

WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

WYDAWANE NA ZLECENIE MINISTERSTWA OŚWIATY
PRZY WSPÓLPRACY POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO

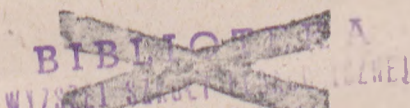
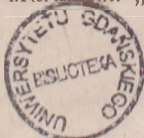
NA NOWYM ETAPIE PRACY NAUCZYCIELI HISTORII

Rozpoczynamy nowy rok 1952. Dla naszej Ojczyzny rok ten to trzeci rok realizacji Planu 6-letniego. Posuniemy się w ciągu jego trwania znowu naprzód ku socjalizmowi. W ogniu ostrej walki klasowej, wysiłkiem i ofiarnością mas pracujących złączonych we frontie narodowym pod kierunkiem klasy robotniczej i jej Partii pokonywać będziemy piętrzące się przed nami trudności pamiętając, iż: „od razu wspólnej pracy stworzyć nie można. Z nieba to nie spada. Trzeba to wypracować, wycierpieć, trzeba to stworzyć; tworzy się w toku walki“¹⁾. Przyspieszając wykonanie Planu tym samym bronimy niepodległości naszej Ludowej Ojczyzny przed zakusami imperializmu, umacniamy obóz pokoju kierowany przez Związek Radziecki.

Etap, na którym się znajdujemy, etap stopniowej likwidacji pozostałości bazy kapitalistycznej i budowania podstaw socjalizmu stawia przed nauczycielstwem wielkie i odpowiedzialne zadania. Kształtując naukowy pogląd na świat i socjalistyczną moralność młodzieży nauczyciel wychowuje szeregi świadomych budowniczych socjalizmu.

Nauczycielstwo to czołowy oddział frontu ideologicznego, to czynni uczestnicy walki o socjalizm. Od dojrzałości politycznej, od wiedzy i wyrobienia społecznego nauczyciela zależy ideologiczny i naukowy po-

¹⁾ W. Lenin Zadania Związków Młodzieży. Przemówienie wygłoszone na III Ogólnorosyjskim Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji, 2. X. 1920 r. Marks, Engels, Marksizm. „Książka i Wiedza“ W-wa. 1949, str. 478.



C 1152
~~C 1159~~

ziom młodzieży. Stąd też coraz większe wymagania stawiane nauczycielstwu przez Rząd i Partię w Polsce Ludowej. Stąd konieczność nieustannego szkolenia ideologicznego, konieczność głębokiego przemyślenia teorii marksistowsko-leninowskiej, zrozumienia, że „Marksizm jest nauką o prawach rozwoju przyrody i społeczeństwa, nauką o rewolucji uciskanych i wyzyskiwanych mas, nauką o zwycięstwie socjalizmu we wszystkich krajach, nauką o budownictwie społeczeństwa komunistycznego. Marksizm jako nauka nie może stać w jednym miejscu — rozwija się on, doskonali ... Marksizm nie uznaje niezmiennych wniosków i formuł, obowiązujących dla wszystkich epok i okresów. Marksizm jest wrogiem wszelkiego dogmatyzmu“¹⁾).

Wśród ogółu nauczycieli — nauczyciele historii mają obowiązki szczególnie odpowiedzialne. Oni to przecież przeważnie pełnią funkcje referentów samokształcenia ideologicznego Zakładowych Organizacji Związkowych, oni kierują ideologicznym dojrzewaniem swych kolegów. Nauczyciel historii to zwykle opiekun organizacji ZMP na terenie szkoły, pomocnik młodzieży w jej ideologicznym szkoleniu. Lekcje historii i nauki o Polsce w pierwszym rządzie służą socjalistycznemu wychowaniu, nie można bowiem stać się socjalistą „nie przyswoiwszy sobie tego, co nagromadziła wiedza ludzka, nie przyswoiwszy sobie tej sumy wiedzy, której wynikiem jest komunizm“²⁾).

Na lekcjach historii kształtujemy materialistyczny, naukowy pogląd na dzieje, uczymy historii nie dla przeszłości, lecz dla lepszego rozumienia teraźniejszości, dla tym skuteczniejszego przekształcenia współczesnej rzeczywistości. Czego więc mamy wymagać od siebie, jak kształcić się i jak organizować pracę, aby wykonać nasze trudne, lecz jakże zaszczytne obowiązki? Przede wszystkim całą pracę naszą przeniknąć musi mocna, marksistowska partyjność. Prowadząc lekcje, kierując samokształceniem nauczycieli zerwać musimy z burżuazyjnym obiektywizmem, z rzekomo „bezsronnym“, „ponad klasowym“ ujmowaniem procesu dziejowego. Nauczyciel historii w szkole Polski budującej socjalizm pamiętać musi, że w walce klasowej, jaka toczy się między obozem pokoju i socjalizmu z jednej strony, a obozem imperializmu zmierzającego do wojny i grabieży z drugiej strony — historia odgrywa niestety ważną rolę.

Musimy zdać sobie dobrze sprawę z roli nauki historycznej w walce klasowej, zrozumieć iż pseudo-nauka historyczna świata imperialistycznego zmierza do utrwalenia wstecznych, imperialistycznych stosunków produkcyjnych, że fałszuje ona rzeczywistość historyczną, natomiast marksistowska historia służy klasie robotniczej, masom pracującym, kształtują-

¹⁾ J. Stalin Odpowiedź towarzyszom. Dodatek do 3 nr Zeszytów filozoficznych „Nowych Dróg“, str. 11 i 12.

²⁾ W. Lenin Zadania Związku Młodzieży. Jak wyżej str. 406.

cemu się socjalistycznemu narodowi polskiemu, bada przeszłość w oparciu o prawa rządzące rozwojem społeczeństw, jest więc nauką, wyjaśnia teraźniejszość i uczestniczy w walce o przyszłość ugruntowując socjalistyczną świadomość. Tylko ten nauczyciel, który sam zna teorię marksistowsko-leninowską, który śledzi postępy marksistowskiej wiedzy historycznej radzieckiej i polskiej i skutecznie walczy z własnymi obciążeniami ideologią burżuazyjną może właściwie uczyć historii w szkole Polski Ludowej.

Nauczanie historii w Polsce Ludowej musi mieć charakter przekonywujący, bojowy. Walczymy z przeżytkami kapitalizmu w świadomości naszej młodzieży, z plotką wroga klasowego, z błędnymi poglądami przynoszonymi przez uczniów niejednokrotnie z domu. Orężem naszym w tej walce jest przede wszystkim wiedza, głęboka znajomość teorii marksistowskiej i nauki historycznej. Nie nakazem, nie narzucaniem autorytatywnych poglądów, lecz argumentem naukowym, własnym przykładem, umiejętnym przekonywaniem walczymy o właściwy pogląd na świat naszej młodzieży. Aby taki oręż zdobyć, musimy kształcić się w kilku kierunkach: w teorii marksistowsko-leninowskiej, w metodologii historii, w nauce historycznej i w metodyce własnego przedmiotu.

Czy tego rodzaju kształcenie może prowadzić każdy oddzielnie, w zaścianku swej szkoły i domu? Rzecz prosta, jest to niemożliwe. Podobnie jak i na innych odcinkach naszego frontu walki o Plan 6-letni, w naszej pracy muszą zwyciężyć nowe treści i nowe formy, formy pracy zespołowej.

Zmierzałyśmy do nich od pierwszych miesięcy utworzenia się Państwa Ludowego. Bardziej aktywni, bardziej świadomi swych nowych zadań nauczyciele w tworzących się ośrodkach metodyczno-naukowych zaczęli organizować robocze zespoły. Wspólnie wykonywali prace, seminarnie przepracowywali nową tematykę, przeprowadzali zbiorowo eksperymenty metodyczne. Lecz zespoły te obejmowały przeważnie nauczycieli miast wojewódzkich i to drobną ich część, słabo sięgały na wieś i do małych miasteczek. Organizacja ośrodków niezwiązana w całość na stopniu wojewódzkim, słabo kierowana przez instytucje centralne przy Ministerstwie Oświaty nie sprzyjały rozwojowi zespołowej pracy.

Stopniowo ten stan rzeczy uległ zmianie, poczynania kierowników ośrodków historii w skali krajowej harmonizowały się pod kierunkiem Centralnego Ośrodka Historii Ministerstwa Oświaty. Ale ciągle borykałyśmy się z zagadnieniem sięgnięcia w teren, zmobilizowania nauczycieli historii do samokształcenia zespołowego, do współzawodnictwa metodycznego.

Rok, który minął, przyniósł nam wielką zmianę na tym odcinku. Statut organizujący wojewódzkie i powiatowe ośrodki doskonalenia kadr tworzy nam ramy do nowych form pracy. Zespoły międzyszkolne jako instytucje uznane przez władze oświatowe staną się niewątpliwie szkołą pracy zespołowej dla ogółu nauczycieli. Nowy rok 1952 — to rok pio-

nierskiej pracy zespołów międzyszkolnych, rok wypracowywania nowych partyjnych treści lekcji historii, nowych form pracy samokształceniowej.

Kończymy z chałupnictwem pracy nauczyciela historii, „każdy w swoim kółku“, kończymy z samotnym borykaniem się, z braniem materiału do danej lekcji, z zagadnieniem jak ująć temat partyjnie, na czym ma polegać wychowawcze znaczenie lekcji historii, jak korzystać z trudnego podręcznika itd. Wchodzimy w okres wykuwania metod wspólnej pracy. Na zebraniach międzyszkolnych będziemy się wspólnie uczyć, wspólnie czytać artykuły, seminaryjnie omawiać prace, aby dobrze zrozumieć, czym jest partyjność nauki historycznej, na czym polega związek bazy z nadbudową, aby śledzić postęp wiedzy historycznej polskiej i radzieckiej, poznać nową periodyzację, nowe ujęcia tematów historycznych.

Przeanalizujemy więc nowe nasze podręczniki historii, zwracając uwagę, czym różnią się one od dawnych, burżuazyjnych książek szkolnych. Omówimy metody pracy z podręcznikami na różnych poziomach nauczania. Krytycznie przepracujemy program historii, zgodnie z instrukcją programową na rok 1951/52, sprawdzimy, czy układ tematów i ich wewnętrzna budowa zgadza się z nowymi osiągnięciami nauki o bazie i nadbudowie. Wiedzę o marksistowskiej periodyzacji pogłębimy przez przedyskutowanie artykułów w 1 i 3 nr 1951 roku „Wiadomości Historycznych“, aby móc śledzić dyskusje naukowe nad periodyzacją i rozumieć, dlaczego periodyzacja ulega zmianie w toku posuwania się nauki historycznej naprzód.

Wreszcie, aby zrozumieć na czym polega partyjne, marksistowskie ujęcie tematu historycznego, czym różni się od burżuazyjnego ujęcia, zestawimy np. opracowanie francuskiej rewolucji burżuazyjnej w burżuazyjnym podręczniku (np. w „Historii Nowożytnej“ Karejewa) z opracowaniem tegoż tematu w podręczniku marksistowskim (A. W. Jefimow — „Historia Nowożytna“). Przede wszystkim zaś po przemyśleniu na czym polega partyjność nauki i nauczania będziemy omawiać konkretne nasze lekcje, krytycznie i samokrytycznie poddając je ocenie od strony ich partyjnego ujęcia, od strony jedności celów wychowawczych i poznawczych.

Każdy z nas ze swego warsztatu pracy przyniesie własne doświadczenia, własne pomysły. Wśród koleżeńskich dyskusji, w ogniu krytyki i samokrytyki tworzyć będziemy z praktyki szkolnej, z życia wysnutą teorię socjalistycznej metody historii. Rozwiniemy szeroko czytelnictwo dzieląc się z kolegami przeczytanymi pracami historycznymi naukowymi i metodycznymi. „Wiadomości Historyczne“ staną się pismem nauczycieli historii (nie tylko dla nauczycieli historii), na łamach jego bowiem zespoły przekażą innym swe osiągnięcia dążąc w socjalistycznym współzawodnictwie do mistrzostwa w nauczaniu historii.

Nasze doświadczenia i wiedzę zdobytą wspólnym wysiłkiem przeniesiemy do szkoły ucząc młodzież, czym jest marksistowska nauka historii, jaka jest jej rola w ideologicznej walce o pokój i socjalizm.

**PRACE TOW. STALINA Z ZAKRESU JĘZYKOZNAWSTWA
I ICH ZNACZENIE DLA NAUKI HISTORYCZNEJ**

(Преподавание истории в школе. 1951 nr 1 styczeń—luty, str. 3—8)

Genialne prace tow. Stalina: *W sprawie marksizmu w językoznawstwie*, *Przyczynek do niektórych zagadnień językoznawstwa* i *Odpowiedź towarzyszom* — to nowy bezcenny wkład do teorii marksizmu-leninizmu. Mimo że tow. Stalin rozstrzyga w nich szereg kwestii zasadniczych, dotyczących języka i nauki o języku, znaczenie tych prac wybiega daleko poza granice językoznawstwa. Obalając pseudomarksistowską, wulgarnie materialistyczną naukę Marra o języku, tow. Stalin rozwija i pogłębia szereg ważniejszych założeń materializmu historycznego, a przede wszystkim teorię o bazie i o nadbudowie, tj. teorię, poza ramami której historia nie może być prawdziwą nauką.

Zasadniczy błąd Marra polegał na traktowaniu języka jako nadbudowy i na skutek tego na sankcjonowaniu jego klasowości, negowaniu jego ogólnonarodowego charakteru i rozpatrywaniu go na równi z żargonami i dialektami. W przeciwieństwie do powyższego tow. Stalin udowodnił, że język, jako środek porozumienia pomiędzy ludźmi, nie jest nadbudową, że istniał on tak w społeczeństwie przedklasowym, jak i w dalszym rozwoju społeczeństwa — aż do społeczeństwa socjalistycznego, był wspólnym i jednolitym dla całego społeczeństwa i obsługiwał jednakowo jego członków, niezależnie od ich pozycji społecznej.

Podając genialne rozwiązanie z zakresu języka i językoznawstwa, tow. Stalin uzasadnia je marksistowsko-leninowską nauką o bazie i nadbudowie, stanowiącą jedną z ważniejszych części marksistowsko-leninowskiej nauki o społeczeństwie. Wielcy twórcy marksizmu, Marks i Engels, stosując w badaniach rozwoju społeczeństwa stworzony przez siebie filozoficzny system materializmu dialektycznego i stworzywszy w ten sposób materializm historyczny udowodnili, że u podstaw wszystkich zjawisk społecznych leżą przyczyny obiektywne, działające niezależnie od woli i świadomości ludzkiej. Tymi przyczynami są warunki materialnego bytu społeczeństwa — byt społeczny. W znakomitej przedmowie do książki *Przyczynek do krytyki ekonomii politycznej* Marks pisał: „W społecznym wytwarzaniu swego życia ludzie wchodzą w określone, konieczne, niezale-

żne od ich woli stosunki — w stosunki produkcji, które odpowiadają określönemu szczeblowi rozwoju ich materialnych sił wytwórczych. Całokształt tych stosunków produkcji tworzy ekonomiczną strukturę społeczeństwa, realną podstawę, na której wznosi się nadbudowa prawna i polityczna i której odpowiadają określone formy świadomości społecznej. Sposób produkcji życia materialnego warunkuje społeczny, polityczny i duchowy proces życia w ogólności. Nie świadomość ludzi określa ich byt, lecz przeciwnie — ich byt społeczny określa ich świadomość“¹⁾.

W związku z powyższym podstawowym twierdzeniem marksizmu tow. Stalin w pierwszej z wymienionych wyżej prac zadaje pytanie: „Czy jest prawdą, że język stanowi nadbudowę bazy?“ Odpowiadając negatywnie na to pytanie tow. Stalin rozwija i konkretyzuje marksistowską naukę o bazie i o nadbudowie. „Baza — mówi tow. Stalin — jest to ustrój ekonomiczny społeczeństwa na danym etapie jego rozwoju“²⁾. A więc baza jest to określony socjalno-ekonomiczny ustrój społeczeństwa, odpowiadający określönemu poziomowi rozwoju sił wytwórczych. Dialektyczna jedność sił i stosunków wytwórczych jest tym, co twórcy marksizmu-leninizmu nazywają sposobem wytwarzania. W historycznym procesie rozwoju jeden sposób wytwarzania zastępuje drugi, od wspólnoty pierwotnej, poprzez feudalny i kapitalistyczny sposób wytwórczości do socjalistycznego sposobu wytwórczości i do jego szczytowego rozwoju w komunizmie. Lecz i wewnątrz dialektycznej jedności sił i stosunków wytwórczych, stanowiącej dany sposób wytwarzania, ruch i rozwój dokonywują się w swoisty sposób. U podstaw tego rozwoju leży przede wszystkim rozwój sił wytwórczych — techniki i wprawy społeczeństwa do pracy.

Siły wytwórcze — uczy tow. Stalin — są przeto najbardziej ruchliwym i rewolucyjnym czynnikiem produkcji. Najpierw zmieniają się i rozwijają siły wytwórcze społeczeństwa, potem zaś, w zależności od tych zmian i odpowiednio do nich — zmieniają się stosunki produkcji między ludźmi, stosunki ekonomiczne ludzi“³⁾. Stosunki wytwórcze, tj. ekonomiczny ustrój społeczeństwa, rozwijając się w zależności od rozwoju sił wytwórczych, oddziałują na rozwój tych ostatnich, przyspieszając go lub opóźniając. Stosunki wytwórczości (tj. struktura ekonomiczna społeczeństwa), które pierwotnie sprzyjają rozwojowi sił wytwórczych, mogą przerodzić się z czasem w taką formę, która je hamuje i stanowi ich pęta. Taki jednak stan nie może trwać długo. „Stosunki produkcji — jak mówi tow. Stalin — nie mogą zbyt długo pozostawać w tyle za rozwojem sił wytwórczych i znajdować się z nimi w sprzeczności, albowiem siły wytwórcze

¹⁾ Marks i Engels *Dzieła wybrane*. t. 1, str. 338. W-wa 1949. „Książka i Wiedza“.

²⁾ Stalin *Marksizm a zagadnienia językoznawstwa*, str. 5. „Książka i Wiedza“.
W-wa 1950.

³⁾ *Historia WKP(b). Krótki kurs*, str. 138. „Książka i Wiedza“ Warszawa 1949.

mogą się w pełnej mierze rozwijać tylko wtedy, gdy stosunki produkcji są zgodne z charakterem, ze stanem sił wytwórczych i otwierają szerokie pole dla rozwoju sił wytwórczych“¹⁾).

Jeżeli stosunki produkcji nie podążają za rozwojem sił wytwórczych, wywołuje to w określonym momencie rewolucję socjalną, której rola polega na tym, żeby zniweczyć stare stosunki produkcji i stworzyć nowe, odpowiadające charakterowi sił wytwórczych. W ten sposób więc o nadbudowie decydują stosunki wytwórczości, czyli struktura gospodarcza społeczeństwa w danym stadium jego rozwoju, pozostająca w dialektycznej jedności z siłami wytwórczymi. A nadbudowa „to polityczne, prawne, religijne, artystyczne, filozoficzne poglądy społeczeństwa oraz odpowiadające im instytucje polityczne, prawne i inne“²⁾). Każdej bazie, każdemu typowi produkcyjnych stosunków odpowiada odpowiednia nadbudowa. „Baza ustroju feudalnego ma swoją nadbudowę, swoje polityczne, prawne i inne poglądy i odpowiadające im instytucje; baza kapitalistyczna ma swoją nadbudowę, socjalistyczną — swoją. Jeżeli baza ulega zmianie i likwidacji, to w ślad za nią ulega zmianie i likwidacji jej nadbudowa; jeżeli powstaje nowa baza, to w ślad za nią powstaje odpowiadająca jej nadbudowa“³⁾).

Wychodząc z tych zasadniczych założeń tow. Stalin uczy, że język nie jest nadbudową, że „język różni się zasadniczo od nadbudowy“. Jego układ gramatyczny i podstawowe słownictwo nie zmieniają się przy zmianie bazy. Nie bacząc np. na to, że stary, kapitalistyczny ustrój został w Rosji zniesiony przez socjalistyczną rewolucję, która kapitalistyczną bazę zastąpiła nową, socjalistyczną, język rosyjski pozostał w zasadzie taki sam, jaki był przed przewrotem październikowym“⁴⁾).

A więc język powstaje nie na skutek tej czy innej, starej czy nowej bazy wewnątrz danego społeczeństwa, lecz w wyniku historycznego rozwoju społeczeństwa i historii baz w ciągu wieków. „Nie został on stworzony przez jakąś jedną klasę, lecz przez całe społeczeństwo, przez wszystkie klasy społeczeństwa, wysiłkiem setek pokoleń“⁵⁾).

Różniąc się zasadniczo od nadbudowy, język, jako środek łączności pomiędzy ludźmi niezależnie od ich przynależności klasowej, nie różni się pod tym względem od środków produkcji, „które są tak samo obojętne wobec klas, jak język, i zupełnie tak samo mogą obsługiwać zarówno ustrój kapitalistyczny, jak i socjalistyczny“⁶⁾).

Jeszcze pod jednym względem język różni się zasadniczo od nadbu-

¹⁾ *Historia WKP(b). Krótki kurs*, str. 139. Warszawa 1949.

²⁾ Stalin *Marksizm a zagadnienia językoznawstwa*, str. 5.

³⁾ Tamże, str. 5.

⁴⁾ Tamże, str. 6.

⁵⁾ Tamże, str. 7.

⁶⁾ Tamże, str. 8.

dowy. Nadbudowa jest produktem jednej epoki, w ciągu której żyje i działa dana baza ekonomiczna. Dlatego nadbudowa ulega likwidacji równocześnie z likwidacją bazy, a język żyje nadal. Część słów obumiera, lecz równocześnie język wzbogaca się w nowe słowa i rozwija się nadal, nie bacząc na zanik jednych a powstanie innych, bardziej postępowych baz. Stąd wypływa jeszcze jedna doniosła wypowiedź tow. Stalina, będąca dowodem twierdzenia, że język nie jest nadbudową.

„Nadbudowa — mówi tow. Stalin — nie jest bezpośrednio związana z produkcją, z działalnością produkcyjną człowieka. Jest ona związana z produkcją jedynie pośrednio, za pośrednictwem ekonomiki, za pośrednictwem bazy. Dlatego też nadbudowa nie od razu i nie bezpośrednio odzwierciedla zmiany w poziomie rozwoju sił wytwórczych, lecz po zmianach w bazie, poprzez przełamywanie się zmian w produkcji — w zmianach w bazie. Znaczy to, że sfera działania nadbudowy jest wąska i ograniczona. Język natomiast, przeciwnie, związany jest bezpośrednio z działalnością produkcyjną człowieka..., lecz także z wszelką inną działalnością człowieka we wszystkich sferach jego pracy, od produkcji do bazy, od bazy do nadbudowy. Dlatego też język odzwierciedla zmiany w produkcji od razu i bezpośrednio, nie czekając na zmiany w bazie... Tym się właśnie przede wszystkim tłumaczy, że język, ściśle, jego słownictwo, znajduje się w stanie nieustannych prawie zmian. Nieustanny rozwój przemysłu i rolnictwa, handlu i transportu, techniki i nauki, wymaga od języka uzupełniania jego słownika nowymi wyrazami i wyrażeniami nieodzownymi w ich pracy“¹⁾.

Dla historyka badającego zjawiska materialnego i duchowego życia społeczeństwa wyjątkową doniosłość ma nauka marksizmu-leninizmu o bazie i nadbudowie, głęboko rozwinięta przez J. Stalina. Wskazując na aktywną siłę samej nadbudowy Stalin mówi, że nadbudowa jest zrodzona przez bazę, lecz nie znaczy to, że jest ona jej odbiciem, że jest pasywna, neutralna i że obojętnie odnosi się do losu swej bazy, do losu klas i do charakteru ustroju. Wprost przeciwnie, zjawiwszy się na świecie staje się ona potężną, aktywną siłą, pomaga aktywnie swej bazie do sformowania i do umocnienia się, przedsięwzię wszystkie środki, ażeby pomóc nowemu ustrojowi do likwidacji starej bazy i starych klas. O roli idei Marks mówił: „Teoria staje się siłą materialną z chwilą, gdy opanowuje masy“.

O tych wszystkich wyjątkowo ważnych twierdzeniach marksizmu-leninizmu musi pamiętać historyk, gdy bada historię społeczeństwa, a w szczególności zjawiska nadbudowy, tj. polityczne, prawne, religijne, artystyczne i filozoficzne poglądy społeczeństwa oraz odpowiadające im polityczne, prawne i inne instytucje, słowem — to wszystko, co wchodzi

¹⁾ Tamże, str. 10—11.

w skład pojęcia „nadbudowa“. Lecz my powinniśmy wyciągnąć wnioski nie tylko w odniesieniu do tego, co wchodzi w skład tego pojęcia, lecz również i do tego, o czym tow. Stalin nie wspomina w swym wyjaśnieniu istoty nadbudowy. W istocie tow. Stalin mówiąc o zjawiskach nadbudowy nie wspomina wśród nich o nauce. Jest to zrozumiałe. Nauka, jako system wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie i o procesie myślenia, ustala prawidłowość ich bytu i rozwoju i pomaga człowiekowi w opanowaniu ich sił. Dlatego też nauka w swej istotnej treści, jako obiektywna wiedza, jest związana bezpośrednio i nierozzerwalnie z praktyką, w której każda wiedza znajduje kryterium prawdy. Jeśli chodzi o przyrodoznawstwo, to jest ono w swej znacznej części teorią wytwarzania narzędzi produkcji, techniką w szerokim znaczeniu tego słowa, tj. sumą usystematyzowanych nauk technicznych. Nauka, jak i język, nieprzerwanie rośnie, rozwija się, udoskonala i służy różnym bazom.

„W swoim czasie — mówi tow. Stalin — byli u nas „marksściści“, którzy twierdzili, że koleje, które pozostały w naszym kraju po przewrocie październikowym, są burżuazyjne i że nam, marksistom, nie przystoi z nich korzystać, że należy je zrównać z ziemią i zbudować nowe, „proletariackie“ koleje. Zyskali sobie za to przydomek „jaskiniowców“¹⁾).

Nauka, na równi z językiem, nie ulega zniszczeniu razem z bazą, lecz rozwija się nadal, dąży za rozwojem sił wytwórczych i przede wszystkim za techniką wytwarzania. Nierozzerwalnie podążając za praktyką, przyspiesza ona rozwój techniki, sama będąc usystematyzowanym i teoretycznie przemyślanym doświadczeniem. Towarzyszowi Stalinowi należy przyznać zasługę klasycznego określenia jedności i wzajemnej współzależności nauki i praktyki, „teoria staje się bezprzedmiotową, jeżeli nie jest powiązana z rewolucyjną praktyką, zarówno jak i praktyka staje się ślepą, jeżeli nie oświetla sobie drogi rewolucyjną teorią“²⁾).

Lecz w tych wypadkach, gdy klasowo uwarunkowana świadomość ludzi nauki, oderwawszy się od praktyki, zamienia się w klasowym społeczeństwie w bezprzedmiotowe teoretyzowanie, oderwane od życia, taka quasi nauka staje się skupiskiem wszelakich reakcyjnych spekulacji, spaczających rzeczywistą wiedzę w interesie klas panujących, w interesie eksploatacji człowieka przez człowieka. Burżuazja, która w zaraniu swego istnienia, w epoce Odrodzenia, założyła podwaliny prawdziwej nauki o przyrodzie, zbudowanej na doświadczeniu, w naszych czasach, w epoce imperiaizmu chwyta się wszystkich środków danych przez naukę, ażeby podtrzymać swe chyłące się do upadku panowanie, i w tym celu fałszuje teoretyczną wiedzę wszelakiego rodzaju idealistycznymi „uogólnieniami“ hamującymi swobodny rozwój prawdziwej wiedzy. Świadczą o tym do-

¹⁾ Tamże, str. 17.

