba poświęcenia na jedną lekcję programu większej ilości godzin (np. przy trudnych zagadnieniach lub w wypadku dużego zainteresowania klasy), to nauczyciel może inaczej rozłożyć materiał, ma bowiem w zapasie 32 lekcje. Treść programu, jego sformułowania dają wyraźne wskazania, jak należy dany temat oświetlić. Zorientowanie się, jak w programie przeprowadzane są pewne podstawowe zagadnienia, powinno poprzedzić pracę nauczyciela z dziećmi tak, by dobrze wiedział, czego ma uczyć, a co uczeń ma zrozumieć. Np. cykl lekcji omawiających zewnętrzną politykę Polski przedrozbiorowej przeprowadzić trzeba tak, aby uczeń rozumiał, iż Polska szlachecka zaniedbywała obronę ziem zachodnich dla ekspansji na wschód i że tę samą politykę obserwujemy w okresie 1918—1922 r. (Lekcja 16. Sprawa Śląska i Pomorza za Kazimierza Wielkiego. Podbój Rusi węgiersko-halickiej, początek zaborów Polski na wschodzie. Lekcja 27. Zabory szlacheckie Rzeczypospolitej na wschodzie kosztem rezygnacji z ziem zachodnich — Hołd pruski 1525. Wojny z Moskwą za Jagiellonów. Lekcja 31. Próby podboju Moskwy i ich klęska. Lekcja 33. Rządy magnatów na Ukrainie. Lekcja 75. W służbie interwencji, wojna polsko-radziecka. Zlekceważenie walki narodowo-wyzwoleńczej ludu polskiego na Mazurach i Śląsku).

Tego rodzaju polityki Polska Ludowa nie prowadzi, uznając całą jej szkodliwość. Udowadniamy to w lekcjach: 91. Na odzyskanych ziemiach polskich i 92. Sojusz ze Związkiem Radzieckim.

Ujęcie dziejów z punktu widzenia położenia mas ludowych, nie zaś klas posiadających i rządzących, stanowi jedną z cech charakterystycznych programu. Tak więc mówimy o przywilejach szlachty, ale od razu tłumaczymy, „jak przez ucisk chłopów i mieszczan szlachta zdobyła przywileje” (Lekcja 23); powstanie Chmielnickiego nie jest dla nas „buntem”, jak je nazywali historycy i powieściopisarze stojący na gruncie interesów polskich magnatów, „królewiąt kresowych”, lecz „walką o narodowe, społeczne i religijne wyzwolenie” ludu ukraińskiego (Lekcja 34); życie w Polsce renesansowej pokazujemy ze strony losu chłopca pańszczyźnianego, na pracy którego wyrastały renesansowe dwory magnackie i szlacheckie, renesansowa kultura polska.

W związku z takim ujęciem materiału, znanego każdemu nauczycielowi, lecz znanego właśnie z opracowań idealistycznych, wysuwa się przed nami konieczność ponownego „nauczenia się” samemu historii, abyśmy mogli właściwie kierować pracą naszych uczniów. Nauka nasza musi być organizowana w zespołach dla nauczycieli miejskich i korespondencyjnie dla nauczycieli wiejskich, samokształceniem powinny kierować okręgowe ośrodki dydaktyczno-naukowe historii. Kształcić powinniśmy się w poznawaniu zasad materializmu dialektycznego i historycznego,

w ekonomice marksistowskiej, uczyć się nowych tematów w programie i nowych ujęć znanego nam materiału, tworzyć metodykę opartą na konkretnej treści.

Rozważałam do tej pory program od strony nauczyciela: jak powinien, według mnie, postępować nauczyciel, aby sam mógł dobrze uczyć historii w klasie IV. Obecnie przechodzę do zagadnienia, jak ma być ów program podany 10-letniemu uczniowi. Otóż trzeba sobie od razu powiedzieć, że realizacja tematyki kursu klasy IV zależy przede wszystkim od nauczyciela. On bowiem będzie przekładał program na język dostępny dziecku. Jego zadaniem będzie nauczenie ucznia, jakie było życie w poszczególnych okresach dziejowych, kto i dla kogo pracował, jak ludność dzieliła się, kto w Polsce rządził, kto uczył się i kto tworzył umysłową kulturę. Powinien prowadzić nauczanie tak, aby dziecko zrozumiało przemiany, jakie zaszły w Polsce w ciągu 10 wieków. Czy należy na tym poziomie wymieniać terminy takie, jak np. „feudalizm”? Bez wątplenia nie! Ale za to trzeba nauczyć, na czym stosunki feudalne polegały. Pokażemy więc w okresie wczesnofeudalnym gród i wczesne rzemiosło, wolnych i niewolnych, pracę wieśniaków dla księcia, rycerza i klasztoru, pokażemy życie zamku i klasztoru, targowiska i pierwotny handel. Nauczymy, że już wtedy Polska musiała bronić się przed agresją niemiecką, i omówimy rolę wybitnych jednostek tej epoki, Mieszka I i Chrobrego oraz Bolesława Krzywoustego.

Zupełnie podobnie postąpimy z następnymi tematami: na tle warunków życia gospodarczego pokażemy klasę rządzącą, uprzywilejowaną, żyjącą z cudzej pracy, nauczymy dziecko współczucia dla wyzyskiwanych, omówimy politykę zewnętrzną i jednostki wybitne. Zestawiając jedną epokę z drugą, wskażemy rozwój i postęp lub cofanie się. Np. w I temacie uczeń dowie się o targach, o handlu przeważnie wymiennym, o pierwotnym rzemiosle. Ale w II temacie na przykładzie Krakowa (Lekcja 17) pokażemy dzieciom rozwinięte miasto średniowieczne z warsztatami rzemieślniczymi, z pieniężnym handlem i kulturą miejską. Natomiast w lekcji 36 uczeń zobaczy miasta kwitnące w w. XIV, XV, i XVI, ale zniszczone przez wypadki i stosunki XVII wieku, wreszcie osiemnastowieczne miasto polskie w ruinie i upadku. Nauczymy dzieci poszanowania każdej postępowej tradycji, pokażemy to, co jest w naszych dziejach cennego, nie zamkniemy jednak oczu na błędy, na ujemne strony naszej przeszłości. Oceniać będziemy fakty, zjawiska i jednostki z punktu widzenia tego, co wnoszą one nowego do swej epoki, czy posuwają rozwój naprzód, czy go hamują.

Pamiętając o wieku dzieci, o ich właściwościach psychicznych, uczynimy z każdego tematu pogadankę opartą na konkretnym materiale, ujętą w łatwo dostępną dla ucznia formę, jednak ze świadomością, że pod koniec roku dziecko musi wykazać się pewnym wynikiem. Program po-

daje w uwagach metodycznych<sup>1)</sup> sposoby realizowania kursu historii w klasie IV, określone są również wyniki, które trzeba osiągnąć. Wszystko to ułatwi nauczycielowi zorganizowanie sobie pracy, rozkład materiału i da kryterium oceny zarówno indywidualnych odpowiedzi uczniów, jak i osiągnięć zespołowych klasy.

Rok szkolny 1949/50 powinien być rokiem zwrócenia pilnej uwagi nauczycieli i dydaktyków na klasy IV. Ośrodki dydaktyczno-naukowe mogą wiele pomóc organizując samokształcenie nauczycieli i dostarczając materiałów naukowych oraz prototypów pomocy. Wobec przewagi nowej dla nauczyciela tematyki w programie historii klasy IV najpilniejszą staje się sprawa przygotowania dla nauczycieli, przeważnie nie specjalistów - historyków, materiałów naukowych w formie wyjątków z monografii, tekstów źródłowych, prac popularnonaukowych rejestrujących ostatnie zdobycze nauki.

Ale przede wszystkim program zależy od stosunku do niego nauczyciela, od jego woli i chęci wykonania go jak najlepiej. Eksperymentowanie, protokolowanie lekcji trudniejszych lub ciekawszych, badanie, co dziecko rozumie przez terminy: pańszczyzna, kapitalista, burżuazja itd., przesyłanie opinii i protokołów do ośrodków, to wszystko zorientuje nas, jak program da się wykonać.

Przystąpić musimy do realizacji tego programu z całą świadomością trudności, jakie przedstawia, ale też z przekonaniem, że warto je pokonać, aby logicznie, naukowo i prawdziwie demokratycznie móc uczyć historii i wychowywać przyszłych budowniczych socjalizmu w Polsce.

---

<sup>1)</sup> Ministerstwo Oświaty. Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. *Historia*. Str. 149—174.



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

J. D.

## ZESZYT PRZEDMIOTOWY W NAUCZANIU HISTORII (Głos w dyskusji)

Dobrze się stało, że Łódzki Ośrodek Dydaktyczno - Naukowy Historii przygotował i poddał dyskusji na Konferencji Rejonowej ZNP referaty dotyczące zagadnienia zeszytu przedmiotowego w nauczaniu historii. Referaty te podane w *Wiadomościach Historycznych*<sup>1)</sup> staną się niewątpliwie przedmiotem wyczerpujących wypowiedzi i uzupełnień będących rezultatem bogatych doświadczeń Koleżanek i Kolegów ze wszystkich typów szkół. Metoda bowiem prowadzenia zeszytu przedmiotowego jest dla nas sprawą pierwszorzędnej wagi. W swojej wypowiedzi chcę dorzucić trochę uwag dotyczących prowadzenia zeszytu w klasach: 1. stopnia podstawowego i 2. stopnia licealnego.

Ad 1. Omawiając artykuł koleżanki Denelowej pragnę zwrócić uwagę Koleżanek i Kolegów na stopniowanie trudności bardzo zręczne i racjonalne w pytaniach stosowanych przez autorkę. Pytania dotyczą najpierw jednej lekcji, potem kilku czytanek. W starszych klasach pytania ustępują tematom; pytanie „dlaczego?” zjawia się po raz pierwszy przy końcu klasy V. Ilość pytań jest dozowana. Pytania w klasach młodszych są szczegółowsze. Dydaktycy radzieccy radzą w klasie IV stosować pytania, na które uczeń może znaleźć gotową odpowiedź w tekście podręcznika.

Dodałbym do tego stopniowania pytań konieczność stopniowania trudności przy sporządzaniu notatki (planu). W pierwszym etapie pracy uczniowie sporządzają plan wspólnie z nauczycielem, potem samodzielnie w klasie, po czym zaraz następuje wspólna korekta, wreszcie opracują go samodzielnie w domu. Plan sporządzany w formie pytań — to pierwszy stopień trudności, drugi stopień — plan w formie zdań, trzeci — w formie równoważników zdań, czyli plan we właściwym sensie tego wyrazu. W klasie VII można dojść do opracowania dyspozycji w punktach i podpunktach. Będzie to czwarty stopień trudności.

