

# WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

WYDAWANE NA ZLECENIE MINISTERSTWA OŚWIATY  
PRZY WSPÓŁPRACY POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO

## WIELKA KARTA ZWYCIĘSKICH I UTRWALONYCH NA ZAWSZE ZDOBYCZY POLSKIEGO LUDU PRACUJĄCEGO

**Przemówienie Towarzysza Bolesława Bieruta na posiedzeniu Komisji  
Konstytucyjnej dnia 23 stycznia 1952 r.**

*Zakończyliśmy pierwszy, wstępny etap prac nad projektem nowej Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Obecnie projekt ten wchodzi na tory dyskusji ogólnonarodowej.*

*Jakie zadania mamy w tym okresie do spełnienia? Są to zadania niezwykle ważne i odpowiedzialne.*

*Winniśmy jak najczynniej włączyć się do akcji uświadamiania masom pracującym, jak wielką, przełomową, historyczną treść zawiera w sobie projekt nowej Konstytucji, jakie znaczenie ma ona dla całego narodu.*

*Konstytucja jest dokumentem o zasadniczym znaczeniu, ustala bowiem podstawowe zasady ustroju społecznego i państwowego — zasady, którymi kieruje się naród i państwo. Ujmuje ona prawa zasadnicze w formę niezwykle zwartych, ścisłych, nader zwięzłych artykułów Konstytucji. Podstawowym więc zadaniem dyskusji ogólnonarodowej jest spopularyzowanie, wyjaśnienie najszerszym masom olbrzymiej wagi i rewolucyjnej treści politycznej i społecznej, która zawarta jest w każdym artykule projektu Konstytucji i zwłaszcza w całości kształcie tego dokumentu.*

*Czym jest w istocie swej ten projekt Konstytucji, czym winna stać się dla narodu nowa Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej?*

*Nowa Konstytucja ma być ujętą w formę powszechnego prawa Wielką Kartą zwycięskich osiągnięć i utrwalonych na zawsze zdobyczy społecznych polskiego ludu pracującego, który stał się rzeczywistym gospodarzem swego kraju, jedynym i wolnym twórcą losów narodu, gwarantem jego rosnącej siły, niezawodną ostoją jego wielkiej przyszłości. W suchych na pozór artykułach projektu Konstytucji zawarty jest w istocie ogólny wynik i bilans wiekowej historii walk klasowych i wyzwolenczych polskich mas ludowych, którym na przestrzeni ostatnich 70 lat przodowała polska klasa robotnicza — walk długich i ciężkich, ale uwieńczonych zwycięstwem. Od rozpaczliwych walk i buntów chłopskich, od walk najświatlejszych i postępowych ludzi z ciemnotą i reakcją, od Konstytucji 3 maja 1791 r., konstytucji nieurzeczywistnionej, której pamięć mimo to w ciągu półtora wieku naród czcił jako pierwszy wyłom — nikły jeszcze i niepewny, ale podważający tyranję przywilejów magnacko-szlacheckich — ciągnie się poprzez okres międzywojenny i okres okupacji hitlerowskiej ustana setkami tysięcy ofiar spośród najlepszych, długa, znojna, pełna bohaterstwa i poświęcenia droga walki o wolność, o prawa dla ludu, o władzę ludu.*

*Nowa Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej stanowić będzie dla narodu Wielką Kartę zwycięstwa w tej walce o wyzwolenie narodowe i społeczne, o zrzucenie kajdan obcej niewoli, o zrzucenie kajdan kapitalizmu, o sprawiedliwość społeczną, o Socjalizm.*

*Naszym zadaniem — członków Komisji Konstytucyjnej oraz wszystkich przodujących działaczy i bojowników społecznych — jest uświadomić tę drogę, tę walkę i to zwycięstwo masom pracującym i całemu narodowi w okresie obecnej dyskusji ogólnonarodowej, aby ta Wielka Karta zdobyczy ludu polskiego stała się ich nieodłączną własnością, aby podniosła na wyższy szczebel ich świadomość narodową i społeczną.*

*Ponieśmy więc projekt Konstytucji w masy, wyjaśnijmy jego wielką, przełomową treść całemu narodowi, aby został przez naród przyjęty jako jego prawo najwyższe — prawo narodu wolnego i zwycięskiego, prawo narodu przekształcającego swe życie i swoją historię w imię pomyślności własnej, w imię pomyślności wszystkich narodów.*

*Niech nowa Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, przyjęta i zatwierdzona przez Naród Polski, stanie się orężem i sztandarem w dalszej naszej walce o całkowite wyzwolenie człowieka, o utrwalenie pokoju, o zwycięstwo Socjalizmu!*

(Przedrukowano z *Nowych Dróg* 1951 nr 6, str. 3—4)

JERZY DOWIAT

## KONSTYTUCJA POLSKIEJ RZECZYPOSPOLITEJ LUDOWEJ

Projekt Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej ujmuje w formie aktu prawnego olbrzymie przemiany jakościowe w dziejach narodu polskiego, przed którym otworzyła się nowa era, era świadomego tworzenia historii, era budownictwa socjalistycznego. Konstytucja utrwała osiągnięcia ludu polskiego będące rezultatem wielowiekowych walk postępowej części narodu z wyzyskiem i uciskiem, walk toczonych w ostatnich dziesięcioleciach pod przewodnictwem klasy robotniczej.

Do tradycji tych walk, do tradycji postępowej myśli polskiej nawiązują słowa wstępu do Konstytucji. Przeobrażający się w naród socjalistyczny naród polski czuje się dziś bardziej niż kiedykolwiek dumny z tego, co w jego dziejach służyło postępowi ludzkości. Wiemy, że współczesna walka obozu postępu z imperializmem, z bezlitosnym wyzyskiem człowieka pracy w krajach kapitalistycznych, z uciskiem narodowym, rasowym czy religijnym, z niesprawiedliwą, napastniczą wojną, nasz własny „bój ostatni“ o socjalizm ma bliski związek ideowy z toczonymi w zupełnie innych warunkach historycznych walkami o wyzwolenie chłopów spod ucisku pańszczyźnianego, o zniesienie przywilejów feudalnych, o ukrócenie samowoli magnatów. Tradycje walki z uciskiem sięgają do ruchów chłopskich, do myśli społecznej polskich arian, do historii okresu Oświecenia, do ludu walczącego wbrew zdradzie magnaterii o „wolność waszą i naszą“ w powstaniach narodowych.