²⁾ Stalin *Zagadnienia leninizmu*, str. 20. „Książka i Wiedza“. Warszawa 1949.

bitnie panujące w krajach imperializmu reakcyjne teorie w dziedzinie przyrodoznawstwa, jak morganizm-wejzmanizm itd., będące oznaką tego, że baza kapitalizmu cofnęła się w sposób beznadziejny od poziomu rozwoju sił wytwórczych i z form ich rozwoju zmieniła się w jego hamulec. Przeżytki tych teorii pokutowały jeszcze i w środowisku nieznaczonej grupy radzieckich uczonych, co bezlitośnie ujawniła dyskusja nad stanem nauk biologicznych. Ten marazm, charakterystyczny dla rozkładającej się burżuazji, nie występuje w żadnej dziedzinie z taką siłą, jak w naukach o społeczeństwie, a w szczególności w podstawowej nauce o społeczeństwie — w historii. Nie jest przypadkiem, że burżuazja na początku swego istnienia założyła podwaliny pod nauki przyrodnicze, jednak nie zdołała uczynić tego samego w dziedzinie nauk o społeczeństwie i w dziedzinie historii — nauce o prawidłowości społecznego rozwoju. Będąc klasą wyzyskiwaczy, burżuazja nie mogła pogodzić się z historycznie uwarunkowaną nietrwałością swego istnienia i zawsze dążyła do tego, aby udowodnić, iż własność kapitalistyczna jest wiecznie trwała. Jedyne proletariatu mógł stworzyć historię jako obiektywną naukę o prawach społecznego rozwoju, który prowadzi do nieuchronnej zguby burżuazji i do utworzenia bezklasowego, komunistycznego społeczeństwa.

Dopiero w pracach Marksa i Engelsa, twórców proletariackiego światopoglądu, historia przeistoczyła się w prawdziwą naukę, w tym samym stopniu ścisłą, co i przyrodoznawstwo. Rewolucyjna teoria marksizmu-leninizmu, stworzona przez Marksa i Engelsa, a rozwinięta przez Lenina i Stalina w oparciu o doświadczenie światowego rozwoju historycznego, przepowiedziała nieuchronny upadek kapitalizmu i burżuazji jako klasy eksploatatorów, przepowiedziała socjalistyczną rewolucję, która już urzeczywistniła się na jednej szóstej części naszego globu i której zwycięski pochód trwa obecnie i w innych krajach świata.

„Siła marksistowsko-leninowskiej teorii — mówi tow. Stalin — polega na tym, że daje ona partii możliwość orientowania się w sytuacji, zrozumienia wewnętrznego związku zachodzących wydarzeń, przewidywania biegu wypadków i rozpoznania nie tylko tego, jak i w jakim kierunku rozwijają się wydarzenia w teraźniejszości, lecz również tego, jak i w jakim kierunku muszą się one rozwijać w przyszłości“¹⁾.

Czołowy geniusz ludzkości, twórca bolszewickiej partii i pierwszego w świecie proletariackiego państwa, Włodzimierz Lenin, przywiązywał ogromną wagę do odkrycia praw materializmu historycznego, odkrycia o światowej doniosłości. Dokonali go Marks i Engels, a zamieniło ono historię w prawdziwą naukę. „Świadomość niekonsekwencji, braku wykończenia i jednostronności dawnego materializmu doprowadziła Marksa do

¹⁾ *Historia WKP(b). Krótki kurs*, str. 401. „Książka i Wiedza“. Warszawa 1949.

przekonania o konieczności „uzgodnienia nauki o społeczeństwie z materialistyczną podstawą i przebudowania jej na tej podstawie“¹⁾.

„Odkrycie materialistycznego pojmowania dziejów“ — mówi w tymże artykule Lenin — „czy też, ściślej, konsekwentne kontynuowanie, rozszerzenie materializmu na dziedzinę zjawisk społecznych usunęło dwa główne braki poprzednich teorii historycznych. Po pierwsze, w najlepszym razie rozpatrywały one jedynie ideowe motywy działalności historycznej ludzi nie badając tego, co wywołuje te motywy, nie dostrzegając obiektywnej prawidłowości w rozwoju systemu stosunków społecznych, nie dopatrując się korzeni tych stosunków w stopniu właśnie działań m a s ludności, podczas gdy materializm historyczny po raz pierwszy dał możliwość badania ze ścisłością nauk przyrodniczych warunków społecznych życia m a s i zmian zachodzących w tych warunkach. Przedmarksowska „socjologia“ i historiografia w najlepszym razie stanowiły nagromadzenie surowych faktów zebranych fragmentarycznie i dawały obraz poszczególnych stron procesu historycznego. Marksizm wskazał drogę do wszechogarniającego, wszechstronnego badania procesu powstawania, rozwoju i upadku społeczno-ekonomicznych formacji, rozpatrując ca ł o k s z t a ł t wszystkich sprzecznych tendencji, sprowadzając je do dających się ściśle ustalić warunków życia i produkcji różnych klas społeczeństwa, usuwając subiektywizm i dowolność w wyborze poszczególnych idei „przewodnych“ lub w ich interpretowaniu, obnażając k o r z e n i e wszystkich bez wyjątku idei i wszystkich różnorodnych tendencji w stanie materialnych sił wytwórczych. Ludzie sami tworzą swą historię, lecz co określa motywy ludzi, a mianowicie m a s ludzi, co wywołuje starcia sprzecznych idei i dążeń, jaki jest ca ł o k s z t a ł t wszystkich tych starć ogółu społeczeństw ludzkich, jakie są obiektywne warunki wytwarzania materialnego życia, tworzące podstawę całej historycznej działalności ludzi, jakie jest prawo rozwoju tych warunków — na wszystko to zwrócił uwagę Marks i wskazał drogę do naukowego badania historii jako jednolitego, prawidłowego w całej swej olbrzymiej różnorodności i sprzeczności procesu“²⁾.

Na czym jednak polega według zdania Lenina przebudowa nauki o społeczeństwie na materialistycznym podłożu?

Rozwijając marksizm w sposób twórczy, Lenin stworzył nieporównanie głęboką teorię imperializmu jako wyższego i ostatniego stadium kapitalizmu, stadium monopolistycznego kapitalizmu. Wychodząc z marksistowskiej teorii Lenin „doszedł do wniosku, że w nowych warunkach rozwoju rewolucja socjalistyczna może w zupełności zwyciężyć w jednym z osobna wziętym kraju, że równoczesne zwycięstwo rewolucji socjalistycznej

1) Lenin *Dzieła*. tom 21, str. 44. „Książka i Wiedza“. Warszawa 1951.

2) Lenin *Dzieła*. t. 21, str. 45—46. „Książka i Wiedza“. Warszawa 1951.

nej we wszystkich krajach lub w większości krajów cywilizowanych jest niemożliwe wobec nierównomierności dojrzewania rewolucji w tych krajach, że dawna formuła Marksa i Engelsa (o tym, że socjalistyczna rewolucja nie może zwyciężyć w jakimkolwiek kraju — uwaga redaktora) nie odpowiada już nowym warunkom historycznym“¹⁾).

Takim samym twórczym marksizmem-leninizmem są również prace tow. Stalina o językoznawstwie, będące dalszym rozwinięciem i skonkretyzowaniem podstawowych założeń historycznego materializmu jako teoretycznej podstawy pojmowania konkretnej historii.

„Mole książkowe i talmudziści — kończy tow. Stalin swą odpowiedź A. Chołopowowi — rozpatrują marksizm, poszczególne wnioski i formuły marksizmu jako zbiór dogmatów, które „nigdy“ nie zmieniają się mimo zmiany warunków rozwoju społeczeństwa. Mysłą oni, że jeśli nauczą się na pamięć tych wniosków i formułek i zaczną cytować je na wszelkie sposoby, to potrafią rozwiązywać wszelkie zagadnienia, licząc na to, że wyuczone wnioski i formuły przydadzą się im dla wszystkich czasów i krajów, we wszystkich wypadkach w życiu. Lecz w podobny sposób mogą rozumować tylko tacy ludzie, którzy widzą literę marksizmu, lecz nie widzą jego istoty, zapamiętują teksty wniosków i formuł marksizmu, lecz nie rozumieją ich treści. Marksizm jest nauką o prawach rozwoju przyrody i społeczeństwa, nauką o rewolucji uciskanych i wyzyskiwanych mas, nauką o zwycięstwie socjalizmu we wszystkich krajach, nauką o budowie społeczeństwa komunistycznego. Marksizm, jako nauka, nie może stać w jednym miejscu — rozwija się i doskonali. W rozwoju swym marksizm nie może się nie wzbogacać nowym doświadczeniem, nową wiedzą, a więc poszczególne jego formuły i wnioski nie mogą nie zmieniać się z biegiem czasu, nie mogą nie ustępować miejsca nowym formułom i wnioskom, które odpowiadają nowym zadaniom historycznym. Marksizm nie uznaje niezmiennych wniosków i formuł obowiązujących dla wszystkich epok i okresów. Marksizm jest wrogiem wszelkiego dogmatyzmu“²⁾).

Dzięki zastosowaniu głównych założeń historycznego materializmu jako podstawy całego marksistowsko-leninowskiego światopoglądu tow. Stalin wskazał wzór twórczego marksizmu, wzywającego wszystkich, a przede wszystkim historyków do twórczej pracy w zakresie nauki historycznej.

Tłum. St. Bukowski,
sprawdził A. Szaniawski

¹⁾ Stalin *Marksizm a zagadnienia językoznawstwa*, str. 46.

²⁾ Tamże, str. 50—51.

KINGA SZYMBORSKA

PRÓBY BADANIA WYNIKÓW NAUCZANIA PODJĘTE W SEKCJACH HISTORII WODKO

Sekcje Wojewódzkich Ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych w walce o podniesienie poziomu nauczania podjęły między innymi pracę nad badaniem wyników nauczania ¹⁾. Pierwsze próby poszukiwania form badania wyników rozpoczął zespół Sekcji historii Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych miasta Warszawy (pod kierunkiem kol. J. Schoenbrenner). Następnie przyłączył się do tej pracy zespół nauczycieli klas typu licealnego Sekcji historii Ośrodka Poznańskiego (pod kierunkiem kol. Poćwiardowskiej) oraz zespół Sekcji historii Powiatowego Ośrodka w Piotrkowie Trybunalskim (pod kierunkiem kol. H. Ostaszewskiej). Warszawa próbowała rozwiązać zagadnienie dla klas IV i V, Piotrków — dla klas VI i VII, Poznań — dla klas VIII, IX, X.

Badanie wyników jest jednym z najbardziej interesujących, ale i trudnych zagadnień dydaktycznych. Niewiele mamy z tego zakresu doświadczeń w dotychczasowej dydaktyce polskiej, stoimy jeszcze wobec sprawy opracowania różnych form badań wyników (pytania, zwłaszcza syntetyzujące, tematy prac piśmiennych, wzory tablic chronologicznych i synchronistycznych, wzory wykresów, tablic statystycznych przy niewielkim zakresie materiału liczbowego itp.), wyboru tych form w zależności od poziomu nauczania, metod pracy nauczyciela, zainteresowań klasy, w zależności od środowiska (miasto, wieś — różne ich charaktery) i aktualnych zadań i prac narodu. Uwzględnienie tych elementów umożliwi nam badanie przeciętnych wyników i maksymalnych osiągnięć, np. zbadanie, jakie wyniki możemy osiągnąć w zakresie znajomości historii międzynarodowego ruchu robotniczego w środowisku wysoko uprzemysłowionym z zespołem uczniowskim wykazującym odpowiednie zainteresowania, przyzwyczajonym do pracy w zespole, w kółku historycznym itp.

¹⁾ Zaznaczamy, że badania wyników przeprowadzone w czerwcu 1951 r. przez Państwowy Ośrodek Badań Pedagogicznych i Prac Programowych, były przygotowane bez udziału Sekcji Historii Centralnego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych, jeśli chodzi zarówno o problematykę stawianych pytań jak i wybór badanych szkół.

Przy ustalaniu zagadnień badania wyników nauczania należy w treści stawianych pytań uwzględniać dialektykę dziejów, główne zasady marksistowskiej periodyzacji dziejów. Po wtóre, baczna uwagę zwrócić musimy na czynniki natury formalnej, z których na plan pierwszy wysuwają się następujące: 1. Próby badań wiążemy ściśle ze wskazówkami programu precyzującego zakres wiedzy, jaki powinien przyswoić sobie uczeń w ciągu roku pracy szkolnej. 2. Pytanie powinno budzić zainteresowanie i zawierać wyraźnie postawiony problem. Na poziomie klas starszych (od VII) problem powinien być tak postawiony, by jego rozwiązanie wymagało od ucznia znacznieszego zasobu wiadomości w ramach obowiązujących w danej klasie wyników oraz mogło nas zorientować, jak uczeń operuje większym zasobem materiału, jak buduje syntezę. 3. Pytanie musi cechować taka jasność sformułowania, by najslabsi uczniowie w klasie rozumieli dokładnie jego treść.

Zaznaczyć jeszcze należy, że badanie wyników jest zagadnieniem odrębnym od stałej kontroli pracy ucznia, kontrola ta bowiem jest istotnym składnikiem naszej codziennej pracy i walki o poziom nauczania, o zakres i treść wiedzy uczniów.

Oceniając podjęte próby badań wyników trzeba stwierdzić, że trzy wymienione wyżej środowiska (Warszawa, Poznań, Piotrków) nie reprezentują — oprócz Warszawy — najbardziej typowych współcześnie dla Polski Ludowej przemian i tempa rewolucji gospodarczo-społecznej i kulturalnej. Cenne byłyby badania przeprowadzone w ośrodkach wysoko uprzemysłowionych, robotniczych, we wsiach — spółdzielniach produkcyjnych. Poważne znaczenie mają badania ośrodków mniejszych z silnym naciskiem ideologii drobnomieszkańskiej oraz wsi kułackich. Badanie wyników nauczania w zakresie historii — to jednocześnie jedna z najważniejszych dróg rejestrowania zasięgu przemian rewolucyjnych dokonujących się w świadomości społecznej. Tym większe więc znaczenie mają rozpoczęte prace pionierskie, tym szerszy zakres objąć muszą nasze dalsze badania. Skupiać się one będą w sekcjach historii. Aktywy wszystkich sekcji powinny podjąć inicjatywę badań, zmobilizować do nich nauczycieli w terenie, otoczyć je czujną obserwacją i kontrolą. Zdajemy sobie sprawę z tego, że każdy rok przynosi nowe osiągnięcia wiedzy, nasze badania będą się też stale doskonaliły. Nowe ujęcia, projekty nowych form badań, wyniki prac, krytyczne uwagi prosimy przysyłać do Sekcji Historii Centralnego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych w Ministerstwie Oświaty lub do Redakcji *Wiadomości Historycznych*.

Zespół poznański prowadził badania wyników na poziomie licealnym. Przesłane materiały poprzedził ogólnym sformułowaniem zasadniczych postulatów w zakresie walki o wyniki: a) codzienne i systematyczne badanie wyników; b) z każdego pytania powinni uczniowie wynieść świadomość tego, co umieją, a czego nie umieją (samokrytyka).

Dzieląc formy badania na ustne i pisemne Ośrodek Poznański stwierdza, że na jego terenie na lekcjach historii przeważa pierwsza forma badania wyników i wykazuje dużą tych form różnorodność.

A. Forma zapytań ustnych: 1. Sprawdzić zasób wiadomości z lat ubiegłych (pamiętać należy, że materiał z historii powszechnej opracowujemy w dwu cyklach, a z historii Polski — w trzech). 2. Pytania powtórkowe w lekcji zadanej (np. w lekcji o konstytucji 3 maja zapytać o *nihil novi*). 3. Pytania uzupełniające (w lekcji o Komisji Edukacyjnej zapytać o inne reformy szkolne, np. pruskie, i dać ich ocenę). 4. Pytania kontrolujące wiadomości okolicznościowe (np. przy zwiedzaniu miasta, muzeów, wystaw). 5. Pytania przy interpretacji tekstów źródłowych (o czas, o sam fakt, jego wiarygodność). 6. Badaniem bezpośrednim będzie obserwacja całej klasy i poszczególnego ucznia na lekcji, jego wypowiedzi „na ochotnika“, praca w zespole, w kółku historycznym, co pozwala nam gromadzić materiał do oceny całej klasy i poszczególnych uczniów.

B. Korzystanie z mapy: 1. Polecieć przedstawić na mapie przekrojowej proces rozwojowy (np. na mapie W. Semkowicza *Polska Jagiellońska* pokazać granice Polski w 1018 r., w okresie rozdrobnienia feudalnego, po zjednoczeniu w drugiej połowie XIV wieku; ocenić zmiany granic i znaczenie tych zmian dla dalszych dziejów Polski). 2. Przenosić dane z mapy historycznej na fizyczną.

C. Sprawdzenie wykonania zadań domowych: 1. Odpowiedzi na zadane do przemyślenia problemy czy pytania zbierające materiał. 2. Sprawdzanie zadań domowych takich, jak narysowanie mapki lub przeniesienie na mapkę jakiegoś procesu, np. straty na zachodniej granicy Polski na skutek najazdów feudałów niemieckich, zestawienia (ustrój polityczny Anglii, Francji i Polski w XVII w.), dane chronologiczne, zestawienia synchronistyczne itp.

D. Sprawdzenia pisemne: 1. Podyktowanie kilku pytań prostych wymagających konkretnej odpowiedzi (klasę należy podzielić na dwie grupy i dać pytania podwójnie zredagowane, ażeby uniknąć odpisywania). 2. Uzupełnienie wiadomości, np

a) data fakty kraj baza
1789 — Francja —

b) Insurekcja kościuszkowska — data — w jakich warunkach doszło do wybuchu. Obozy polityczne w kraju; walki. 3. Na mapie konturowej narysować zadany temat, np. granice rozbiorów Polski. 4. Sprawdzenie, czy uczeń rozumie, co było postępowaniem w danej epoce, a jakie stanowisko i dlaczego było wsteczne, antyludowe; które klasy społeczne walczyły o wyzwolenie społeczne i w jaki sposób.

E. Forma egzaminacyjna badania wyników w czasie egzaminów końcowych.

Materiał zestawiony przez Ośrodek Poznański wykazuje pomieszanie dwu bliskich sobie zagadnień: badania wyników i kontroli ucznia. Zwła-

szcza wyraźne jest to w punkcie A. Wiele pytań jest sformułowanych ogólnikowo i niezbyt jasno. Nie wiemy np., co to znaczy: „sprawdzić zasób wiadomości z lat ubiegłych?“ W jakiej formie przeprowadzamy to sprawdzenie? W punkcie 2. część A przykład podany jest dość mechanicznie, bez logicznego uzasadnienia. Niewątpliwie na lekcji o konstytucji 3 maja, gdy klasa omawia położenie stanu szlacheckiego, trzeba w ogólnej syntezie przypomnieć o szlacheckich przywilejach. Postawienie pytania o jeden z nich nie uczy ujmowania całości problemu.

W punkcie 1, część D warto byłoby podać przykłady owych jasnych, konkretnych pytań i odpowiedzi uczniów. Słowem, prosimy zespół poznański o dalszą pracę nad udoskonaleniem pierwszych prób i o szukanie nowych form, o jasne rozgraniczenie problemu kontroli codziennej pracy ucznia i badania wyników oraz o rozszerzenie zakresu swych badań.

Zespół warszawski rozgraniczył badanie pojęć i badanie wiadomości. W klasie IV badane były między innymi pojęcia:

1. Renty feudalnej. Zadawano pytania: co to jest danina? (Odpowiedź: Jak chłop musiał dawać zboże, len i inne rzeczy panu). Co to jest czynsz? (Jak chłop musiał dawać panu pieniądze). Co to znaczy „odrabiać pańszczyznę“? (Chłop musiał bezpłatnie pracować dla pana). Co znaczy wyrażenie „rugi chłopskie“? (Pan mógł chłopą z ziemi wyrzucić).

2. Państwa jako aparatu przymusu, np. czyich interesów bronił książę i jego drużyna, kogo chronił rząd w państwie kapitalistycznym.

3. Walki klasowej, np. jak bronili się chłopci w Polsce feudalnej przeciw wyzyskowi szlacheckiemu (uciekali, coraz gorzej pracowali, rozpoczęli powstania).

Podane powyżej odpowiedzi uczniów zostały uznane za poprawne.

W klasie V przeprowadzone zostały szczegółowe badania nad rozumieniem przez dzieci pojęć: „niewolnik“, „właściciel niewolników“, „chłop poddany“, „pan feudalny“. Sposób przeprowadzania tych badań podany został w naszym czasopiśmie w artykule pt *Próba realizacji programu w klasie IV i V*, nr 4 i 5 z roku 1950 i 1 i 2 z r. 1951. Pod koniec roku szkolnego przeprowadzono badania wyników w formie konkursu. 15 klas wzięło w nim udział, temat był następujący: „Życie niewolników w świecie starożytnym“. Uczestnicy konkursu mogli wybrać bądź jeden z krajów starożytnych, bądź pisać o niewolnikach we wszystkich znanych krajach.

Badania przeprowadzone były w szkołach stołecznych przez nauczycielki aktywistki Ośrodka Historii wśród różnorodnych zespołów uczniowskich, jak: pochodzenia proletariackiego (Wola, Praga), drobnomieszczańskigo i inteligenckiego (Śródmieście).

Wyniki badań wykazały, że w ciągu roku szkolnego pogłębiło się znacznie rozumienie pojęć wśród dzieci. Na początku roku raczej pisały, skąd brali się niewolnicy i jak ciężka była ich dola, pod koniec roku określały położenie prawne niewolnika. Ogólnie jednak trzeba stwierdzić,

że jedenastoletni uczeń rozumie dokładnie pojęcie „niewolnik“, nie jest jednak w możności objąć pojęcia „niewolnictwa“, „formacji niewolniczej“. Należałoby zagadnienie badania pojęć na różnych poziomach rozwiązać po uprzednim przedyskutowaniu, rozumienie jakich pojęć i w jakim zakresie wyrabiamy na stopniu podstawowym i licealnym. Badanie różnicy w rozumieniu pojęć na różnym stopniu nauczania jest bardzo trudne i wymaga wnikliwego opracowania.

Zagadnienie chronologii na różnych poziomach wystąpiło bardzo charakterystycznie w omawianych pracach Ośrodka Warszawskiego.

Dla klasy IV: 1. Ile lat ma jeden wiek? 2. Jakich dat uczyłeś się z historii Polski? (pytanie powtarzające się przy każdym badaniu). 3. Wymienić daty, które musisz umieć. 4. Ćwiczenia chronologiczne: wymieniamy datę i pytamy, który to wiek, która jego połowa czy ćwierć.

Dla klasy V: 1. Jaki okres czasu nazywamy nową erą, jaki dawną? Do jakiej ery zaliczamy dzieje starożytne? 3. Wymienianie dat. 4. Jakie daty z historii Rzymu masz zapamiętać?

Zespół piotrkowski dla klas VI i VII proponuje inną formę badań chronologii, powiązanie daty z umiejętnością krótkiego wyjaśnienia treści i ważności faktu oznaczonego datą (np. powstanie kościuszkowskie, data, krótkie podanie przebiegu, wyjaśnienie, dlaczego powstanie było postępowe).

Chronologia w pytaniach stopnia licealnego nie znalazła odrębnego ujęcia. Nie jest to słuszne, bowiem na stopniu licealnym można by prowadzić ćwiczenia synchronizacyjne, np. zestawienie tablicy lub zagadnienie, na jakim etapie procesu historycznego są kraje Europy zachodniej i wschodniej w drugiej połowie XVIII wieku. Albo łatwiej: burżuazyjna rewolucja francuska XVIII w. i sytuacja współczesna w innych krajach.

Zagadnienie ćwiczeń w oparciu o mapę występuje na wszystkich poziomach jako sprawdzian osiągniętych wyników. Podajemy przykładowo pytania dla klasy IV: 1. Nad jakimi rzekami leży Polska? 2. Jakich sąsiadów miała Polska w X wieku?

Dla klasy V: 1. Gdzie leżały kraje wschodu starożytnego, o których się uczyłeś? 2. Gdzie leży Grecja? 3. Kiedy i gdzie Grecy zakładali kolonie? 4. Gdzie leży miasto Rzym? 5. Dokoła jakiego morza leżały ziemie podbite przez Rzym do II w. n. e. Do jakich rzek dochodziły wtedy granice imperium rzymskiego w Europie?

Badania przeprowadzone w Warszawie wykazały wyraźnie trudności, jakie mają dzieci klasy V przy posługiwaniu się mapą. Uczeń nie zna mapy półkuli wschodniej, a musi się nią posługiwać. Toteż zespół nauczycielek klasy V, zbadawszy słabe wyniki pod tym względem, przeprowadził w swych klasach ćwiczenia na mapach konturowych (znaczenie kolorami lub aplikacją niezbędnych elementów) oraz na mapach fizycznych. Dało to dobre rezultaty.



Klasa VI: 1. Wskazać na mapie historycznej granice Polski za Chrobrego, po zjednoczeniu w XIV w. i po unii Polski z Litwą. 2. Pokazać podział ziem polskich pomiędzy państwa zabornicze w r. 1795 (na mapie historycznej i fizycznej). 3. Wskazać granice Królestwa Kongresowego.

Pytania związane z umiejętnością orientowania się na mapie objęły wyłącznie dzieje Polski. Należałoby jednak wprowadzić przy badaniu wyników pytania dotyczące orientacji ucznia w położeniu wszystkich państw, o których się uczy, bez dokładnego określania granic historycznych — czego konsekwentnie wymagamy w odniesieniu do Polski. W klasie VI należy również wymagać umiejętności wskazania ważniejszych dzielnic Polski (Pomorze, Śląsk, Mazowsze itd.).

Pewna niekonsekwencja zachodzi w badaniach w klasie VII na skutek zaniedbania czy nieuwzględnienia ćwiczeń na mapie Europy, a mianowicie w klasie VII wprowadzono temat: Jak były rozmieszczone kolonie państw imperialistycznych w XIX i XX wieku? — to znaczy wprowadzono mapę świata. Wprowadzenie jej powinny poprzedzać badania nad orientowaniem się w mapie Europy. Mapa świata ponadto powinna być wprowadzona już w klasie VI z uwagi na odkrycia geograficzne.

Na poziomie licealnym zagadnienie mapy nie znalazło specjalnego uwzględnienia. Zespoły badawcze wychodziły z założenia, że każdy omawiany fakt historyczny powinien być umiejscowiony, że mapa jest naszą codzienną pomocą naukową w nauczaniu historii. Należałoby jednak i to zagadnienie ująć w próby pytań wynikowych, gdyż doświadczenia maturalne roku 1951 wykazały wśród abiturientów częstą jeszcze nieznamość mapy historycznej i fizycznej.

Niektóre zespoły próbują poddać badaniom rozumienie przez uczniów pojęcia nadbudowy, w powiązaniu z bazą co na różnych poziomach przybiera rozmaite formy, np. w klasie IV zadane były następujące pytania: 1. Czym się zajmowała ludność wiejska w X, XI, XII i XIII wieku? 2. Jakie ulepszenia nastąpiły w ciągu tych wieków w narzędziach rolniczych? 3. Do kogo należała wtedy ziemia? 4. Do czego mogli panowie zmuszali chłopów? 5. Jak książę rządził Polską i kto mu w rządach pomagał? 6. Kto w tamtych czasach uczył się i pisał książki? 7. Co wiesz o Mikołaju Koperniku?

Na pierwsze pytanie dużo odpowiedzi było błędnych, dzieci bowiem przed samą lekcją powtórzeniową uczyły się o wsiach czynszowych. Utrwaliły sobie fakt płacenia czynszu i pisały: „Handlem, bo chłopci sprzedawali żywność, żeby opłacić czynsz“. Odpowiedzi dzieci świadczyły, że niezupełnie jasno opracowane było z nimi powyższe zagadnienie, że jest ono trudne na tym poziomie — należy więc kłaść większy nacisk na sprawy gospodarcze nie sugerując się, że są one łatwe.

Pytanie 5 okazało się źle sformułowane. Dzieci pisały: „Książę rządził dobrze, źle“. Poprawiono je przeto przy następnej pracy: „Czyich interesów bronili książęta i drużyna w dawnej Polsce?“ Wtedy większość dzieci odpowiedziała: „interesów możnych panów, opatów, biskupów“.

Pytanie 7 zostało skrytykowane przez badających. Nie należy pytać: „Co wiesz?“, bo często uczeń wie tak mało, że nie umie zacząć, może też podać rzeczy nieistotne. Np.: Wiem, że Kopernik urodził się w Toruniu. Trzeba sprecyzować pytanie wyraźnie: Do jakich odkryć doszedł Kopernik? albo: Nad czym głównie pracował Kopernik?