Zeszyt ucznia klasy IV oprócz notatek słownych powinien, moim zdaniem, zawierać rysunek — można zezwalać na wklejanie pocztówek, wycinków z gazet ilustrowanych (nie z książek). Dzieci w IV klasie wyrażają się w rysunku dość swobodnie. Podsuwać można dzieciom do rysunku przedmioty proste, pokazywać, jak można rysować sylwetki, rysunki schematyczne, uproszczone (narzędzia pracy, środki komunikacji czy transportu, broń, ubiory, korona, tarcza krzyżacka, herb Sobieskiego itp.). Przykład strony z takiego zeszytu ucznia zamieściłem w *Encyklopedii Wychowania* t. II.

Warto i należy zwrócić uwagę na rzeczy formalne; tytuł lekcji powinien być podkreślony czerwono lub upodobniony do druku. Tępić trzeba stereotypowe zapisywanie wyrazu „lekcja“, wystarczy data i numer kolejny. Stosowałem jeszcze w klasie V zasadę, że notatka lekcyjna z rysunkiem wypełniała całą stronę, ani więcej, ani mniej. Wyróżnianie graficznie rzeczy najistotniejszej, uogólnienia, hasła, tezy uważam za rzecz bardzo pożądaną. Praktykowałem też robienie spisu rzeczy. W klasach VI i VII na końcu zeszytu układamy słownik wyrazów obcych dla celów historii.

<sup>1)</sup> *Wiadomości Historyczne* nr 3/1949, str. 32—36

Wbrew zdaniu koleżanki Marczyńskiej uważam, że mapki sporządzać należy raczej na kalce i wklejać. Dla celów nauczania historii: nie potrzeba, aby uczeń tracił za dużo czasu na odręczne poprawne rysowanie mapy według siatki geograficznej.

Dążymy też do graficznego przedstawienia pewnych stosunków ustroju społecznego i politycznego. Wykresy mają nie tylko wartość mnemotechniczną, ale ułatwiają zrozumienie zależności struktury. Wykresy w sensie matematycznym, jakie spotykamy w ekonomii, mniejsze będą miały zastosowanie na poziomie klas podstawowych, choć w klasie VIII należałoby już ucznia z nimi zapoznać. Nie trzeba zapominać o tablicach synchronistycznych, przeglądowych i poglądowych (z rysunkami).

Na Konferencji Rejonowej w Łodzi padły w dyskusji głosy, że prowadzenie zeszytu historycznego jest niepożądane, bo historyk nie zdaży nigdy przejrzeć wszystkich zeszytów uczniowskich, przeto będzie w nich roić się od błędów rzeczowych i ortograficznych.

W zakresie obaw co do pierwszego rodzaju błędów odpowiadam: zaczynamy od notatki standaryzowanej (unitarnej), dyktowanej lub pisanej na tablicy jako wynik pracy całej klasy. Przechodzimy stopniowo do notatek robionych przez ucznia w klasie i natychmiast korygowanych wspólnie.

Co do drugich błędów, zauważę, iż im więcej uczniowie będą pisać, tym mniej będą robić błędów i prędzej dojdą do opanowania ortografii. Ortografii nie uczy jedynie polonista. Błędy ortograficzne musi poprawić także matematyk. Stosuję system przeglądania pobieżnego przez 3—5 minut na początku każdej lekcji wszystkich zeszytów uczniów. Gdy klasa wdrożona jest do systematyczności, kontrolę robią sami uczniowie (sekretarze zespołów, na które dzieliłem klasę). Co pewien czas brałem do domu 5—10 zeszytów i przerzucałem wówczas wszystkie notatki.

Ad. 2. Nie zgadzam się z koleżanką Zaborowską, że nauczyciel „odpowiedzialny jest” tylko za część zeszytu ucznia (str. 35). Nauczyciel do pewnego stopnia odpowiada za wszystko, co robi uczeń. Nie można dzielić zeszytu na część, której nauczyciel nie przegląda, i część, którą poprawia. Jeśli rozumiem, to ta druga część jest unitarną notatką, tzn. wszyscy uczniowie mają dosłownie te same konspekty opracowane wspólnie w klasie.

Zdaje mi się, że na stopniu licealnym trzeba wyraźnie wytknąć sobie cel prowadzenia zeszytu. W szkole podstawowej zeszyt jest źródłem dydaktycznym dla ułatwienia zapamiętania dat i faktów, przygotowania odpowiedzi, ułatwia nadto dziecku czytanie ze zrozumieniem. Dla uczniów starszych prowadzenie zeszytu ma inny cel, formalnoksztalcący. Chodzi, moim zdaniem, o przyzwyczajenie do słuchania z piórem w ręce, do czytania z piórem w ręce, do myślenia z tymże piórem w ręce. Uczeń powinien umieć zanotować wykład, ale nie stenografować — oto cel. Tępić trzeba usiłowanie notowania dosłownego. Premiiować notatki zwięzłe, treściwe, graficznie ujęte w dyspozycje podnoszące przejrzystość. Najwyższy stopień — to notatka z gloską, notatka z własnym terminem naukowym, *którego nie użył wykładowca*, notatka z uwagą krytyczną, z przykładem innym, z zestawieniem skojarzonym w czasie słuchania, które nie powinno być bierne.

Ponadto uczeń zapisuje do zeszytu cytaty z omawianej monografii lub przekazu źródłowego, przyzwyczajamy go do odróżniania dosłownego cytatu od trawestacji i streszczenia (różne rodzaje cudzysłówów przy cytatach pośrednich). Przyzwyczajamy wreszcie do sporządzania bibliografii: z dokładnym podaniem miejsca, roku wydania, druku, kolejności wydania. Przy notowaniu wykładu czy odczytu uczeń powinien zdać sobie sprawę, czyj to wykład, dlaczego taka a nie inna jest interpretacja faktów, i te uwagi zanotować.

Na pewne formy standaryzowane pracy naukowej kładzie silny nacisk dydaktyka amerykańska (Tryon, Johnson — porównaj sprawozdania w przedwojennych

*Wiadomościach Historyczno - Dydaktycznych*). Francuzi odróżniają kilka (3) rodzajów (stopni) streszczeń. Osobiście przekładam zawsze dyspozycję nad streszczenie, nie negując zresztą kształcących wartości streszczenia.

W zeszycie ucznia znajdzie się także: słownik, tablice chronologiczne, mapki, ćwiczenia klasowe, testy.

Nie jest też od rzeczy wspomnieć o zeszycie zbiorowym klasy. Jest to teczka, która powstaje jako zbiór prac indywidualnych i zespołowych uczniów, stanowi więc ciekawy obraz osiągnięć całej klasy (m. in. protokoły lekcji).

Referentka bardzo słusznie radzi prowadzić zeszyt w formie kartek luźnych. Jest to już forma notowania zbliżona douczonych „fiszek“.

JERZY MŁODECKI

### JAK KORZYSTAŁEM NA LEKCJACH W KL. IX Z MAPY J. NATANSON-LESKIEGO — „POLSKA W X, XI i XII w.”

Po zniszczeniach wojennych, kiedy mapy historyczne prawie że zniknęły ze szkół, mało zajmowaliśmy się metodą stosowania ich w nauczaniu. Obecnie dość znaczna produkcja map ściennych znowu daje nam możliwość korzystania z tej znakomitej pomocy na lekcjach historii, a jednocześnie powstaje konieczność dzielenia się spostrzeżeniami i doświadczeniami w tej dziedzinie.

Pragnąłbym więc zainicjować wymianę doświadczeń podając, jak korzystałem w kl. IX z popularnej w naszych szkołach mapy J. Natanson - Leskiego: *Polska w wiekach X, XI i XII* (1 : 1 500 000).

Nie wnikając, oczywiście, w sprawę historycznej poprawności mapy i doceniając jej znaczenie dydaktyczne muszę jednak najogólniej zaznaczyć, że z punktu widzenia formalnego mapa ma pewne braki: rozmiary jej są za małe, barwy niezupełnie szczęśliwie dobrane (np. obszar części Małopolski przyłączony do Śląska w r. 1179 jest zle uwidoczniony), a linie graniczne też niedostatecznie wpadają w oczy.

Omawianą mapę zastosowałem w kl. IX (według programu na rok szkolny 1948/49 Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty nr 7) na lekcjach obejmujących czasy od początków państwa polskiego do XII w. włącznie. Program przeznaczał 8 godzin lekcyjnych na okres do XIII wieku, który nazywał się *Budową państwa polskiego*.

Pierwsze 4 godziny obejmowały: *Początki państwa polskiego, trzy ośrodki tworzącej się państwowości polskiej, a) Kujawski, b) Polan, c) Wiślan. Mieszko I jako budowniczy państwa polskiego. Program objęcia dorzecza Odry i Wisły. Chrzest Polski. Stosunek do cesarstwa i papieża. Polityka zewnętrzna Bolesława Chrobrego: program marchii granicznych (Łużyce, Miłsko, Słowacja, Grody Czerwieńskie) i państwa obejmującego Słowian zachodnich (Chrobry w Czechach). Wojna z Niemcami o niezależność. Organizacja państwa: kościół, grody, koronacja r. 1025*. Wszystkie 4 godziny lekcyjne nawet ostatnią — organizacja państwa: kościół, grody i koronacja r. 1025 poprowadziłem przy mapie, ośrodki bowiem tworzącej się państwowości polskiej, plebionia polskie, terytorium państwa Mieszkowego, zdobycze Chrobrego na zachodzie, południu i wschodzie Polski, marchie graniczne, organizacja Kościoła w Polsce ze stolicami biskupstw — są potraktowane jako odrębne zagadnienia w treści mapy, oznaczone specjalnymi barwami lub liniami i podane w legendzie. Mapa umożliwiła mi nie

tylko umiejscowienie omawianych faktów, ale co więcej — na niektórych lekcjach stała się źródłem wiadomości wyczytanych przez ucznia bezpośrednio z niej, jak np. wiadomości dotyczące okresu Polski pogańskiej (plemiennej) i powstania państwa Mieszka I. Dla tego okresu (jak zresztą i dla innych) można wydzielić z mapy dwa przekroje: jeden to Polska Mieszka I, drugi — Polska Chrobrego, zasadniczo z roku 1018 po 15-letnich wojnach. Po przerobieniu tego materiału mogą uczniowie przerysować w konturowych mapkach podręcznych oba przekroje, które będą się zgadzały z mapą J. Natanson - Leskiego.