Walka ta prowadziła w epoce feudalnej tylko do zmiany jednego typu wyzysku na drugi, dopiero w epoce kapitalizmu weszła na wyższy stopień świadomej walki z uciskiem kierowanej przez konsekwentnie rewolucyjną klasę — klasę robotniczą. Polska klasa robotnicza i jej rewolucyjne partie od Wielkiego Proletariatu, przez SDKPiL, KPP do PPR, opierając się na naukowej teorii Marksa-Engelsa-Lenina-Stalina organizowała masy pracujące do obalenia przemocą ostatniego w historii systemu wyzysku. Polska klasa robotnicza stawała na czele narodu w jego walce z uciskiem carskim, w walce z faszycacją Polski przedwrześniowej, w walce z hitlerowskim okupantem. W kilkudziesięcioletnich niestrudzonych zmaganiach o rzeczywiste interesy narodu klasa robotnicza wyrosła i dojrzała do roli hegemonu narodu.

Tradycja walk rewolucyjnych mas pracujących pod kierunkiem klasy robotniczej jest nam najbliższa spośród całej postępowej spuścizny minionych wieków i dziesięcioleci. W tej walce z caratem naturalnym sprzymierzeńcem polskich mas pracujących był rewolucyjny proletariats rosyjski. Zwycięstwo Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej stworzyło Polsce warunki odzyskania niepodległości. Jednak władzę w 1918 roku zdobyły klasy eksploatacyjne prowadząc w okresie 1918—1939 antynarodową politykę, wrogą masom pracującym i interesom całego narodu. Doprowadziła ona do klęski Polski w r. 1939. Gdy po długiej, potwornej okupacji hitlerowskiej Związek Radziecki zadał cios ostateczny faszystowskiemu Niemcom, gdy ziemie nasze zostały wyzwolone przez Armię Czerwoną i Wojsko Polskie, nastąpił największy w dziejach Polski przełom, wkroczenie na drogę socjalizmu w oparciu o przykład, przyjaźń i pomoc ZSRR.

Dopiero część drogi do socjalizmu mamy za sobą, ale już osiągnięcia niespełna ośmiu lat Polski Ludowej świadczą, że naród wyzwolony z pięć kapitalizmu ma przed sobą możliwości nieograniczonego rozwoju sił wytwórczych i wielkich osiągnięć we wszystkich dziedzinach swego życia. Powstała nowa rzeczywistość będąca ucieleśnieniem marzeń wielu pokoleń bojowników o postęp.

Podsumowanie nowej rzeczywistości polskiej ujęte zostało w projekcie naszej Konstytucji, która utrwała dotychczasowe zdobycze i pozwala zdwoić tempo sięgania po nowe. Mamy Konstytucję naprawdę narodową, nie tylko dlatego, że w jej opracowaniu uczestniczył cały naród poprzez aktywny udział w dyskusji nad projektem, nie tylko dlatego, że wyrosła ona z najchlubniejszych tradycji naszego narodu, ale jeszcze dlatego, że stwarzając ramy prawne, w których odbywać się będzie budowanie socjalizmu w Polsce, służy nie jednej tylko klasie, ale narodowi polskiemu zespalaćemu się w naród socjalistyczny.

Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej jest narodowa, bo jest konstytucją typu socjalistycznego. W dwudziestoleciu międzywojennym mieliśmy dwie konstytucje — jedna z nich zaczynała się nawet słowami „my, Naród Polski“, w drugiej nawet nie wspomniano w ogóle o narodzie — ale obydwie były częścią kapitalistycznej nadbudowy, obsługiwały interesy wielkiej burżuazji i obszarnictwa, sprzeczne z interesami przytłaczającej większości narodu.

Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej jest konstytucją okresu przejściowego, jest jednak konstytucją typu socjalistycznego, podobnie jak państwo nasze jest państwem typu socjalistycznego<sup>1)</sup>. Toteż zrozumienie istoty Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej jest

---

<sup>1)</sup> St. Rozmaryn *Konstytucje socjalistyczne a konstytucje burżuazyjne. Nowe Drogi* 1951, nr 6 (30), str. 65.

możliwe w oparciu o stalinowską teorię konstytucji socjalistycznych, rozwinęta w referacie J. Stalina *O projekcie Konstytucji ZSRR*<sup>1)</sup>).

Stalin charakteryzuje konstytucję socjalistyczną przez przeciwstawienie jej konstytucjom burżuazyjnym.

Pierwszą cechą konstytucji socjalistycznej jest fakt, że jest ona zgodna z rzeczywistością przez nią utrwalaną.

Inaczej konstytucje burżuazyjne. Ich postanowienia na ogół nie pokrywają się z rzeczywistością i dlatego nazywamy je — idąc za Leninem — konstytucjami fikcyjnymi. Konstytucją fikcyjną była konstytucja marcowa Polski przedwrześniowej. Twierdziła ona, że władza zwierzchnia należy do narodu, gdy w istocie Polska ówczesna była państwem dyktatury burżuazji, a sama konstytucja służyła interesom garstki wyzyskiwaczy. Ustanawiała pięcioprzymiotnikowe prawo wyborcze, a jednocześnie gwałciła zasadę powszechności tego prawa pozbawiając prawa głosowania do sejmu wojskowych w służbie czynnej. Zapowiadała wprowadzenie samorządu terytorialnego na szczeblu gminy, powiatu i województwa oraz przekazanie temu samorządowi pewnych kompetencji ustawodawczych, gdy tymczasem samorząd wojewódzki w ogóle nie istniał, a rola samorządu powiatowego i gminnego była sprowadzona praktycznie do minimum. Konstytucja marcowa deklarowała wreszcie szerokie swobody obywatelskie, co nie przeszkodziło, że w okresie obowiązywania tej konstytucji K P R P i późniejsza K P P nigdy nie były legalne, w tym okresie nastąpiły też Brześć i Bereza, poręczenie wolności sumienia przekreślał przymus nauki religii w szkołach i pozostawienie instytucjom wyznaniowym prowadzenia akt stanu cywilnego, zapewniana „równość wobec prawa“ musiała być fikcją w warunkach panowania ustroju kapitalistycznego przy decydującej przewadze ekonomicznej burżuazji i obszarnictwa.