W klasie V. A. Starożytny Wschód: 1. Czym zajmowała się ludność w poznanych przez nas krajach starożytnych Wschodu? 2. Kto pracował w tych krajach i na kogo? 3. Jak pracujący walczyli z wyzyskiem i uciskiem? 4. Kto zajmował się nauką? Komu nauka służyła? 5. W których krajach znane było pismo, jakie ono było? Kto umiał pisać? 6. Kto rządził znanymi ci krajami? Czyich interesów bronili władcy, urzędnicy i wojskowi w każdym kraju?

B. Grecja: 1. Czym Grecy zajmowali się w czasach Homera? 2. Co zmieniło się pod wpływem kolonizacji w zajęciach Greków? 3. Kto wykonywał większość prac w Grecji i jakie było położenie ludzi pracujących? 4. Jak powstało państwo spartańskie? 5. Dlaczego Spartę nazywamy państwem arystokratycznym? 6. Dlaczego Ateny za Peryklesa nazywamy państwem demokratycznym opartym na niewolnictwie? 7. Jakie pomniki kultury greckiej znajdowały się na Akropolu?

W klasie VI: 1. Co wpłynęło na rozwój miast w XII i XIII w. w Europie? 2. Jak powstawały i co to były manufaktury? 3. Jakie zmiany zaszły w mieście? Co skłoniło panów feudalnych do przejścia na gospodarkę czynszową? Jak rozwijała się walka klasowa mieszczaństwa i miast z feudałami? 5. Jak uczono w dawnych szkołach? 6. Jakie znasz zabytki kultury miejskiej w wiekach XII—XV?

Zaznaczyć należy, że pytania odnoszące się do kultury artystycznej dawały w dużym odsetku wyniki ujemne. Tłumaczy się to trudnością tych zagadnień, słabym na ogół przygotowaniem nauczycieli w zakresie tych dziedzin wiedzy oraz brakiem jeszcze dostatecznej ilości odpowiednich pomocy graficznych, które by pracę nauczyciela ułatwiły.

W klasach stopnia podstawowego pokazujemy młodzieży ważniejsze elementy bazy i nadbudowy (bez używania tych terminów). Na stopniu licealnym, zwłaszcza w klasach X i XI, należałoby w tematach sprawdzających wyniki nauczania wprowadzić terminy naukowe: baza i nadbudowa oraz takie zagadnienia, które by wyraźnie podkreśliły związek bazy z nadbudową, wtórność tej ostatniej i ich wzajemne oddziaływanie na siebie, np.: 1. Statuty Kazimierza Wielkiego jako element nadbudowy wzmacniającej bazę feudalną. 2. Kultura mieszczańska w XV i XVI wieku

jako wynik tworzącego się załazka układu kapitalistycznego w Polsce. 3. Przejście od renty pieniężnej do renty pańszczyźnianej jako wynik rozwoju gospodarki folwarcznej i związane z tym zahamowanie postępu gospodarczego i kulturalnego w Polsce. 4. Polskie Oświecenie i jego wpływ na formowanie nowej bazy w Polsce.

Zespoły klasy IV i V w Warszawie w roku szkolnym 1950/51 prowadziły badania systematycznie na piśmie, według wspólnie przyjętej formy. Po skończeniu części badań w toku zbiorowej dyskusji układane były pytania jednolite dla poszczególnych klas. Piśmienne odpowiedzi oceniane były według wspólnie ustalonych norm:

- | | |
|--------------------------------------|--------------------|
| + pełna, właściwa odpowiedź; | — odpowiedź błędna |
| ±niepełna, lecz bezbłędna odpowiedź; | ○ brak odpowiedzi. |

Pytań było z reguły 7, jeśli przynajmniej 4 były + lub ±, odpowiedź całkowita oceniana była dostatecznie. Przy czterech — niedostatecznie. Pod uwagę brana była także zewnętrzna strona pracy, sposób ujmowania myśli. Oceny zapisywane były na takich formularzach, że poziomo otrzymywało się przekrój odpowiedzi ucznia, pionowo — wykaz, jak dzieci odpowiedziały na dane pytanie.

Przykład formularza

Nazwisko ucznia	Numery pytań i ocen							Wynik ogólny
	1	2	3	4	5	6	7	
Bartosiak	+	+	+	±	±	+	±	dobry
Cieśliński	—	±	±	—	—	+	0	niedostateczny

Podając powyższe wyniki do wiadomości Kierownictwo Sekcji Historii Centralnego Ośrodka i Redakcja *Wiadomości Historycznych* pragną podkreślić pozytywny wkład wyżej wymienionych zespołów w zapoczątkowanie i przeprowadzenie prac nad badaniem wyników nauczania.

FRANCUSKA REWOLUCJA BURŻUAZYJNA W NAUCZANIU SZKOLNYM NA STOPNIU PODSTAWOWYM

(Z doświadczeń zespołów klas IV i VII Warszawskiej Sekcji Historii)

Francuska rewolucja burżuazyjna występuje w programie historii klas stopnia podstawowego dwa razy: w klasie IV jako jeden z fragmentów historii powszechnej wplecionych w tok nauki dziejów ojczystych i w klasie VI jako temat z historii powszechnej. W ubiegłym roku zespoły klas podstawowych Warszawskiej Sekcji postanowiły zbadać, jak można powyższy trudny temat opracować na dwu poziomach nauczania.

Klasa IV

Zespół nauczycieli klasy IV na jednym z seminariów przedyskutował lekcję 44 (str. 20 *Programu*), określając jej rolę w stosunku do całego programu tej klasy. Przede wszystkim nasunęło się pytanie, czy konieczne jest uczenie już w klasie IV o rewolucji francuskiej. W wyniku dyskusji zebrani doszli do wniosku, że jeśli mamy dać dziecku ogólne pojęcie o rozwoju społeczeństwa polskiego, to nie możemy wyizolować naszych dziejów z powszechnych. Dziecko musi poznać węzłowe punkty rozwoju i wydarzenia, które wpłynęły w sposób zasadniczy na losy jego ojczyzny. Dzieci wiedzą, że pierwszego rozbioru Polski dokonały trzy feudalne monarchie; ucząc się o Francji przedrewolucyjnej przekonują się, że feudalizm był ustrojem panującym na kontynencie europejskim aż do schyłku XVIII wieku. Po zapoznaniu się z rewolucją uczniowie rozumieją, że we Francji został ten ustrój obalony i że władzę objęła burżuazja. Te wiadomości pozwolą nam wytłumaczyć szereg wydarzeń w Polsce XVIII w., nasz ruch postępowy, rolę jakobinów polskich. Dlatego też mimo trudności, jakie napotykamy przy realizacji tego tematu, stwierdzamy, że jest on konieczny.

Następnie postawiliśmy zagadnienie, jak nawiązać do tematu. Byłoby błędne powtórzenie poprzedniej lekcji („W walce z ciemnotą“, lekcja 43), wiemy bowiem, jak niebezpieczne jest wprowadzanie w klasach młodszych na jedną lekcję dwu odmiennych tematów. Nie możemy też nawiązać do dziejów Francji, ponieważ dzieci do tej pory nie uczyły się historii tego kraju. Postanowiliśmy przeto lekcję o rewolucji rozpocząć od ogólnych wiadomości o stosunkach feudalnych (kto to byli feudałowie, na czym polegał wyzysk feudalny), następnie przejść do zbadania, co dzieci rozumieją przez wyraz „rewolucja“, wyjaśnić, kogo nazywamy w XVIII wieku burżuazją, a po tych wstępnych zabiegach przejść do właściwej lekcji, prowadzonej metodą opowiadania i rozmowy objaśniającej. Dla ułatwienia dzieciom śledzenia toku lekcji przed rozpoczęciem pracy miały być podyktowane następujące pytania: 1. Kto rządził we Francji przed rewolucją? 2. Kto był z tych rządów niezadowolony? 3. Jakie wydarzenia nastąpiły we Francji w r. 1789? 4. Czyimi rękami burżuazja zdobyła władzę? 5. Jak odnieśli się monarchowie feudalni do Francji rewolucyjnej? 6. Kto to byli jakobini? Jak bronili oni rewolucyjnej Francji? 7. Jakie reformy przeprowadzili jakobini? 8. Jakie zmiany wprowadziła francuska rewolucja burżuazyjna?

Według tak ułożonego planu lekcji uczestniczki zespołu klasy IV zrealizowały temat 44 programu, a następnie na seminarium podzieliły się swymi doświadczeniami.

Niektóre z tych lekcji zostały zaprotokołowane. Podajemy poniżej protokół lekcji z dnia 28 stycznia 1951 roku w jednej ze szkół śródmiej-

skich, w klasie złożonej z 45 chłopców — środowisko drobnomieszczańskie i inteligencji pracującej.

Lekcję rozpoczęła nauczycielka od napisania tematu na tablicy i od przypomnienia, że już w październiku, chłopcy rozmawiali o Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej w czasie zwiedzania wystawy w szkole. Jak wtedy tłumaczyliśmy sobie, co oznacza słowo „rewolucja“. Chłopcy określają: Przełom, bardzo prędkie zmiany, dzieje się coś nowego.

Rosyjska rewolucja nazwana jest wielką, socjalistyczną; dokonał jej proletariats w sojuszu z chłopstwem. Dziś omówimy rewolucję zupełnie inną, dokonaną znacznie wcześniej niż socjalistyczna rewolucja, bo w roku 1789, i to we Francji. Jeden z chłopców oblicza — to było 16 lat po pierwszym rozbiorze.

Nauczycielka wyjaśnia, że we Francji, podobnie jak w Polsce, masy chłopskie i miejskie żyły w ciężkich warunkach. Z pracy chłopów żyli panowie feudalni, ich bogactwo stanowiła ziemia oraz pańszczyzna, daniny, czynsz, do których zmuszali chłopów. Rewolucję nazywamy burżuazyjną; dzieciom wyjaśniamy to w sposób bardzo uproszczony. Burżuazja byli to bardzo bogaci mieszczaństwo. Bogactwem burżuazji były manufaktury, banki, wielkie składy handlowe; bogactwa zbierali z wyzysku wolnych najemników.

Po wytłumaczeniu tytułu lekcji nauczycielka zapisała pytania na tablicy. Chłopcy postawili pytanie: gdzie leży Francja. Na mapie Europy pokazana została Francja i Paryż, przy czym dzieci przeprowadziły rozmowę, jak daleko leży Paryż od Warszawy, jak długo się tam jedzie itd. Chłopcy otrzymali polecenie sprawdzania, czy nauczycielka daje im odpowiedzi na wszystkie pytania. Opowiadanie nauczycielki trwało 15 minut. W związku z pierwszym pytaniem podkreślała ona rządy klasy feudałów oraz rolę króla Ludwika XVI, największego z feudałów, broniącego ich interesów. W toku objaśniania akcent kładła na walkę klasową, na rolę mas ludowych w mieście i na wsi, na postępową działalność jakobinów i na postępowe znaczenie międzynarodowej rewolucji francuskiej w XVIII wieku. Po skończonym objaśnieniu chłopcy stwierdzili, że mają odpowiedzi na wszystkie pytania, nauczycielka poleciła im więc uzupełnienie wiadomości w domu przy pomocy podręcznika. Kilku uczniów podało wiadomości z książek, czasopism i radia o rewolucji. Jeden z nich wiedział o szczegółach ucieczki Ludwika XVI i o schwytaniu go przez rewolucjonistów, inny mówił o ścięciu króla i królowej jako zdrajców narodu, jeszcze inny o uwolnieniu jeńców z Bastylii.

Jednak na zakończenie, gdy była mowa o objęciu władzy przez burżuazję, klasa wyraziła poważne powątpiewanie, czy rewolucja była postępową, jeśli w jej wyniku burżuazja objęła władzę. Nauczycielka wytłumaczyła im, że burżuazja była postępową w porównaniu ze szlachtą feudalną: wprowadzała nowe sposoby wytwarzania, chłopci zostali uwol-

nieni od feudalnych świadczeń, a bogatsi chłopci dostali ziemię. Podkreśliła jednak, że rewolucja burżuazyjna nie zniosła wyzysku, burżuazja bowiem żyła z wyzysku robotników. To tłumaczenie niezbyt przekonało uczniów. Dla dzieci umiejętność oceniania faktu z punktu widzenia danej epoki jest bardzo trudna, rozumują one kryteriami dzisiejszymi i są bardzo radykalne. Dla sprawdzenia, w jakim stopniu temat lekcji został przez uczniów zrozumiany, nauczycielka poleciła na następnej lekcji napisać na kartkach odpowiedzi na pytania zadane do domu.

Z 40 odpowiadających na pierwsze pytanie 27 dało odpowiedzi świadczące, że uczniowie rozumieją, że przed rewolucją rządili Francją panowie feudalni. Chłopcy pisali bowiem: „rządzili magnaci i król Ludwik XVI“, „rządzili uprzywilejowani, to znaczy duchowieństwo, szlachta i król; rządili feudalowie — szlachta, magnaci“, „król feudalny ze szlachtą“ itp. Siedem odpowiedzi wymienia tylko króla, natomiast sześciu chłopców dało błędną odpowiedź: rządziła burżuazja.

Na drugie pytanie odpowiedzi, które można uznać za poprawne, brzmiały: „Z tych rządów byli niezadowoleni wszyscy oprócz panów feudalnych“ albo „chłopi i drobnomieszczaństwo“, albo „burżuazja i chłopci“. Takich odpowiedzi było 35, tylko trzech uczniów wymieniło dokładnie: „chłopi, drobni mieszczenie, bogata burżuazja i pracujący w manufakturach“, dwie odpowiedzi były zupełnie błędne.

O wypadkach rewolucyjnych dzieci pisały krótko: „była rewolucja, zdobyto Bastylię, były rewolucje w Paryżu i na wsi“ (38 odpowiedzi). Obszerniejsza odpowiedź brzmiała „Dnia 14 VII w Paryżu zaczęła się rewolucja, lud zdobył Bastylię, wypuszczono więźniów. Potem na wsi były bunty, chłopci palili pałace“. Większość dzieci pisała, że burżuazja zdobyła władzę rękoma chłopów i mieszczań, tylko pięciu chłopców różniło wśród mieszczań drobnomieszczaństwo i burżuazję oraz wymieniło robotników manufaktur. Część uczniów (15) określa jakobinów jako rewolucjonistów, dwunastu jako przedstawicieli drobnomieszczaństwa, dziesięciu pisze o nich: „byli bardzo rewolucyjni“, trzech nie dało odpowiedzi.

O stosunku monarchów feudalnych do rewolucyjnej Francji sześciu chłopców napisało ogólnikowo: „Monarchowie odnieśli się bardzo źle do rewolucji“. Większość pisała: „królowie odnieśli się tak, że zaczęli wojnę z Francją“. Z bardziej szczegółowych odpowiedzi warto przytoczyć: „Królowie feudalni byli bardzo niezadowoleni i bali się, że rewolucja może wybuchnąć w ich państwie“. „Królowie feudalni chcieli rozbić rewolucję, ale to im się nie udało“.

Z reform przeprowadzonych przez jakobinów dzieci zapamiętały nadanie ziemi chłopom. Ponieważ było to przedostatnie pytanie, dwunastu chłopców w ogóle nie zdążyło na nie odpowiedzieć.

Protokół lekcji i wyżej omówione ćwiczenie stały się punktem wyj-

ścia dyskusji nad tematem: „Francuska rewolucja burżuazyjna w klasie IV“ na seminarium zespołu w dniu 6 lutego.

Okazało się, że lekcje o rewolucji francuskiej są dla dzieci bardzo interesujące, jednak w klasach chłopięcych przeszły łatwiej i wywołały większe zainteresowanie niż w klasach dziewczęcych. W szkołach koedukacyjnych również chłopcy przodowali.

Pojęcie rewolucji jest ogromnej większości dzieciom znane, wiążą je jednak z rewolucją socjalistyczną. Podobnie jak w omawianej klasie, dzieci przeważnie nie chcą zgodzić się na to, że objęcie władzy przez burżuazję było postępowem. Natomiast łatwo zrozumiwały, że rewolucja nie zniosła wyzysku człowieka, tylko zmieniła jego formę. Brakiem lekcji było nieuwzględnienie ruchów chłopskich przed rewolucją, należało podkreślić mocniej ich znaczenie i rolę mas w rewolucji.

Celem omówionej lekcji na poziomie klasy IV jest: 1. uchwycenie przez dzieci głównej linii walki klasowej między burżuazją a feudałami oraz między drobnomieszczaństwem i najemnikami a burżuazją; 2. zrozumienie, że burżuazja zdobyła władzę rękami mas ludowych, że wyzysk się nie skończył; 3. zrozumienie, że postępową Europą stanęła po stronie rewolucji walczącej pod hasłami równości, wolności i braterstwa, warstwy zaś reakcyjne będą ją zwalczać. Wydaje się nam, że cel ten został osiągnięty. Do rewolucji francuskiej i jej postępowych haseł wracać będziemy zresztą w szeregu następnych lekcji przy omawianiu dziejów Polski w okresie od pierwszego do trzeciego rozbioru.

Lekcja o rewolucji francuskiej ma duże znaczenie wychowawcze, uczy patrzenia na sprawy polskie w związku z międzynarodowymi, pokazuje ostrą walkę klasową, pokazuje, jak rzucając piękne hasła burżuazja wyzyskiwała inne klasy społeczne. Do tej lekcji nawiążemy, gdy przy końcu kursu klasy IV dzieci będą uczyły się o Rewolucji Socjalistycznej, która zniosła wyzysk człowieka przez człowieka.

Klasy VI (VII w roku 1950)

W początkach roku szkolnego 1950/51 francuską rewolucję burżuazyjną przerabiałały klasy siódme (program przejściowy). Dlatego też nasze doświadczenie opieramy na praktyce klas siódmych, nie zaś szóstych.

Zespół nauczycieli klas siódmych na jednym z październikowych seminariów poruszył wielkie trudności, jakie nauczyciele napotykają przy realizacji zagadnienia rewolucji. Trudności wywołuje zakres materiału, konieczność selekcji i właściwej interpretacji wydarzeń, wreszcie sprecyzowanie wyników, do jakich chcemy dojść. Program wymienia wprawdzie tematy szczegółowe, ujmuje je w 4 lekcje i podaje wyniki. Lecz praktyka wykazuje, że wszystkie te wskazówki są niewystarczające, materiał nie daje się zamknąć w czterech godzinach. Brak podręcznika odpowiadającego poziomowi klasy VII zwiększał trudności.

Wobec tego zespół postanowił przeprowadzić eksperymentalne lekcje otwarte w jednej z klas siódmych dla zbadania: 1. Czy w 4 godzinach uda się materiał przerobić? 2. Które zagadnienia przerabiać dokładnie, które ogólnie, co ma być linią wytyczną całej pracy? 3. Jakimi metodami przeprowadzić lekcje, jak korzystać z zeszytu i podręcznika A. Jefimowa, mimo że jest za trudny i za obszerny dla klasy VII?

Lekcje zostały przeprowadzone w żeńskiej szkole jedenastoletniej na Żoliborzu w klasie VII przez nauczycielkę posiadającą wyższe studia historyczne i pedagogiczne. Lekcje były hospitowane przez 10 uczestniczek seminarium i zaprotokołowane. Po każdej lekcji odbywały się krótkie dyskusje sumujące rezultat danej lekcji, po zakończeniu całości 2-godzinna dyskusja na seminarium zespołu klasy VII. Koleżanka prowadząca lekcje ułożyła następujący plan pracy:

1. Cel lekcji: doprowadzenie ucznia do zrozumienia: a) rewolucja 1789 r. obaliła ostatecznie we Francji feudalizm, do władzy doszła burżuazja, zwyciężył kapitalizm; b) burżuazja zdobyła władzę rękami klas antyfeudalnych, odniosła korzyści z ruchu rewolucyjnego mas, nie dopuściła ich jednak do władzy, wyzysk feudalny zastąpiła wyzyskiem kapitalistycznym; c) francuska rewolucja burżuazyjna ma znaczenie międzynarodowe, jest w XVIII wieku wydarzeniem postępowym.

2. Materiały dla nauczyciela.

A. Jefimow i Tarlé *Burżuazyjna rewolucja francuska i wojny napoleońskie*. „Książka i Wiedza“ 1950.

A. Jefimow *Historia nowożytna*. „Nasza Księgarnia“ 1950¹⁾.

3. Pomoce. Oprócz mapy fizycznej Europy na lekcjach korzystano z kalendarza wydarzeń francuskiej rewolucji burżuazyjnej, przygotowanego przez zespół pomocy naukowych warszawskiej Sekcji Historii. Na dwu tablicach kartonowych wypisane zostały kolorem czerwonym daty roczne, czarnym — dzienne i wydarzenia, obok dat i faktów wklejone były obrazy ilustrujące te wydarzenia. Tablice zostały powieszony na tydzień przed lekcją w klasie, uczennice przepisywały kalendarz wydarzeń do zeszytów. A oto przykład napisów kalendarza:

Rok 1789 5 V zwołanie Stanów Generalnych.

„ „ 17 VI utworzenie się Zgromadzenia Narodowego.

„ „ 14 VII pierwsze rewolucyjne wystąpienie ludu paryskiego, zburzenie Bastylji itd.

4. Metoda. Lekcje miały być prowadzone wykładowo i przy pomocy rozmowy objaśniającej. W toku pracy uczennice będą notować na kartkach wnioski i wyjaśnienia faktów. W domu opracują notatki w zeszytach. Korzystać będą ze wskazanych rozdziałów podręcznika A. Jefimowa.

¹⁾ Wskazówki metodyczne do korzystania z podręcznika znaleźć można w *Poradniku dla nauczycieli zdobywających kwalifikacje zawodowe przez samouctwo* nr 7 i 8 rok 1950.

5. Podział materiału. Cztery lekcje i piąta na powtórzenie, rozkład ściśle według programu, jednak z uzupełnieniem jego braków; w lekcji 54 dodany: „najazd monarchów feudalnych na Francję“ oraz „oparcie społeczne stronnictwa jakobinów i żyrondistów“.

Lekcja pierwsza zaczęła się od zorganizowania pracy. Nauczycielka wyjaśniła uczennicom, w jaki sposób będą się uczyć (wykład, rozmowa objaśniająca, notowanie wniosków).

Podobnie jak w klasie IV, uczennice wyjaśniły, co rozumieją przez wyraz „rewolucja“. Na pytanie, od czego trzeba zacząć pracę nad rewolucją, padły dwie odpowiedzi: „Dlaczego była rewolucja?“. „Jakie były przyczyny rewolucji?“. Zanotowany został temat danej lekcji: Przyczyny francuskiej rewolucji burżuazyjnej.

Poprzez rozmowę objaśniającą uczennice powtórzyły wiadomości o siłach wytwórczych i stosunkach produkcyjnych we Francji XVIII wieku, doszły do wniosku, że feudalne stosunki hamowały rozwój produkcji na wsi i w mieście, przypomniały nadbudowę polityczną i kulturalną Francji tego okresu. Rzecz charakterystyczna, że przy omawianiu zajęć ludności w XVII i XVIII wieku większość uczennic twierdziła, że przeważającym zajęciem ludności był przemysł — manufaktura, nauczycielka pytaniami naprowadzającymi musiała ten błędny pogląd sprostować. Tego rodzaju błąd zdarza się często, gdyż na lekcjach o Francji XVII wieku analizujemy manufaktury, o rolnictwie tylko wspominamy, toteż uczniowie kojarzą sobie z XVII i XVIII wiekiem przede wszystkim przemysł. W dalszym ciągu omówiony został układ sił klasowych we Francji przed rewolucją, wyjaśniono, co należy rozumieć przez „burżuazję“, „drobnomieszczañstwo“, „biedotę miejską“. Zaznaczono, że w manufakturze pracowali najemni robotnicy tworzący zaczątek klasy robotniczej, oraz przedstawiono rolę burżuazji jako klasy w tych czasach postępowej.

W ogólnych zarysach nauczycielka przedstawiła poglądy ideologów burżuazyjnych, podkreślając ich postępowość na tle epoki przy jednoczesnym ograniczeniu klasowym. Stwierdziła, że byli już wtedy także pisarze wyprzedzający poglądy swych czasów. (Głoszenie przez nich konieczności zniesienia prywatnej własności). Zilustrowała to twierdzenie przeczytaniem odpowiedniego wyjątku z książki Jefimowa i Tarlégo o wystąpieniu księdza Melliera przeciw własności prywatnej, zwłaszcza ziemi. Nauczycielka doprowadziła uczennice do wniosku, że burżuazja prowadziła walkę ideologiczną z feudalami, pragnęła zmienić ustrój gospodarczy, sięgnąć po władzę, była klasą postępową, miała swych uczonych, filozofów, którzy tę walkę prowadzili piórem i słowem. Byli też za to przez feudałów prześladowani. Uczennice krótko powtórzyły nowe wiadomości, odczytały spisane wnioski i zanotowały zadanie do domu: 1. Udowodnić, że ustrój feudalny hamował rozwój Francji w XVIII wieku. 2. Scharakteryzować trzy stany. 3. Praca nadobowiązkowa: przy pomocy podręcznika

znaleźć więcej wiadomości o ideologach burżuazyjnych i ich walce z ustrojem feudalnym.

Druga lekcja zaczęła się od powtórzenia zadanej pracy. Dziewczęta podały jej temat i kolejno omówiły trzy zagadnienia.

Przy pierwszym nasunęły się trudności w związku z bardzo ogólnikowym formułowaniem odpowiedzi przez uczennice. Np. dawniej feudalizm był postępem w porównaniu z niewolnictwem, a teraz zaczął on hamować produkcję. Jest to przykład schematycznej odpowiedzi, z której nie wiadomo, czy uczennica rozumie, co mówi. Nauczycielka zadała szereg pytań dopełniających domagając się ścisłych, konkretnych sformułowań. Sprawiało to uczennicom dużo trudności.

Przy charakterystyce trzech stanów uczennice miały kłopoty z różnieniem stanów feudalnych (I i II) od antyfeudalnego (III stanu), z ustalaniem, na czym polegała postępowość burżuazji, następnie wydało im się, że drobnomieszczaństwo nie posiada własności. Ostatecznie doszły do wniosku, że postępowość burżuazji wynikała z tego, że reprezentowała ona nowe sposoby produkcji, na podstawie których wytwarzały się nowe stosunki społeczne między ludźmi, że była oświecona, chciała zniszczyć przestarzałe formy życia i stanęła na czele rewolucji.

Ponieważ powtórzenie i dyskusja zajęły 25 minut, nauczycielka nie omówiła bliżej ideologii burżuazyjnej, mimo że uczennice chciały o tym mówić. Przeszła do nowej lekcji. Główne zagadnienie zostało zapisane w zeszytach: Wśród jakich wydarzeń i czynami rękami burżuazja zdobyła władzę? Praca odbywała się metodą wykładową z wyzyskaniem kalendarza i z notowaniem wyjaśnień i wniosków. Nauczycielka zwięźle i konkretnie scharakteryzowała wypadki przedrewolucyjne, dzień 14 VII 1789 roku i wydarzenia aż do uchwalenia konstytucji 1791 roku.

W toku opowiadania uczennice wyciągnęły i zanotowały wnioski: 17 VI 1789 roku. Stan III narzucił swą wolę feudałom.

14 VII. Masy ludowe wiejskie wystąpiły czynnie w przededniu rewolucji, za nimi poszły masy paryskie. Pod naciskiem mas burżuazja obaliła feudalizm.

Spośród uchwał Zgromadzenia Narodowego uczennice zapisały: konfiskatę dóbr kościelnych, obalenie feudalnej potęgi kościoła oraz uchwalenie prawa Le Chapelier.

Zadanie do domu polegało na pamięciowym utrwaleniu wydarzeń i przygotowaniu w oparciu o konkretne fakty odpowiedzi na temat postawiony w tytule lekcji. Nadobowiązkowa praca: poszukać w książce wiadomości o klubie jakobinów i o Robespierre, którzy protestowali przeciw konstytucji burżuazyjnej i żądali powszechnego prawa głosu.