Jestem zwolennikiem częstego opracowywania przez uczniów mapek odręcznych przekrojowych, ilustrujących wybrane z mapy rozwojowej zagadnienie, zresztą nie tylko natury politycznej. Tylko uczeń, który opracuje kolekcję mapek przekrojowych dotyczących jednej mapy rozwojowej, dobrze ją zrozumie i zapamięta.

Po tych krótkich uwagach przechodzę do szczegółowego omówienia lekcji *Mieszko I budowniczy państwa polskiego*. Po przypomnieniu uczniom podziału Słowian na trzy grupy językowe — południową, wschodnią i zachodnią, a także po przypomnieniu utworzenia się pierwszych państw słowiańskich, uczniowie wyczytali z mapy nazwy plemion (szczepów) polskich. Omówili również z mapy ich położenie (dorzecze Odry i Wisły, góry, morze), wyczytali sąsiedztwo zachodnie, południowe i wschodnie. Następnie zapytałem uczniów o historyczne legendy polskie, z którymi zaznajomili się na niższym poziomie nauczania. Wskazali mi na mapie ośrodki plemienne występujące w legendach (ośrodek wiślański — Wiślica, Kraków i ośrodek polański — Kruszwica, Gniezno). Zatrzymaliśmy się nad ośrodkiem polańsko-kujawskim, wyjaśniając na tle legendy o Piaście i Popielu (o której mówi Gall) przeniesienie się ośrodka tworzącej się państwowości polskiej z Kruszwy do Gniezna. Po takim wprowadzeniu wystąpił zupełnie wyraźnie kujawsko-polański ośrodek tworzącej się państwowości polskiej, który, co widać z mapy, miał położenie w środku zsem zamieszkałych przez wszystkie plemiona polskie i który w stosunku do nich rozwinął ekspansję. Proces ten już był ukończony do czasów Mieszka, zapewne największe zasługi położył tu Ziemowit, skoro legenda twierdzi, że jego zasługi są większe niż wszystkich jego poprzedników razem wzięte. Uczniowie stwierdzają następnie, że kraj Wiślan, który należał do państwa wielkomorawskiego, równocześnie z upadkiem tego państwa (na początku X w.) został podbity przez Piastów i włączony do wspólnoty polskiej. Na drodze zatem wewnętrznego podboju, który wyszedł z ziemi Piastów, powstało państwo polskie i taki wniosek wysnuli uczniowie na podstawie powyższego wprowadzenia posługując się mapą<sup>1)</sup>.

Jeden z uczniów wskazał na mapie scalone już państwo polskie Mieszka I, odpowiadające etnicznie plemionom polskim. Następnie w krótkim kilkuminutowym wykładzie omówione zostały pierwsze historyczne starcia Polski Mieszkowej z Niemcami (Wichman z Redarami w r. 963, Wichman z Wolinianami w r. 967, Margrabia Hodona pod Cydynami ponosi klęskę w r. 972). Wyprawy te, jak widać z mapy, były prowadzone na Pomorze, oddzielone od ziemi Polan bagnami nadnoteckimi (co na mapie oznaczone jest jaśniejszym kolorem). Wniosek stąd także i ten, że bagna nadnoteckie nie przeszkodziły Mieszkowi nie tylko ruszyć na Pomorze, ale i pokonać Hodona pod Cydynami. Świadczyło to o dużej konsekwencji Mieszka w jego dążeniu do objęcia dorzecza i ujścia Odry. Wreszcie, jeśli chodzi o wschodnie granice państwa Mieszkowego, to znowu jaśniejsze barwy na mapie wzdłuż pogranicza Mazowsza stwierdzają, że

<sup>1)</sup> Na poziomie kl. IX — według koncepcji autora — uczniowie przerabiają powstanie państwa polskiego na podstawie mapy, biorąc za punkt wyjścia legendy. Można by już z nimi na tym poziomie omówić krytycznie teorię najazdu i dać w najogólniejszych zarysach marksistowską teorię powstania państwa w okresie rozkładu wspólnoty rodowej. (Przyp. redakcji).

państwo Mieszka było oddzielone terenami bezludnymi i niedostępnymi (bagna, lasy) od Prusów, Jadrzyńców i plemion ruskich na bagnach poleskich, nie więc dziwnego, że była to wówczas jakby martwa granica. Natomiast grody czerwieńskie, które leżały na wygodnej drodze od bramy czarnomorskiej (widocznej również na mapie) zostały zajęte przez Włodzimierza ruskiego w r. 981.

Oprócz powyższych wiadomości uczniowie kierowani przez nauczyciela wyczytali z tej mapy wiadomości o osadnictwie w państwie Mieszkowym, o systemie obronnym, stwierdzili, że na terytorium Polski znajdują się tereny wolne od grodów. Grody rozmieszczone były nierównomiernie, największe ich skupienia spotykamy oczywiście wzdłuż granic. Przeważnie grody te istniały już za Mieszka. Niektóre na przestrzeni dziejów traciły swą wielkość na korzyść innych, jak np. Kruszwica na korzyść Gniezna czy Wiślica na korzyść Sandomierza i Krakowa, co również jest uwidocznione na mapie odmiennym drukiem. Przeważnie duże grody, będące ośrodkami plemion, pozostały na całe wieki dużymi ośrodkami zmieniając stopniowo swój gospodarczy i polityczny charakter. Na zakończenie poleciłem uczniom narysować na podstawie mapy Natanson - Leskiego mapkę przekrojową Polski do czasów Mieszka I.

Opracowanie tematu *Mieszko I jako budowniczy państwa polskiego* zajęło mi 2 godziny lekcyjne. Uczniowie okazywali żywe zainteresowanie i większość klasy dobrze opanowała przerobiony materiał, zyskując nadto znacznie na orientacji w treści mapy.

W analogiczny sposób opracowałem 2-godzinną lekcję przeznaczoną na poznanie przez uczniów czasów Bolesława Chrobrego stosując omawianą mapę tylko jako jeden ze środków metodycznych (oprócz lektury i częściowo wykładu).

W dalszym ciągu program przewidywał jedną godzinę lekcyjną na omówienie upadku i odbudowy państwa polskiego. Oczywiście mapa była znowu konieczna. Pierwszy podział Polski za Mieszka II, Mazowsze rewolucyjne, państwo Kazimierza Odnowiciela, zmiany terytorialne za Bolesława Śmiałego, wreszcie tereny wojen Krzywoustego z Niemcami i na Pomorzu należało dokładnie wskazać na mapie. A już chyba nie było i nie będzie lekcji omawiającej statut z r. 1138 bez pomocy mapy. Interpretacja statutu wymaga nawet oddzielnej mapy przekrojowej, którą uczniowie opracowali.

Następna godzina lekcyjna obejmowała omówienie walki o seniorat. I tu również opracowanie interwencji cesarskiej w obronie Władysława II Wygnańca, opracowanie układu w Krzyszkowie w r. 1157 z juniorami czy omówienie wydzielenia dzielnicy Kazimierzowi Sprawiedliwemu (księstwo Wiślickie) w 1166 roku, które zapoczątkowało proces rozpadu dzielnicowego — powinno oprzeć się na mapie.

Zostają jeszcze dwie godziny lekcyjne na omówienie ustroju społecznego i gospodarczego wraz z organizacją grodową i książęcą. W czasie tych lekcji poleciłem zawiesić obok mapy historycznej mapę fizyczną Polski (oczywiście najlepiej byłoby, gdyby odpowiadały sobie podziałką). Uczniowie po dłuższym już obserwowaniu mapy J. Natanson - Leskiego, a więc po dokładnym zapamiętaniu jej treści, przeprowadzili analogię z Polską dzisiejszą, z obszarem jej terytorium, z osadnictwem i sąsiedztwem. Zawieszenie dwóch map obok siebie nie tylko, że urozmaiciło monotonię używania jednej mapy, ale też zaktualizowało treść historyczną i zbliżyło do dzisiejszej rzeczywistości.

JÓZEF DUTKIEWICZ

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ  
Учпедгиз Мин. Просв. РСФСР, Москва, 1948  
„NAUCZANIE HISTORII W SZKOLE”  
Uczpedgiz Min. Oświaty RSFR, Moskwa, 1948

Jest to dwumiesięcznik będący odpowiednikiem naszych *Wiadomości* redagowany przez prof. Skazkina, członka-korespondenta radzieckiej Akademii Nauk. Objętościowo przedstawia się imponująco: zeszyty mają od 80 do 112 stron (najczęściej 96) dużego formatu. Przeważnie w każdym numerze mamy dział popularnonaukowy, dział metodyki, następnie dział „konsultacji”, bibliografii oraz kronikę i korespondencję z terenu w zakresie praktyki szkolnej. W dwóch numerach rocznika 1948 dodano redakcyjne artykuły ideologiczne. Ogółem rocznik zawiera 17 artykułów popularnonaukowych, 22 artykuły i artykułiki z dydaktyki historii, 5 konsultacji, które mało różnią się od działu pierwszego (świadczą o tym tematy tego działu: *60 rodzin rządzących Ameryką, 200 rodzin rządzących Francją, Patriotyzm sowiecki i jego cechy szczególne, Champollion, Partie burżuazyjne w dobie rewolucji marcowej 1917 roku*), cztery listy z praktyki szkolnej z terenu, 13 przeglądów bibliograficznych na różne tematy.

Omawiany dwumiesięcznik różni się od naszych *Wiadomości* tym, że zawiera także informacje i uwagi metodyczne z zakresu nauczania konstytucji ZSRR w klasie VII — odpowiednika naszej nauki o Polsce i świecie współczesnym.

Moje sprawozdanie tyczyć się będzie artykułów redakcyjnych i działu dydaktyki historii z wyłączeniem zagadnień dydaktyki nauki obywatelskiej.

Co do działu popularnonaukowego, zwracam uwagę, że zabiera w nim głos 4 profesorów uniwersytetu, jeden członek Akademii Nauk (prof. Grekow), pisząc na temat swych ostatnich prac. Chronologicznie poruszane są tematy od czasów starożytnych do drugiej wojny światowej włącznie, z wyraźną przewagą prac z historii współczesnej (po r. 1917). Setną rocznicę r. 1848 omawiają 3 artykuły (o Manifeście Komunistycznym, o stosunku Rosji do rewolucji 1848 r. i trzeci o dniach czerwcowych w Paryżu<sup>1)</sup>).