Sanacyjna konstytucja kwietniowa była konstytucją faszystowską, ale i ona — mimo, że miejscami brutalnie szczera — nie rezygnowała całkowicie z maskowania swego antyludowego charakteru fikcyjnymi postanowieniami. Wprowadzając „sejm mianowalców“ sanacja mówiła jednocześnie w art. 32 konstytucji o powszechnym, tajnym, równym i bezpośrednim prawie wyborczym. Całkowite skasowanie praw obywatelskich przez policyjny reżim nie przeszkodziło jego twórcom włączyć do konstytucji kwietniowej zapewnienia nietykalności osobistej, wolności słowa itp.

Obydwie konstytucje Polski przedwrześniowej — mimo dzielących je różnic — broniły własności kapitalistycznej jako niewzruszalnej podstawy burżuazyjnego społeczeństwa.

W przeciwieństwie do nich Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej jest prawnym potwierdzeniem faktu likwidacji obszarnictwa,

<sup>1)</sup> J. Stalin *O projekcie Konstytucji ZSRR*, Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“.

nacjonalizacji wielkiego i średniego przemysłu, przeprowadzenia reformy rolnej. Stwierdza ona, że „mienie ogólnonarodowe: złoża mineralne, wody, lasy państwowe, kopalnie, drogi, transport kolejowy, wodny i powietrzny, środki łączności, banki, państwowe zakłady przemysłowe, państwowe gospodarstwa rolne i państwowe ośrodki maszynowe, państwowe przedsiębiorstwa handlowe, przedsiębiorstwa i urządzenia komunalne — podlega szczególnej trosce i opiece państwa oraz wszystkich obywateli“ (art. 8).

Konstytucje burżuazyjne zapewniają burżuazji własność środków produkcji, państwowe kierowanie społeczeństwem, sankcjonują dyktaturę burżuazji; konstytucje socjalistyczne ustanawiają władzę ludową, władzę mas pracujących, dyktaturę proletariatu.

Konstytucje Polski przedwrześniowej były konstytucjami dwu różnych form państwa burżuazyjnego. Konstytucja marcowa sankcjonowała burżuazyjno-demokratyczną formę rządów, konstytucja kwietniowa była konstytucją państwa faszystowskiego. Państwo burżuazyjne jednak, niezależnie od konstytucyjnej formy, jest zawsze co do swej istoty dyktaturą burżuazji, dyktaturą posiadającej mniejszości. Normy prawne obydwóch konstytucji przedwrześniowych — mimo dużych różnic formalnych — ten fakt utrwały.

Konstytucja marcowa — zgodnie ze swą burżuazyjno-demokratyczną formą — deklarowała wprawdzie, że „władza zwierzchnia w Rzeczypospolitej Polskiej należy do Narodu“, ale było to tylko jedno z fikcyjnych sformułowań tak charakterystycznych dla tej konstytucji. W warunkach ekonomicznej przewagi kapitalistów nad masami ludowymi burżuazja mając w swych rękach aparat przymusu państwowego i środki oddziaływania ideologicznego miała w swym ręku władzę. System parlamentarny, ustanowiony przez konstytucję marcową, pozwalał na zmianę partii uczestniczących w rządzie, z tym jednakże zastrzeżeniem, że będą to partie reprezentujące interesy klasy panującej.

Konstytucja kwietniowa zerwała nawet z frazesem o zwierzchnictwie narodu. Ustanawiała ona faszystowską dyktaturę prezydenta, w którego rękach „skupia się jednolita i niepodzielna władza państwowa“ i który jest odpowiedzialny jedynie „wobec Boga i historii“. Sejm i senat stały się instytucjami podporządkowanymi prezydentowi, wybory do instytucji przedstawicielskich sprowadzono do fikcji.

W państwach typu socjalistycznego hegemonem narodu jest klasa robotnicza; władza znajduje się w rękach mas pracujących. Jest to istota państwa dyktatury proletariatu, którego szczególną formą jest polskie państwo demokracji ludowej. Władzę ludu pracującego w Polsce zabezpieczyła likwidacja głównych warstw klasy kapitalistycznej i ograniczenie resztek tej klasy. Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej wysuwa na czoło zasadę władzy ludu pracującego miast i wsi (art. 1). Orga-

nem tej władzy jest jednolity system instytucji przedstawicielskich: Sejm i rady narodowe. Sposób powoływania tych organów i stała, bezpośrednia kontrola wyborców nad ich funkcjonowaniem zabezpieczają ich rzeczywistość ludowy charakter.

Konstytucje burżuazyjne są konstytucjami narodów panujących, mają charakter nacjonalistyczny, sankcjonują nierówność narodów i ucisk narodowy; konstytucje socjalistyczne są natomiast głęboko internacjonalistyczne.

Burżuazyjne konstytucje Polski przedwrześniowej nie przyznawały się otwarcie do swego rzeczywistego charakteru konstytucji stojących na gruncie nierówności ras i narodów; w tym między innymi przejawia się ich fikcyjność. Konstytucja marcowa deklarowała równe prawa narodów, konstytucja kwietniowa nic w ogóle „nie wiedziała“ ani o istnieniu narodu polskiego, ani o innych narodach zamieszkujących tereny państwa. Jednocześnie praktyczna polityka Polski burżuazyjno-obszarniczej wyrażała się w ucisku i wyzysku narodowości niepolskich, w zamykaniu szkół tych narodowości, w rozwiązywaniu ich kulturalno-oświatowych i gospodarczych organizacji, w krwawych pacyfikacjach.

Władza ludowa w Polsce zrealizowała pełne równouprawnienie obywateli niezależnie od ich narodowości, języka i wyznania i Konstytucja formułując tę zasadę stwierdza jedynie osiągnięty już stan rzeczy, zabezpiecza go sankcjami karnymi w stosunku do osób, które by usiłowały zasądę powyższą podważyć.

Konstytucje burżuazyjne albo w ogóle negują prawa obywatelskie i swobody demokratyczne, albo też deklarując je ograniczają jednocześnie szeregiem zastrzeżeń — w jednym i drugim wypadku są one faktycznie zaprzeczeniem demokracji; konstytucje socjalistyczne cechuje natomiast konsekwentny demokratyzm.

Konstytucja marcowa przewidywała ponadto możliwość zawieszenia wszystkich potwierdzonych przez nią praw i wolności obywatelskich.

Faszystowska konstytucja kwietniowa pominęła większość praw obywatelskich, uznawanych jeszcze w zasadzie przez konstytucję marcową. Zatrzymując wzmiankę o wolności sumienia, słowa i zrzeczeń zastrzegła, że „granicą tych wolności jest dobro powszechne“, co oczywiście było fikcją.