III lekcja. Powtórzenie miało na celu wydobyć najważniejszych momentów walki klasowej. Uczennice odpowiadały kolejno. W toku

odpowiedzi okazało się konieczne wyjaśnienie prawa Le Chapelier. Nauczycielka wskazała, iż jego uchwalenie świadczyło o istnieniu zaczątku proletariatu. I oto, gdy tylko burżuazja zdobyła władzę, od razu zaczęła ona walkę z proletariatem.

Nowy materiał lekcji była to analiza deklaracji praw człowieka i obywatela oraz konstytucji 1791 roku. Metodą dyskusyjną wyjaśniona została treść deklaracji, mocno zaakcentowana sprawa prywatnej własności. Konstytucję 1791 roku oświetlono jako ustawę dającą pełnię władzy wielkiej burżuazji. Treść obu tych dokumentów zanotowana została w punktach. Na tej lekcji nauczycielka nie mogła wypełnić zakreślonego planu, konieczne bowiem było utrwalenie materiału niedostatecznie opanowanego przez klasę.

IV. Dlatego też na czwartej lekcji trzeba było przerobić bardzo duży materiał. Uczennice krótko przypomniały treść deklaracji i konstytucji, stwierdziły, że po roku 1791 władzę objęła wielka burżuazja. Tworzyła się rewolucyjna opozycja drobnomieszczańska mająca oparcie w masach. Jako zagadnienie danej lekcji wysunięta została walka jakobinów z burżuazją, najazd monarchów feudalnych na Francję, dyktatura jakobinów, ich reformy, załamanie się dyktatury jakobinów i powrót do władzy wielkiej burżuazji.

Uczennice przed wykładem zanotowały sobie jego plan, a następnie nauczycielka podała wiadomości akcentując głównie walkę klasową między jakobinami i żyrondistami, walkę z kontrrewolucją zewnętrzną i wewnętrzną, następnie rozłam wśród samych jakobinów, ich klasową ograniczoność, oderwanie się od mas ludowych i klęskę.

W toku opowiadania nauczycielka poleciła uczennicom zapisanie ważniejszych spraw. Wykład trwał 30 minut. Na następną lekcję uczennice miały powtórzyć całość wydarzeń rewolucji i przygotować zagadnienia: 1. W jaki sposób burżuazja zdobyła władzę? 2. Jak walczyli jakobini z wielką burżuazją i dlaczego nie utrzymali się przy władzy?

V. lekcja była przeznaczona na powtórzenie i pogłębienie zrozumienia znaczenia rewolucji burżuazyjnej. W czasie powtórzenia głębiej zanalizowana została rola Konwentu i walka, jaka się toczyła między żyrondą i jakobinami. Uczennice rozumiały znaczenie reform jakobińskich oraz trudności ich walki z kontrrewolucją wewnątrz kraju i z najazdem zewnętrznym. Dłuższa dyskusja toczyła się wokół zagadnienia, dlaczego jakobini, mimo że przeprowadzili szereg rewolucyjnych i korzystnych dla ludu zmian, nie utrzymali się przy władzy. Jedna z uczennic przy pomocy koleżanek wyjaśniła, że w klubie jakobińskim rozwijała się ostra walka. Część jakobinów okazywała gotowość do ugody z burżuazją i ci zostali zwalczeni (dantoniści). Lewicę tworzyła grupa wyrażająca interesy i potrzeby mas francuskich, już wyraźnie odmienne od interesów burżuazji i drobnomieszczaństwa. Pada nazwisko Heberta. Część lewicy twierdziła,

iż trzeba odebrać obszarnikom i burżuazji własność ziemi, kopalni i manufaktur. Tę grupę burżuazja nazwała „wściekłymi“. Większość jakobinów popierała interesy drobnomieszczaństwa i broniła własności burżuazyjnej. Na wiosnę 1794 roku zginęli na gilotynie hebertyści. Jakobini stracili zaufanie i poparcie mas. Umożliwiło to wielkiej burżuazji ponowne objęcie władzy (spisek, stracenie Robespierre'a i innych). Rozpoczyna się okres kontrrewolucji, rządów ludzi zubożonych na spekulacji, na głodzie mas ludowych. Uczennice, kierowane przez nauczycielkę, podsumowały wyniki lekcji. Wnioski odpowiadały celowi, jaki wytknęła sobie prowadząca lekcję. Stwierdziły one, że wszystkie siły postępu w feudalnej Europie poparły rewolucję francuską. Warstwy reakcyjne we wszystkich państwach występować będą przeciw niej.

Nauczycielka zapytała uczennice, czy interesował je przerobiony temat i dlaczego. Padło szereg odpowiedzi: interesowała je walka klas bardzo złożona; to, że burżuazja rzucała piękne hasła, ale zupełnie inaczej postępowała, że proletariatus już wtedy istniał i dążył do tego, co my dziś realizujemy. Tutaj można i trzeba było przeprowadzić rozmowę pogłębiającą myśli rzucone przez dziewczęta, niestety, nie było na to czasu, nauczycielka zaledwie zdążyła krótko podsumować uwagi uczennic, nawiązując do Rewolucji Październikowej, której rocznica przypadała za kilka dni (lekcje odbywały się w październiku).

Na ostatniej lekcji uczennice odpowiadały na ochotnika, sprawdzony więc został stopień zrozumienia i opanowania materiału przez najlepsze uczennice; ogółem na 48 uczennic zabierało głos 25. Klasa pracowała bardzo dobrze, znać było, że obecność hospitantów na lekcji pobudzała ambicję uczennic. Aby sprawdzić, jak cała klasa przyswoiła sobie materiał, przeprowadzone zostało powtórzenie piśmienne. Uczennice, podzielone na dwie grupy, odpowiadały na następujące pytania:

Grupa A: 1. Dlaczego przed wybuchem rewolucji burżuazyjnej feudalizm hamował rozwój Francji? 2. Jakie klasy społeczne należały do I, II i III stanu? 3. Jakie były główne punkty deklaracji praw człowieka i obywatela (wymień i wytłumacz ich znaczenie)? 4. Jakie ustawy obaliły feudalizm we Francji?

Grupa B: 1. Jaką klasę społeczną reprezentowali jakobini? Z kim walczyli? Jakie reformy przeprowadzili po zdobyciu dyktatury? 2. Jaką drogą monarchowie feudalni usiłowali pokonać Francję rewolucyjną? Jakie klasy we Francji należały do kontrrewolucji? 3. Która klasa ostatecznie zdobyła władzę w wyniku rewolucji? 4. Jaki ustrój zniszczyła rewolucja burżuazyjna we Francji?

Odpowiedzi piśmienne wykazały, że uczennice opanowały te wiadomości, których wymaga program; w wynikach nie było ani jednej pracy niedostatecznej, pięć bardzo dobrych, osiem dobrych, reszta dostateczna.

Na seminarium zespołu klasy VII przeprowadzone lekcje zostały

poddane szczegółowej krytyce, przedyskutowano w związku z nimi szereg zagadnień naukowych, ideologicznych i metodycznych.

Stwierdzono, że nauczycielka często hamowała inicjatywę uczennic, bardzo zainteresowanych przedmiotem, nie pozwalała rozwijać się w pełni dyskusji, gdyż ograniczona była wyznaczonym przez program wymiarem 4 godzin na przerobienie materiału. Lekcje przeprowadzone były w możliwie najlepszych warunkach: z klasą pilną, dobrze przygotowaną, bardzo dobrze zachowującą się; nauczycielka jest siłą wysokokwalifikowaną; a jednak czasu było za mało, by należycie temat omówić, zwłaszcza jaskrawo wystąpiło przeładowanie materiałem na czwartej lekcji. Należałoby materiał tej lekcji w połowie przenieść na piątą godzinę, a na szóstej dokonać zebrania i podsumowania materiału. Musimy liczyć się z tym, że normalnie omawiać będziemy ten temat z klasą VI, z młodzieżą o pół roku młodszą. Dlatego też zespół nauczycielski wniósł do uwag nad programem przygotowywanych dla Ministerstwa Oświaty wniosek, aby na temat: „Okres rozdrobnienia feudalnego w Polsce“ przeznaczyć jedną lekcję (zamiast dwu: 4 i 5), natomiast na rewolucję francuską przeznaczyć sześć godzin (szóstą wziąć z przeznaczonych na powtórzenie).

W dalszym ciągu dyskusji omówiona została strona naukowa lekcji. Prowadząca lekcje drugoplanowo potraktowała problem ideologii burżuazyjnej, walkę ideologiczną między burżuazją i feudalami, na pierwszy plan wysuwała konkretne fakty walki klasowej. Zrobione to było świadomie. Zagadnienia ideologiczne są dla młodzieży czternastoletniej jeszcze bardzo trudne, zbyt abstrakcyjne. Dlatego nauczycielka tylko o nich wspomniała i w ich oświetleniu starała się pokazać rolę mas i rolę jednostek działających w oparciu o masy. Niewątpliwie brakowało w tej lekcji przypomnienia innych rewolucji burżuazyjnych: w Niderlandach i Anglii; nie zostały wydobyte cechy wspólne rewolucji burżuazyjnych.

Elementy wychowania socjalistycznego rysowały się na lekcji wyraźnie, uczennice same je wysuwały, jednak nadmiar materiału nie pozwolił należycie ich wyzyskać. Na przykład zagadnienie postępowości burżuazji w XVIII wieku; zagadnienie pierwszych wystąpień burżuazji przeciw proletariatowi; uwaga jednej z uczennic: „my dziś dopiero realizujemy to, co chciały zdobyć najbardziej skrajne ugrupowania w rewolucji burżuazyjnej“; zestawienia z Wielką Rewolucją Socjalistyczną znoszącą wyzysk itp. Było to słabą stroną lekcji. Na przyszłość należy liczyć się z koniecznością większego uwzględnienia momentów wychowawczych.

Z zagadnień metodycznych omówiony został sposób notowania pod kierunkiem i kontrola przez nauczycielkę tego, co uczennice zapisały. Podkreślono, że samo zapisanie terminu nic nie mówi (przykład z prawem Le Chapellier), trzeba notować tak, aby zapiska zawierała treść. Notowanie zabiera wprawdzie dużo czasu, ale podnosi poziom osiągniętych wyników.

W związku z podręcznikiem okazało się, że część klasy korzystała z niego w dość szerokim zakresie, uczennice czytały niektóre rozdziały jako pracę nadobowiązkową, robiły to jednak po wyraźnym wskazaniu przez nauczycielkę części danego rozdziału. Stąd wniosek, że można korzystać z podręcznika, ale tylko jako z lektury uzupełniającej w jego partiach łatwiejszych.

Szczegółowo oceniony został kalendarz i jego zastosowanie. Uprzednie wynotowanie faktów i obejrzenie ilustracji znacznie ułatwiło uczennicom pracę i wzbudziło zainteresowanie. W toku lekcji uczennice niejednokrotnie odwoływały się do ilustracji. Jednak układ kalendarza okazał się dość trudny — dostosowano go do ilustracji, przez co zatarta została kolejność wydarzeń. Zespół więc wypowiedział się za ujednostajnieniem napisów, za chronologią wydarzeń i za powiększeniem rozmiarów tablic.

Sumując doświadczenia zespołów klasy IV i klasy VII stwierdzić należy, że: 1. uczeń z klasy IV powinien wynieść tylko ogólne pojęcie o rewolucji francuskiej, wiedzieć, że obaliła ona feudalizm, że we Francji władzę objęła burżuazja, zaczął tworzyć się proletariat prowadząc od początku swego istnienia walkę z burżuazją; 2. klasa VI powinna zrozumieć rewolucję jako wynik rozwoju Francji, sprzeczności ustroju feudalnego, zrozumieć walkę klasową w całej pełni, znać najważniejsze jej przejawy oraz powiązać wydarzenia rewolucyjne z dziejami innych państw.

Trudności, jakie mamy przy nauczaniu tego trudnego tematu, zmniejszą się, gdy otrzymamy dostosowany do programu podręcznik i gdy po szeregu podobnych do wyżej opisanych prac pogłębimy naszą wiedzę, ideologiczne przygotowanie oraz opracujemy lepsze metody.

Lekcje protokołowały: w klasie IV *Helena Szalewicz*, w klasie VII *Apolonia Trzcńska*.

Redagował i do druku podał zespół klasy VII Sekcji Historii WODKO w Warszawie.

JANINA SCHOENBRENNER

PROJEKT REALIZACJI PROGRAMU HISTORII W KLASIE VI

cz. II

Omówienie materiału programowego na miesiąc styczeń, luty i marzec

Uzupełnienie materiału dla nauczyciela:

Bobińska Celina *Czasy Oświecenia polskiego*. „Wiedza Powszechna”. Katowice 1951.

Hill Christopher *Rewolucja angielska 1640 r. Cztery studia...* Przekład z angielskiego. PIW. Warszawa 1951.

- Jefimow N. i Tarlé W. *Francuska rewolucja burżuazyjna 1789 i wojny napoleońskie*. Wyd. II. „Książka i Wiedza”. Warszawa 1950.
- Korta Adam Hugo Kolltątaj. *Nowe Drogi* nr 1, r. 1951.
- Kurdybacha Łukasz *Dzieje kodeksu Andrzeja Zamoyskiego*. „Czytelnik”. Kraków 1951.
- Kuźnica Kolltątajowska. *Wybór źródeł*. Wydał i opracował B. Leśnodorski. Instytut Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław 1950.
- Myśl Współczesna* 1951, nr 6—7 — całkowicie poświęcony polskiemu Oświeceniu.
- Opalek Kazimierz *Znaczenie i rozwój nauki w Polsce w XVIII wieku*. „Wiedza Powszechna”. Katowice 1951.
- Rochester Anna *Początki kapitalizmu amerykańskiego*. Tłumaczenie z angielskiego. „Czytelnik”. Warszawa 1951.
- Siemionow W. F. *Английская буржуазная революция 17 века*. Большая Советская Энциклопедия, wyd. II, t. 2, s. 386—391.
- Smoleński Władysław *Przewrót umysłowy w Polsce XVIII w.* Wyd. III. PIW. Warszawa 1949.
- Staszic Stanisław *Wybór pism* (z wstępem C. Bobińskiej). 1949.
- Tokarz Waclaw *Insurekcja kościuszkowska* (ze wstępem H. Jabłońskiego). Wyd. II. Warszawa 1949.
- Wycech Czesław *Z dziejów chłopskich walk o społeczne wyzwolenie*. Spół. Wyd. „Chłopski Świat” 1949.
- Zagadnieniom polskiego Oświecenia poświęcony jest ostatni zeszyt *Przeglądu Historycznego* (materiały sesji poświęconej Oświeceniu z marca 1950 roku).

W s k a z ó w k i m e t o d y c z n e

Zgodnie z rozkładem pracy nad programem historii z klasą VI powinniśmy odbyć w ciągu stycznia, lutego i marca 30 godzin lekcyjnych. Z tego cztery przeznaczymy na lekcje powtórzeniowe, dwie na klasówki kontrolujące wyniki nauczania pod koniec I okresu, dwadzieścia cztery zaś na materiał lekcyjny.

Uwzględniając konieczność dodania dwu lekcji w temacie: „Początki rozkładu feudalizmu w Polsce, wiek XVII” i trzech lekcji w temacie: „Rozkład feudalizmu w Polsce, upadek Rzeczypospolitej szlacheckiej”, przerabiamy do dnia 1 marca temat II do końca, cały III temat i część tematu IV do podpunktu: trzeci rozbiór Polski 1795 (str. 62 *Programu* z roku 1950).

Jakie najważniejsze zagadnienia występują w tej części programu klasy VI? Przede wszystkim z historii powszechnej omawiamy zwycięstwo burżuazyjnej rewolucji w Anglii i okres manufakturowego kapitalizmu w Anglii oraz wskazujemy, jak w absolutnej monarchii francuskiej sto-

sunki feudalne hamowały rozwój produkcji. Następnie uczeń dowiaduje się o reformach w Rosji i Prusach, o powstaniu burżuazyjnej republiki Stanów Zjednoczonych, wreszcie o francuskiej rewolucji burżuazyjnej, która rozpoczyna w historii powszechnej epokę kapitalizmu¹⁾.

Zadaniem naszym jest przeto wyjaśnienie uczniom, jak stopniowo w wyniku rozwoju sił wytwórczych oraz walki klasowej narastały coraz to liczniejsze elementy układu kapitalistycznego, jak gromadzenie się zmian ilościowych w formacji feudalnej doprowadziło do skoku jakościowego, do dwu rewolucji burżuazyjnych — angielskiej i francuskiej. Jednocześnie trzeba uczniom wyjaśnić, że w niektórych państwach feudalnych w obawie przed rewolucją przeprowadzone zostały reformy przez władców, reformy odgórne, w celu uratowania ustroju feudalnego.

Przypominając sobie pogląd na rewolucje burżuazyjne oraz na rolę mas i burżuazji w rewolucjach burżuazyjnych (patrz *Wiadomości Historyczne* 1951, nr 4, str. 59) będziemy dalej kształtować w umysłach uczniów pojęcie rewolucji burżuazyjnej na konkretnych przykładach dwu rewolucji, angielskiej i francuskiej. Przede wszystkim zwrócić musimy uwagę, by uczniowie zrozumieli to podstawowe twierdzenie, iż „w przeszłości rewolucje kończyły się zazwyczaj zastąpieniem u steru rządów jednej grupy wyzyskiwaczy inną grupą wyzyskiwaczy. Wyzyskiwacze zmieniali się, wyzysk pozostawał... tak się rzecz miała w okresie znanych „wielkich“ rewolucji w Anglii, we Francji...“²⁾.

Jednocześnie wykazywać będziemy cechy charakterystyczne burżuazyjnej rewolucji w Anglii i we Francji.

Nawiązaniem do lekcji „Burżuazyjna rewolucja angielska w XVII wieku“ będzie przygotowane przez uczniów w domu powtórzenie o tworzeniu się początków kapitalizmu w Anglii w XVI wieku. Kończąc powtórzenie podkreślimy nagromadzenie się zmian ilościowych w feudalnej Anglii, hamowanie produkcji przez feudalne stosunki produkcyjne (rzemiosło krępowane przez przepisy cechowe, dążenie do tworzenia majątków hodowlanych na wsi). Bogacące się mieszczaństwo angielskie występuje przeciw monarchii Stuartów, reprezentującej interesy klas feudalnych, dąży do zdobycia wpływu na rządy, do objęcia władzy.

Przedstawiając przebieg wydarzeń rewolucyjnych w Anglii będziemy kierować się słowami F. Engelsa: „W kalwinizmie znalazło gotową teorię walki drugie wielkie powstanie burżuazji. Dokonało się ono w Anglii. Rozpętała je burżuazja miejska, a średnie chłopstwo (*yeomanry*) okręgów

¹⁾ Początek epoki kapitalizmu w dziejach powszechnych nauka radziecka przesunęła do połowy XVII wieku, do rewolucji angielskiej. Cezurę tę stosuje się już w podręcznikach.

²⁾ J. Stalin *Międzynarodowy charakter Rewolucji Październikowej. Zagadnienia leninizmu*. Wyd. IV. str. 184. „Książka i Wiedza“. Warszawa 1949.

wiejskich wywalczyło zwycięstwo. Rzecz dość osobliwa: we wszystkich trzech wielkich rewolucjach burżuazyjnych chłopci stanowią armię walczącą i chłopci są tą właśnie klasą, która po odniesionym zwycięstwie zostanie najniezawodniej zrujnowana przez skutki ekonomiczne tego zwycięstwa. W sto lat po Cromwellu angielskie *yeomanry* zniknęło niemal zupełnie. A jednak walka została doprowadzona do ostatecznego rozstrzygnięcia i niewątpliwie tylko dzięki wmieszanemu się owego *yeomanry* oraz miejskiego żywiołu plebejskiego Karol I trafił na szafot...

Po tym nadmiarze działalności rewolucyjnej nastąpiła nieunikniona reakcja... Po całym szeregu wahań ustalił się wreszcie nowy środek ciężkości, który stał się punktem wyjścia dalszego rozwoju... Nowy punkt wyjścia był kompromisem między wznoszącą się burżuazją a wielkimi ongiś obszarnikami feudalnymi. Ci obszarnicy... już byli od dawna na drodze do tego, by stać się... pierwszymi *bourgeois* narodu... Znali oni doskonale wartość pieniędzy i zabrali się od razu do podwyższenia swej renty gruntowej rugując w tym celu setki drobnych dzierżawców i zastępując ich przez owce... Toteż angielska arystokracja od czasów Henryka VII nie tylko nie przeciwdziałała rozwojowi produkcji przemysłowej, lecz przeciwnie, starała się wyciągnąć z niej korzyści... Tak więc kompromis z 1689 r. doszedł łatwo do skutku. Polityczne *spolia opima* (trofea wojenne) — urzędy, synekury, wielkie pensje — pozostały w rękach wielkoszlacheckich rodzin ziemiańskich pod warunkiem dostatecznego uwzględnienia przez nie interesów ekonomicznych finansowej, przemysłowej i handlowej klasy średniej... Od tej pory burżuazja staje się skromną, ale uznaną częścią klas panujących Anglii. Wspólnie z nimi wszystkimi zainteresowana była w utrzymaniu w korbach wielkich mas ludu pracującego¹⁾.

Przytoczony wyjątek pokazuje nam, na co trzeba zwrócić uwagę ucznia w wielkim materiale faktycznym omawianego tematu. Trzeba wykazać decydującą rolę średniego chłopstwa i plebejskiego elementu miejskiego w rewolucji angielskiej i ich klęskę. W wyniku rewolucji kosztem mas pracujących nastąpił sojusz klas posiadających, kompromis burżuazji i obszarników. Wyraźnie przedstawimy poglądy lewellerów oraz diggerów, tłumacząc ich postępowość i przyczyny klęski.

W lekcji „Anglia po rewolucji“ będziemy charakteryzować wielki wzrost sił wytwórczych w wyniku wzmózonego zapotrzebowania na produkcję angielską w skali międzynarodowej. Trzeba tutaj wyjaśnić, iż przemysł angielski ciągle pracował ręcznie, przeważającym typem produkcji był nakład i manufaktura. Rozszerzające się rynki zbytu sprawiały, iż produkcja ręczna nie mogła zaspokoić potrzeb, dlatego dążność do wy-

¹⁾ Fr. Engels *Rozwój socjalizmu od utopii do nauki*. K. Marks i Fr. Engels *Dzieła wybrane*, str. 95 i 96. „Książka i Wiedza“. Warszawa 1949.

lazków, do usprawniania produkcji, dlatego też w miarę mechanizacji powstaje proletariats przemysłowy. Właśnie na zakończenie tej lekcji trzeba wyraźnie podkreślić położenie zubożałego chłopstwa oraz warunki życia robotników, aby ostatecznie wykazać, że w wyniku rewolucji angielskiej zmieniły się tylko formy wyzysku.

Lekcje „Absolutyzm we Francji“ zaczniemy od omówienia sił wytwórczych i stosunków produkcyjnych we Francji XVII wieku. Należy przy tym wystrzegać się częstego błędu w pojmowaniu tych spraw przez dzieci. Ponieważ tłumaczymy uczniom, czym był merkantylizm, dużo mówimy o manufakturach, o produkcji przemysłowej, o bogaceniu się mieszczan — dzieci wynoszą przeświadczenie, że Francja XVII wieku jest krajem przemysłowym. Musimy więc ciągle przypominać uczniom, że przeważająca większość ludności Francji byli to chłopci feudalni, obciążeni wielką ilością świadczeń feudalnych na rzecz szlachty, magnatów i króla. Na bazie feudalnych stosunków oraz tworzącego się coraz mocniejszego układu kapitalistycznego przedstawimy nadbudowę tego okresu: absolutną władzę monarchy, jego dwór, kulturę dworską Francji umacniającą feudalny ustrój, wyjaśnimy wsteczną, hamującą rozwój produkcji rolę feudalizmu w XVII wieku.

Omawiając reformy Piotra I w Rosji musimy zacząć od stosunków w Rosji w końcu XVII wieku. Przeglądając program sprawdzimy, że uczniowie nasi uczyli się o państwie moskiewskim w XVI wieku (lekcja 34), natomiast czasy ostrych walk wewnętrznych i najazdów obcych państw na Rosję w pierwszej połowie XVII wieku występują w naszym programie ubocznie, tylko w związku z historią Polski. Musimy tę lukę w wiadomościach dzieci uzupełnić i po powtórzeniu dziejów Moskwy XVI wieku scharakteryzować krótko położenie Rosji w połowie XVII wieku jako kraju feudalnego, zacofanego, akcentując mocno walkę klasową chłopów pańszczyźnianych z panami feudalnymi. W czasie naszego opowiadania zwrócimy uwagę dzieci na istnienie w Rosji manufaktur pańszczyźnianych, a więc feudalnych, w odróżnieniu od manufaktury w krajach zachodnioeuropejskich, manufaktury wolnonajemnej, stanowiącej zaczątki kapitalizmu. Dopiero na tle istniejących stosunków produkcyjnych, wśród toczącej się walki chłopów reformy Piotra I staną się dla uczniów zrozumiałe. Kosztem chłopów, bezwzględnie tłumiąc ich powstania, Piotr I stworzył silne państwo szlachty i kupców, umocnił znaczenie cesarstwa rosyjskiego w Europie.

Lekcję: „Niemcy po wojnie 30-letniej i absolutyzm w Prusach“ trzeba zacząć od rzutu oka na całość spraw niemieckich, aby na tym tle uwydatnić rosnącą potęgę militarnych, zaborczych Prus. W toku tej lekcji mamy sposobność powtórzenia całości tematu o rozwoju państwa pruskiego poczynając od powstania i zaborów Marchii Brandenburskiej, poprzez

dzieje Krzyżaków w Prusach, hołd pruski 1525, zrzeczenie się przez Polskę lenna pruskiego 1657. Omawiając zagarnięcie Śląska przez Prusy trzeba krótko powtórzyć dzieje Śląska. W reformach Fryderyka II trzeba wskazać na ich cel: umocnienie feudalnej, militarnej potęgi Prus. Tym samym w ciągu tych dwu lekcji pokażemy dzieciom, jak feudalizm, ustroj wsteczny w XVIII w., umacniał się w Rosji i Prusach, gdy tymczasem w Anglii już zwyciężył kapitalizm, a we Francji zaostrzona walka klasowa na wsi oraz antyfeudalna ideologia Oświecenia zapowiadały rewolucję.

Temat: „Wojna o niepodległość Stanów Zjednoczonych i powstanie Stanów Zjednoczonych“ wymaga od nas wydobycia z wielkiej ilości ciekawego egzotycznego dla ucznia materiału faktycznego linii generalnej procesu dziejowego. Musimy tu przeciwstawić plantatorskie, oparte na pracy niewolniczej południe angielskich kolonii w Ameryce Północnej demokratycznym koloniom północnym, w których wyraźnie rozwijały się stosunki kapitalistyczne. Następnie trzeba wyjaśnić istotę angielsko-amerykańskiego konfliktu: obawy angielskich klas posiadających przed rozwijającym się amerykańskim przemysłem. Jednocześnie musimy podkreślić, że i kolonie południowe, mimo ciężenia plantatorskich rodzin do Anglii, również były zagrożone w swym istnieniu przez zakaz nabywania ziemi na zachodzie (po zdobyczach wojny 7-letniej prowadzonej siłami kolonii). Na tym tle wyraźny stanie się sojusz północy i południa przeciw Anglii i jej sprzymierzeńcom, oraz walka kierowana przez Washingtona, przedstawiciela możliwych rodów plantatorskich, przeciw obozowi reakcji i zdrady.

Podkreślając sprawiedliwy charakter wojny ze strony Amerykanów musimy wykazać, że masy ludowe, których rękami wojna była prowadzona, po zwycięstwie nie zostały zaspokojone. Na południu utrzymane zostało niewolnictwo. Na północy farmerzy i rzemieślnicy znaleźli się w nędzy. Konstytucję Stanów Zjednoczonych układali przedstawiciele burżuazji i plantatorów. Pod pozorami równości i wolności, głoszonych już w deklaracji niezawisłości, konstytucja ta wzmacniała władzę klas posiadających, zapewniała burżuazji wpływ na rządy. Nawet poprawki wniesione do konstytucji pod naciskiem niezadowolonych mas nie zniosły niewolnictwa i nie dały prawa wyborczego kobietom.