Referaty metodyczne są w dużym stopniu zgrupowane wokół dyskutowanego wśród historyków ciągle zagadnienia aktualizacji w nauczaniu historii (5 artykułów), 3 artykuły dotyczą nauczania konstytucji ZSRR, reszta zajmuje się szczegółowymi zagadnieniami dydaktyki historii (film, powtarzanie, przygotowanie lekcji, korzystanie z portretu, z ilustracji, prace kół historycznych, o egzaminach, gabinet history-

<sup>1)</sup> Rubinsztejn Ł. I. kandydat nauk hist. — *Wielki programowy dokument naukowego komunizmu* (w setną rocznicę wydania *Manifestu Partii Komunistycznej*), nr 1/1948.

Awerbuch R. A. prof. — *Rewolucja 1848 r. w Rosji*, nr 2/1948 r.

Mołok A. I. prof. — *Dni czerwcowe 1848*, nr 3/1948.

czny). Dwa artykuły wprowadzają nas w szczegółowe zagadnienia metodyki nauczania zniesienia poddaństwa i przejścia na gospodarkę kapitalistyczną, dając komentarz do podręcznika historii ZSRR na kl. IX. Jeden artykuł mówi o poglądach Biełińskiego, Czernyszewskiego i Dobrolubowa na nauczanie historii. Jest tam m. in. ostra krytyka znanego nam *I. Ilowajskiego*.

Zacznę od artykułów redakcyjnych. Dwa z nich mają charakter artykułów ideologicznych: od redakcji pt. *W sprawie przodującej nauki marksistowsko-leninowskiej*<sup>1)</sup> i C. A. Stepaniana: *O podstawowym przeciwieństwie proletariackiego i burżuazyjnego poglądu na świat*<sup>2)</sup>. Artykuły te stanowią ideowe podłoże wszelkich dydaktycznych rozważań.

Artykuł Ministerstwa Oświaty<sup>3)</sup> zaleca poznawanie kraju ojczystego. Chodzi o wprowadzenie do szkoły historii lokalnej i regionalnej. Najcelniejszym środkiem wskazanym przez Ministerstwo Oświaty są wycieczki. Plan tych wycieczek powinien być uzgodniony z najbliższym muzeum i komórką komсомоłu. Ministerstwo ostrzega, aby ze względu na znaczenie zabytków prehistorycznych nie rozkopywać samorzutnie kurhanów.

Jak gdyby odpowiedzią na ten apel Ministerstwa jest artykuł pod tytułem: *Badaj swój kraj*<sup>4)</sup>. W dziale korespondencji z terenu autor podaje krótką informację o lekcjach w muzeum, o uwzględnianiu historii lokalnej poczynając od archeologicznych danych aż do wyzyskania materiału dotyczącego prac i realizacji czwartej *piątilетки*. Autor stawia postulat szerszego uwzględnienia problemów krajoznawczych w zakładach kształcenia nauczycieli. Wówczas problematyka ta znajdzie się i w szkole. Każda szkoła, według opinii autora, zwłaszcza jeżeli chodzi o zabytki z zakresu prehistorii, powinna gromadzić materiał z przeszłości swego regionu.

Postulat ten wymagałby poważnego przedyskutowania. Zabytki lokalne bowiem — często bardzo cenne — nierejestrowane, nie mogłyby być należycie użytkowane. Trzeba by więc wszystkie muzea szkolne włączyć w ogólną sieć muzeów krajowych. Zresztą odgrywa tutaj też dużą rolę technika zbierania, rekonstrukcji i konserwacji.

Przechodząc do dalszego szczegółowego omawiania zagadnień dydaktycznych poruszanych na łamach rocznika 1948 *Prepodawania historii w szkole*, wypadnie zaznaczyć, że na plan pierwszy wysuwają się artykuły i zagadnienia świadczące o tym, że nauczyciel radziecki boryka się z podobnymi trudnościami, co i polski. Są to następujące zagadnienia:

1. aktualizacji, wiązania przeszłości z współczesnością,
2. powtórzeń i egzaminów,
3. pomocy do historii.

Dyskusje w sprawie uwzględnienia i nawiązania do współczesności w nauczaniu historii stworzył współautor metodyki nauczania historii w szkole 7-letniej Bernadski<sup>5)</sup>. Zaczyta on od krytyki stanowiska Pokrowskiego, którego koncepcja: „historia to polityka przerzucona do przeszłości”, prowadzi do oceny przeszłości z dzisiejszego punktu widzenia. Teraźniejszość wynika przecież z przeszłości, obowiązkiem nauczyciela jest wskazywać na te związki. Autor wyróżnia trzy możliwości aktuali-

<sup>1)</sup> nr 6/1948

<sup>2)</sup> nr 6/1948

<sup>3)</sup> *Uczcie się historii ojczystego kraju*, nr 3/1948

<sup>4)</sup> Griszin W. M. — *Badaj swój kraj*, nr 6/1948.

<sup>5)</sup> Bernadski W. N. — *Współczesność w szkolnym nauczaniu historii*, nr 1/1948

zacji: 1) Mówimy na lekcjach historii o terażniejszych stosunkach, gdy instytucja istnieje jeszcze dziś lub proces historyczny trwa. Przykłady: Chiny, Słowianie pierwotni a polskie Ziemie Odzyskane, Sewastopol 1853 i 1941. 2) Druga możliwość — to zestawienie stosunków w przeszłości z terażniejszością na zasadzie analogii lub przeciwieństwa. Przykłady: wojny perskie — wojna 1941—1945, 1812 i 1941—1945. 3) Trzecia forma uwzględniania terażniejszości to wykazanie genetycznego ścisłego związku przeszłych zjawisk ze współczesnością. Przykłady: potęga Słowiańszczyzny. Ten ostatni rodzaj staje się regułą przy przerabianiu historii poczynając od r. 1880. Redakcja od razu zastrzegła, że nie podziela wszystkich wywodów autora.

W następnym numerze członek redakcji Strażew<sup>1)</sup> skrytykował dość ostro „mechaniczne“ zestawienia przeszłości z terażniejszością, które „nie nie wyjaśniają, przeciwnie, utrudniają zrozumienie przeszłości“. Przykłady: wyprawa normandzka 1066 i 6. VI. 1944, Egipt starożytny i El-Alamain, odkrycia geograficzne XV—XVI w. i wyprawa Czeluskina. Przez tego rodzaju niefortunne zestawienie dochodzimy do całkowitego wypaczenia perspektywy historycznej, np. zestawiając marsz Dariusza na Scytów z uderzeniem Hitlera na ZSRR. Warunkiem stosowania aktualizacji jest, aby uczniowie znali nieco lepiej terażniejszość i więcej faktów z przeszłości, by tworzyli szeregi genetyczne. Historia zresztą ma głęboką wartość ucząc genezy zjawisk bez stosowania sztucznej aktualizacji. Już Bernadski ostrzegał, aby nie modernizować przeszłości. Zestawienia zajmują dużo czasu, zestawienie jest potrzebne tylko wówczas, gdy w zjawiskach przeszłości wyraźnie tkwi zaród terażniejszości. Strażew obawia się, że nadmiar aktualności w klasie IX (historia od r. 1870) sprawi, że będziemy uczyli o stosunkach z lat 1918—1939 bez dokładnej wiedzy, np. o Wielkiej Rewolucji Październikowej. Będzie to wyraźny błąd.

Karcow<sup>2)</sup>, autor omawianego na łamach *Wiadomości* podręcznika metodycznego dla klasy IV (nr 1/1949 r.), zabierając głos w dyskusji uznaje, że Bernadski ma rację żądając np., aby nauczyciel kładł nacisk nie na umierające państwo bizantyjskie, ale na tworzące się państwa słowiańskie. Przyznaje jednak słuszność Strażewowi, że związek terażniejszości z przeszłością nie może być zewnętrzny. Na tę samą konieczność wewnętrznych więzi między faktami zwraca uwagę Krugliak<sup>3)</sup> podkreślając nadto, że nauczyciele zbyt często robią zestawienia terażniejszości z przeszłością bardzo powierzchowne. Jest on zdania, że należy unikać wyjaśniania przeszłości na podstawie naszych stosunków, każda epoka ma swą własną strukturę. Ostatni z dyskutujących, Ławrow<sup>4)</sup>, jest odmiennego zdania i twierdzi, że fałszywy jest przesadny obiektywizm wstrzymujący się od oceny faktów z punktu widzenia dalszego rozwoju. Zestawienia z terażniejszością są pouczające, nie trzeba jednak, po pierwsze, stosować ich na każdej lekcji, po wtóre zaś, nie powinny być one mechaniczne. Ich stosowanie jest szczególnie celowe na lekcjach przeznaczonych na powtórzenie.

Dyskusja nie została w roczniku 1948 zakończona. Należy się spodziewać jeszcze wypowiedzi redakcji *Prepodawania Historii* podsumowującej wyniki tej ważnej dyskusji<sup>5)</sup>.

<sup>1)</sup> Strażew A. L. — *Zagadnienie zestawień przeszłości z współczesnością w kursie historii w szkole* — nr 2/1948.

<sup>2)</sup> Karcow W. G. — *Doprowadzenie uczniów do zrozumienia współczesności przez lekcje historii*, nr 4/1948.

<sup>3)</sup> Krugliak M. I. — *Przyczynek do zagadnienia współczesności i zestawień na lekcjach historii*, nr 4/1948.

<sup>4)</sup> Ławrow S. N. — *Łączność szkolnego kursu historii z współczesnością*, nr 4/1948

<sup>5)</sup> Podsumowanie dyskusji ukazało się w nr 2/1949 i omówione zostanie w następnym numerze *Wiadomości Historycznych* (przyp. red.)



Artykuł o egzaminach z historii i konstytucji ZSRR<sup>1)</sup> przynosi krytykę wiedzy i ocenę możliwości ucznia wyliczając — jakże nam znane — błędy zasadnicze: 1) uczeń nie odróżnia rzeczy istotnych od błażych, 2) nie potrafi uogólniać, 3) przeciwnie, operuje pewnymi zdaniem schematycznymi, bez odpowiednika rzeczowego, 4) uczeń źle, anachronicznie używa terminów historycznych, 5) zna historię zewnętrzną, wie o wojnach, zmianach terytorialnych, wykazuje natomiast duże braki w zakresie ustroju i spraw wewnętrznych w ogóle.

Przy takich niedociągnięciach uczniów niedopuszczalne jest uczenie się do egzaminu na podstawie pytań egzaminacyjnych obejmujących szczegół lub fakt wyrwany z całości procesu historycznego. Przygotowanie do egzaminu powinno polegać na zbudowaniu syntezy historycznej.

Analogiczny w istocie problem porusza artykuł *Jak nauczyć uczniów przygotowywać lekcje historii*<sup>2)</sup>. Autor podaje elementarne wskazówki z techniki pracy umysłowej ujęte w formie siedmiu zaleceń, wzywa do walki z uczeniem mechanicznym; uczeń musi myśleć, musi się nauczyć myśleć.