Konstytucje socjalistyczne nie tylko uznają w najszerszym zakresie prawa obywateli, ale zwracają szczególną uwagę na środki realizacji tych praw, na zabezpieczenie rzeczywistej możliwości korzystania z nich. Jest to bardzo charakterystyczna cecha konstytucji państw ludu pracującego. Konstytucje burżuazyjne mogą w pewnych wypadkach nie wprowadzać nawet prawnych ograniczeń niektórych swobód tam, gdzie burżuazja jest pewna, że korzystanie z nich przez masy ludowe jest w praktyce dostatecznie ograniczone przez brak potrzebnych do tego środków materialnych.

Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej stwierdzając prawa obywateli wskazuje równocześnie na warunki umożliwiające ich realizację. Już sam fakt likwidacji państwa kapitalistycznego, oddania władzy ludowi pracującemu sprawia, że swobody obywateli przestały być fikcją. Podstawowe prawo obywatela w państwie ludowym — prawo do pracy — jest zabezpieczone, jak wskazuje art. 58, przez „społeczną własność podstawowych środków produkcji, rozwój wolnego od wyzysku społeczno-spółdzielczego ustroju na wsi, planowy wzrost sił wytwórczych, usunięcie źródeł kryzysów ekonomicznych, likwidację bezrobocia“. Gdy Konstytucja zapewnia wolność słowa, druku i zgromadzeń (art. 71), to jednocześnie wskazuje, że „urzeczywistnieniu tej wolności służy oddanie do użytku ludu pracującego i jego organizacji drukarni, zasobów papieru, gmachów publicznych i sal, środków łączności, radia oraz innych niezbędnych środków materialnych“.

Taką konstytucję — konstytucję prawdziwie narodową, służącą interesom najszerszych mas społeczeństwa, a przy tym całkowicie wolną od deklaracyjnych sformułowań, w pełni odzwierciedlającą istotnie panujące stosunki, zgodną z rzeczywistością i z praktyką polityki państwowej — otrzymuje naród polski po raz pierwszy w dziejach. Toteż rok bieżący, rok uchwalenia tego historycznego aktu, jest dla całego narodu rokiem dumnego przeglądu osiągnięć. Z przekonaniem możemy powtórzyć słowa Prezydenta naszej Ludowej Rzeczypospolitej i współtwórcy projektu Konstytucji:

„Jest ona (konstytucja) doniosłym aktem historycznym, który jeszcze bardziej wzmoże i rozwinie twórczą aktywność mas oraz stanie się sztandarem i orężem w dalszej ich walce o pokój i Plan 6-letni, w walce o zwycięstwo socjalizmu“<sup>1)</sup>.

JERZY DANIELEWICZ

## POWSTANIE LISTOPADOWE

### Cz. I

Królestwo Kongresowe było tworem reakcyjnych mocarstw, które po upadku Napoleona nie licząc się zupełnie z wolą narodów ustaliły nową mapę Europy. Państewko to utworzone z dwóch trzecich Księstwa Warszawskiego związane było unią personalną z caratem i obdarzone oktrojowaną przez Aleksandra I konstytucją, która jeszcze w większym stopniu niż konstytucja Księstwa Warszawskiego służyła interesom obszarników, a szczególnie interesom szlachty folwarcznej. Zarówno władza prawo-

---

<sup>1)</sup> Bolesław Bierut *Nasze najbliższe zadania*. *Nowe Drogi* 1952, nr 1—2, str. 13.



dawcza (sejm i senat), jak i wykonawcza w myśl tejże konstytucji znalazła się w ręku szlachty. Wysoki cenzus majątkowy wymagany od kandydatów na senatorów sprawił, że godności senatorskie przypadać mogły wyłącznie przedstawicielom najbogatszej arystokracji (§ 111 konstytucji). W izbie poselskiej w myśl konstytucji zasiadać mogli wprawdzie teoretycznie przedstawiciele nie-szlachty w ilości 51 deputowanych na 77 przedstawicieli sejmików ziemskich, w praktyce jednak wybory w gminach miejskich przeprowadzane były przez szlachtę w ten sposób, że deputowany mieszczanin, choć zamożny, był prawdziwą rzadkością. Nawet szlachta drobna, nieposiadająca, zastawnicy i nieosiadli synowie osiadłej szlachty byli pozbawieni przez konstytucję (§ 127) prawa uczestnictwa w sejmikach powiatowych, a tym samym prawa czynnego i biernego udziału w wyborach do sejmu.

Wyższe urzędy w kraju mogli zajmować tylko właściciele gruntowi, urzędnik nieposiadający, choćby z wyższym wykształceniem, mógł zajmować jedynie stanowisko podrzędne. Wielcy obszarnicy wchodzili w skład najwyższej władzy Królestwa — Rady Stanu — złożonej z ministrów, radców i referendarzy stanu. Z Rady Stanu była wyłoniona właściwa władza wykonawcza, Rada Administracyjna, w której zasiadało 5 ministrów (oświaty, sprawiedliwości, spraw wewnętrznych i policji, wojny, przychodów i skarbu) oraz osoby specjalnie przez cara powołane. Naczelną instytucją rewizyjną była zależna jedynie od cara Izba Obrachunkowa, pośrednikiem pomiędzy carem-królem a władzami Królestwa Polskiego był minister sekretarz stanu, urzędujący stale w Petersburgu.

Szereg przepisów konstytucyjnych określających ustrój i prawa obywateli Królestwa pozostał zresztą tylko martwą literą i tak np. przez 15 lat istnienia Królestwa ani jeden budżet nie został oddany do normalnego rozpatrzenia przez sejm, zamiast 7 sejmów (co 2 lata jeden) odbyły się w ciągu 15 lat tylko 4. Starano się wszelkimi sposobami tępić każdą myśl postępową; w tej dziedzinie zasłynęli: przysłany z Petersburga carski senator, tajny radca i komisarz pełnomocny Mikołaj Nowosilcow oraz cenzor Józef Kalasanty Szaniawski.