Lekcje o francuskiej rewolucji burżuazyjnej stanowią główny temat, przy pomocy którego uczymy rozumienia pojęcia rewolucji burżuazyjnej. Poprzedzimy go przeto powtórzeniem wiadomości uczniów o dwu poznanych już rewolucjach. W czasie lekcji powtórzeniowej będziemy sprawdzać, czy dzieci rozumieją rolę mas ludowych w obu rewolucjach, czy orientują się, jak zachowywała się burżuazja po uzyskaniu zwycięstwa w stosunku do klas pracujących, czy umieją wymienić cechy charakterystyczne każdej z tych rewolucji.

Po takim powtórzeniu przed właściwym przerabianiem tematu nawiązujemy do znanych uczniom stosunków we Francji z końca XVII i początków XVIII wieku, przede wszystkim omawiamy walkę mas chłopskich przeciw uciskowi oraz hamującą rolę stosunków feudalnych na wsi i w mieście, postępową rolę burżuazji i jej stosunek do klasy feudalów. Przykład lekcji o francuskiej rewolucji burżuazyjnej drukowany jest w tym samym numerze.

Poprzestaniemy więc w niniejszym artykule na podkreśleniu najważniejszych momentów, które należy z danego materiału wydobyć. Pomogą nam w tym cytaty z dzieł Karola Marksa i Fryderyka Engelsa:

1. „Rewolucja była zwycięstwem stanu trzeciego, to jest głównej masy narodu *pracującej* w produkcji i w handlu, nad uprzywilejowanymi dotychczas stanami *próżniaczymi*, nad szlachtą i duchowieństwem. Ale zwycięstwo stanu trzeciego okazało się wkrótce wyłącznym zwycięstwem małej tylko części tego stanu, zdobyciem władzy politycznej przez jego społecznie uprzywilejowaną warstwę, przez posiadającą burżuazję. Burżuazja ta rozwinęła się szybko, mianowicie już podczas rewolucji, dzięki spekulowaniu skonfiskowanymi, a następnie *sprzedawanymi* posiadłościami ziemskimi szlachty i kościoła, a także dzięki oszukiwaniu narodu przez dostawców wojskowych. Właśnie panowanie tych oszustów doprowadziło Francję i rewolucję pod rządami Dyrektoriatu na brzeg przepaści i dało w ten sposób Napoleonowi pretekst do zamachu stanu“¹⁾.

2. „...Rewolucja francuska uwolniła go (drobnego chłopa — J. Sch.) od feudalnych ciężarów i powinności, które obowiązyany był ponosić na rzecz dziedzica, i w większości wypadków, przynajmniej na lewym brzegu Renu, nadała mu jego zagrodę jako wolną własność“²⁾.

3. „W obu rewolucjach burżuazja była *rzeczywiście* klasą stojącą na czele ruchu. Proletariat i nie należące do burżuazji odłamy *mieszczactwa* albo nie miały jeszcze interesów odrębnych od interesów burżuazji, albo nie stanowiły jeszcze samodzielnie rozwiniętych klas czy odłamów klasowych. Tam więc, gdzie przeciwstawiały się burżuazji, np. w latach 1793—1794 we Francji, walczyły o przeforsowanie interesów burżuazji jakkolwiek nie sposobem burżuazji. *Cały terrorizm francuski* był tylko *plebejskim sposobem* uporania się z wrogami burżuazji, z absolutyzmem, feudalizmem i mieszcząską kołtunerią“³⁾.

W końcowym wyniku naszej pracy nad rewolucją 1789 r. zwrócimy uwagę: 1. Czy uczniowie rozumieją, że rewolucja uwłaszczyła chłopów, za-

¹⁾ Fr. Engels *Rozwój socjalizmu od utopii do nauki*. K. Marks i Fr. Engels *Dzieła wybrane*. T. II, str. 111 i 112. „Książka i Wiedza“. Warszawa 1949.

²⁾ Fr. Engels *Kwestia chłopska we Francji i w Niemczech*. K. Marks i Fr. Engels *Dzieła wybrane*. T. II, str. 404.

³⁾ K. Marks *Burżuazja i kontrrewolucja*. Tamże, t. I, str. 63.

możniejszym i średnim chłopom dała możliwość nabycia ziemi z parcelowanych dóbr kościelnych. Stali się oni drobnymi posiadaczami. Chłopi, którzy w ustroju feudalnym stanowili jedną klasę społeczną, przy przejściu do kapitalizmu ulegają klasowemu podziałowi: część przechodzi do klasy posiadaczy, tworząc drobną burżuazję wiejską; inni — bezrolni i częściowo małorolni stają się najemną siłą roboczą w folwarkach (kapitalistycznych) lub w fabrykach. Przechodzą więc do klasy wiejskiego i miejskiego proletariatu wyzyskiwanego przez klasę kapitalistów, przez burżuazję. Główną masę chłopską stanowią średni chłopi. 2. Czy uczniowie potrafią przedstawić decydującą rolę mas ludowych w zwycięstwie burżuazji w rewolucji francuskiej i rodzący się antagonizm między tworzącym się proletariatem a burżuazją? 3. Czy rozumieją, na czym polegał postęp rewolucji francuskiej, w czym leżała jej ograniczoność?

Zakończymy pracę stwierdzeniem, że hasła wolnościowe rewolucji francuskiej okazały się wolnością jedynie dla burżuazji. Uzasadnienie tego znajdują uczniowie ucząc się o dziejach wieku XIX, których linią przewodnią będzie walka proletariatu przeciw kapitalistycznemu wyzyskowi.

W klasie VI temat: „Francuska rewolucja burżuazyjna“ siłą rzeczy wywołuje ze strony dzieci zestawienie ze znaną im z dorocznych akademii Rewolucją Socjalistyczną. Trzeba ten moment wyzyskać i przeprowadzić umiejętnie zestawienie. Kierować się będziemy tutaj pracami J. Stalina *Międzynarodowy charakter Rewolucji Październikowej* i rozdz. IV *Przyczynki do zagadnień leninizmu (Rewolucja proletariacka i dyktatura proletariatu)*¹⁾. Trzeba tylko uważać, aby nie nastąpił przerost aktualizacji, czyli aby nie zamienić zestawienia w podanie szczegółowego i całkowitego materiału o Rewolucji Socjalistycznej.

Przechodząc do dwu tematów z historii Polski, które mamy w omawianym okresie przerobić, przede wszystkim pamiętamy, że trzeba włączyć nasze dzieje ojczyste w całość historii powszechnej.

Temat: „Początki rozkładu feudalizmu w Polsce, wiek XVII“. Na zachodzie w XVII wieku rósł układ kapitalistyczny, zaostrzała się walka burżuazji przeciw feudalizmowi, coraz gwałtowniejsze i szersze w swym zasięgu były chłopskie powstania. W państwach sąsiadujących z Polską przeprowadzone zostały reformy umacniające feudalizm. A jak było w Polsce? Szukając z uczniami odpowiedzi na to pytanie zaczniemy od analizy bazy, stosunków produkcji. W XVII wieku podstawą gospodarczą Polski był już nie średni folwark pańszczyźniany, lecz wielkie latyfundium magnackie, posuwała się naprzód koncentracja własności ziemskiej, likwi-

¹⁾ J. Stalin *Zagadnienia leninizmu*. Wyd. IV, str. 167 i 109. „Książka i Wiedza“. Warszawa 1949.

dacją drobnej i średniej własności ziemskiej. Coraz słabszy był krajowy rynek wewnętrzny, coraz słabsze elementy układu kapitalistycznego, następuje regres. Na wsi wzmocniony ucisk chłopów, zwiększanie pańszczyzny prowadzą do coraz silniejszej walki chłopów, do zmniejszania się wydajności latyfundium magnackiego. Upadek miast sprawia, że nie ma w Polsce silnego mieszczaństwa. Feudalizm w Polsce hamuje rozwój sił produkcyjnych, jest ustrojem wstecznym. Broni go magnateria, gdyż jedynie ona ciągnie z ówczesnych stosunków wielkie korzyści.

Omawiając nadbudowę przedstawimy wpływy Watykanu i jezuitów, szkoły i pseudonaukę XVII i połowy XVIII wieku i wyjaśnimy, jak owa nadbudowa służyła umacnianiu feudalnej bazy. Zwiążemy z tym zewnętrzną politykę Polski, udział w watykańsko-habsburskim obozie, sprawę Śląska i Prus, agresję na Moskwę.

Mówiąc o wojnach XVII wieku trzeba przeprowadzić ich ocenę z punktu widzenia sprawiedliwej i niesprawiedliwej wojny, wydobyć patriotyczny ruch chłopów i drobnej szlachty w sprawiedliwej wojnie ze Szwecją i zdradę magnatów. Wojny Polski z Turkami stanowiły część wojen obronnych Europy przeciw agresji wstecznych, niszczących kulturę podbitych krajów rządów sułtańskich. Toteż postępową rolę Polski w tych walkach musi być odpowiednio zaznaczona.

Ostrą walkę klasową chłopów polskich trzeba oprzeć na powstaniu Kostki Napierskiego, tłumacząc uczniom, że dzieje walk chłopskich nie były prawie wcale opracowywane przez naukę burżuazyjną, dziś uczeni Polski Ludowej przystąpili do pracy nad tym zagadnieniem, toteż co roku więcej o tym będziemy wiedzieć. Powstanie ludu ukraińskiego pod wodzą Bohdana Chmielnickiego należy omówić tak, aby młodzież nie uległa sugestiom Sienkiewiczowskiego *Ogniem i mieczem*, aby rozumiała, że była to walka ze strony ludu Ukrainy słuszna, natomiast obóz magnacki, Wiśniowieccy, Kalinowscy i inni, był to obóz wstecznictwa, obóz żyjący z wyzysku, z ciężkiej krzywdy mas ludowych, uciskający obce narodowości.

T e m a t : „Rozkład feudalizmu w Polsce, upadek Rzeczypospolitej szlacheckiej“ wiążemy z początkami XVIII wieku, kiedy zaczynają się tworzyć w Polsce zaczątki układu kapitalistycznego, w drugiej połowie XVIII wieku obserwujemy to coraz wyraźniej. Pod naciskiem zaostrej walki klasowej oraz na skutek upadku feudalnego gospodarstwa i w dążeniu do podniesienia jego rentowności na wsi w dobrach magnackich następuje nawrót do czynszu, w ślad za tym w miastach rozwija się nakład i wolnonajemna manufaktura (obok magnackiej, pańszczyźnianej), ożywia się rynek wewnętrzny. Na tej podstawie ekonomicznej wyrasta blok postępowy mieszczańsko-szlachecki, tworzy się nadbudowa kulturalna, kultura Oświecenia polskiego walcząca o likwidację nadużyć i wyzysku feu-

dalnego, walcząca o rozwój nowych jakościowo elementów bazy. Na tej podstawie przeprowadzone zostają reformy polityczne, przede wszystkim reformy sejmu czteroletniego i konstytucja 3 maja. Jednak reformy te nie zmierzały do obalenia feudalizmu, chciały one jedynie dawny ustrój poprawić, były połowiczne. Do zmiany ustroju szlachta nie chciała dopuścić, a polskie mieszczaństwo było zbyt słabe i zbyt między sobą podzielone, aby ze szlachtą walczyć. Młoda burżuazja polska (Bars, Dekert) gotowa była do ugody ze szlachtą i wspólnie z nią nie dopuszczała do rozwiązania sprawy chłopskiej za cenę ustępstw dla miast.

Omawiając Oświecenie polskie trzeba mocno podkreślić jego postępowe znaczenie, walkę z obozem magnackiej reakcji. Przykład lekcji na ten temat znajdziemy w artykule drukowanym w nr 3 z r. 1950 *Wiadomości Historycznych (Epoka rozbiorów w nauczaniu szkolnym)*.

Powstanie kościuszkowskie — nasz pierwszy ruch narodowo-wyzwoleńczy, pozwala nam ukazać uczniom, jak tworzyły się zaczątki polskiego narodu burżuazyjnego. Zwróćmy więc uwagę na udział mas chłopskich w powstaniu oraz na połowiczną, nie wychodzącą poza feudalizm, reformę połaniecką, na walkę klasową mas plebejskich miejskich z obozem zdrady narodowej, na dojrzewanie rewolucji miejskiej i na jej słabość.

Należy więc przedstawić, że we Francji ideologia Oświecenia obalała feudalizm, była ideologią burżuazji. W Polsce ówczesnej służyła ona postępowemu blokowi szlachecko-mieszczańskiemu dla umacniania feudalnego państwa, do walki z zabobonem i ciemnotą. Wybuch rewolucji francuskiej przeraził blok szlachecko-mieszczański, prawe skrzydło bloku nie poszło za rewolucyjnymi hasłami, bojąc się mas ludowych. Natomiast lewica rewolucyjno-demokratyczna („Kuźnica“, przywódcy rewolucyjnych wystąpień ludu w czasie insurekcji) w ideologii Oświecenia szukała wzorów dla swego programu, korzystała z haseł rewolucji. Masy plebejskie miejskie pozostawały pod wyraźnymi wpływami francuskich haseł jakobińskich, co niewątpliwie przyczyniało się do demokratycznego dojrzewania ludu zwłaszcza warszawskiego.

Na tle sytuacji międzynarodowej — walki obozu feudalnego, obozu wstecznego, z postępową, rewolucyjną Francją burżuazyjną — trzeba wyjaśnić znaczenie trzeciego rozbioru Polski. Trzeci rozbiór Polski bowiem wzmocnił zaborcze feudalne państwa, zwalczające postępową, rewolucyjną Francję. Stąd miał znaczenie międzynarodowe, hamował siły postępu w Europie.

Przejdźmy teraz do techniki pracy ucznia. W klasie VI musimy od ucznia wymagać coraz większej samodzielności w pracy. Tematy z historii powszechnej są na ogół w omawianym okresie trudne, wymagają tłumaczenia i pogłębiania zrozumienia pojęć, śledzenia zawiłych procesów dziejowych. Toteż przeważać będzie opowiadanie nauczyciela jako metoda

podawania wiadomości. Podręcznik dla klasy VI jest bardzo zwięzły, służy doskonale uczniowi do przypomnienia wiadomości usłyszanych na lekcji. Nauczyciel, budując wykład, powinien starać się rozwijać treść podręcznika, ilustrować ją ciekawymi, konkretnymi przykładami. W czasie wykładu uczeń klasy VI z reguły powinien robić notatki. Jeśli temat jest trudny, nauczyciel przed zaczęciem opowiadania wypisuje plan na tablicy, uczniowie zapisują plan w zeszytach. Słuchając słów nauczyciela dzieci mogą notować na luźnych kartkach to, co same uznają za pożyteczne: daty, nazwy, nazwiska, fakty bardziej interesujące. Zmusza to ucznia do pilnego słuchania, pomaga w pracy domowej. Jeśli plan nie był podany na początku pracy, nauczyciel może polecić, aby uczniowie starali się zapisać główne punkty jego wykładu. Pod koniec lekcji klasa wspólnie układa w zeszytach plan.

Tematy z historii Polski znane dzieciom z klasy IV nadają się bardzo do samodzielnego opracowania z książek. Podstawą będzie tu podręcznik klasy VI, lecz można posługiwać się jako książką pomocniczą *Historią Polski* G. Missalowej i J. Schoenbrenner, r. 1951. Trzeba tylko dać uczniom dokładne wskazówki, jak mają z książką pracować (wysunąć zagadnienia, wskazać rozdziały, pouczyć, co zanotować, czego nauczyć się na pamięć).

W klasie VI trzeba też wprowadzać lekturę innych niż podręcznik książek naukowych historycznych oraz artykułów, organizować zespołową pracę uczniów. Tak np. można przy temacie: „Oświecenie polskie“ podzielić klasę na zespoły i polecić każdemu zespołowi przeczytać łatwy, ciekawy dla ucznia wyjątek z broszur Wiedzy Powszechnej: 1. Bobińska Celina *Czasy Oświecenia polskiego* (np. życiorys i prace Staszica, str. 38—39, Kołłątaja, str. 41—42, rozdział *Kuźnica*, str. 45, *Walka o nową szkołę*, str. 29, *Warszawa na czele ruchu mieszczańskiego*, str. 21). 2. Opałek Kazimierz *Znaczenie i rozwój nauki w Polsce XVIII wieku*, (*Komisja Edukacji*, str. 20, 21 i dalsze, *Kolegium Konarskiego i Szkoła Rycerska*, str. 18 i 19 i inne). W klasie zespoły zreferują wiadomości uzupełniając w ten sposób treść podręcznika.

W toku pracy trzeba wyzyskiwać: 1. ilustracje podręcznika kl. VI, dobrane są one tak, że młodzież może na nich prześledzić pewne problemy (np. rozwój sił wytwórczych), 2. mapy, jeśli tylko można, trzeba korzystać z *Małego atlasu historycznego* i z atlasu do wyżej wymienionej *Historii Polski*. Młodzież powinna rozwiązywać niektóre problemy przy pomocy mapy, robić z mapami przekrojowe powtórzenia danego tematu. Przykład takich powtórzeń znajdziemy w *Wiadomościach Historycznych* 1951, nr 2 w artykule *Próba stosowania map historycznych do powtórzeń wiadomości w klasie VII*. Uczymy też przenoszenia najważniejszych wiadomości z mapy historycznej na mapę fizyczną.

JADWIGA BRZozowska

JAK NAUCZYŁAM DZIECI KLASY VI SAMODZIELNIE PROWADZIĆ NOTATKI NA LEKCJACH HISTORII

Program historii na stronie 215 mówi: „Na niektórych lekcjach w klasie VI trzeba przeprowadzić naukę notowania indywidualnego“. Chcąc uczynić zadość tym wymaganiom postanowiłam wdrożyć dzieci do samodzielnego notowania w formie punktów. Pierwsze lekcje z tego cyklu prowadziłam w następujący sposób: po napisaniu na tablicy tematu i podkreśleniu go napisałam pod nim plan swego opowiadania w formie zwieszłych zdań. Objaśniłam dzieciom, że będę opowiadała według tego planu. Początkowo opowiadając zwracałam uwagę dzieci na każdy punkt swego opowiadania. Dzieci powoli przyzwyczyły się słuchać opowiadania patrząc na tablicę i śledząc tok przy pomocy planu. Plan notowały sobie w zeszytach i przy odpowiedzi wolno się było nim posługiwać. Po szeregu takich lekcji przestałam zwracać uwagę dzieci na plan, tylko opowiadałam, a dzieci z nawyku śledziły tok mego opowiadania patrząc na tablicę. Wreszcie, kiedy widziałam, że dzieci całkowicie przyswoiły sobie wyżej wymienioną metodę pracy, przystąpiłam do nauki samodzielnego notowania. Lekcję notowania poprzedziłam pogadanką, w której zapowiedziałam dzieciom, że dziś spróbują same notować moje opowiadanie, podobnie jak dawniej ja to robiłam na tablicy. Zwróciłam też uwagę, że będę mówiła w pewnym porządku, że moje opowiadanie będzie rozbite na części i każdą taką część muszą podchwycić i napisać w formie tytułu lub pytania, o czym w niej mówiłam.

Dzieci przyjęły projekt z żywym zainteresowaniem i przygotowały się do notowania na kartkach. Treść lekcji starałam się podawać wolno, robiąc pauzy między logicznymi częściami opowiadania. Po skończeniu opowiadania przystąpiliśmy do omówienia i poprawienia notatek. Okazało się, że większość dzieci zrozumiała moją intencję i ujęła opowiadanie w punkty, często jeszcze naiwne w treści i formie, ale logicznie stanowiące pewną całość.

W ciągu kilku lekcji tempo mojego opowiadania było wciąż powolne, lecz w miarę przyzwyczajania się dzieci do nowej metody pracy zaczęłam opowiadać normalnie. Teraz dzieci notują stale i robią w tym kierunku coraz większe postępy. Często też uczeń odpowiadając prosi o pozwolenie posługiwania się notatką, gdyż to mu ułatwia opowiadanie.

Przykład notatki ucznia

T e m a t: Życie pana i chłopą w okresie feudalnym. 1. Zamek rycerza. 2. Życie na zamku rycerskim. 3. Zabawy rycerzy. 4. Jak wyglądały chaty poddanych chłopów. 5. Jak żył i ubierał się chłop. 6. Praca chłopą dla pana i klasztoru. 7. Prymitywna gospodarka chłopska. 8. Daniny w naturze i czynsze w pieniądzech. 9. Chłopi walczą z pańszczyzną, uciekają, opuszczają gospodarstwa, nie odrabiają pańszczyzny, buntują się (powstania).

Podany typ notatki daje korzyści, gdy uczeń ma w podręczniku materiał pozwalający mu na sformułowanie odpowiedzi. Plan pomoga uczniowi wyszukać to, co nauczyciel zadał.

Przy omawianiu zaś tematu, którego nie ma w podręczniku, notatka daje jeszcze większe korzyści. W swojej praktyce stwierdziłam, że duża liczba uczniów posługując się notatką potrafi odtworzyć opowiadanie nauczyciela, zwłaszcza ci uczniowie, którzy robią notatki bardziej szczegółowe. Dobrze jest przy końcu lekcji zebrać materiał właśnie według punktów zanotowanych przez któregoś z uczniów.

Powyżej opisana metoda prowadzi do ułatwienia dziecku planowego opowiadania tematu. Jednak samo powtórzenie usłyszanych wiadomości nie może wyczerpać zadanej do domu lekcji. Uczeń musi w oparciu o podane fakty rozwiązać w domu zagadnienie wysunięte przez nauczyciela.

Biorąc to pod uwagę w lekcji powyżej przedstawionej poleciłam dzieciom zapisać i zastanowić się w domu nad odpowiedzią na następujące pytania:

1. Do kogo należała ziemia w okresie feudalnym?
2. Kto pracował na tej ziemi?
3. Czyje były narzędzia pracy?
4. Na kogo chłop pracował?
5. Co to znaczy: gospodarka samowystarczalna?
6. Jak chłopci bronili się przed wyzyskiem i uciskiem?

Doświadczenia swoje w dziedzinie prowadzenia notatek przez dzieci podałam kolegom na zebraniu kierowników zespołów samokształceniowych. Na następnej z kolei konferencji kilku kolegów sygnalizowało, że wprowadzili tę samą metodę przyzwyczajania ucznia do robienia notatek na lekcjach historii i osiągnęli dobre rezultaty.

Pragnęłabym zwrócić uwagę, że notatka ucznia nie może mieć charakteru formalnego, powinna być tak zredagowana, by prowadziła do zrozumienia zagadnienia, by uczyła ucznia myśleć.

J. S.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ, № 1—6, 1950.
Учпедгиз Министерства Просвещения РСФСР, Москва 1950.

Nauczanie Historii w Szkole Nr 1—6, 1950. Moskwa 1950
 cz. I

Nauczanie Historii w Szkole — rocznik 1950 przynosi wiele cennego materiału ideologicznego, naukowego i metodycznego. Poznanie głównych problemów poruszonych w radzieckim piśmie nauczycieli historii powinno stać się jednym z głównych tematów pracy zespołów nauczycieli historii w Polsce Ludowej. Przedyskutowanie zagadnień rozwiązywanych przez nauczycieli historii w ZSRR, zestawienie osiągnięć szkoły radzieckiej w zakresie metodyki historii z naszymi poczynaniami, twórcze przeniesienie doświadczeń socjalistycznej pedagogiki do naszych szkół — wszystko to niewątpliwie pomoże nam w pracy nad przebudowywaniem nauczania historii, nad oparciem naszej metodyki na zasadach marksizmu-leninizmu. Dlatego też omawiamy szczegółowo najważniejsze problemy poruszone w poszczególnych działach czasopisma. Zaczynamy od artykułów wstępnych polityczno-wychowawczych. W numerach 4 i 5 zostały przedrukowane prace Stalina: *W sprawie marksizmu w językoznawstwie, O niektórych zagadnieniach językoznawstwa i Odpowiedź Towarzyszom*. W ten sposób nauczyciel otrzymał wskazówkę, że powinien owe prace przeanalizować, przemyśleć, zbadać, co wnoszą nowego do nauki historycznej, a więc i do nauczania historii.

Wszystkie artykuły treści politycznej i wychowawczej podkreślają mocno etap, na którym znajduje się ZSRR, tzn. etap przejścia od socjalizmu do komunizmu, omawiają wielkie zadania, jakie podjęło i wykonuje społeczeństwo radzieckie, wreszcie udział szkoły i nauczycieli historii w tych zadaniach. Na tym etapie trzeba, aby wszyscy rozumieli znaczenie szkolenia ideologicznego. Od świadomości marksistowsko-leninowskiej pracowników zależy poziom pracy. Od świadomości nauczyciela każdego, a zwłaszcza nauczyciela historii, zależy polityczna dojrzałość uczniów.

Wprawdzie ogół nauczycieli historii systematycznie przeprowadza marksistowsko-leninowskie szkolenie, jednak trzeba się wystrzegać formalnego, pamięciowego uczenia się twierdzeń i tez. Należy pamiętać, że marksizm-leninizm to nauka o rozwoju społeczeństwa, nie zaś zbiór katechizmowych dogmatów, symbolów wiary. Stąd konieczność twórczego stosunku do teorii, umiejętne wiązanie jej z praktyką.

Artykuł *Pod sztandarem Lenina, pod kierunkiem Stalina naprzód do komunizmu*¹⁾, zamieszczony w numerze 2 omawianego czasopisma, szczególnie mocno podkreśla znaczenie krytyki i samokrytyki dla przyspieszenia budowy komunizmu, przestrzega przed upajaniem się sukcesami, przypominając słowa Lenina: „nie ma nic gorszego od zadowolonego z siebie optymizmu“.

W artykule pt. *Nauczanie historii — bojowy odcinek frontu ideologicznego* (numer 4) nauczyciele historii nazwani są bojowym oddziałem frontu ideologicznego. Oddział ów powinien spełnić warunek niezbędny do właściwego wykonania swych

¹⁾ Под знаменем Ленина, под водительством Сталина вперед — к коммунизму, № 2. 1950.

zadań, warunek mocnej, głębokiej partyjności w całej pracy nauczania historii od najmłodszych klas poczynając. Podstawowym zaś zagadnieniem partyjności nauczania historii jest partyjność samej nauki historycznej. Obowiązkiem nauczyciela jest zwalczanie wpływów nauki burżuazyjnej, zwalczanie przeżytków kapitalizmu w świadomości uczniów, marksistowskie, naukowe nauczanie historii zgodnie ze wskazówkami Partii i władzy radzieckiej, które skierowały nauczanie historii na właściwe tory.

Dla przykładu, na czym polega obiektywistyczne ujmowanie tematu na lekcji historii, omówiona jest m. in. lekcja w klasie VIII na temat „O konstytucji Stanów Zjednoczonych“. Nauczyciel nakreślił schemat na tablicy, lecz nie powiedział rzeczy najważniejszej, a mianowicie nie wskazał antyludowego charakteru tej konstytucji, jej pseudodemokratyzmu. Tak prowadzona lekcja świadczy o słabym poznaniu przez nauczyciela zasad marksistowsko-leninowskiej nauki o państwie i nieumiejętności realizowania zadań wychowania komunistycznego.

Spółeczeństwo radzieckie stawia wielkie wymagania nauczycielom historii. Na stronie 24 czytamy takie zdanie: „Dla nauczycieli historii, podobnie jak i dla innych pracowników ideologicznych, zatrzymać się — to znaczy się cofnąć“.

Przechodząc do omawiania działów naukowego i metodycznego w wymienionym czasopiśmie stawiamy sobie pytania: Jaki jest związek samej treści czasopisma z artykułami wstępnymi? Czy nauczyciel historii znajduje w czasopiśmie pomoc przy rozwiązywaniu takich problemów, jak: pogłębianie swej wiedzy z zakresu teorii marksizmu-leninizmu, śledzenie postępów radzieckiej wiedzy historycznej dla wprowadzania jej wyników do nauczania w szkole, zwalczania burżuazyjnych obciążeń w nauczaniu historii, zwalczania przeżytków kapitalistycznego poglądu na świat, wreszcie rozwijanie radzieckiego patriotyzmu i dobieranie najlepszych, budzących aktywność ucznia metod pracy szkolnej i pozaszkolnej. Na pytania te należy dać odpowiedź twierdzącą.