Dwa artykuły są poświęcone zagadnieniu metody powtarzania<sup>3), 4)</sup>, wysuwają one na plan pierwszy problem formalnego kształcenia, apelowania do władz umysłowych poza pamięcią, organizowania samodzielnej pracy twórczej ucznia także w czasie lekcji przeznaczonych na powtórzenie. „Lekcję przeznaczoną na powtórzenie trzeba równie starannie przemyśleć i przygotować, jak lekcję mającą za temat nowy materiał” — pisze Osminski. Błędem jest powtórzenie ściśle według podręcznika, błędem jest powtórzenie nie przynoszące nic nowego. Pierwszym warunkiem dobrego powtórzenia jest nowy układ. Teza ta nie jest nowa. U nas wysuwał ją Danysz w książce *O kształceniu*, niemniej jednak jest zawsze aktualna, choć niestety, rzadko stosowana.

Przy powtarzaniu będzie rzeczą pożyteczną sporządzać tablice, wykresy. Cenne są uwagi praktyczne autora artykułu informujące nauczyciela, jak trzeba sporządzać tablice synchronistyczne na przykładzie konkretnej lekcji (odkrycia, humanizm i reformacja). Dużą wagę przypisywać należy notatkom; notatki muszą być zwięzłe, rzeczowe, a forma ich i treść przemyślane. Lekcja przeznaczona na powtórzenie powinna mieć pewien określony cel rzeczowy lub formalnodydaktyczny, powtórzenie nie może być celem samym w sobie.

W specjalnym artykule omówiono metodę powtarzania historii w klasie VII. Z tej bowiem klasy część uczniów przechodzi do szkół zawodowych. Młodzież obowiązuje egzamin, staje więc wobec potrzeby powtórzenia kursu historii klas poprzednich. Autor proponuje powtórzenie średniowiecza przy przerabianiu historii nowożytnej, układając plan takiego powtórzenia w ten sposób, aby utrzymywać rzeczowy związek każdej nowej lekcji z powtórzeniem. Na powtórzenie historii starożytnej przewiduje ostatni kwartał VII klasy. Autor podaje dokładny rozkład roczny materiału z przydziałem lekcji dla poszczególnych zagadnień.

Punktem wyjścia dyskusji dydaktycznej nauczyciel powinien stać się artykuł o roli portretu w nauczaniu historii<sup>5)</sup>. Autor porusza zagadnienie pomocy przy nauczaniu historii, i to pomocy, której zastosowanie może budzić duże zastrzeżenia.

---

<sup>1)</sup> Kostiukiewicz E. A. — *O egzaminach historii i konstytucji ZSRR*, nr 3/1948

<sup>2)</sup> Ignatiew Ł. L. — *Jak nauczyć uczniów przygotowywać lekcje historii*, nr 2/1948

<sup>3)</sup> Osminski T. I. — *Lekcje — powtórzenie* (na podstawie doświadczeń), nr 5/1948

<sup>4)</sup> Merzon I. O. — *Powtórzenie kursu historii w kl. VII*, nr 2/1948

<sup>5)</sup> Wagin A. I. — *O wyzyskaniu portretu w nauczaniu historii*, nr 3/1948

Wagin wyraźnie opowiada się za wprowadzeniem portretów; widzimy zresztą, że podręczniki radzieckie bogato są w nie zaopatrzone. Autor podaje liczne praktyczne wskazówki co do stosowania i komentowania portretów. Jest rzeczą oczywistą, że młodsi uczniowie wolą i lepiej zapamiętają akcję niż portret. Trzeba jednak nauczyć patrzeć na portret, odzwyczajając od „przyglądania się orderom na portrecie”. Najpierw zaznajamiamy z biografią i charakterystyką osobistości, potem pokażemy jej portret. Z początku analizę portretu robi nauczyciel. Pomału wdrazamy uczniów do oceny rysów charakterystycznych na portrecie. Dobre jest też zapoznanie z karykaturą. Omawiając portret zaleca się podawać wyjątki życiorysu jakiegoś wybitnego pióra, fragment literacki. Jako przykład autor przy portrecie Stalina przytacza wyjątek z utworu Wasilewskiej *Po prostu miłość*, przy portrecie Lenina — z utworu Majakowskiego. Dajemy portret realistyczny, jeśli chodzi o zbliżenie ucznia do danej postaci, portret w uroczystym stroju pokażemy na zakończenie opisu działalności; wreszcie portret działacza w akcji, kiedy poprzedzi to opowiadanie o jego czynach.

Bardziej ogólne jest sprawozdanie z posilkowania się ilustracjami z podręcznika w jednej ze szkół. Autorka notuje różne rodzaje ćwiczeń zadawanych uczniom. Korzystała nie tylko z ilustracji w podręczniku, ale i w literaturze pięknej (np. Waltera Scotta). Przy analizie ilustracji radzi ona posilkować się tekstem źródłowym cytując z wypisów Gracjańskiego jako przykład ustawy paryskiej o cechach.

Z. W. Odínokowa — nauczycielka -praktyk — pisze o dorobku swej 20-letniej pracy nad gromadzeniem wyposażenia szkolnego gabinetu historycznego<sup>1)</sup>. Pracownia obejmuje następujące działy: dzieła popularne, biblioteczkę marksistowską i zbiór cytata Marksa i Lenina, słowniki, podręczniki dla szkół 10-letnich i szkół wyższych, dzienniki i czasopisma, wycinki z gazet ułożone według zagadnień, bibliografię, kartotekę notatek rzeczowych, powieści historycznych, bibliografię metodyczną. Materiał pogłówny uwzględnia w dużym zakresie archeologię najbliższej okolicy i historię starożytną. Sporządzone zostały dalej schematy, np. powinności chłopca, ustroj państwa egipskiego itp.

Dwa artykuły *Prepodawania...* poświęcone są sprawozdaniom z działalności szkolnych kółek historycznych<sup>2)</sup>, <sup>3)</sup>. Jedno działało w starszych klasach szkoły wiejskiej i miało charakter koła dramatyczno-historycznego. Głównym jego zadaniem była popularyzacja wiedzy historycznej przez urządzenie „wieczorów historycznych”. Uczniowie sami wykonywali kostiumy. Warunkiem wstępu do koła była dobra lub bardzo dobra ocena z historii i brak ocen niedostatecznych z innych przedmiotów. Koło wzięło udział w porządkowaniu grobów partyzantów z wojny domowej. Wydało własną jednodniówkę, dla której potrafiło zdobyć artykuły od studentów historii, byłych uczniów szkoły. Drugie sprawozdanie mówi o kole raczej krajoznawczym. Tutaj również urządzano wieczory historyczne, ale głównym celem koła była praca nad historią lokalną, historią szkoły, nad sporządzaniem pomocy szkolnych. Warunkiem wstępu do koła było oprócz uzyskania dobrych ocen wykonanie pracy z dziedziny historii.

<sup>1)</sup> Odínokowa Z. W. *Szkolny gabinet historyczny w szkole siedmioletniej nr 30 miasta Kirow*, nr 2/1948

<sup>2)</sup> Poliakowa A. E. *O kółku historycznym starszych klas szkoły wiejskiej*, nr 1/1948 r.

<sup>3)</sup> Mochow E. P. *O pracach towarzystwa historycznego — Nasza Ojczyzna*, nr 6/1948

Dwa króciutkie artykuły traktują o wyzyskaniu filmu w nauczaniu historii<sup>1, 2)</sup>. Autor pierwszego informuje nas, że ilość filmów historycznych jest w ZSRR bardzo pokaźna. Z podanego wyliczenia widać, że okres do wojny krymskiej ilustrowany jest za pomocą 9 filmów, wojna domowa — 8 filmów, okres ostatniej wojny — 19 filmów. W artykule podany jest przykład lekcji z filmem, oznaczony dokładnie czas wyświetlania, opracowane komentarze. Autorka drugiego artykułu w wywodach swych powołuje się na książkę pod redakcją Wajsmiana *Historia i kino*, wydaną w r. 1939 i wylicza serie filmów dokumentarnych, architektonicznych i muzealnych.

Artykuł pt. *Doświadczenia przy formułowaniu charakterystyki wybitnych działaczy historycznych w szkole*<sup>3)</sup> jest komentarzem do niektórych rozdziałów podręcznika dla szkoły średniej Kołmińskiego. Autor podaje m. in., na podstawie jakiego materiału można rozszerzyć wiadomości o Ludwiku XI i Tomaszu Münzerze.

Z powyższego zestawienia czytelnik przekona się, jak bogaty materiał zawiera *Prępowadanie historii w szkole*. Załować należy, iż czasopismo to jest tak mało znane i rozpowszechnione. Nie ma go w żadnej z bibliotek łódzkich. Komplet omawianego czasopisma znajduje się w Łodzi jedynie w redakcji *Wiadomości Historycznych*.

KRYSTYNA MUSIANOWICZ

## UCZENI RADZIECCY O POCZĄTKACH SŁOWIAN

Problem pochodzenia i praojczyzny Słowian od dawna żywo interesujący narody słowiańskie znalazł swój wyraz po wojnie w szeregu nowych wypowiedzi. Oprócz polskich i czeskich uczonych zabrała głos w tej sprawie i nauka radziecka, wyrażając ciekawę i zupełnie odmienne poglądy. Ponieważ prace poruszające te zagadnienia nie należą do łatwo dostępnych i znane są tylko ciasnym kołom specjalistów, niechże mi będzie wolno przez omówienie zdobywcy radzieckich uczonych zapoznać z nimi szerszy krąg osób interesujących się tym zagadnieniem.

Uczeni radzieccy wypowiadający się na temat pochodzenia i praojczyzny Słowian rekrutują się z historyków i archeologów. Historyk Mawrodin<sup>4)</sup>, archeolog Tretiakow<sup>5)</sup>, historyk Artamonow<sup>6)</sup> kolejno wypowiadali się w tej sprawie. Najciekawszą pracą dotyczącą początku i dziejów Słowian wschodnich w óch rozwoju historycznym jest książka P. N. Tretiakowa.

<sup>1)</sup> Mrycki N. Z. *Kino w pracy pozaszkolnej historyka*, nr 5/1948

<sup>2)</sup> Czirkowa K. W. *Film artystyczny przy nauczaniu tematu z przeszłości wojennej*, nr 6/1948

<sup>3)</sup> Fridman L. S. *Doświadczenia przy formułowaniu w szkole charakterystyki wybitnych działaczy historycznych*, nr 6/1948.

<sup>4)</sup> W. W. Mawrodin *Obrazowanie drewnierusskiego gosudarstwa*. Izdatielstwo Leningradskogo Gosudarstwiennogo Ordena Lenina Uniwersiteta, str. 451, Leningrad, 1945.