Niezwykle silne były w Królestwie wpływy kleru, co stało się szczególnie widoczne po usunięciu postępowego ministra oświaty, Stanisława Kostki Potockiego, gdy jego następca klerykał Stanisław hr. Grabowski podporządkował duchowieństwu całe polskie szkolnictwo. Kler również postarał się o usunięcie przez sejm 1825 roku I księgi Kodeksu Napoleona oraz tytułu (rozdziału) 5 księgi III, na których miejsce wprowadzono I księgę nową, silnie ograniczającą kompetencje sądów cywilnych w sprawach małżeńskich. Łamano konstytucję i wydano szereg zarządzeń niezgodnych z nią, a więc: nie wprowadzono Rad municypalnych, bezprawnie zawieszono w czynnościach Radę Województwa Kaliskiego, za to, że stamtąd wywodziła się liberalno-szlachecka opozycja sejmowa braci Nie-

mojowskich itp. Nie chcąc, by choćby najśłabszy głos krytyki docierał do opinii publicznej, od 13 I 1825 roku na mocy artykułu dodatkowego do konstytucji wprowadzono tajność obrad (jedynie otwarcie i zamknięcie sejmu pozostały jawne).

Na czele armii stanął brat carski, wielki książę Konstanty, zwolennik systemu policyjnego i szpiegowskiego; wprowadzał on bezduszną dyscyplinę do armii i kary cielesne, obrażające godność ludzką żołnierza. Bicie i publiczne znieważanie żołnierzy i oficerów były częstym zjawiskiem zwłaszcza podczas słynnych parad na Placu Saskim. Zdarzały się nawet wypadki popełniania samobójstw przez znieważanych publicznie przez w. księcia oficerów, szczególnie głośny był wypadek samobójstwa por. Wilczka. Armia po usunięciu z niej bardziej postępowych i światłych dowódców znalazła się w ręku reakcyjnych służalców, będących powolnymi narzędziami w. księcia. Na czele ministerstwa wojny już od maja 1816 roku, po usunięciu gen. Wielhorskiego, stał jeden z nich — hr. Maurycy Hauke, ulubieńcami księcia byli arystokratyczni zaprzańcy: Gen. hr. Wincenty Krasiński i gen. hr. Kurnatowski. Rekrutacja do wojska odbywała się za pośrednictwem obszarników-wójtów. Dostarczali oni często do Komisji poborowych element słaby fizycznie, kaleki itp., zdrowych ludzi zostawiając w swych majątkach dla pracy pańszczyźnianej. Poza tym częste były wypadki pozbywania się przez wójtów elementu chłopskiego najbardziej radykalnego i bojowego, który miał wpływy na chłopskie masy i nie pozwalał na ich bezlitosny ucisk. Najlepszym przykładem może tu być słynna sprawa nauczyciela Kazimierza Deczyńskiego, chłopskiego syna ze wsi Brodnia pod Wartą, który za organizowanie oporu chłopów swej wsi przeciw wyzyskowi został przez szlachcica-wójta bezprawnie wzięty do wojska (nauczyciele nie podlegali służbie wojskowej, a Deczyński przekroczył zresztą swój wiek poborowy).

Każdy obywatel Królestwa, podejrzany o bardziej postępowe przekonania, był otaczany przez sforę zawodowych szpiegów i donosicieli, którymi kierowali z jednej strony szef policji generał Aleksander Różniecki, z drugiej — wiceprezydent miasta Warszawy Mateusz Lubowidzki oraz fryzjer wielkiego księcia Konstantego Makrot.

Coraz wyraźniejsze łamanie praw narodowych przez feudalny carat stawiało naród polski przed historycznym zadaniem obalenia carskiego absolutyzmu — mogło się to dokonać tylko w sojuszu z postępowymi, rewolucyjnymi siłami narodu rosyjskiego, oraz przez likwidację feudalizmu dla oczyszczenia drogi nowej, wówczas postępowej formacji kapitalistycznej i zjednoczenia kształtującego się narodu burżuazyjnego polskiego w ramach narodowego burżuazyjnego państwa.

W Królestwie Polskim rozwijał się w przyśpieszonym tempie proces rozkładu feudalizmu i układu stosunków kapitalistycznych. Mimo rozwoju przemysłu dominowało w gospodarce Królestwa rolnictwo. Około 78% ludności kraju utrzymywało się z pracy na roli, 76% ziemi stanowiło włas-

ność prywatną, 24% tworzyło tzw. dobra narodowe, tj. było własnością skarbu państwa, który dzierżawił je poszczególnym szlacheckim dzierżawcom.  $\frac{3}{4}$  ludności kraju to chłopstwo, którego położenie ekonomiczne było zróżnicowane. W dobrach obszarników rozróżniamy trzy główne kategorie chłopstwa: bezrolni, zagrodnicy lub chałupnicy oraz włościanie rolnicy. Chłopi bezrolni stanowili 30% ogólnej liczby chłopstwa. Była to z jednej strony służba folwarczna i czeladź, z drugiej wyrobnicy, komornicy itp., którzy za prawo mieszkania, przeważnie w warunkach urągających wszelkim wymaganiom ludzkim, w nędznych chałupach na wsi należącej do obszarnika, musieli odrabiać pańszczyznę pieszą oraz byli zobowiązani do najmów przymusowych, za które otrzymywali wynagrodzenie w wysokości 6 do 12 groszy dziennie (przy najmie wolnym taryfa wynosiła około 2 zł dziennie).

Niewiele lepsze było położenie zagrodników i chałupników. Posiadali oni wprawdzie zagrodę, tj. chatę z gospodarskimi zabudowaniami, oraz około 1 do 3 i pół ha ziemi, lecz w zamian za to zmuszani byli do 2—3 dni pańszczyzny pieszej na tydzień oraz do przymusowego najmu.

Grupa trzecia, stosunkowo nieliczna, to chłopi zamożniejsi, posiadający większe gospodarstwa (do 16 ha ziemi); byli oni zresztą zobowiązani do 3—6-dniowej pańszczyzny sprzężajnej lub sprzężajno-pieszej. Ponadto chłopi byli zmuszani do wykonywania wielu najróżnorodniejszych posług na rzecz panów, jak: bezpłatne kopanie ziemniaków, zbiór siana, uprawa jarzyn, dawanie podwód, obsługa dworu, łowienie ryb, udział w polowaniach w charakterze nagonki itp., oraz do składania danin z drobiu, nabiału, osep, lnu itd.