Ponieważ trudno jest omówić szczegółowo całość materiału rocznika 1950 przeto przedstawię wyżej wybrane zagadnienia na kilku przykładach.

Pogłębianiu znajomości marksistowsko-leninowskiej teorii i łączeniu jej z nauczaniem historii służy właściwie każdy artykuł omawianego pisma. Każdy zawiera cytaty z prac klasyków marksizmu-leninizmu odnoszące się do danego tematu, wiąże je z materiałem faktycznym ucząc w ten sposób marksistowskiej oceny faktów i procesów historycznych. Na przykład zagadnienie państwa opracowane zostało w artykule *Marksizm-leninizm o państwie*¹⁾ A. M. Dawidowicza i M. A. Szafira. Artykuł ten ujmuje syntetycznie całość zagadnienia w oparciu o podstawowe prace klasyków marksizmu-leninizmu. Stanowi wstęp do dalszych prac nauczyciela historii nad zagadnieniem państwa.

Podając wyjątki z wykładu Lenina *O państwie*²⁾ autorzy omawiają ogólnie burżuazyjny pogląd i przeciwstawiają mu naukowy pogląd marksistowski. Następnie przedstawiają teorię powstania państwa, jego typy i formy według poszczególnych formacji gospodarczo-społecznych, charakteryzując wewnętrzne i zewnętrzne funkcje państwa oraz demaskując istotne eksploatorskie cechy burżuazyjnej „demokracji“. Przechodząc do państwa „dyktatury proletariatu“ artykuł omawia najważniejsze etapy tworzenia się nauki o dyktaturze proletariatu.

a) K. Marks i F. Engels — pierwsze ujęcie dyktatury proletariatu w *Manifestie Komunistycznym* bez użycia jeszcze samej nazwy. K. Marks w pracy *Walki klasowe we Francji 1848—1852* używa się po raz pierwszy terminu „dyktatura proletariatu“ i wskazuje, że jest ona głównym i decydującym środkiem zbudowania komunizmu.

¹⁾ Давидович А. М. и Шафир М. А. — Марксизм-ленинизм о государстве. № 5. 1950.

²⁾ Wł. Lenin *O państwie*, tl. polskie *Marks, Engels, Marksizm*, str. 378 „Książka i Wiedza“ 1949.

Doświadczenia Komuny Paryskiej są wskazaniem dla dalszego rozwoju nauki o dyktaturze proletariatu.

b) Włodzimierz Lenin: jego wkład w dzieło rozwoju nauki o dyktaturze proletariatu, wykazanie zasadniczych różnic między państwem burżuazyjnym a państwem dyktatury proletariatu; wykazanie w tezach kwietniowych, iż republikę parlamentarną należy zastąpić republiką rad jako najbardziej odpowiadającą formą politycznej organizacji społeczeństwa w okresie przechodzenia od kapitalizmu do socjalizmu, wreszcie praca *Państwo i rewolucja*¹⁾ napisana w sierpniu 1917.

c) Praktyczne wprowadzenie w życie dyktatury proletariatu po zwycięstwie Rewolucji Socjalistycznej, dalszy rozwój nauki o dyktaturze proletariatu; określenie przez Stalina jej trzech cech, jej mechanizmu oraz cech władzy radzieckiej.

Omawiając prawidłowość rozwoju państwa radzieckiego autorzy przytaczają dwie fazy jego rozwoju wskazane przez Stalina na XVIII Zjeździe Partii: 1. Od zwycięstwa rewolucji aż do ostatecznego rozbitcia klas eksploatorskich. W czasie trwania tej fazy głównym zadaniem państwa jest: zdławienie resztek oporu obalonych klas społecznych, zapewnienie państwu obronności, odbudowa gospodarcza kraju. 2. Od rozbitcia klas eksploatorskich w mieście i na wsi. W tej fazie na plan pierwszy wysunęły się funkcje organizowania socjalistycznego życia gospodarczego i kulturalnego, zabezpieczenie własności uspołecznionej przed złodziejami i szkodnikami przy dalszym zapewnieniu państwu obronności w razie napaści.

Zmienione w toku budowy socjalizmu funkcje państwa wymagają zmiany konstytucji; została ona przeprowadzona w Konstytucji Stalinowskiej w 1936 roku.

W krótkim zarysie znajdujemy w artykule omówienie stalinowskiego rozwiązania problemu państwa w ustroju komunistycznym. Teoria Marksa i Engelsa o zamieraniu państwa w ustroju komunistycznym jest słuszna, lecz tylko w odniesieniu do zwycięstwa komunizmu na całym świecie. W warunkach budowania komunizmu w jednym lub w kilku krajach, wśród wrogiego, imperialistycznego otoczenia, państwo komunistyczne musi zachować swe funkcje obronne zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Artykuł zamyka się wytknięciem dalszej drogi rozwojowej państwa dyktatury proletariatu, jego wzmacniania się przez wstępowanie nowych państw na drogę budowania socjalizmu. Życie potwierdza bowiem teorię, iż w obecnej chwili wszystkie drogi wiodą do komunizmu.

Jeden z trudniejszych w nauczaniu historii problemów, mianowicie problem istoty wyzysku człowieka przez człowieka, porusza w odniesieniu do formacji niewolniczej artykuł M. Mejmana *Gospodarcze podstawy społeczeństwa niewolniczego*²⁾.

Autor charakteryzuje najpierw stosunki produkcyjne w ustroju komuny pierwotnej i stopniowe przechodzenie do niewolnictwa. Następnie bada istotę wyzysku w patriarchalnym stadium rozwoju niewolnictwa. Stosunkowo słaby stopień wyzysku niewolnika przez pana w tym stadium autor tłumaczy tym, iż produkt dodatkowy szedł tylko na użytek właściciela niewolnika, nie zaś na sprzedaż.

W okresie przejściowym od patriarchalnego do rozwiniętego niewolnictwa rozwija się wydzielone od wsi rzemiosło, gospodarka towarowa, handel pieniężny, handel morski. Stąd dążność do nieustannego zwiększania produktu dodatkowego pracy niewolnika. W fazie rozwiniętego niewolnictwa właściciele niewolników w ogóle nie biorą udziału w produkcji, niewolnicy zaliczeni są do jednego z trzech gatunków narzędzi (1. mówiące — niewolnicy; 2. wydające głosy — zwierzęta; 3. martwe narzędzia rolnicze, tkackie itp.).

Autor zatrzymuje uwagę czytelnika na zagadnieniach reprodukcji siły roboczej w społeczeństwie niewolniczym oraz istnienia warstw wolnych wytwórców w społeczeń-

¹⁾ Tamże, str. 354.

²⁾ Мейман М. Н. — Экономические основы рабовладельческого общества. № 1. 1950.

stwie niewolniczym. Zrozumienie tych dwu zagadnień jest niezbędne do właściwej analizy stosunków produkcyjnych w fazie rozwiniętego niewolnictwa.

Ponieważ w swej większości niewolnicy nie mieli rodziny, przeto reprodukcja siły roboczej odbywała się przez wybieranie niewolników z krajów podbitych w czasie wojen. W okresie rozwiniętego niewolnictwa nie istnieje już rekrutacja niewolników spośród zubożałych obywateli danego państwa niewolniczego. Groziła ona bowiem zanikiem warstwy wolnych wytwórców, bez których państwo niewolników nie mogło istnieć. Wolni drobni wytwórcy stanowili przecież wojsko, masy głosujące, z nich wychodzili rzemieślnicy i rolnicy zainteresowani produkcją, oni zapewniali postęp techniczny. Stąd współistnienie niewolników i warstwy wolnych wytwórców, ich antagonizm w stosunku do właścicieli niewolników jest niesłychanie ważnym problemem przy rozpatrywaniu życia społeczeństw niewolniczych. W fazie rozwiniętego niewolnictwa następuje ruina owych wolnych wytwórców przy jednoczesnej coraz słabszej reprodukcji siły roboczej niewolników, co prowadzi do rozkładu ustroju niewolniczego.

Niezmiernie cenne w omawianym artykule jest cytowanie tych prac autorów starożytnych, do których należy sięgać dla poznania zagadnienia niewolnictwa, oraz wyjątków z dzieł klasyków marksizmu-leninizmu, w których możemy znaleźć ocenę procesów historycznych epoki niewolniczej¹⁾.

Przykłady walki z nauką burżuazyjną, wskazywania właściwych, marksistowskich ujęć procesu historycznego znajdujemy w licznych artykułach zarówno działu naukowego, jak i metodycznego. Tak więc B. Gorianow w artykule *Bizancjum i Słowianie południowi*²⁾ na wstępie stwierdza, iż należy właściwie oświetlić temat mocno zagmatwany przez naukę burżuazyjną. Niemiecka nauka burżuazyjna uważała proces formowania się feudalizmu za charakterystyczny tylko dla Germanów, nie brała zupełnie pod uwagę zagadnienia feudalizmu w krajach słowiańskich. B. Gorianow wysuwa następujące tezy: 1. Słowianie uwarunkowali przejście społeczeństwa i państwa bizantyńskiego od formacji niewolniczej do feudalnej. 2. Historię Słowian południowych i Bizancjum należy studiować łącznie. 3. Słowianie w historii południowo-wschodniej Europy odegrali rolę podobną do roli barbarzyńskich plemion germańskich w środkowej Europie i celtyckich w północno-zachodniej Europie.

J. A. Lencman jako cel artykułu *Jak powstało chrześcijaństwo*³⁾ podaje konieczność zajęcia stanowiska przez inteligencję radziecką wobec nasilenia ortodoksyjnych, klerykałnych ujęć w burżuazyjnej nauce historycznej, zwłaszcza w badaniach nad starożytnością. Autor na wstępie omawia istnienie w historiografii burżuazyjnej dwu szkół odnośnie do zagadnień religii: 1. szkoła ortodoksyjna katolicka, bezkrytycznie opierająca się na „Piśmie świętym“; 2. protestancka szkoła tubingska przyznająca, iż cztery ewangelie są nie dziełem naocznych świadków, lecz późniejszymi przeróbkami rozrzuconych pism. Szkoła ta krytykuje Biblię nie w celach naukowych, lecz aby ocalić jej autorytet zachwiany przez postęp wiedzy. Odrzuca się z Biblii wszystko, co jest już zbyt rażące wobec zdobyczy nauki. W ciągu ostatnich lat wśród historyków starożytności USA nastąpił wyraźny nawrót do mistycznych, klerykałnych oświeślań zagadnień historycznych. (Prace: A. T. Ohnstead *Jesus in light of history*. New York

¹⁾ Z autorów starożytnych Mejman powołuje się na: Katona, Kolumellę, Kse-nofonta, Pliniusza, Plutarcha. Z klasyków marksizmu-leninizmu cytuje: K. Marks *Kapitał* 8-me wyd. rosyjskie t. III, 1936 r., str. 708. K. Marks i F. Engels *Dzieła* wyd. ros. t. XIV str. 136 i 174, 183, 287, t. XVII, str. 368. F. Engels *Pochodzenie rodziny, własności prywatnej i państwa* 1945 str. 183, 200, 148. J. Stalin *Zagadnienia leninizmu* 11 wyd. ros. str. 555, 552. wyd. polskie str. 510, str. 507, „Książka i Wiedza“ 1949. W. Lenin, *Dzieła* wyd. III ros. t. II str. 451.

²⁾ Горянов Б. Т. — Византия и южные славяне. № 4. 1950.

³⁾ Ленцман Я. А. — Как возникло христианство. № 3. 1950.

1942. W. Durant *Cesar and Christ*. New York 1944). Wpływ tego kierunku daje się zauważyć w historiografii wszystkich zmarszalizowanych krajów, nawet w najbardziej wśród nich postępowej Francji. Przyczyny tego są jasne. Jest to ugoda z Watykanem, który ciągle jeszcze ma wpływ wśród najbardziej zacofanych odłamów mas pracujących. Poprzez Watykan dążą imperialiści do hamowania narastającej rewolucji proletariackiej w krajach kapitalistycznych i do powstrzymywania tempa budowy socjalizmu w krajach demokracji ludowej. Właściwa treść artykułu prowadzi do uzasadnienia końcowego wniosku: „Chrześcijaństwo zrodzone w łonie społeczeństwa niewolniczego, jako religia mas ludowych, pełna protestu przeciw istniejącemu ustrojowi, przekształciło się w podporę nie tylko ginącego cesarstwa, lecz i każdego społeczeństwa zbudowanego na wyzysku człowieka przez człowieka“.

Artykuł ten niewątpliwie skutecznie pomaga nauczycielowi historii w realizowaniu świeckiego wychowania, w kształtowaniu naukowego poglądu na świat. Temu samemu celowi służy artykuł drukowany w Dziale Metodycznym nr 1/1950, mianowicie artykuł E. Małkina *Wolność sumienia w ZSRR. Wolność wyznawania kultów religijnych i wolność antyreligijnej propagandy*¹⁾. Ujęty jest on w postaci metodycznego planu lekcji w klasie VII o konstytucji ZSRR na wyżej podany temat, zawiera dla polskiego czytelnika cenny materiał do obalenia szerzonych przez koła reakcyjne — pozostające pod wpływem propagandy imperialistycznej — poglądów o prześladowaniu religii w ZSRR i o wolności przekonań w krajach kapitalistycznych.

Brak wolności sumienia w krajach kapitalistycznych udowadnia autor faktami prześladowania ludzi głoszących hasła komunistyczne lub przejawiających materialistyczny pogląd na świat. Przeciwiństwa między nauką a kościołem autor wykazuje na licznych przykładach historycznych hamowania przez kościół wolnej myśli naukowej. Stojąc na stanowisku naukowego poglądu na świat Partia Komunistyczna zwalcza dogmatyczne poglądy religijne. Jednak zdając sobie sprawę z tego, iż część mas pracujących nie uwolniła się jeszcze od wierzeń religijnych, Partia i władza radziecka pozwalają na wyznawanie religii, odprawianie nabożeństw. Jednocześnie jednak prowadzą akcję naukowo-oświatową przekonującą o słuszności naukowego poglądu na świat. Akcja ta, aby była skuteczna, musi być prowadzona bez nacisku, przez przekonanie i uświadamianie.

Tę linię wytknęła Partia od zwycięstwa Rewolucji Październikowej i nie zmieniła jej aż do chwili obecnej. Natomiast zmianie uległ stosunek cerkwi do władzy radzieckiej. Początkowo kler stanowił ognisko kontrrewolucji, oparcie obalonych klas posiadających. Państwo radzieckie walczyło wtedy z cerkwią, podobnie jak z każdym odcinkiem ataku kontrrewolucji. Gdy kler prawosławny zeszedł ze swych antyludowych pozycji, nawiązane zostało porozumienie z władzami Związku Radzieckiego przy zupełnym oddzieleniu kościoła od państwa. W czasie najazdu Niemiec faszystowskich na Związek Radziecki kler stanął patriotycznie przeciwko najeźdźcy, podobnie jak cały naród radziecki. Artykuł Małkina przeprowadza więc wyraźnie granicę między zagadnieniem stosunku Partii Komunistycznej do religii i wierzących a zagadnieniem stosunku do kościoła (cerkwi) jako instytucji.

Artykuł N. Miczurinej *Materiał do lekcji — kultura Rusi Kijowskiej*²⁾ stanowi przykład korzystania przez nauczyciela z ostatnich zdobyczy wiedzy historycznej w pracy szkolnej.

Autorka stwierdza, iż prace naukowe B. Grekowa *Ruś Kijowska*, B. Rybakowa *Rzemiosło starożytnej Rusi* oraz *Historia kultury dawnej Rusi* zmieniły pogląd na kulturę Rusi Kijowskiej. N. Miczurina na łamach pisma dzieli się z kolegami materiałem, który w oparciu o wyżej wymienione prace zastosowała do tematu „Kultura

¹⁾ Малкин Е. И. — Свобода совести в СССР. № 1. 1950.

²⁾ Мичурин И. С. — Материал к уроку «Культура киевской Руси». № 4.

Rusi Kijowskiej⁴. Zaznaczona jest kolejność, według której trzeba temat przerabiać (rozwój narzędzi produkcji, rozwój rzemiosła, kultura materialna, kultura umysłowa, język, podania, znaczenie wprowadzenia chrześcijaństwa, dalszy rozwój kultury: architektura, malarstwo, piśmiennictwo, prawodawstwo). Następnie autorka zwraca uwagę na konieczność zwalczania w nauczaniu szkolnym poglądów nauki burżuazyjnej, obalonych przez ostatnie badania uczonych radzieckich: na podkreślenie samodzielnego procesu rozwoju narzędzi produkcji wśród plemion ruskich, na kulturę Rusi okresu przedchrześcijańskiego, dzięki której ludy ruskie przyjąwszy chrzest za pośrednictwem Bizancjum nie stały się niewolnikami nowych wpływów kulturalnych, lecz umiały twórczo je przerobić, tworząc własną wysoką kulturę.

Kształtowanie radzieckiego patriotyzmu przez podkreślanie wkładu narodu rosyjskiego do skarbnicy wiedzy ogólnoludzkiej, do ruchu rewolucyjnego, przez wydobywanie postępowych tradycji z przeszłości ojczyzny i przedstawianie na tle epoki działalności jednostek — znajdujemy w licznych artykułach działu naukowego.

Dla polskiego czytelnika największą wartość mają artykuły¹⁾: Alefirenki *Spoleczne i polityczne poglądy A. Radiszczewa*, Iwaszina *Zewnętrzna polityka ZSRR* i Dworkina *Wielka bitwa pod Stalingradem*. Artykuł Buszczika *O rosyjskim przodownictwie w przyrodznawstwie i technice XIX wieku* mimo pociągającego tytułu, niestety, nie rozwiązuje w pełni tego niezmiernie ważnego problemu. Jest po prostu wyciezeniem nazwisk uczonych, odkryć, i innych prac. Tego rodzaju temat nie da się ująć na paru stronicach. Wymaga rozwinięcia i mocnego wbudowania w całość epoki.

Wielki patriota i rewolucjonista A. Radiszczew wierzył w twórcze siły mas pracujących; podstawę ekonomicznego i kulturalnego rozwoju Rosji oraz utrwalenie jej potęgi politycznej widzi on w zniesieniu poddaństwa, a następnie w obaleniu samowładztwa. Radiszczew, myśliciel, materialista XVIII wieku, poddał bezwzględnej krytyce ustrój carskiej Rosji. Czerpiąc swą wiedzę z twórczości pisarzy Oświecenia francuskiego nie tracił związku z rosyjską rzeczywistością, poszedł w swych poglądach dalej niż francuscy burżuazyjni myśliciele, domagając się obalenia monarchii i praw dla ludu. Wyprzedził on niewątpliwie swe otoczenie. Jego poglądy i twórczość miały wielki wpływ na społeczeństwo rosyjskie w drugiej połowie XVIII wieku. Twórczość jego wywoływała ostrą krytykę ustroju, rozwijała myśl postępową jeszcze w XIX wieku. Życie i walka Radiszczewa wskazują, czym był ucisk carski.

Postać Radiszczewa dla historyków Polski Ludowej jest interesująca jeszcze i ze względu na zestawienie z polskim Oświeceniem. Druga połowa XVIII wieku — to okres, w którym zarówno w Polsce, jak i w Rosji następuje rozkład bazy feudalnej, zaczynają się tworzyć początki układu kapitalistycznego. Zmianom w bazie odpowiada nowa nadbudowa kulturalna. Do Polski i do Rosji przenikają wpływy Oświecenia francuskiego, lecz i tu, i tam nowe poglądy polityczno-społeczne wyrastają z rodzimej rzeczywistości. Radiszczew w Rosji, Staszic i Kołłątaj w Polsce są przedstawicielami postępowej myśli. Rosyjski rewolucyjny demokrat szedł niewątpliwie dalej w swym radykalizmie społecznym i politycznym²⁾.

¹⁾ Алефиренко П. К. — Общественно-политические взгляды А. И. Радищева. № 1. 1950.

Ивашин И. Ф. — Внешняя политика СССР в 1924—1935 г., в 1935—1939 г., № 5 и 6. 1950.

Дворкин Я. Г. — Великая битва под Сталинградом. № 2. 1950.

Буцик Л. П. — О русском приорикете в естествознании и технике XIX и начала XX вв. № 4. 1950.

²⁾ Píše o tym C. Bobińska w artykule *St. Staszic i A. Radiszczew wobec kwestii gospodarczo-społecznych (próba porównania historycznego)*. *Przegląd historyczny* tom XL za rok 1949.

Artykuły I. Iwaszina *Zewnętrzna polityka ZSRR w latach 1924—1935 i 1935—1939* obejmują okres, który ciągle jeszcze nie należy do kursu historii według naszych programów w szkole średniej. Mimo to każdy nauczyciel historii powinien te artykuły przeczytać. Dają one pogląd na walkę między obozem imperializmu a ZSRR, na walkę Kraju Rad o utrzymanie pokoju. Artykuły akcentują najważniejsze etapy tej walki, wskazują wyraźnie cel polityki imperialistycznych państw, politykę ustępstw w stosunku do Niemiec hitlerowskich kosztem Czech i Polski za cenę ataku Niemiec na ZSRR.

Dziś, gdy 13 lat mija od układów monacjjskich, analogia ówczesnych i dzisiejszych posunięć imperialistów rysuje się aż nadto dobitnie — organizowanie nowej wojny przeciwko ZSRR i krajom demokracji ludowej za cenę ziem czeskich i polskich, za cenę Odry i Wisły. Lecz dziś Polska i Czechy należą do obozu pokoju, któremu przewodzi Związek Radziecki. Układ sił światowych w wyniku zwycięstwa ZSRR nad faszystowskimi Niemcami w roku 1945 i w wyniku dalszej zewnętrznej polityki radzieckiej uległ całkowitej zmianie. Dlatego artykuły Iwaszina są niezmiernie aktualne.

Wśród artykułów naukowych rocznika 1950 część poświęcona jest rosyjskiej sztuce wojennej, wodzom, opisom bitew. Na omówienie zasługuje zwłaszcza praca J. Dworkina *Wielka bitwa pod Stalingradem*. Znajdujemy tu opis bitwy i analizę jej przełomowego znaczenia w dziejach drugiej wojny światowej. Na specjalne podkreślenie zasługuje przedstawienie przez autora roli mas w obronie Stalingradu.

Kończąc omawianie Działu Naukowego rocznika 1950 w czasopiśmie *Nauczanie Historii w Szkole* należy podkreślić, iż tematyka Działu jest bardzo różnorodna. Mamy artykuły zarówno z epoki niewolniczej, jak i z epoki feudalizmu, kapitalizmu i socjalizmu. Nie są one jednak dobrane przypadkowo. Stanowią materiał, którego brak odczuwa nauczyciel; wszystkie są związane linią przewodnią, linią walki o materialistyczno-naukowy pogląd na przeszłość i skierowane przeciw burżuazyjnemu obiektywizmowi w historii.

Z. LIBISZOWSKA

PRZEGLĄD WYDAWNICTW HISTORYCZNYCH ZA PIERWSZE PÓŁROCZE 1951 r.

W niniejszym sprawozdaniu omawiamy część wydawnictw historycznych, które ukazały się w ciągu półrocza roku bieżącego (jakkolwiek większość z nich nosi datę wydania 1950 r.). W sprawozdaniu nie znalazły się te pozycje, które zjawily się na rynku księgarskim już po oddaniu artykułu do druku. Uwzględnione one będą w omówieniu naszej produkcji wydawniczej z zakresu historii za drugie półrocze 1951 r.

Zebrany materiał podzielony został według kryterium tematycznego na pozycje dotyczące historii powszechnej i historii Polski, w ramach zaś tego podziału przestrzegany jest układ chronologiczny tematów. Na końcu — według przyjętego zwyczaju — wymienione zostały prace naukowo-badawcze czysto erudycyjne, które, jakkolwiek nie mają bezpośredniego znaczenia dla nauczyciela, informują go o dorobku i kierunkach rozwojowych naszej wiedzy historycznej.

Na pierwsze miejsce wysunąć należy sygnalizowany już w poprzednim numerze *Wiadomości Historycznych* przekład dzieła znakomitego historyka radzieckiego N. Maszkin *Historia starożytnego Rzymu*¹⁾. Jest to piękny podręcznik uniwersytecki i mimo, że ze względu na bogactwo materiału w nauczaniu w szkole zastosowania mieć nie może, dla nauczyciela historyka stanowi cenną pomoc, dając mu właściwe metodo-

¹⁾ N. Maszkin *Historia starożytnego Rzymu*. „Książka i Wiedza”. Warszawa 1950.

logiczne ujęcie procesów gospodarczych, społecznych i politycznych oraz kulturalnych przebiegających w starożytnym Rzymie.

W bezpośredniej pracy szkolnej korzystać można natomiast w pełni z trzech broszurek, które ukazały się nakładem „Wiedzy Powszechnej“ w cyklu *Historia starożytnego Rzymu*. Pierwsza z nich, N. Maszkin i W. Piercewa *Spółczeństwo formacji niewolniczej*¹⁾, wprowadza w teoretyczne zagadnienia formacji opartej na pracy niewolnika. Poprzez marksistowską analizę treści artykułu autorzy formułują właściwy stosunek do niego. Niewolnictwo, jak wykazują, było formą ustroju społecznego postępową w stosunku do poprzedzającego go okresu wspólnoty pierwotnej. Wytworzyło się ono dzięki rozwojowi sił wytwórczych i społecznemu podziałowi pracy. Podział pracy otwierał bowiem możliwości wytwarzania różnorodnych produktów w ilości większej, niż było potrzeba na użytek bezpośrednich wytwórców. Stało się to bodźcem do wymiany i zachętą do dalszego wzrostu produkcji. Toteż zastosowanie nowej siły roboczej w postaci niewolników okazało się dogodne i konieczne. Na konkretnych przykładach ze Starożytności ukazują autorzy różnorodny charakter niewolnictwa w poszczególnych państwach świata starożytnego. Wszędzie jednak występuje całkowita zależność większej części ludności od wyzyskującej ją mniejszości, dzieląca społeczeństwo antyczne na dwa obozy toczące ze sobą nieubłaganą walkę klasową, która w konsekwencji zadecydowała o upadku formacji niewolniczej. Niniejsza broszura daje też charakterystykę stosunków społecznych, gospodarczych i kulturalnych starożytnego Wschodu, Grecji i Rzymu, formując ogólne wnioski, wspólne dla wszystkich wymienionych społeczeństw antycznych.

Dwie dalsze broszury są to: N. Maszkin *Rzym. Okres najdawniejszy i czasy republiki*²⁾ i N. Maszkin *Rzym — Cesarstwo od Augusta Oktawiana do upadku cesarstwa*³⁾. W jasnym, przystępnym wykładzie prowadzi autor czytelnika poprzez zawiłe dzieje rzymskiego społeczeństwa od czasów najdawniejszych, legendarnych aż do ruiny wielkiego państwa, spowodowanej rozkładem systemu niewolniczego, powstaniem uciskanych i najazdami Germanów. Podkreślić przy tym należy umiejętny dobór i rozplanowanie materiału. Odmalowane szeroko wypadki polityczne, wojny zewnętrzne i domowe, związane ściśle z bazą ekonomiczną i ze zmianami w niej zachodzącymi, dają nam właściwy obraz przebiegu procesu upadku Rzymu, obraz, którego nie dawała nam dotychczasowa, jednostronna literatura burżuazyjna.

Prawidłowe metodologiczne ujęcie cechuje rozprawkę M. Szymonowicza *Narody w walce z kosmopolityczną władzą kościoła*⁴⁾. Treścią jej jest historia walki prowadzonej przez Anglię i Francję przeciw władczyim zamierzeniom papieżstwa i jego dążeniom do utrwalenia swej politycznej przewagi. W pierwszej części omawia autor rozwój potęgi papieżstwa na tle stosunków feudalnych w Europie zachodniej i jego kosmopolitycznych tendencji. W dalszym zaś ciągu wykazuje, jak doszło do załamania się i kryzysu papieżstwa w okresie narastania elementów kapitalistycznych i nowych sił społecznych w łonie rozkładającej się formacji feudalnej.

Z prawdziwym zadowoleniem powitać należy nową, marksistowską publikację o angielskiej rewolucji burżuazyjnej 1640 r.⁵⁾. Nie jest to jednolite opracowanie, ale

¹⁾ N. Maszkin i W. Piercew *Spółczeństwo formacji niewolniczej*. Warszawa 1950.