<sup>5)</sup> P. N. Tretiakow *Wostocznostlawianskije plemiena*. Akademia Nauk ZSRR. Nauczno - popularnaja seria, str. 178 i 8 map w tekście. Moskwa — Leningrad, 1948.

<sup>6)</sup> Artamonow *Recenzja książki P. N. Tretiakowa*. Woprosy Istorii, zeszyt X, 1948.

Dotychczasowe poglądy na pochodzenie Słowian opierały się na podstawie teorii indoeuropejskiej. Według niej wszystkie narody indoeuropejskie pochodzą od jednego prarodu. Ekspansja tego prarodu, łączenie się jednych ludów z innymi, podboje dały początek różnym grupom językowym, które w rezultacie doprowadziły do powstania dzisiejszych języków indoeuropejskich. Uczeni radzieccy wychodzą z zupełnie innego założenia. Opierając się na teorii wybitnego lingwisty N. J. Marra uważają, że tworzenie się grup językowych jest połączone z procesem przeobrażeń społeczno-gospodarczych. Dzisiejsze grupy językowe indoeuropejskie powstawały w drodze długiego procesu krzyżowań i przeobrażeń plemiennych, przez łączenie się różnorodnych języków i kultur. Nie od jednego prarodu, mówiącego jednym prajęzykiem indoeuropejskim, ale od wielu ludów i różnorodnych języków pochodzą dzisiejsze ludy indoeuropejskie. Języki słowiańskie wśród języków indoeuropejskich tworzyły od początku oddzielną grupę językową.

Wspomnianą powyżej uczeni radzieccy wykazują, że w wielkim akcie tworzenia się Słowiańszczyzny nie można pominąć Słowiańszczyzny Wschodniej. Szereg danych, jak nazwy geograficzne, kultura materialna i dane etnograficzne, wskazują na to, że początków ludów słowiańskich należy szukać w dorzeczu Odry, Wisły i środkowego Dniepru. Podstawą gospodarki Słowian od początku istnienia było rolnictwo, zatem i prz przodków Słowian musimy szukać wśród dawnych ludów rolniczych tego obszaru. Do kształtowania się późniejszej Słowiańszczyzny przyczyniły się kolejno wszystkie ludy, które od pojawienia się ludów rolniczych zamieszkiwały ten obszar.

Pierwszych podwalin wytworzenia się osadnictwa wschodniej Europy nauka radziecka doszukuje się w neolicie. W epoce tej ludy wschodniej i środkowej Europy tworzyły trzy ośrodki pierwotnych plemion, związane gospodarką i kulturą z podłożem geograficznym, na którym kształtowało się ich osadnictwo. Lesiste tereny północne nad górnym Dnieprem, górnym biegiem Wołgi, Oki i nad jeziorami północno-zachodniej części europejskiej Rosji zamieszkiwały leśne plemiona trudniące się rybołówstwem i myślistwem. Na południu Rosji, w stepach nad Morzem Czarnym bytowały plemiona stepowe. Rozległe terytorium środkowej Europy aż do środkowego i dolnego Dniepru zamieszkiwały ludy znające prymitywne rolnictwo, uprawę prosa, pszenicy i jęczmienia. Ludy te nie tworzyły jedności, lecz dzieliły się na mniejsze grupy o dużych różnicach kultury i składu antropologicznego. Ten podział na trzy strefy geograficzne i trzy grupy osadnicze miał wielkie znaczenie w dalszym formowaniu się osadnictwa Europy wschodniej. Północne ludy rybacko-łowicze — to prz przodkowie ludów fińskich, plemiona stepowe — to późniejsze ludy koczownicze. Ludy prymitywnorolnicze są przodkami późniejszych narodów europejskich, wśród których należy szukać także i przodków ludów słowiańskich.

Pominąwszy południowe ludy stepowe, protosłowiańskie plemiona na terenie Rosji tworzyły w początkowych okresach rozwoju dwa masywy różniące się pomiędzy sobą kulturą, warunkami ekonomicznymi i socjalnymi. Masyw północny w stosunku do południowego wykazywał pewnego rodzaju opóźnienie kulturalne. Rola przodująca w kształtowaniu dziejów przypadła południowo-zachodnim plemionom Wschodniej Słowiańszczyzny. O plemionach tych można powiedzieć, że tworzyły one zrąb plemion protosłowiańskich wschodnich. Natomiast nie wiadomo, w jakim stopniu plemiona północne wschodniej Słowiańszczyzny były protosłowiańskie. W dalszym akcie tworzenia się Słowiańszczyzny niektóre z ludów północnych połączywszy się z ludami rolniczymi weszły w krąg prz przodków Słowian wschodnich.

Uczeni radzieccy, zgodnie ze swoimi poglądami na rozwój Słowiańszczyzny, rozpatrują kolejno ewolucję w procesach gospodarczych odbywających się na obszarze Europy południowo-wschodniej. Tak więc, kiedy około 2000 lat przed Chr. pod wpły-

wem przemian klimatycznych, pociągających za sobą zmiany w roślinności połączone z rozszerzeniem się obszarów stepowych, zaczęło się rozwijać pasterstwo — ludy wstąpiły w okres pasterski. Było to przyczyną wielkich przewrotów w ich ustroju społeczno-gospodarczym i przeobrażeń kultury. Chowem bydła w tym okresie zajmowały się ludy leśne i stepowe, poniekąd i ludy rolnicze. Wraz z szerokim rozwojem hodowli bydła przekształca się gospodarka rolna. Od pierwotnej kopieniackiej gospodarki ludy przechodzą do uprawy roli za pomocą radła, co wpływa na zasadniczą zmianę ustroju społeczno-gospodarczego. Rola przodująca, jaką w gospodarce kopieniackiej odgrywała kobieta, z chwilą pojawienia się radła przechodzi w ręce mężczyzny. Drugą decydującą rolę w przeobrażeniach społeczno-gospodarczych odgrywa pojawienie się metali około 2000 lat przed n. e.

Wielkie grupy kulturowe, jakie obserwujemy w końcowych fazach neolitu i początkach brązu (kultura ceramiki sznurowej i trzeźniecka) oraz w okresach środkowej i końcowej epoki brązu (kultura łużycka), nie są wynikiem podboju ani rozprzestrzenienia się, ale konsolidacji i łączenia, a przez to przeobrażania się na podstawie nowych warunków ekonomicznych wielkich grup ludzkich. „Kultura łużycka“ z nad Odry i Wisły, według uczonych radzieckich, nie była jedyną kulturą protosłowiańską. Wszystkie kultury rolnicze na północ od Karpat, nad Dniestrem i środkowym Dnieprem były w równej mierze jak i łużycka protosłowiańskie.

Na początku epoki żelaza na terenie wschodniej Europy pojawiają się Scytowie, podzieleni na osobne grupy plemienne wymieniane przez starożytnych autorów. Wśród nich najważniejsi byli Scytowie irańscy koczujący nad Morzem Azowskim i Scytowie rolnicy nad środkowym Dnieprem. Scytów rolników uważa nauka radziecka za bezpośrednich spadkobierców tradycji kultur rolniczych poprzednich okresów. Oprócz Scytów rolników znane są jeszcze inne rolnicze plemiona Scytii Herodotowej. W tych rolniczych plemionach należy się dopatrywać ludów wczesno-słowiańskich. Kultury ich wykazują pewne podobieństwo ze współczesnymi kulturami północnego Podkarpacia i terenów nadwiślańskich (Wenedowie).

Nowy okres dziejów słowiańskich rozpoczyna się wtedy, gdy władza imperium rzymskiego sięgnęła daleko na wschód, a ludy „barbarzyńskie“ zaczęły wchodzić w orbitę historii. Okres ten łączy prof. Tretiakow z początkami Słowiańszczyzny. W centralnej i wschodniej Europie widzimy w tym czasie ludy rolnicze mające rozwiniętą hodowlę bydła i znajomość rzemiosła. Archeologia, zaleźnie od charakterystycznych form grobów tego okresu, kulturom rolniczym dorzecza Odry i Wisły daje nazwę kultury „grobów jamowych“; kultury wschodniej Europy zwię kulturami „grobów popielnicowych“. Łączenie się plemion dla wzajemnej obrony i mieszanie się grup ludzkich przyczyniło się do konsolidacji plemion, okrzepnięcia ich i wystąpienia na arenie dziejowej w charakterze nowej siły historycznej, której imię — Słowiańszczyzna.

Pojawienie się zrazu Gotów, a potem koczowników nad Morzem Czarnym odbiło się na dziejach Wschodniej Słowiańszczyzny. Odejęte od wpływów południa, południowe plemiona Wschodniej Słowiańszczyzny zwróciły się na północ. Wraz z wpływami kulturalnymi i ekonomicznymi szedł z południa na północ prąd kolonizacyjny, dający się zauważyć dzięki charakterystycznym dla południa składnikom kultury materialnej. Wstrząsy ekonomiczne, które spadły na Wschodnią Słowiańszczyznę skutkiem pojawienia się nad Morzem Czarnym koczowników stały się przyczyną złączenia obu oddzielonych dotąd maszywów Słowian wschodnich. Wzmocniona przez połączenie się obu oddzielnych grup, Słowiańszczyzna Wschodnia występuje w tym okresie do walki z Bizancjum jako drugi jego wróg oprócz koczowników. Jako pierwszego wroga Bizancjum spośród ludów słowiańskich źródła historyczne wymieniają związki plemienne Sklawinów i Antów.

Po okresie wypraw łupieżczych na Bizancjum, od połowy VI w. rozpoczyna się okres kolonizacji Półwyspu Bałkańskiego przez element słowiański i podporządkowanie osadnictwu słowiańskiemu dawnego dako-trackiego i illiryjskiego podłoża. Słowianie pomimo zetknięcia się z wysoką cywilizacją bizantyjską, zarówno ci, którzy podpadli pod panowanie Bizancjum, jak i ci, którzy uchronili swą niezawisłość, zachowali nadal swój język i swą kulturę. Decydowała o tym stara, tradycyjna kultura rolnicza.

Wojny bałkańskie, osadnictwo na nowo opanowanych terenach przynoszą w VII i VIII w. rozkład starej nazwy plemiennej Antów, a na widownię dziejową zaczyna się wysuwać nazwa „Roś“ „Ruś“. Niektórzy uczeni radzieccy utożsamiają Antów z Rusami. Prof. Tretiakow przeciwstawia się temu twierdzeniu. Według niego Antowie i Rusowie nie są jednym plemieniem, choć z pojawieniem się Rusów nie łączyły się żadne przemiany w osadnictwie środkowego dorzecza Dniepru. Inne tereny zamieszkiwali Antowie i Rusowie, aczkolwiek Dniepr przepływał przez ziemie jednych i drugich. Ziemia Antów leżała na południowo-zachód od Dniepru, ziemia Rusów na północy-wschód od niego.