Ciężkie położenie najliczniejszej wówczas masy narodu, położenie przyrównywane jakże słusznie przez ówczesnych postępowych publicystów (Szaniecki, Krępowiecki) do losu niewolników-Murzynów, w miarę upływu czasu nie tylko nie ulegało żadnej poprawie, lecz wprost przeciwnie, stale się pogarszało. Na wsi trwał bowiem i rozwijał się w całej pełni zainicjowany przez kodeks Napoleona i konstytucję 1807 roku proces zaokrąglenia obszarniczych majątków kosztem ziemi chłopskiej, wznosiła się walka chłopów, przenoszenie ich na gorsze grunty, spędzanie z działek przed terminem. Obszarnicy, szczególnie od roku 1818, tj. od chwili wydania ustawy, w myśl której dziedzic był zarazem wójtem we wsi, wzmacniają wyzysk. Przy formalnej, zagwarantowanej konstytucją wolności chłopca faktycznie zaistniało w Królestwie Kongresowym poddaństwo, i to obarczone wszystkimi konsekwencjami procesu wczesnokapitalistycznego, tj. zależnością feudalną chłopca, lecz bez dziedzicznych jego praw do ziemi. Każdy więc chłop był właściwie tylko jednorocznym dzierżawcą ziemi, niepewnym przyszłości, który po roku mógł być ze swej działki przez pana wypędzony. W tych warunkach zaostrzała się walka klasowa.

Również sytuacja chłopstwa w tzw. dobrach narodowych, tj. dawnych starostwach i ekonomiach królewskich, majątkach sekularyzowanych itd., stanowiących znaczną część ogólnego obszaru ziemi ornej, za czasów ministerstwa księcia Lubeckiego uległa znacznemu pogorszeniu. Lubecki bowiem sprzedał za zgodą sejmu znaczną część dóbr narodowych nie tylko z gruntami folwarcznymi, lecz i chłopskimi, chłop tracił więc prawo zarówno posiadania dziedzicznego, jak i prawo apelacji do instancji wyższych, stawał się, tak jak i na gruntach prywatnych, jednorocznym dzierżawcą. W gnębionej na sposób zarówno feudalny, jak i kapitalistyczny masie chłopstwa odbywa się proces rozwarstwienia i stopniowej proletaryzacji. Według obliczeń Kirkor-Kiedroniowej liczba bezrolnych sięgała 30% ludności chłopskiej. Wyrobnik rolny straciwszy wszystko, co wiązało go z drobną produkcją rolną, nie miał nawet wolności najmity w społeczeństwach kapitalistycznych, był bowiem zależny od swego pana i obowiązany do pańszczyzny i przymusowego najmu. Kapitalizacja wsi polskiej, podobnie jak wsi rosyjskiej, odbywać się będzie tzw. drogą pruską. Rozwój kapitalizmu w Polsce nie likwidował obszarnika, lecz przeciwnie, wzmacniał jego pozycję na wsi, pozwalał mu na stopniowe przekształcanie folwarku pańszczyźnianego w przedsiębiorstwa kapitalistyczne kosztem proletaryzacji mas chłopskich.

Podobnie rozwój przemysłu polskiego odbywał się kosztem mas ludowych w drodze wzmoczonego wyzysku klasowego. Rząd Królestwa popierał rozwijający się przemysł, sam często występował w roli przedsiębiorcy, troszczył się o sprowadzenie fachowych sił do przemysłu. Kapitały potrzebne do zakładania fabryk i banków gromadził minister przychodów i skarbu ks. Lubecki przy pomocy nacisku administracyjnego, przy pomocy bezwzględnej ściągania podatków pośrednich uderzających w masę pracującą. Fiskalna polityka pogarszała jeszcze położenie chłopów, obniżała ich stopę życiową, co prowadziło do kurczenia się i tak wąskiego rynku wewnętrznego. Produkcję przemysłową przystosowywał rząd do potrzeb rynku obcego; towary polskie na skutek korzystnej dla burżuazji polityki celnej cesarstwa szły w dużym odsetku na rynek rosyjski.

Szlachta polska była elementem zróżnicowanym, 4—7% szlacheckiego ogółu, tj. zaledwie 0,16% ludności Królestwa, stanowiła bogatą szlachta folwarczna; znaczna jej część była wybitnie reakcyjna, wroga wszelkim zmianom. Najważniejszą dla niej sprawą było utrzymanie własnych majątków, a na nich możność jak największego ucisku chłopów pańszczyźnianego. Tylko nieliczna część magnatów i zamożnej szlachty folwarcznej, która przechodziła na gospodarkę kapitalistyczną, czynszowała swoje dobra; oczynszowany chłop stanowił bardziej wydajną od pańszczyźnianej siłę najemną, na której jednak mocno ciążyły elementy przymusu pozaekonomicznego.

Druga grupa — szlachta małorolna — szczególnie rozrodzona na Mazowszu i Podlasiu, liczna, lecz bardzo słaba ekonomicznie, ulegająca bowiem pauperyzacji i proletaryzacji, stanowiła żywioł niezadowolony, dążący do zmian. Odpowiadały jej sytuacji życiowej hasła demokratyczne wolności i równości, lecz wolności tej i równości nie rozciągała na klasy niższe, chłopów i biedotę miejską, zamykając je w granicach warstwy szlacheckiej, co najwyżej średniego i bogatego mieszczaństwa. Poczucie odrębności i wyższości stanowej podzielali w dobie Królestwa nawet ideologowie postępowi, rozumiejący konieczność zmian struktury ustrojowej gospodarczo-społecznej Polski — Lelewel i Mochnacki; ten ostatni głosił np., że „element stanowy jest oddychalnym powietrzem naszego narodu“ i pragnął podniesienia jedynie zamożniejszej części mieszczaństwa i chłopów przez masową nobilitację, przez „wybrukowanie Polski wzdłuż i poprzek herbami“. Ze szlachty małorolnej i licznej szlachty bezrolnej rekrutowali się niżsi urzędnicy Królestwa, oficjaliści dworscy, zastawnicy, emfiteuci, rodząca się inteligencja itp. Szlachta małorolna i bezrolna garząc się chętnie do wszystkich urzędów cywilnych i wojskowych spędzana była z wyższych stanowisk przez przedstawicieli arystokracji i szlachty folwarcznej. Wśród drobnej szlachty największy oddźwięk znajdowały hasła niepodległościowe, walki z carskim despotyzmem, ona też, jako niezwiązana z gospodarką pańszczyźnianą, mniej wrogo była usposobiona do projektów ostrożnych reform socjalnych, jednak jej klasowa ograniczoność nie pozwoliła na rozwinięcie planów bardziej radykalnych. Tylko nieliczni przedstawiciele szlachty w latach 1815—1830 zajmowali się sprawą chłopską, traktując ją jako środek do wywalczenia niepodległości, nie widząc nierozzerwalnego związku obu tych spraw.