²⁾ N. Maszkin *Rzym. Okres najdawniejszy i czasy republiki*. Wiedza Powszechna. Warszawa 1950.

³⁾ N. Maszkin *Rzym — Cesarstwo od Augusta Oktawiana do upadku cesarstwa*. Wiedza Powszechna. Warszawa 1950.

⁴⁾ Szymonowicz Michał *Narody w walce z kosmopolityczną władzą kościoła*. Warszawa 1950, Wiedza Powszechna, cykl „Watykan a Europa“.

⁵⁾ *Rewolucja angielska 1640 r.* PIW. Warszawa 1951.

zbiór studiów napisanych przez angielskich historyków marksistów, którzy w swej interpretacji i ocenie potrafili przełamać zakorzenione poglądy historiografii burżuazyjnej. Redaktorem owego zbioru jest znany już historykom polskim Ch. Hill. Jego też autorstwa są dwa najobszerniejsze szkice przedstawiające gospodarce i klasowe tło wielkiego konfliktu wraz z jego wnikliwą analizą, która pozwoliła na ocenienie ruchu jako wielkiego ruchu społecznego skierowanego przeciw starymu porządkowi feudalnemu. Porządek ów obalony został przemocą w klasowej wojnie domowej stoczonej przez parlament (oparty na kupcach, rzemieślnikach i szerszych masach ludowych) z despotycznymi tendencjami Karola I i związanego z reakcyjnymi siłami oficjalnego kościoła i feudalnych obszarów. Studia Hilla górują nad pozostałymi (Margaret Jawes *O społeczeństwie angielskim w dobie rewolucji*, E. Rickwort *O Miltonie*) zarówno poziomem naukowym, jak i metodologicznym ujęciem. My, nauczyciele, którzy szczególnie odczuwamy brak opracowań opartych na metodzie materialistycznej, powinniśmy się zapoznać z każdą tego rodzaju publikacją, gdyż daje nam ona nie tylko znajomość omawianej epoki, ale też i wskazówki teoriopoznawcze.

Ciekawą pozycją wydawniczą jest przetłumaczona na język polski monografia o Gracchusie Babeufie¹⁾. Po obszernym wstępie, dającym charakterystykę społeczeństwa francuskiego w przededniu rewolucji, dalszych 8 rozdziałów obejmuje zarys życia i działalności owego wybitnego ideologa rewolucji na tle rozgrywających się wypadków. Marks nazwał go „założycielem pierwszej czynnej partii komunistycznej“. Jego wielkim wkładem w myśl rewolucyjną jest podkreślenie roli, która przypada masom ludowym w walce ze znieprawdowanym uciskiem. On też jeden z pierwszych rozumiał i głosił, że równość polityczna nie jest wystarczająca i że tylko rewolucja ekonomiczna może przynieść ludowi prawdziwe wyzwolenie.

Uczniami i kontynuatorami Babeuf'a byli Buonarrotti i Blanqui. Książka utrzymana jest w formie popularnej, niemniej jednak bogata bibliografia, zawierająca źródła drukowane i liczne rękopiśmienne, świadczy o naukowych podstawach pracy.

Wśród innych, przetłumaczonych na język polski prac z zakresu historii powszechnej bardzo pozytywną rolę odegrać powinna książka znanego wszystkim historykom polskim radzieckiego badacza prof. A. Jefimowa *Historia lat 1814—1849*²⁾, wydana jako 12 z kolei zeszyt Biblioteki Historycznej „Książki i Wiedzy“. Jest ona niejako dalszym ciągiem opracowania Jefimowa i Tarłego *Rewolucja burżuazyjna i wojny napoleońskie*. Znajdujemy w niej bardzo szerokie i wnikliwe omówienie sytuacji w poszczególnych państwach europejskich w latach po kongresie wiedeńskim. Rewolucja 1848 roku i przebieg jej w poszczególnych krajach Europy zachodniej stanowi właściwy trzon pracy. Autor ogranicza się jednak tylko do Europy zachodniej, Francji, Niemiec i Włoch. Praca A. Jefimowa, jakkolwiek ujęta w formę popularnonaukową, mimo to świadczy o wielkiej erudycji autora i jest świetnym wzorem oponowania metody marksistowskiej. Styl prosty, jasny, konstrukcja bardzo przejrzysta oraz sformułowanie końcowych wniosków kwalifikują nadto tę pracę na poważną pozycję w bibliotece podręcznej każdego nauczyciela-historyka.

Z tematyką kształtowania się teorii socjalizmu naukowego w ścisłej łączności z życiem i rozwojem nauki łączy się książka R. Garaudy'ego *Źródła francuskie socjalizmu naukowego*³⁾. Z zadowoleniem powitać należy przekład owej pracy znanego

1) Lepine Josette *Gracchus Babeuf*. Przekł. z francuskiego K. Rapaczyńskiego. „Książka i Wiedza“ Warszawa 1950.

2) A. Jefimow *Historia lat 1814—1849*. Warszawa 1951. przełożyli A. Drukir i I. Ogrodowicz. Biblioteka Historyczna „Książki i Wiedzy“ nr 12.

3) R. Garaudy *Źródła francuskie socjalizmu naukowego*. „Czytelnik“. Warszawa 1950.

francuskiego socjologa i bojownika nowej moralności komunistycznej, znanego nam z poprzednio już na język polski tłumaczonej rozprawy *Komunizm i moralność*.

Trzy były źródła, trzy rozwijające się w zachodnio-europejskiej myśli burżuazyjnej kierunki, z których rozwinął się socjalizm naukowy: filozofia niemiecka, ekonomia angielska i materializm Oświecenia oraz socjalizm utopijny. Przedmiotem omawianej pracy są właśnie te podstawy socjalizmu naukowego, które sięgały do teorii materialistów francuskich i utopistów. Znajdujemy w niej charakterystykę racjonalizmu i materializmu francuskiego od Voltaire'a, Rousseau, Diderota, stanowiących starsze pokolenie pisarzy Oświecenia, do Helvetiusa, Condorceta, La Mettrie'go, głoszących już wyraźnie ateizm i materializm.

Oceniając postępową ich rolę w rozwoju myśli ludzkiej, równocześnie demaskuje autor metafizyczny i mechaniczny charakter owego materializmu. W dalszych rozdziałach przeprowadza analizę poglądów Saint-Simona i jego szkoły oraz fourrierystów i ówczesnych komunistów francuskich. Analizuje więc ów silny ferment ideologiczny w czasie monarchii lipcowej, w okresie pierwszych silnie zarysowujących się sprzeczności w ekonomice kapitalistycznej we Francji i pierwszych niezorganizowanych wstąpieniach klasy robotniczej francuskiej. Całość stanowi cenną lekturę wzbogacającą historyczne i filozoficzne podstawy światopoglądu materialistycznego.

Zbliżoną tematyką do dwu omawianych prac jest książka H. Katza *Socjalizm naukowy i jego twórcy w dobie wiosny ludów*¹⁾. W niniejszym opracowaniu autor daje odpowiedź na dwa przez siebie wysunięte pytania. Po pierwsze, czy istnieje wzajemna zależność powstania socjalizmu naukowego i oddania go jako broni politycznej klasie robotniczej a wybuchem pierwszych rewolucji w dobie wiosny ludów; po drugie, jak wpłynęły wydarzenia roku 1848 i lat następnych na dalsze kształtowanie się teoretycznych podstaw naukowego socjalizmu. Odpowiadając na powyższe pytania przeprowadził autor dokładną analizę stosunków gospodarczych i społecznych poprzedzających powstanie socjalizmu naukowego oraz sytuacji rewolucyjnej i rozwoju nauki w poszczególnych państwach zachodniej Europy. Kolebką teorii naukowego socjalizmu były nie rewolucyjna Francja czy uprzemysłowiona wysoko Anglia, lecz Niemcy, ściślej mówiąc Nadrenia, kraj, gdzie najsilniej wystąpiły sprzeczności ówczesnego ustroju i gdzie rozwinęła się przodująca nauka burżuazyjna.

Analizując znaczenie rewolucji 1848 roku i pierwszego proletariackiego wybuchu w dniach czerwcowych w Paryżu, podkreśla autor olbrzymią rolę, jaką owe wypadki odegrały w dalszym rozwoju nauki marksistowskiej. Twórcy jej, Marks i Engels, formułując teoretyczne rozwiązanie problematyki rewolucyjnej, korzystali, jak wiemy, obficie z doświadczeń żywej rewolucji 1848 roku.

Po raz pierwszy w tłumaczeniu polskim ukazała się klasyczna praca Fryderyka Engelsa z zakresu historyczno-wojskowego *Wojna niemiecko-francuska 1870—1871*²⁾. Daje ona nie tylko doskonały historyczny obraz omawianych wydarzeń, ale przede wszystkim przez wnikliwą analizę wykazuje, że zastosowanie materializmu dialektycznego i historycznego do zagadnień wojny i sztuki wojennej jest jedyną drogą do właściwego opracowania tematu.

Praca niniejsza zajmuje się głównie analizą działań wojennych, świadczy o wysokiej wiedzy autora i jego orientacji w fachowej sztuce wojskowej, która pozwala mu na właściwą ocenę sytuacji i przewidywanie dalszego rozwoju wypadków. Prócz tematu zasadniczego poruszone zostały kwestie polityczne oraz teoretyczne roztrząsania z zakresu techniki wojennej, organizacji wojsk i sztuki fortyfikacyjnej.

¹⁾ H. Katz *Socjalizm naukowy i jego twórcy w dobie wiosny ludów*. PIW. Warszawa 1950.

²⁾ Fryderyk Engels *Wojna niemiecko-francuska 1870—1871*. MON. Warszawa 1951.

Wśród publikacji wydanych z okazji osiemdziesiątej rocznicy Komuny Paryskiej zwraca naszą uwagę dzieło Lissagaraya *Historia Komuny Paryskiej 1871 r.*¹⁾, naocznego świadka i uczestnika wypadków. Wiemy dobrze, czym była Komuna i jakie dogłębne przemiany w ruchu robotniczym zapoczątkowała. Wiemy, że Komuna, pierwsza próba stworzenia proletariackiego państwa, stała się dla międzynarodowego proletariatu wspaniałą szkołą rewolucji. Z doświadczeń Komuny czerpali klasycy socjalizmu naukowego i przywódcy ruchu robotniczego. Komuna była internacjonalistyczna, głosiła braterstwo ludów, w jej szeregach walczyli bojownicy różnych narodowości, których łączyła wspólna ideologia. Książkę Lissagaraya nazywano we Francji „bohaterskim poematem proletariatu francuskiego“. Dziełu jego, mającemu wszelkie cechy świetnego i wiernego opowiadania, brak jednak perspektywy i tych podstaw teoretycznych światopoglądowych, które by ułatwiły autorowi zdecydowaną ocenę omawianych zjawisk.

Lissagaray, bojownik Komuny, socjalista typu Blanquiego, mija się niejednokrotnie ze stanowiskiem marksizmu. Pomimo to książka ta zasługuje na przeczytanie, gdyż: „chwycił za pióro uczestnik walk, który nie był ani członkiem, ani oficerem, ani funkcjonariuszem, ani też urzędnikiem Komuny, zwykły jej szeregowiec, który znał ludzi ze wszystkich środowisk, widział fakty i uczestniczył w dramatach, latami gromadził zeznania świadków i pieczołowicie ich strzegł mając tylko jedną ambicję — pokazać w świetle prawdy ową krwawą bruzdę, którą wyłobilo starsze pokolenie“ (słowa autora w posłowie do książki). Zewnętrzna szata książki jest staranna, a nawet dość bogata. Zastrzeżenia jednak budzi dobór ilustracji, zwłaszcza reprodukcje malarza Dorégo, związanego z obozem reakcji. Odtworzone przez niego sylwetki komunistów wywołują raczej grozę niż podziw.

Przechodzę do omówienia pozycji odnoszących się do zagadnień z historii Polski. Przede wszystkim zatrzymam się nad nowymi osiągnięciami z zakresu historii wsi polskiej. Nakładem Ludowej Spółdzielni Wydawniczej ukazały się dwie prace rozpatrujące poszczególne dziedziny życia chłopów feudalnych. Jedną z nich to J. Burszty *Wieś i karczma*²⁾. Zagadnienie propinacji i karczmy, omawiane w naszej dotychczasowej literaturze naukowej z punktu widzenia prawniczego, zostało tutaj opracowane jako zjawisko społeczne i gospodarcze. Autor przeprowadza tezę, że prawo propinacji, jedna z form ucisku feudalnego, przyczyniło się także do rozkładu tego ustroju. Obowiązek picia wódki, narzucony chłopom przez szlachtę, powodował ich zubożenie i ubytek sił do pracy oraz zmniejszał jej wydajność. Niemniej jednak karczma była najobfitszym źródłem pańskiego dochodu. Była jednym z najbardziej ciężkich sposobów feudalnego wyzysku. Przy tym wyzysk ten był do pewnego stopnia ukryty, osłonięty pewną rzekomą dozą przyjemności, jaką dawało chłopu zaspokojenie nałogu. Karczma, w następstwie braku wszelkich innych instytucji zbiorowego życia wsi pańszczyźnianej, spłotła się z jej dziejami. Będąc instytucją największego wyzysku była jednocześnie jedynym centrum życia wsi. W karczmie urządował sąd wiejski, w karczmie ogłaszano ustawy. Tutaj często organizowali się chłopcy i zbierali do wystąpień przeciwko panu, tutaj agitowali przywódcy chłopscy. Dlatego karczma uważana była przez chłopów za ich własną instytucję, gdyż nie zdawali oni sobie dostatecznie sprawy z jej istotnej roli jako instytucji wyzysku feudalnego, biologicznego wyniszczania ludności wiejskiej i utrzymywania jej w ciemnocie. Książka Burszty opiera się wyłącznie na materiale drukowanym. Stanowi ona wprawdzie wystarczającą podstawę do uzasadnienia tezy autora, niemniej jednak rozszerzenie materiału źródłowego przez sięgnięcie do archi-

¹⁾ Prosper Oliver Lissagaray *Historia Komuny Paryskiej 1871 r.* „Książka i Wiedza“. Warszawa 1950.

²⁾ J. Burszta *Wieś i karczma (Rola karczmy w życiu wsi pańszczyźnianej)*. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza. Warszawa 1950.

waliów, jak księgi sądowe, lustracje, inwentarze i inne, rzuciłoby jeszcze wiele nowego światła na ten problem i przyniosłoby niejedno ciekawe uzupełnienie.

Książka ta powinna trafić do szerokich kół nauczycieli i uczniów, mówi ona bowiem o życiu społecznym i obyczajowym wsi oraz o stosunkach między dworem a poddanymi w dziedzinie mało znanej w naszej literaturze popularnonaukowej.

Specjalnym odcinkiem walki chłopów z feudalnym wyzyskiem zajął się W. Ochmański w pracy pt. *Zbójnictwo góralskie*¹⁾. Wprawdzie problem zbójnictwa rozpatrywany był przez historiografię burżuazyjną, nie umiała ona jednak poradzić sobie z tym zjawiskiem. Autor przeprowadza tezę, że zbójnictwo było jedną z form klasowej walki chłopów z feudalami. Traktuje jednak zagadnienie w sposób zbyt uproszczony, jednostronnie, widząc w nim wyłącznie pozytywny, szlachetny moment walki o sprawiedliwość społeczną, nie odróżniając przestępczych elementów od zorganizowanego ruchu klasowego. Zasięg pracy Ochmańskiego obejmuje nieduże terytorium, bo od przełomu Dunajca na wschodzie po Olzę na zachodzie. Dokładne zebranie materiału drukowanego, a także poszerzenie podstaw źródłowych przez korzystanie z archiwaliów nadaje tej książce charakter pracy naukowej. Należy podkreślić, że twierdzenie o klasowym charakterze zjawiska zbójnictwa oparł autor na analogicznej pracy historyka radzieckiego Drakohrusta, który opracował to zagadnienie dla terenu Karpat Wschodnich²⁾.

Problem walki między chłopami a panami feudalnymi został podjęty przez naszą historiografię, która, jak widzimy, doszła już do pewnych osiągnięć w tej dziedzinie. Sprzeczowane zostały różne formy walki odpowiadające specyficznym warunkom gospodarczym i politycznym danego terenu. Wbrew przyjętemu twierdzeniu, że w Polsce powstań chłopskich nie było, stwierdzamy dziś, że było ich bardzo wiele; nie mamy jeszcze obrazu, w jakim stopniu osiągały one charakter masowy. Do omawianego zagadnienia odnosi się też praca B. Baranowskiego *Powstanie Kostki Napierskiego w 1651 r.*³⁾. Powstanie to, jak wiadomo, należy do jednego z większych ruchów chłopskich, jakie miały miejsce na terenach dawnej Rzeczypospolitej. Historiografia przedwojenna mało zajmowała się nim, a przekazy źródłowe są skąpe i poroziżucane. Autor korzystał z wszelkich dostępnych materiałów, odtwarzając w miarę możliwości genezę i przebieg ruchu. Przyczynę wybuchu tłumaczy stosunkami panującymi na Podhalu, ostrą walką górali głównie ze Starostami Królewskimi. Struktura gospodarcza i społeczna Podhala występuje na szerokim tle przedstawiającym rozwój stosunków we wsi poddańczej do połowy XVII w.

Sprawa chłopska w XVIII w. występuje w pracy Łukasza Kurdybachy *Dzieje kodeksu Andrzeja Zamoyskiego*⁴⁾. Historyk oświaty i kultury, autor kilku prac poświęconych szkolnictwu osiemnastowiecznemu, przeprowadzając poszukiwania źródłowe natrafił na nie wyzyskane dotąd materiały znajdujące się w aktach nuncjatury, dotyczące próby uporządkowania prawodawstwa w okresie upadku Rzeczypospolitej i przeprowadzenia pewnych reform. Dzieje kodeksu Andrzeja Zamoyskiego nie są bynajmniej rozprawą prawniczą, choć autor podaje krótką charakterystykę prawa.

¹⁾ W. Ochmański *Zbójnictwo góralskie. Z dziejów walki klasowej na wsi góralskiej*. Warszawa 1950.

²⁾ E. Дракохруст — «Галицкое Прикарпатье XVI в. и движение опришков». *Вопросы Истории* 1948, № 1. Стр. 35—58.

³⁾ B. Baranowski *Powstanie Kostki Napierskiego w r. 1651*. „Prasa Wojskowa“. Warszawa 1951.

⁴⁾ Ł. Kurdybacha *Dzieje kodeksu Andrzeja Zamoyskiego*. „Czytelnik“. Warszawa 1951.

Natomiast przeprowadza analizę stosunków gospodarczych i społecznych, z jakich wyrósł ów projekt i jakim potrzebom odpowiadał, w czym przejawiały się jego postępowe cechy i w jakiej formie zostały one ułożone, aby szlachta mogła je przyjąć. Kurdybacha zastanawia się nad przyczynami tak silnej i zacieklej pozycji w stosunku do projektu i jego twórców, mimo bardzo umiarkowanego zakresu zmian, jakie wprowadzono. Akta nuncjatury: korespondencja nuncjusza Archettiego z papieżem i instrukcje, które otrzymywał, świadczą, że nici intrygi rozegranej ostatecznie na sejmie snuł Watykan. Stamtąd szły szczegółowe wytyczne dla nuncjusza i duchowieństwa polskiego. Jakkolwiek kodeks stał całkowicie na gruncie ustroju feudalnego, jednak w poszczególnych punktach dotyczących kwestii włościan i miast proponował pewne zmiany. Jeśli zaś chodzi o przywileje kościoła, to w myśl przepisów kodeksu uległaby pewnemu ograniczeniu majątkowa niezależność kościoła. Te nieznaczne zmiany podziałały mobilizująco na władze kościelne, które dążyły do utrzymania zastoju w stosunkach ustrojowych i stały na straży nieograniczonych przywilejów kościoła. Watykan i nuncjatura puściły w ruch wszystkie stojące do ich dyspozycji siły, bazujące na powszechnym wśród reakcyjnej szlachty strachu przed „szkodliwymi“ z punktu widzenia jej interesów i niebezpiecznymi reformami. Propaganda wśród ciemnej, zacofanej szlachty odniosła skutek. Sejmiki uchwałyły instrukcje potępiające kodeks, na sejmie reakcyjni posłowie wśród wrogich manifestacji podarli i podeptali projekt. Różnymi przyczynami starano się wyjaśnić owo niezwykle niepowodzenie kodeksu; kładzono je na karb ciemnoty szlacheckiej i świadomej roboty Stackelberga. Zwracano także uwagę na ujemną rolę kościoła w tej sprawie. Dopiero jednak w świetle źródeł watykańskich na akcję tę rzucił Kurdybacha dużo światła.

Pewne zastrzeżenia budzi rozdział pierwszy niniejszej pracy, zatytułowany „Geneza kodeksu“. Autor daje w nim przekrój gospodarczej i społecznej struktury państwa i zmian zachodzących w stosunkach rolnych w połowie XVIII w. Za główną przyczynę czynszowania uważa obawę ze strony magnatów przed ubytkiem rąk do pracy, wywołanym zbiegostwem chłopów. Oczywiście była to przyczyna bardzo istotna, lecz nie tylko zbiegostwo jako forma walki klasowej wywoływało ją, ale i występujące z dużym natężeniem powstania chłopskie, o których autor nie wspomina. Nadto podkreślić należy inne przyczyny owych doniosłych zmian w rolnictwie. Autor zdaje się nie doceniać rozwoju sił wytwórczych tak w mieście, jak na wsi, zmian w technice i systemie uprawy ziemi, powstania licznych manufaktur i wytwarzania się rynku wewnętrznego. Dość poważną pomyłką jest wzmianka, że referendarze koronni byli zarządcami dóbr królewskich (str. 14). Jak wiadomo, był to urząd dworski, a do jego kompetencji należało sprawowanie w imieniu króla sądów w tzw. sądzie referendarskim, który załatwiał spory między chłopami z dóbr królewskich a starostami czy dzierżawcami. Podzielając opinię historiografii burżuazyjnej Kurdybacha stwierdza, że położenie chłopów w królewszczyznach było nierównie lepsze, gdyż owe sądy karały wszelkie nadużycia dzierżawców. Bliższa analiza tych sądów i praktycznej ich działalności zmusza do rewizji wyrażonego poglądu¹⁾. Szlacheckie sądy stawały zawsze w obronie interesów szlachty, prawo chłopskie odwołania się do sądu było w większości formalnym uprawnieniem, które nie zmieniało położenia chłopów. W królewszczyznach wyzysk był analogiczny, jak i w dobrach prywatnych.

Nową monografię z okresu Sejmu Czteroletniego daje B. Leśnodorski w pracy pt. *Dzieło Sejmu Czteroletniego 1788—1792*²⁾. W książce tej autor przeprowadził analizę

¹⁾ Por.: Szczołka *Prawo jest jak pajęczyna. Studia z dziejów kultury*, 1949. Tegoż autora *Walka chłopów o wymiar sprawiedliwości*. Warszawa 1950.

²⁾ B. Leśnodorski *Dzieło Sejmu Czteroletniego 1788—1792*. Studium historyczno-prawne. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław 1951.

ustawodawstwa sejmowego, dając jego realną ocenę zarówno z punktu widzenia jego uwarunkowania gospodarczo-społecznego, jak i prawniczego.

Leśnodorski rozmyślnie pomija zagadnienia, które w literaturze historycznej dotyczącej tego okresu zostały opracowane, stara się natomiast wyjaśnić następujące problemy: po pierwsze, ustalić genezę konstytucji i projektów poszczególnych autorów w oparciu o nowy materiał archiwalny; po drugie, wyjaśnić, jak przedstawiać się miał całokształt ustroju państwowego według koncepcji twórców konstytucji; po trzecie, ustalić związek między stosunkami produkcyjnymi i gospodarczymi prądami w okresie Oświecenia a założeniami ustawy konstytucyjnej; wreszcie wykryć powiązania łączące następne konstytucje polskie z ustawą 3 maja i tradycją narodową, która wokół niej wyrosła.

Stosownie do tych założeń podzielił autor pracę na 4 części. Praca ma charakter erudycyjny. Zaopatrzona w cały aparat naukowy, opiera się na szerokiej i bogatej podstawie źródłowej. Nie brak w niej akcentów polemicznych i nowych, własnych sformułowań. Studium prof. Leśnodorskiego stanowi więc poważną pozycję w dorobku roku kołłątajowskiego. Ale rok kołłątajowski — to nie tylko hasło mobilizujące fachowców, badaczy historycznych, to hasło mobilizujące nas wszystkich, którzy zarówno w nauce, jak i w nauczaniu nawiązujemy do pięknych i bogatych tradycji narodowych. Dlatego praca Leśnodorskiego, owoc długoletnich badań i poszukiwań, powinna być poznana przez każdego nauczyciela.

Trudny dla historyka okres wielkiej emigracji nie ma dotychczas bogatej literatury. Pisma i życiorysy wybitnych działaczy demokratycznych tego okresu pozostały na ogół nieznanne, gdyż nie interesowała się nimi historiografia Polski przedwrześniowej. A przecież nasza myśl postępową rozwijała się w przeszłości bujnie, a środowisko emigracyjne wydało potężne indywidualności i kilka śmiałych programów.

Przyczynkiem do poznania owego środowiska emigracyjnego są wydane przez M. Tyrowicza pamiętniki Jana Nepomucena Janowskiego¹⁾, które w niezwykle ciekawej formie nie tylko informują nas o życiu i działalności samego autora, polityka i publicysty, lecz także wprowadzają w atmosferę życia emigracyjnego, umożliwiają bezpośrednie poznanie pierwszo- i drugoplanowych działaczy emigracyjnych i ich powiązań z życiem społeczeństwa w kraju. Dużą pomocą jest wstęp i cenne komentarze.

Nową publikację w cyklu „Za naszą wolność i waszą“ wydała w roku bieżącym „Prasa Wojskowa“. Jest nią wybór źródeł i wyjątków z monografii w opracowaniu W. Bortnowskiego *O powstaniu krakowskim 1846*²⁾. Wybór poprzedza krótka charakterystyka okresu przedpowstaniowego. Książeczka ta jest cenną dla szkoły pozycją wydawniczą, gdyż dostarcza materiału do mało znanego, a tak ważnego okresu naszych dziejów i umożliwia właściwe opracowanie odpowiednich punktów programu historii we wszystkich typach szkół. Jest ona też hołdem oddanym Dembowskiemu, rewolucyjnemu demokraci, świadomemu bojownikowi o prawa ludu polskiego. Z drugiej zaś strony wyjaśnia ona wielką tragedię owego powstania, wyrażającą się w tym, że ruch narodowo-wyzwoleńczy nie został związany z żywiołowym, klasowym ruchem chłopskim, że chłopci nie wiedzieli, jaki program reprezentuje powstanie, i nie mieli do jego kierownictwa zaufania, sądząc, że to „pańska“ walka. Austriacka biurokracja wyzyskała silny antagonizm klasowy w Galicji wyrosły na tle zapóźnionych stosunków feudalnych i wzmoczonego ucisku chłopów, tłumacząc im, że powstanie nie uwzględni interesów chłopów, że natomiast uwłaszczenia oczekiwać mogą od rządu wiedeńskiego. Dokumenty Rządu Narodowego, wyjątki z pism Dembowskiego, Kamińskiego i innych, opinie współczesnych oraz wycinki z gazet, dalej artykuły najwybitniejszych znawców

¹⁾ Jan Nepomucen Janowski *Notatki autobiograficzne 1803—1853*. Wrocław 1950.

²⁾ W. Bortnowski *O powstaniu krakowskim 1846 r.* „Prasa Wojskowa“. Warszawa 1951.

omawianej epoki — oto materiał do wzbogacenia naszych lekcji; zwiąże on ucznia z powstaniem, które przerastać zaczęło w rewolucję społeczną¹⁾.

Cenną pozycję wydawniczą stanowi *Zbiór artykułów historycznych o Polsce w literaturze radzieckiej*²⁾. Ze względu na zawarte w niej opracowanie szeregu kluczowych problemów w dziejach narodu polskiego na przełomie XIX i XX wieku została ona omówiona w *Wiadomościach Historycznych*³⁾.