Prof. Tretiakow zwraca uwagę, że nazwy „Roś“ „Ruś“ nie są obce językowi Wschodniej Słowiańszczyzny. Już w dobie Strabona między Donem a Dnieprem znane są plemiona o źródłosłowie „Roś“ w swej nazwie plemiennej. A więc Roksolani, czyli Rosolani, Rokosi, Rosomani. Także nazwy rzek o źródłosłowie „Roś“ występują w nomenklaturze Wschodniej Słowiańszczyzny. Nazwa więc „Rosów“ „Rusów“ zawiera zatem rodzime pierwiastki.

Z podanych informacji wynika, że według nauki radzieckiej powstanie organizmów państwowych na terenie Wschodniej Słowiańszczyzny wypływa z procesów gospodarczych i przemian ekonomicznych, dokonywających się na terenie ziem plemiennych. Na powstanie ich nie miały wpływu czynniki obce. Nadmienić także należy, że polscy uczeni w ostatnich czasach uznali wpływy handlowe Skandynawów i ich rolę w dziejach Słowiańszczyzny Wschodniej za przecenioną<sup>1)</sup>.

\*

\*

\*

W chwili oddawania niniejszego numeru *Wiadomości Historycznych* do druku ukazały się dwa tomy podręcznika historii, a mianowicie:

*Historia starożytna* pod redakcją M. H. Serejskiego. Autorzy: M. H. Serejski, M. Golias, K. Sreniowska, B. Zwolski. Wydanie III poprawione.

*Historia średniowieczna*, pod redakcją M. Siuchnińskiego. Autorzy: B. Baranowski, S. Krakowski, M. Siuchniński, St. Zajęczkowski. Wydanie III przerobione. Omówienie wymienionych podręczników podamy w najbliższych numerach *Wiadomości Historycznych* (red.).

---

<sup>1)</sup> M. Małowist, *Z problematyki dziejów gospodarczych strefy bałtyckiej we wczesnym średniowieczu*. Odb. z *Roczników Dziejów Społecznych i Gospodarczych*, str. 81—120, 1948

M. S.

## WIELKIE ROCZNICE

W roku bieżącym cały świat kulturalny i postępowy święci uroczyste kilka wielkich rocznic:

150 rocznicę urodzin Mickiewicza, 100 rocznicę śmierci Szopena i Słowackiego, 150 rocznicę urodzin Aleksandra Puszkina i Honoriusza Balzaka, 200 rocznicę urodzin Goethego, wreszcie 100 rocznicę urodzin poety i rewolucjonisty bułgarskiego Henryka Botewa oraz śmierci węgierskiego poety i bohatera narodowego z okresu rewolucji r. 1848—1849 Szandora Petőffiego. Oprócz Szopena są tu nazwiska poetów i jednego wielkiego prozaika, malarza Francji burżuazyjnej — H. Balzaka. Rocznice pogłębiły zainteresowania historyków literatury twórczością tych pisarzy, stały się punktem wyjścia rewizji ocen dorobku literackiego danego autora w oparciu o nowe kryteria. Ale i historyk powinien głęboko przemyśleć te rocznice. Wyznaczają one bowiem wspaniałe osiągnięcia kulturalne narodów wyrosłe na podłożu skomplikowanego, pełnego przeciwieństw i wielkich konfliktów okresu wieku XIX. Wszyscy omawiani artyści wyrosli z głębokiego nurtu postępowego, często z rewolucyjnych dążeń. Niektórzy z nich, jak Mickiewicz, Botew, Petőffi, byli czynnymi działaczami rewolucyjnymi. Pragnęli na wzór swych demokratycznych dążeń zmienić życie, łącząc teorię z praktyką. Wszyscy wreszcie dali obraz współczesnego im społeczeństwa w kraju rodzinnym oraz jego struktury klasowej, narastających konfliktów i rodzących się ideologii. Zetknięcie się z wielkimi pisarzami XIX w. ułatwia historykowi wejście w problematykę tego okresu, daje niezapomniane ilustracje dokonywających się procesów, uczy rozumieć człowieka na tle życia.

### ZJAZD DELEGATÓW POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO I KONFERENCJA W SPRAWIE UPOWSZECHNIENIA WIEDZY HISTORYCZNEJ

W dniu 25 i 26 maja rb. odbył się w Jeleniej Górze doroczny Walny Zjazd Delegatów PTH oraz plenarne posiedzenie Komisji Dydaktycznej.

Porządek obrad przewidywał sprawozdanie zarządu głównego i oddziałów, opracowanie programu pracy na rok następny, wybory władz Towarzystwa.

Prezesem PTH wybrany został prof. dr Jan Dąbrowski; przewodniczącą Komisji Dydaktycznej — doc. dr Wanda Moszczeńska.

W ramach walnego zgromadzenia PTH odbyło się łączne posiedzenie Zarządu Głównego PTH i Komisji Dydaktycznej poświęcone problemom upowszechnienia wiedzy historycznej, przy czym Zarząd Główny PTH przekazał organizację tej akcji Komisji Dydaktycznej.

Komisja Dydaktyczna na nadzwyczajnym plenarnym posiedzeniu w dniu 26 maja br. uznała pracę w zakresie upowszechniania wiedzy historycznej za zasadniczy punkt swej działalności na rok następny, podejmując następujące uchwały:

1. Komisja Dydaktyczna przeprowadzi porozumienie na szczeblu centralnym z organizacjami masowymi (związki zawodowe, Samopomoc Chłopska, Liga Kobiet, organizacje młodzieżowe) w celu opracowania, kierując się potrzebami społecznymi, ogólnych wytycznych i planu pracy oraz jej form organizacyjnych. Komisja zajmie się też sprawą centralnego zespołu prelegentów.

2. Sekcje dydaktyczne w swoich zakresach przygotowują materiały do planu szczegółowego, mianowicie ustala możliwości oddziałów oraz potrzeby terenu i najodpowiedniejsze formy pracy, a to w porozumieniu z przedstawicielami miejscowych komórek organizacji masowych. Sekcje zgłoszą swoje projekty i zamówienia do Prezydium Komisji.

W wykonaniu powyższych uchwał przewodnicząca Komisji Dydaktycznej dr W. Moszczeńska zwołała w imieniu PTH na dzień 2. VII. br. konferencję z udziałem przedstawicieli następujących organizacji: Centralnej Rady Związków Zawodowych Samopomocy Chłopskiej, Ligi Kobiet, Towarzystwa Przyjaźni Polsko - Radzieckiej. Na konferencji był obecny przedstawiciel Departamentu V Ministerstwa Oświaty.

Po wyczerpującej dyskusji prowadzonej wokół trzech problemów: tematyki, metody i form organizacyjnych pracy uznano za pożądane zorganizowanie Komisji Upowszechniania Wiedzy Historycznej przy PTH. Komisja ta złożona z przedstawicieli organizacji współpracujących powinna być komórką planującą i nadającą kierunek całej akcji. Ustalono również, że organizacje przygotowują teren we własnym zakresie i na własnych drogach organizacyjnych tak, aby akcja mogła ruszyć na jesieni. Uznano za pożądane, by ośrodki terenowe opracowały i przesyłały do centrali swoje projekty i dezyderaty.

## KURSY Z ZAKRESU TEORII MARKSIZMU

W okręgowych ośrodkach łódzkim i warszawskim odbyły się w ubiegłym roku szkolnym kursy z zakresu teorii marksizmu ze szczególnym podkreśleniem materializmu historycznego. Prelegentami byli znani teoretycy marksizmu. Program kursów obejmował następujące tematy: Materializm dialektyczny, Ekonomia marksistowska, Materializm historyczny, Leninizm.

Kursy te ośrodki organizowały w porozumieniu ze szkołami partyjnymi PZPR. Słuchaczami byli nauczyciele wszystkich typów szkół; w Łodzi — w liczbie 86 osób, w Warszawie — 108 osób.

S. J.

## SPRAWOZDANIE Z KURSU HISTORII DLA NAUCZYCIELI KLAS IV.

Od 1. IX. rb. klasy IV uczyć się będą historii według nowego programu opartego na materializmie historycznym. Realizacja programu zależy przede wszystkim od przygotowania nauczyciela do tego odpowiedzialnego zadania. Ośrodek dydaktyczno-naukowy historii w Warszawie dla ułatwienia nauczycielom klas IV samokształcenia zorganizował sześciodniowy kurs w Warszawie bezpośrednio po zakończeniu roku szkolnego od 30.VI do 6.VII. W programie kursu uwzględnione zostały zagadnienia, których poznanie i przemyślenie jest niezbędne, aby móc dobrze uczyć historii w klasie IV.

Wykład o materializmie dialektycznym i historycznym zapoznał słuchaczy z zasadniczymi podstawami ideowymi i naukowymi programu; wskazana też została popularna literatura filozoficzna, którą nauczyciele przerobią samodzielnie w czasie wakacji (Politzer *Wykłady filozofii*; Linder *O materializmie dialektycznym*; Stalin *O materializmie dialektycznym i historycznym*). Następnie omówiono podstawowe pojęcia ekonomiki marksistowskiej jako wstęp do lektury *Pogadank ekonomicznych* Schaffa i Bruma.

Cykl wykładów poświęcony został ruchowi robotniczemu: a) na zachodzie Europy, b) historii WKP(b) i c) ruchowi robotniczemu w Polsce. Prelegenci podając tematy w ujęciu syntetycznym rozszerzali fragmenty ruchu robotniczego występujące w programie kl. IV (np. Komuna Paryska; rok 1905; I i II Międzynarodówka itp.).



Ponieważ do kursu klasy IV wchodziły elementy nauki o Polsce, przeto w kilku wykładach omówiona została historia Polski w okresie dwudziestolecia międzywojennego oraz najważniejsze momenty z dziejów pięciu lat Polski Ludowej aż do Planu Sześcioletniego włącznie.

Osobną grupę wykładów stanowiły zagadnienia dydaktyczne. Tekst programu został powielony i każdej słuchaczce doręczono po egzemplarzu. Po omówieniu i interpretacji programu uczestniczki kursu wymieniały tematy lekcji trudniejszych do przeprowadzenia i wspólnie dyskutowano nad metodami realizacji tematów, materiałem naukowym i pomocami.