Spośród szlachty nie posiadającej, postępowych elementów mieszczańskich i tworzącej się inteligencji szlacheckiego pochodzenia rekrutowali się też organizatorowie i działacze stowarzyszeń patriotycznych w Królestwie. Stowarzyszenia te były wyrazem narastającego oporu przeciw uciskowi carskiemu. Hegemonem ruchu była szlachta, toteż społeczna treść walki narodowo-wyzwoleńczej, a mianowicie likwidacja feudalizmu, była wysuwana ostrożnie w myśl jej klasowych interesów. Spośród tajnych stowarzyszeń największą rolę odegrało tzw. Wolnomularstwo Narodowe i wyłonione później z niego Towarzystwo Patriotyczne. Założyciel tych organizacji, major 4 pułku piechoty Walerian Łukasiński, oparł ich działalność na istniejących wówczas związkach wolnomularskich, których tajemniczy rytuał był wygodnym parawanem dla nielegalnej pracy rewolucyjnej. Ogromną zasługą Towarzystwa Patriotycznego było wysunięcie hasła „za waszą i naszą wolność“ i szukania w myśl niego ścisłych kontaktów z rosyjskim ruchem rewolucyjnym tego czasu, który zmierzał do obalenia caratu i przekształcenia Rosji w państwo konstytucyjne. Rosyjscy szlachecy rewolucjoniści konsekwentniej niż polskie organizacje stawiali

sprawę likwidacji feudalizmu, domagając się zniesienia poddańczo-pańszczyźnianego ustroju. W styczniu 1824 r. przedstawiciel Towarzystwa Patriotycznego podpułkownik Seweryn Krzyżanowski odbył w Kijowie pierwszą konferencję z rewolucjonistami rosyjskimi: podpułkownikiem Murawiewem Apostołem i podporucznikiem Bestużewem Riuminem ze Związku Północnego; podobną konferencję odbył A. Jabłonowski z przedstawicielami Związku Południowego, pułkownikiem Pawłem Pestlem i Sergiuszem Wołkońskim. Powstała wówczas stała delegatura Towarzystwa Patriotycznego w Kijowie mająca na celu utrzymywanie kontaktu z rosyjskimi rewolucjonistami, tzw. później dekabrystami; odbyły się też dalsze wspólne konferencje w Berdyczowie i Żytomierzu. Zawarto ustne porozumienie między obu związkami; dekabryści, a szczególnie ich skrzydło południowe rewolucyjno-demokratyczne z Pestlem na czele głosiło niepodległość republiki polskiej jako jeden z warunków istnienia republiki rosyjskiej.

Obok porozumienia polskich związków rewolucyjnych z rosyjskimi istniały w tymże czasie również wspólne rosyjsko-polskie tajne organizacje skupiające głównie młodszych oficerów zarówno rosyjskich, jak i polskich. Jedną z takich organizacji było Towarzystwo Przyjaciół Wojskowych założone przez byłego szwoleżera polskiego, Michała Rukiewicza. Na terenie Rosji działał radykalny Związek Zjednoczonych Słowian z Rosjanami braćmi Borysow i Polakiem Lublińskim na czele. Zjednoczeni Słowianie dążyli do utworzenia po obaleniu caratu wielkiej federacji wolnych i niezależnych państw słowiańskich, na pieczęci związku znajdowały się symbole narodów: rosyjskiego, polskiego, czeskiego, bułgarskiego, serbskiego, chorwackiego, słowiańskiego i łużyckiego. W Galicji działało Towarzystwo Zwolenników Słowiańszczyzny, na czele którego stał jeden z późniejszych organizatorów nocy listopadowej, Ludwik Nabelak, w szeregach towarzystwa widzimy między innymi znanego później historyka, poetę i wydawcę Augusta Bielowskiego. Wszystkie te tajne organizacje zarówno polskie, jak i rosyjskie, bazując na ogół na grupach postępowych oficerów i inteligencji burżuazyjno-szlacheckiej, nie mogły liczyć na zwycięstwo, były zbyt dalekie od mas ludowych. Zostały też wykryte i zlikwidowane przez władze carskie, przy czym klęska bohaterskiego powstania dekabrystów spowodowała wykrycie polskiego spisku Towarzystwa Patriotycznego. Po powstaniu dekabrystów i wykryciu kontaktów polskich i rosyjskich spiskowców wzmógł się w Królestwie ucisk narodowy. Tajna policja, szpiegostwo, represje ciążyły nad życiem kraju, wywołując coraz silniejszy ruch rewolucyjny, który rozwijał się w głębokiej konspiracji. Powstała wówczas tajna organizacja podchorążych skupiająca wokół siebie koła młodzieży wojskowej i studenckiej. Przygotowywano się do walki.

## ZADANIA NAUCZYCIELI HISTORII W OKRESIE DYSKUSJI NAD PROJEKTEM KONSTYTUCJI POLSKIEJ RZECZYPOSPOLITEJ LUDOWEJ

Wypowiedź nasza jest wstępem do dyskusji nad zadaniami, jakie stają przed nauczycielami historii w związku z powszechną dyskusją, którą rozwijają masy pracujące naszego kraju nad projektem Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Zagadnienie roli lekcji historii, jako czynnika wpływającego na pogłębienie zrozumienia treści oraz przełomowego znaczenia nowej Konstytucji, zostało już wzięte jako temat prac zespołów Sekcji Historii Wojewódzkich i Powiatowych Ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych. Rozpoczęliśmy pracę nad doskonaleniem metod uczenia o naszej Konstytucji w myśl wskazania Prezydenta Bolesława Bieruta: „Winniśmy jak najczynniej włączyć się do akcji uświadamiania masom pracującym, jak wielką, przełomową, historyczną treść zawiera w sobie projekt nowej Konstytucji, jakie znaczenie ma on dla całego narodu“<sup>1)</sup>.

Od chwili, gdy prasa codzienna opublikowała projekt Konstytucji, przemówienie Prezydenta Bolesława Bieruta na posiedzeniu Komisji Konstytucyjnej z dnia 23 stycznia br. oraz uchwałę Komisji Konstytucyjnej w sprawie ogólnonarodowej dyskusji nad projektem Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej — nauczyciele i młodzież szkolna natychmiast wraz z całym społeczeństwem entuzjastycznie podjęły dyskusję nad projektem Konstytucji.