Skąpe publikacje w języku polskim z zakresu rewolucji 1905 r. wzbogacają wydane przez Wydział Historii Partii KC PZPR artykuły wielkiej rewolucjonistki Róży Luksemburg⁴⁾. Zamieszczane w polskiej i niemieckiej prasie współczesnej, wydane zostały obecnie w całości i poprzedzone wstępem zawierającym życiorys i charakterystykę autorki. W artykułach tych wzywa Róża Luksemburg klasę robotniczą do dalszej i zdecydowanej walki o wyzwolenie z jarzma caratu, głosząc braterstwo polskich i rosyjskich rewolucjonistów.

Rok bieżący, rok 25 rocznicy śmierci wielkiego polskiego rewolucjonisty Feliksa Dzierżyńskiego, przyniósł szereg publikacji popularyzujących życie i działalność tego wielkiego Polaka⁵⁾. Przede wszystkim wymienić tu należy pracę T. Daniszewskiego *Feliks Dzierżyński, nieugięty bojownik o zwycięstwo socjalizmu*⁶⁾. Książka ta trafić powinna niewątpliwie nie tylko do nauczyciela, ale i do każdego ucznia szkoły średniej. Zawiera ona zwięzły, ale wyczerpujący życiorys Dzierżyńskiego, wiernego ucznia i współtowarzysza Lenina i Stalina. Tekst życiorysu oficie udokumentowany i przepleciony cytatami z listów i przemówień. Dołączone też zostały wypowiedzi innych bojowników rewolucji o niezłomnym ich towarzyszu.

Przechodząc do trzeciej części mego sprawozdania, tj. do podania bibliografii ważniejszych prac naukowo-badawczych, przeznaczonych dla wąskiego, fachowego grona czytelników, zaznaczam, że ograniczam się jedynie do krótkich wzmianek informacyjnych. Na pierwsze miejsce wysuwa się praca K. Wachowskiego *Słowiańszczyzna Zachodnia*⁷⁾. Ukazała się ona po raz pierwszy blisko pół wieku temu, odgrywając wówczas rolę przełomową w badaniach nad Słowiańszczyzną. Obecna jej reedycja jest nie tylko hołdem złożonym twórczości Kazimierza Wachowskiego, świetnego znawcy Słowiańszczyzny. Książka zawiera ogromne bogactwo materiału rzeczowego, z którego i dziś korzystamy opracowując dzieje Słowiańszczyzny metodą materializmu historycznego. Uzupełnia luki i prostuje przestarzałe sformułowania G. Labuda we wstępie.

Należy także wymienić pracę J. Demela *Stosunki gospodarcze i społeczne Krakowa w latach 1846—1853*⁸⁾.

¹⁾ Materiały do dziejów powstania 1846 r. wydał nadto Stefan Kieniewicz *Rewolucja krakowska 1846 r.* Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław 1950.

²⁾ *Zbiór artykułów historycznych o Polsce w literaturze radzieckiej.* Pod red. Ż. Kormanowej. „Książka i Wiedza“. Warszawa 1950.

³⁾ *Wiadomości Historyczne* 1951, nr 3 (17). Str. 56—59.

⁴⁾ Róża Luksemburg *Rok 1905 (Wybór artykułów).* Warszawa 1951.

⁵⁾ Patrz: *Przegląd prac o Feliksie Dzierżyńskim, Wiadomości Historyczne* nr 4 z r. 1951.

⁶⁾ Tadeusz Daniszewski *Feliks Dzierżyński, nieugięty bojownik o zwycięstwo socjalizmu.* „Książka i Wiedza“. Warszawa 1951.

⁷⁾ K. Wachowski *Słowiańszczyzna Zachodnia.* Wyd. II ze wstępem G. Labudy. Instytut Zachodni. Poznań 1950.

⁸⁾ J. Demel *Stosunki gospodarcze i społeczne Krakowa w latach 1846—1853.* Nakł. Tow. Miłośników Historii i Zabytków Krakowa. Kraków 1951.

GRYZELDA MISSALOWA

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI AKTYWU NAUCZYCIELI HISTORII
I KOLEGIUM REDAKCYJNEGO „WIADOMOŚCI HISTORYCZNYCH”

W dniu 29 października br. odbyła się konferencja poświęcona dotychczasowej działalności oraz planom pracy czasopisma — *Wiadomości Historyczne*. Zorganizowana przez Ministerstwo Oświaty konferencja zgromadziła po raz pierwszy szeroki aktyw nauczycieli historii z całej Polski, zerwała z bezcelową a dotąd stosowaną — mimo, że była ostro krytykowana — praktyką omawiania czasopism przedmiotowych na ogólnej konferencji wszystkich redakcji. Konferencja była poważnym wydarzeniem w życiu naszego pisma, gdyż otworzyła możliwość wszechstronnej krytycznej analizy funkcji, jaką spełniało i spełnia ono w codziennej pracy szkolnej i samokształceniowej nauczycieli historii, omówienia, w jakim stopniu pomaga kolegom w osiągnięciu wyników ich pracy i jak mobilizuje i przekształca ich społeczną świadomość. Krytyczna analiza jako punkt wyjścia walki o przewyżczenie błędów i trudności była tym bardziej konieczna, że w wyniku realizacji przez szkołę polską zadań, jakie jej wytyczył Plan 6-letni, zaszły znaczne zmiany ilościowe i jakościowe w kadrach nauczycieli historii. Odpowiedzialną pracę nauczania podjęli w znacznej liczbie w tym roku młodsi koledzy z liceów pedagogicznych i absolwenci klas „pedagogizujących” 11-letniej szkoły ogólnokształcącej. Za kilka miesięcy przy nauczycielskim warsztacie pracy stanie pierwszy rocznik dyplomantów 3-letniego Uniwersyteckiego Studium Zawodowego. Są to kadry młode, bez doświadczenia metodycznego, ale w decydującej swej większości bojowe, z zapałem przystępujące do swoich zadań, związane silnymi więzami z życiem narodu i jego historyczną drogą ku socjalizmowi. Są to cenne, ideowe kadry inteligencji ludowej, które trzeba otoczyć czujną opieką, by wytworzyły sobie metody dobrej pracy samokształceniowej tak by dzięki niej i praktyce rosły i dojrzewały.

Przełomowe wydarzenie w życiu narodu, jakim był Kongres Nauki, włączenie się uczonych polskich w budownictwo socjalizmu, podjęcie przez nich współodpowiedzialności za to budownictwo, ma też ogromne znaczenie dla szkoły i nauczania, otwierając okres przyspieszenia rozwoju nauki marksistowskiej, a stąd i włączanie jej nowych treści do nauczania szkolnego. W zakresie historii, która silnie jeszcze tkwiła na pozycjach burżuazyjnego obiektywizmu, Kongres Nauki, poprzedzony przeanalizowaniem dorobku naszej historiografii, miał szczególne znaczenie. Szkoła i nauczyciele oczekują z niecierpliwością na ukazanie się naukowych czasopism polskich *Kwartalnika Historycznego* i *Przeglądu Historycznego* jako na swych sojuszników w walce o realizację naukowych treści programów nauczania.

Punktem wyjścia dyskusji było przemówienie przewodniczącego konferencji dyrektora Departamentu Kadr ob. Wojciechowskiego oraz referat redaktora *Wiadomości Historycznych*. Ob. dyr. Wojciechowski omówił zadania czasopism przedmiotowych i ich funkcje w zakresie podnoszenia na coraz wyższy poziom naukowy i ideologiczny nauczania szkolnego oraz w zakresie zadań, przed jakimi stoi Ministerstwo Oświaty w realizacji polityki oświatowej naszego Państwa i Partii.

Referat redaktora *Wiadomości Historycznych* był wynikiem krytycznej i samokrytycznej oceny działalności redakcji, dokonanej na dwu kolejnych zebraniach Komii

tetu Redakcyjnego, podsumował nadto oceny, jakie nadeszły z terenu od niektórych korespondentów i zespołów nauczycielskich, zwłaszcza z kursów wakacyjnych.

Tezy referatu były następujące:

I. Ocena faz działalności *Wiadomości Historycznych*.

1. Rok 1948 — wprowadzenie nauczyciela w poznanie całości procesu historycznego, zbliżenie do metody materializmu historycznego; funkcja czasopism analogiczna do tej, jaką spełniały przejściowe programy historii: walka o nowe treści poznawcze i wychowawcze, o likwidację społecznie krzywdzącego przydziału wiedzy historycznej (brak historii społeczno-gospodarczej, ruchów społecznych, usuwanie treści klasowych z procesu historycznego) zwłaszcza dla szkoły masowej.

2. Drugi okres wyznaczyły obrady sierpniowe plenum KC PPR z 1948 r., wytyczne Krajowej Rady Aktywu Oświatowego PPR z dn. 30 października 1948 r. oraz zjednoczenie partii robotniczych, przełom ideowy i rozgromienie odchylenia oportunistyczno-nacjonalistycznego w Partii. Uzbroiło to ideologicznie postępowych historyków-nauczycieli i pracowników naukowych, umożliwiło rozwój w kierunku zerwania z eklektyzmem teoriopoznawczym i oparcia nauczania historii na podstawach materializmu historycznego. Umożliwiło proces odrzucenia obcych klasowo i ideologicznie treści nauczania, wprowadzenie zasad nowej, socjalistycznej pedagogiki realizującej jedność nauczania i wychowania.

3. Rok 1948/49, ostatni rok planu 3-letniego, był zwrotnym etapem w dziejach szkolnictwa. W wyniku dokonywających się przemian w kraju wykuwały się marksistowskie programy historii, szkoła zaczęła silnie wiązać się z życiem narodu. *Wiadomości Historyczne* postawiły sobie za zadanie przygotowanie nauczycieli do przyjęcia tych programów. W r. 1949 ukazały się artykuły zapoznające nauczyciela z socjalistyczną metodyką historii, z osiągnięciami metodyki i szkoły radzieckiej, ucząc wiązania zdobyczy marksistowskiej nauki historycznej z praktyką szkolną. W dziale naukowym wprowadzone zostały artykuły z historii międzynarodowego ruchu robotniczego, a więc w zakresie tematyki wówczas nauczycielowi nieznannej. Zainicjowana praca zespołowa w ośrodkach naukowo-dydaktycznych i na kursach, śmielsze sięgnięcie do dydaktyki radzieckiej umożliwiło nowoczesne ujęcie szeregu zagadnień metodycznych, oraz podjęcie prac badawczych w zakresie metodyki nauczania historii. Niewątpliwie na tym etapie *Wiadomości Historyczne* odegrały swoją rolę w przyśpieszeniu przemian dokonujących się w szkole i w świadomości nauczycieli historii, zmobilizowały część ich do współpracy w przebudowie ideologicznej szkoły. Wśród czasopism historycznych były jedynym pismem zmierzającym do wyrobienia materialistycznego poglądu na świat i do szukania nowych form pracy.

II. Mimo wysiłku i pewnych zdobyczy pismo nie ustrzegło się od poważnych błędów.

1. Na większości artykułów ciążył jeszcze ton obiektywistyczny, niektóre artykuły i recenzje zaliczyć można do obciążonych materializmem ekonomicznym, były i takie, które dawały błędną ocenę procesu historycznego. Błędy wynikały z niedokładnej znajomości teorii marksistowsko-leninowskiej i prac historycznych na jej metodologii opartych, zwłaszcza radzieckich, z trudności przezwyciężenia nacisku burżuazyjnej nauki historycznej. Wśród nauczycieli powszechne jeszcze były poglądy odrzucające zagadnienia bazy jako rzekomo zbyt trudne dla ucznia. W walce o podbudowę gospodarczo-społeczną procesu historycznego redakcyjny zespół nie doceniał często wagi zagadnienia nadbudowy, jej dialektycznej łączności z podbudową i oddziaływania na bazę.

2. Podręczniki oceniane były często formalistycznie, a artykuły metodyczne jeszcze odrywały formę od treści, nie wiązały dostatecznie teorii z praktyką.

3. W wyniku błędów charakter i ton pisma był jeszcze zbyt obiektywistyczny, za mało wysuwało ono zagadnienia walki klasowej i za słabo dostrzegało rolę historii jako szczególnie ostrego ideologicznego odcinka walki klasowej.

• III. Nowy etap w nauczaniu historii zaczął się od wprowadzenia programów opartych na materializmie historycznym. W kilka miesięcy potem weszliśmy w pierwszy rok realizacji Planu 6-letniego i wzmożonej walki klasowej wewnątrz kraju oraz zagrożenia pokoju światowego przez imperialistów amerykańskich. IV Plenum KC PZPR wysunęło zagadnienie kształcenia kadr, stawiając przed szkołą polską wielkie zadania przygotowania ogromnej liczby specjalistów i wychowania świadomych, ideowych budowniczych socjalizmu. W czasopiśmie naszym w latach 1950 i 1951 następuje wyraźny zwrot, stara się ono służyć w zakresie historii wytyczonym narodowi przez Partię i Rząd zadaniom. Tematyce Planu 6-letniego i Frontu Narodowego poświęcone są specjalne artykuły, przepojone są nią wszystkie artykuły metodyczne.

W dziale naukowym przedruk artykułu tow. Jakuba Bermana *O bazie i nadbudowie* wprowadził nauczycieli w problematykę wielkich zmian i dyskusji, jakie w całym świecie wywołała praca tow. Stalina w sprawie marksizmu w językoznawstwie. Omówiona została stalinowska teoria w kwestii narodowej, co przygotowało nauczycieli do zrozumienia przełomowego przemówienia Prezydenta, tow. Bolesława Bieruta, o przekształcaniu się narodu polskiego w socjalistyczny.

Postawiono zagadnienie partyjności nauki historii, jedno z najtrudniejszych i wywołujących ciągle jeszcze dyskusje i niezrozumienie wśród mas nauczycielskich i przedstawicieli administracji szkolnej. Omówiona została dyskusja historyków radzieckich w sprawie periodyzacji historii oraz pierwsza próba periodyzacji dziejów Polski; upraktyczniony został dział metodyczny.

IV. Samokrytyczna ocena ostatniego etapu pisma: 1. Ciągłe za słaby kontakt z masami nauczycielskimi. 2. Jeszcze za słabe korzystanie z osiągnięć nauki i dydaktyki radzieckiej. 3. Niedostateczna aktualizacja w zakresie niektórych zagadnień ważnych politycznie (brak historycznych artykułów z dziejów walki rewolucyjnej wielkiego narodu chińskiego, z dziejów krajów demokracji ludowej, krajów kolonialnych i zależnych, za słabo oświetlony amerykański imperializm i rola Watykanu w dziejach polskich). *Wiadomości Historyczne* nie spełniły w tym zakresie zadań, jakie wysuwały bieżące wydarzenia i wytyczne polityki naszego Rządu. 4. Jeszcze za mało bojowy partyjny ton pisma. 5. Jeszcze nie socjalistyczny styl pracy redakcji.

V. Próby przezwyciężania braków: 1. Wzmocnienie zapoczątkowanej współpracy Redakcji z sekcjami historii na wszystkich stopniach organizacyjnych oraz z korespondentami. 2. Mobilizacja aktywu nauczycielskiego do współpracy autorskiej i recenzyjnej. 3. Szukanie nowych form powiązania z terenem (ankiety, akcje dydaktyczne w zakresie szerokiej społecznej oceny programów, nowowydanego podręcznika historii Polski oraz w zakresie walki o wyniki nauczania). 4. Wciągnięcie szeregowych nauczycieli do dzielenia się swymi doświadczeniami w dziale „Nauczyciele piszą”. 5. Pogłębianie marksistowsko-leninowskiego wykształcenia historycznego. 6. Ustalenie węzłowych zagadnień do opracowania w dziale naukowym. Wobec wzrastających liczebnie tłumaczeń z historycznej literatury naukowej i podręcznikowej radzieckiej nauczyciele mają coraz więcej materiału do marksistowskiego oświetlenia historii powszechnej. Na plan pierwszy trzeba więc wysunąć zagadnienia z historii Polski, sięgnąć do tłumaczeń z *Вопросов Истории и Преподавания Истории в школе*. 7. Dział metodyczny musi ulec rozbudowie, zwłaszcza w zakresie wymiany doświadczeń i zdobyczy nauczycieli oraz racjonalizatorstwa w nauczycielskim warsztacie pracy (dział: „Nauczyciele piszą”). Plan redakcyjny przewiduje nadto omówienie w r. 1952 następujących zagadnień: wyników nauczania, programu historii, pomocy szkolnych, postawienia zagadnienia nauczania historii w liceach pedagogicznych i wychowawczyń przedszkoli, systematyczną informację o artykułach z metodyki historii w polskich i radzieckich czasopismach pedagogicznych. Opracowana będzie metoda historii dla klasy VII, dokończona dla klasy VI. 8. Rozdzielenie recenzji od przeglądu czasopism. Formy recenzji: naukowa krytyka w dziale metodyki nauczania historii; krótka recenzja informująca o osiągnięciach nauki, notatka bibliograficzna o wydawnictwach

historycznych, które powinny znaleźć się w bibliotece szkolnej, nauczyciela i ucznia. Planowane są przeglądy czasopism historycznych polskich, radzieckich i krajów demokracji ludowych, na rok 1952 — opracowanie zagadnienia nauczania historii Polski w NRD. 9. Rozbudowa kroniki przez stałe informowanie o nauczaniu historii w kraju, w ZSRR, w krajach demokracji ludowych, informowanie o osiągnięciach i pracach sekcji historii WODKO. 10. Reorganizacja pracy Redakcji w kierunku pracy zespołowej, powiązania się z pracą Sekcji i korespondentów. Wzmocnienie pracy nad przygotowaniem kadr autorskich, śmielsze sięgnięcie do młodych kadr naukowych i aktywów nauczycielskich.

W pracy swej Redakcja kierować się będzie ogólnymi dyrektywami Partii.

Problematyka zagajenia oraz referat wywołały długą i ożywioną dyskusję, w której wzięli udział nieraz dwu- lub trzykrotnie prawie wszyscy obecni. Spośród zagadnień i dezyderatów, które przewijały się w toku dyskusji, należy omówić szczególnie następujące:

1. Nauczyciele domagają się opracowania węzłowych zagadnień historii ojczyzny w ujęciu marksistowskim. Pilne staje się omówienie tematyki, którą wysunęła pierwsza próba marksistowskiej periodyzacji historii Polski, konspekt dziejów Polski opracowany przez uczonych radzieckich oraz pierwszy podręcznik marksistowski historii Polski. Pilną też jest potrzeba artykułów czy materiałów, które oświełiłyby tematy podane w programie, a których nie uwzględniają lub uwzględniają w stopniu za małym podręczniki (Gruzja, Azja feudalna i inne).

2. Należy rozbudować szeroką naukową informację o zdobyczach nauki radzieckiej i metodyki, która nauczycielom ułatwia przezwyciężenie trudności w realizacji programu, dawać tłumaczenia artykułów z czasopisma *Преподавание Истории в школе*.

3. W dziale metodycznym dezyderaty były liczne i wielorakie, koledzy historycy podkreślali i krytycznie oceniali wszystkie zaniedbania z tej dziedziny, a więc brak artykułów o pracy kół naukowych historii, o zbyt słabym uwzględnieniu metod korzystania ze źródeł historycznych w pracy szkolnej, konieczność omówienia tych problemów, które przed nauczycielami historii postawiły konferencje sierpniowe, a więc sprawę politechnizacji, kółek historycznych i wychowania socjalistycznego na lekcjach historii.

4. Wszyscy zebrani podkreślają wagę należytego zorganizowania wymiany doświadczeń, przy czym formą najbardziej pożądaną są plany lub konspekty lekcji jako pewne próby rozwiązywania trudności dydaktycznych, rozbudzające inicjatywę i aktywność nauczycieli, ułatwiające im walkę o wyniki nauczania.

5. Przedmiotem dyskusji była sprawa poziomu *Wiadomości Historycznych* i ich przydatności dla szerokich mas nauczycielskich. Jednogłośnie wypowiedzieli się wszyscy obecni za utrzymaniem dotychczasowego poziomu stwierdzając, że czasopismo przeznaczone jest dla nauczycieli, którzy na poziomie klasy V—XI i liceów zawodowych specjalizują się w zakresie nauczania historii. Wyrażono przekonanie, że opiekę nad nauczycielem klas I—IV powinno objąć czasopismo *Жыццё Школы*.

W związku z poziomem czasopisma przedyskutowano zagadnienia, jak przygotowywać i przyzwyczajać nauczycieli niżej kwalifikowanych do czytania czasopisma i do wiązania go z praktyką szkolną. Najlepszą drogą okazało się zorganizowanie tej pracy w zespołach międzyszkolnych, które grupują we współpracy wszystkich nauczycieli specjalizujących się w historii.

Konferencja i przebieg dyskusji świadczy, że w pracy w szkole Polski Ludowej wyrósł aktyw nauczycielski o dużym poziomie ideologicznym i głęboko oddany swej pięknej pracy zawodowej. Dyskusja jednak miała raczej charakter postulatu niż krytyczny. Ciągłe jeszcze nauczyciele mają w swej pracy duże trudności natury naukowej i dydaktycznej, oceniają *Wiadomości Historyczne* z punktu widzenia użyte-

czności dla realizacji programu i dla wprowadzenia w metodologię materializmu historycznego.

W wymianie poglądów i ocen brakowało śmiałej partyjnej krytyki zarówno artykułów, jak i pracy zespołu redaktorskiego oraz własnego stosunku do pisma, które ciągle jeszcze mimo wielorakich prób i form nie rozbudziło dostatecznie szerokiej aktywności nauczycieli.

Dużym sukcesem konferencji było więc uświadomienie sobie tych braków, stwierdzenie, że zarówno aktywność nauczycielska, jak i Redakcja rozpoczynają wspólne zadania i wspólną walkę o najściślejsze powiązanie pisma z terenem i z życiem całego kraju, o realizację dezyderatów według pewnej hierarchii potrzeb, o nadanie *Wiadomościom Historycznym* wyraźnego charakteru oręcza walki o marksistowską treść nauczania historii, o wychowanie budowniczych socjalistycznej Polski.

ZESZYTY HISTORYCZNE „NOWYCH DRÓG”

Ukazał się numer 4 *Zeszytów Historycznych „Nowych Dróg”*. Numer ten jak i poprzednie zawiera szereg cennych artykułów, które zarówno pod względem merytorycznym jak i metodologicznym są niezbędną pomocą dla nauczyciela historii.

Treść numeru czwartego jest następująca:

- E. Burdzałow — *Stalinowski „Krótki kurs historii WKP(b)” a nauka historyczna*
- B. Grekow — *O realizację zadań postawionych przez J. Stalina w jego pracy „Marksizm a zagadnienia językoznawstwa”.*
- E. Kosmiński — *O zagadnieniu walki klasowej w epoce feudalizmu (W związku z artykułem B. Porszniewa)*
- I. Miller — *Ruchy chłopskie w Wielkopolsce w 1651 r.*
- I. Kon — *W kwestii specyfiki i zadań nauki historycznej.*

O charakterze imperializmu niemieckiego

- W. Ulbricht — *Odrodzenie imperializmu niemieckiego*
- A. Ackermann — *O odrodzeniu imperializmu niemieckiego i o narodowym charakterze naszej walki*
- F. Oelsner — *O szczególnych cechach imperializmu w Niemczech zachodnich*
- W. Ulbricht — *O niemieckim imperializmie*

*

Z dziejów Komunistycznej Partii Włoch

- K. Selezniow — *Problemy historii narodu francuskiego na łamach teoretycznego organu Francuskiej Partii Komunistycznej*
- List redakcji „*Cahiers du Communisme*” do redakcji czasopisma „*Woprosy Istorii*”.

*

- L. Stern — *O znaczeniu pracy towarzysza Stalina „W sprawie marksizmu w językoznawstwie” dla studiów i badań historii Niemiec i niemieckiego ruchu robotniczego.*
- E. Kosmiński — *W sprawie ukształtowania się narodu angielskiego*

Kronika

- Dyskusja nad artykułami B. Porszniewa opublikowanymi w czasopiśmie „Izwestia Akademii Nauk SSSR, seria Istorii i Filozofii” w latach 1948—50.*
- W pierwszą rocznicę opublikowania genialnej pracy J. Stalina „Marksizm a zagadnienia językoznawstwa”.*
- R. Hilton — *O pracy angielskich historyków-marksistów w dziedzinie historii średniowiecza (korespondencja z Anglii)*
- A. Czepiczka — *W rocznicę zwycięstwa Husytów pod Domażlicami*

BIBLIOTECZKA NAUCZYCIELA HISTORII

- Baranowski Bohdan — *Walka chłopów kurpiowskich z feudalnym uciskiem*. Warszawa 1951. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza. S. 152.
- Bieniarzówna Janina — *Rzeczpospolita Krakowska 1815—1846*. Wybór źródeł. Wrocław. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. S. LV, 483.
- Bobińska Celina — *Czasy oświecenia polskiego (Od pierwszego rozbioru do Sejmu Czteroletniego)*. Warszawa 1951. „Czytelnik“. S. 51.
- Bortnowski Władysław — *O powstaniu kościuszkowskim*. Zebrał i opatrzył przypisami. Warszawa 1951. Wydawnictwo MON. S. 134.
- Fiszman Samuel — *Aleksander Hercen*. Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“. S. 33
- Garniec N. — *Wojna narodowa 1812 roku*. (Tłum. z rosyjskiego A. Czyż). Warszawa 1951. Wydawnictwo MON. S. 50.
- Grynwasser Hipolit — *Kodeks Napoleona w Polsce — Demokracja szlachecka 1795—1831*. Wrocław 1951. Wydawn. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. S. 240
- Grynwasser Hipolit — *Sprawa włościańska w Królestwie Polskim w latach 1861—1862 w świetle źródeł archiwalnych*. Wrocław 1951. Wydawn. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. S. 236.
- Hercen Aleksander — *Rzeczy minione i rozmyślenia (Pamiętnik)*. Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“. S. LIX, 381.
- Hill Christoph — *Rewolucja angielska 1640 r.* Cztery studia. Zredagował i wydał... (Przekład autoryzowany J. Sokołowskiej i J. Żaka). Warszawa 1951. PIW. S. 250.
- Hilton R., Fagan H. — *Powstanie angielskie 1381 r.* (Przekład autoryzowany Jerzego Stawińskiego). Warszawa 1951. PIW. S. 221
- Historia Powszechna. Czasy nowożytne 1640—1870*. Wybór tekstów źródłowych. Cz. I. Pod redakcją Br. Krauzego. Warszawa 1951. PZWS. S. 403
- Kamieński Henryk — *Pamiętniki i wizerunki*. Z rękopisów przygotowała do druku i przypisami opatrzyła Irmina Sliwińska. Wrocław 1951. Wydawn. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. S. LVI, 323, tabl. 2
- Korzec Paweł — *Z dziejów robotniczego miasta (Łódź)*. Z 12 ilustracjami. Warszawa 1951. „Czytelnik“. S. 73
- KPP — *Wspomnienia z pola walki*. (Zbiór wspomnień i artykułów). Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“
- Leśnodorski B. — *Dzieło Sejmu Czteroletniego 1788—1792*. Studium historyczno-prawne. Wrocław 1951. Wydawn. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. S. 473, tabl. 11
- Kuczyński Jürgen — *Położenie robotników w Anglii od początków kapitalizmu do czasów dzisiejszych*. (Przełożył z niemieckiego Karol Janicki). Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“. S. 310
- Luksemburg Róża — *Rok 1905*. Wybór artykułów. Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“. S. 94
- Łukaszewicz Witold — *Stanisław Gabriel Worcell*. Warszawa 1951. Wydawn. MON. S. 50
- Mawrodin W. — *Piotr Pierwszy*. Warszawa 1951. PIW. S. 307
- Rochester Anna — *Początki kapitalizmu amerykańskiego* (Tłum. z angielskiego J. Meysztowicz i H. Stasiak). Warszawa 1951. „Czytelnik“. S. 128
- Smirin M. — *Reformacja ludowa Tomasa Münzera i wielka wojna chłopska* (Przekł. autoryzowany Aleksandra Neymana). Warszawa 1951. PIW. Cz. I. S. 320, tabl. 1, cz. II s. 358, tabl. 1
- Tarlé E. W. — *Talleyrand* (Tłum. z rosyjskiego T. Łempicki). Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“. S. 331.