Pomocom poświęcony został specjalny wykład połączony z wystawą prototypów pomocy przygotowywanych przez ośrodek warszawski. W toku dyskusji dużą uwagę zwrócili uczestnicy kursu na metodę kształcenia pojęć przez ilustracje typologiczne i na sprawę wyników.

Udział w kursie brało 86 nauczycielek z Warszawy i okolic podstołecznych, zajęcia odbywały się w dużej sali szkoły 75 w Ogrodzie Saskim. Pomimo zmęczenia po całorocznej pracy uczestniczki i jeden uczestnik kursu wykazali znaczne zainteresowanie poruszonymi problemami, brali żywy udział w dyskusji.

Prelegentami byli członkowie aktywu ośrodka warszawskiego (mgr G. Markowski, mgr Zoja Skrunda i dr Jan Schwarz) oraz przewodnicząca Sekcji Dydaktycznej PTH w Łodzi, z którą to Sekcją warszawski ośrodek czynnie współpracuje (dr Gryzelda Missalowa).

Kierownikiem naukowym była kierowniczka Ośrodka Naukowo-Dydaktycznego Historii w Warszawie, Janina Schoenbrenner, która prowadziła wszystkie wykłady z dydaktyki.

Słuchaczki kursu wypełniły ankietę, w której większość wypowiedzi świadczyła o zupełnym zrozumieniu obowiązku doksztalcania się nauczycieli. Jedna z uczestniczek nazwała kurs „głębszym wstrząsem“ pisząc, iż rozładował on w niej niechęć do poznawania literatury marksistowskiej; inna podkreślała korzyści z otrzymania bibliografii przed wakacjami, gdyż w ciągu roku nie ma czasu na doksztalcanie się. Zaamienna jest wypowiedź, w której autorka stwierdza, iż nie sądziła, aby umiała za mało dla IV klasy, a przekonała się, że bez ekonomiki i znajomości ruchu robotniczego istotnie nie mogła dobrze uczyć. Większość nauczycielek zaznaczała, że za mało było wykładów z dydaktyki, które są im bardzo potrzebne.

Kurs został zakończony postanowieniem, iż przez cały przyszły rok szkolny co drugi czwartek o godzinie 18 w pracowni ośrodka odbywać się będzie konwersatorium nauczycielek klas IV z kierowniczką ośrodka, na którym wzajemnie będą się one informować o wynikach pracy klasy IV i wspólnie przygotowywać tematy lekcyjne na okres najbliższy. Przewidziane są hospitacje koleżeńskie lekcji i sporządzanie protokołów lekcji szczególnie ciekawych.

## WYSTAWA HISTORYCZNA „KS. PIOTR ŚCIEGIENNY NA TLE EPOKI“

Dnia 2 czerwca br. otwarta została w Kielcach interesująca wystawa „Ks. Piotr Ściegienny na tle epoki“. Wystawę zorganizowało Muzeum Świętokrzyskie, które przystąpiło do zbierania materiałów historycznych i realiów ilustrujących położenie wsi świętokrzyskiej i rolę, jaką odegrała ona w ogólnym procesie uaktywnienia i dojrzewania politycznego mas chłopskich w Polsce. Zainicjowaniem nowego działu prac i zbiorów jest omawiana wystawa, której ambitnym zamierzeniem było zebranie możliwie wyczerpujące eksponatów dotyczących tego mało znanego a głęboko interesującego ruchu chłopskiego, jakim był spisek ks. Ściegiennego, syna ziemi kieleckiej.

Kierownictwo naukowe wystawy objął doc. dr M. Tyrowicz. Ekspozycje w liczbie 325 zebrane zostały z wszystkich większych archiwów, bibliotek i muzeów, nadto

ze zbiorów prywatnych. Obejmują one dokumenty, druki, ryciny, rękopisy i realia, liczne portrety demokratycznych działaczy emigracyjnych i krajowych z lat 1830—1846. Zbiory umieszczone zostały w 3 salach i podzielone na 12 działów. Sala pierwsza obejmuje 4 działy: sprawa włościańska w powstaniu listopadowym i reakcja caratu; związki polityczne na emigracji o programie ludowym; propaganda demokratyczna i rewolucyjna w Królestwie Polskim; spiski demokratyczne w Galicji. Sala druga — dział 5: wieś polska i życie chłopów w dobie pańszczyzny. Sala trzecia — 7 działów: pochodzenie, młodość i działalność do r. 1842 ks. P. Sciegiennego; spiszek ks. Sciegiennego, rozbicie go, proces; zesłanie i powrót do kraju, ostatni okres życia: ruch rewolucyjny i ludowy w Wielkopolsce; wybuch rewolucyjny r. 1846 i ruchy chłopskie w Galicji; historiografia polska w sprawie ks. Sciegiennego; głosy prasy dzisiejszej o ks. Piotrze Sciegiennym (w czasopismach 1945—1949).

Opracowany i wydany przez dr M. Tyrowicza katalog jest cennym przewodnikiem w poszukiwaniu źródeł do ruchu ludowego tej epoki. Wartość katalogu podnosi zestawienie bibliografii oraz indeksu osób, autorów i nazw geograficznych.

#### ODPOWIEDZI REDAKCJI

1. Kol. A. Z. prosi o podanie szczegółowego planu przynajmniej jednej lekcji według metodyki Karcewa, ze sprawozdania bowiem kol. Dutkiewicza nie można sobie, zdaniem Koleżanki, odtworzyć toku lekcji. Odpowiedź na postawione pytanie znajduje Koleżanka w *Zyciu Szkoły* nr 4/5 r. 1949, gdzie kol. Dutkiewicz na życzenie Redakcji opracował je wyczerpująco.

2. Kol. H. Z. Materiał do zorientowania się w stosunkach polsko-czeskich znajduje Koleżanka w pracy zbiorowej wydanej pod red. Z. Wojciechowskiego — *Polska a Czechy* (autorzy Tadeusz Lehr-Splawński, Kazimierz Piwarski, Zygmunt Wojciechowski, Katowice — Wrocław 1947. Wyd. Instytutu Śląskiego). Nadto Czechosłowacji poświęcone były numery specjalne *Myśli Współczesnej* 6/13 1947; *Zycia Słowiańskiego* nr 12/1948.

3. Kol. F. K. prosi o informacje dotyczące reformy szkolnictwa wyższego, szczególnie sekcji historii. Prace Rady Głównej dla Spraw Nauki i Szkolnictwa Wyższego (dekret z dn. 28. X. 1947) co do ustalenia reformy humanistyki są już ukończone. Poszczególne wydziały otrzymały programy studiów. Zdecydowana jest zasada dwustopniowości studiów akademickich w ogóle. Jeśli Kolegę interesuje problematyka i dyskusja tego zagadnienia, radzimy przejrzeć odnośne artykuły w *Zyciu Nauki* (r. 1948, 9), *Myśli Współczesnej* (nr 6—7, 1949, art. przewodniczącego sekcji humanistycznej prof. J. Chałasińskiego) oraz w *Nowych Drogach* (St. Arnold *Nauczanie historii na uniwersytetach*, nr 3/1949).

4. Kol. W. M. szuka materiału w języku polskim do opracowania ruchu socjalistycznego w Rosji do Rewolucji Październikowej. Najlepszym źródłem wiadomości jest praca Józefa Stalina — *Historia WKP(b)* — tł. polskie. Wspomnianą książkę znajdzie Koleżanka w księgarni najbliższego miasteczka lub można ją zamówić listownie.



WYKAZ PODRĘCZNIKÓW HISTORII ZATWIERDZONYCH PRZEZ MIN. OSW.  
NA ROK SZKOLNY 1949/50

Klasa III

J. Przeworska — *Życie ludzi w dawnych wiekach*, PZWS, 1949.

Klasa V

M. H. Serejski, M. Golias, K. Sreniowska i B. Zwolski  
pod red. M. H. Serejskiego — *Podręcznik historii starożytnej* (książka pomoc-  
nicza dla ucznia), PZWS, 1949.

A. Miszulin — *Historia starożytna* (książka pomocnicza dla nauczyciela),  
Nasza Księgarnia, 1949.

Klasa VI

M. H. Serejski, M. Golias, K. Sreniowska i B. Zwolski  
pod red. M. H. Serejskiego — *Podręcznik historii starożytnej* (książka pomoc-  
nicza dla ucznia), PZWS, 1949.

A. Miszulin — *Historia starożytna* (książka pomocnicza dla nauczyciela),  
Nasza Księgarnia, 1949.

B. Baranowski, S. Krakowski, M. Siuchniński i St. Za-  
jączkowski, pod red. M. Siuchnińskiego — *Podręcznik historii śre-  
dniowiecznej* (książka pomocnicza dla ucznia), PZWS, 1949.

Klasa VIII

M. H. Serejski, M. Golias, K. Sreniowska i B. Zwolski  
pod red. M. H. Serejskiego — *Podręcznik historii starożytnej* (książka pomoc-  
nicza dla ucznia), PZWS, 1949.

A. Miszulin — *Historia starożytna* (książka pomocnicza dla nauczyciela),  
Nasza Księgarnia, 1949.

Klasa IX

M. H. Serejski, M. Golias, K. Sreniowska i B. Zwolski  
pod red. M. H. Serejskiego — *Podręcznik historii starożytnej* (książka pomoc-  
nicza dla ucznia), PZWS, 1949.

B. Baranowski, S. Krakowski, M. Siuchniński i St. Za-  
jączkowski, pod red. M. Siuchnińskiego — *Podręcznik historii śre-  
dniowiecznej* (książka pomocnicza dla ucznia), PZWS, 1949.

Klasa X

B. Baranowski, S. Krakowski, M. Siuchniński i St. Za-  
jączkowski, pod red. M. Siuchnińskiego — *Podręcznik historii śre-  
dniowiecznej* (książka pomocnicza dla ucznia), PZWS, 1949 (I półroczu)

---

REDAKTOR:

GRYZELDA MISSALOWA

SEKRETARZ REDAKCJI:

MARIA SIKORSKA

KOMITET REDAKCYJNY:

NATALIA GAŚSIOROWSKA

ZOFIA PODKOWINSKA

JOZEF DUTKIEWICZ

ZANNA KORMANOWA

JANINA SCHÖNBRENNER

MARIAN HENRYK SEREJSKI

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

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

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

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

KONTO PKO nr I-690, ADMINISTRACJA CZASOPISM PZWS  
PRZY WFLACIE NALEŻY NA ODWROCIE BLANKIETU WPISAC NAZWĘ CZASO-  
PISMA ORAZ OKRES PRENUMERATY

Cena zł 40.—

BIBLIOTEKA  
UNIwersytecka  
Gdańsk

C 1152  
H. 10/Cz