Szkoła nasza w pełni zrozumiała, że Konstytucja ta jest jakościowo odmienna od wszystkich dotychczasowych polskich konstytucji, jest to bowiem konstytucja narodu budującego socjalizm, konstytucja, która „stanowić będzie dla narodu Wielką Kartę zwycięstwa w tej walce o wyzwolenie narodowe i społeczne, o zrzucenie kajdan obcej niewoli, o zrzucenie kajdan kapitalizmu, o sprawiedliwość społeczną, o Socjalizm“<sup>2)</sup>.

Ustawy konstytucyjne obowiązujące po dzień dzisiejszy w Polsce, mianowicie konstytucja 21 marca 1921 roku oraz tzw. mała konstytucja uchwalona przez rząd Polski Ludowej 19 lutego 1947 roku mają charakter

---

<sup>1)</sup> B. Bierut *Przemówienie na posiedzeniu Komisji Konstytucyjnej dn. 23 I 1952 r. Trybuna Ludu nr 27 z dn. 27 I 1952. Patrz w tym numerze str. 65—66.*

<sup>2)</sup> Tamże.

tymczasowy i niekompletny. Aby właściwie wyjaśnić młodzieży, czym jest nasza Konstytucja, musimy dokładnie zanalizować jej treść i zestawić ze zmianami, jakie zaszły w naszym życiu od 1944 roku.

Myśli przewodnie Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej powiązane są najściślej z wieloletnią walką sił postępu narodu polskiego. Konstytucja we wstępie nawiązuje więc do najpiękniejszych naszych tradycji.

„W suchych na pozór artykułach projektu Konstytucji zawarty jest w istocie ogólny wynik i bilans wiekowej historii walk klasowych i wyzwolenicznych polskich mas ludowych, którym na przestrzeni ostatnich 70 lat przodowała polska klasa robotnicza — walk długich i ciężkich, ale uwieńczonych zwycięstwem“<sup>1)</sup>. Konstytucja nasza rejestruje i podsumowuje osiągnięcia społeczeństwa polskiego budującego socjalizm, utrwała je i zabezpiecza; wskazuje także drogę dalszego rozwoju ku socjalizmowi.

Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej należy do typu konstytucji socjalistycznych, jakościowo różnych od konstytucji typu burżuazyjnego.

Konstytucja typu socjalistycznego „obejmuje swą treścią tylko zasadnicze zagadnienia społeczno-gospodarcze i polityczne i reguluje w ramach danego momentu historycznego jako zwięzły i prosty bilans zdobyty już osiągniętych i wywalczonych przez naród“<sup>2)</sup>.

W przeciwieństwie do powyższego: „Fikcyjność stanowi charakterystyczną cechę wszystkich konstytucji burżuazyjno-demokratycznych. Dotyczy to w szczególności zawartych w tych konstytucjach szumnych deklaracji o prawach i wolnościach obywatelskich“<sup>3)</sup>.

Konstytucje burżuazyjne opierają się na zasadzie wieczności ustroju kapitalistycznego, podczas gdy socjalistyczne konstytucje, powstając w okresie rewolucji obalających ustrój kapitalistyczny, wychodzą z założenia przemian, jakich świadomie dokonuje społeczeństwo budujące pod przewodnictwem klasy robotniczej socjalizm, likwidujące starą, kapitalistyczną bazę.

Musimy uświadomić sobie, na jakim etapie znajduje się społeczeństwo polskie w chwili uchwalania konstytucji. Nie jesteśmy jeszcze społeczeństwem socjalistycznym, stąd konstytucja nasza, choć należąca do typu konstytucji socjalistycznych, nie może być jeszcze w pełni konstytucją socjalistyczną. Państwo nasze według projektu Konstytucji jest państwem demokracji ludowej, która pełni funkcje dyktatury proletariatu.

---

<sup>1)</sup> Tamże.

<sup>2)</sup> S. Rozmaryn *Konstytucje socjalistyczne a konstytucje burżuazyjne. Nowe Drogi* nr 6, 1952. Str. 68.

<sup>3)</sup> Tamże.



Aby zrozumieć istotę demokracji ludowej, należy zanalizować układ sił klasowych współczesnego społeczeństwa polskiego, w którym istnieją jeszcze klasy antagonistyczne. Konstytucja wskazuje drogę stopniowego ograniczania i likwidowania klas żyjących z wyzysku, a więc zmierza do utworzenia społeczeństwa bezklasowego.

Jakościowo różna od wszystkich poprzednich konstytucji polskich — nasza Konstytucja inaczej też jest uchwalana, jej projekt został poddany pod dyskusję szerokich rzesz ludności. Czytamy drukowane w prasie wypowiedzi górników, robotników, chłopów, nauczycieli, poetów, uczonych. Jak Polska długa i szeroka, w zakładach pracy, w organizacjach i stowarzyszeniach odbywają się zebrania dyskusyjne, wspólne czytanie i objaśnianie Konstytucji.

Jakie zadania stają w związku z rozwijającą się dyskusją nad projektem Konstytucji przed nauczycielem historii? Podobnie jak każdy inny wychowawca, nauczyciel historii omawia z uczniami projekt Konstytucji, prowadzi dyskusję nad nim na apelach rannych, w ciągu godzin wychowawczych, w zespołach harcerskich i zetempowskich.

Lecz niewątpliwie wszystkie lekcje, a zwłaszcza lekcje historii, muszą być w obecnej chwili prowadzone pod kątem widzenia podkreślania tych elementów programu, które pomogą uczniom do zrozumienia w całej pełni doniosłości faktu, jakim jest uchwalenie przez sejm nowej Konstytucji w oparciu o dyskusję mas pracujących.

We wstępie do Konstytucji czytamy: „Polska Rzeczpospolita Ludowa nawiązuje do najszczytniejszych postępowych tradycji Narodu Polskiego“; na lekcjach historii Polski specjalnie będziemy więc akcentować te części programu, które o tradycjach tych mówią. Tak więc zwrócimy uwagę uczniów, „że już w XV wieku . . . młody wówczas Uniwersytet Jagielloński był twierdzą nominalizmu, to znaczy postępowego, skłaniającego się ku materializmowi, kierunku filozoficznego owej epoki“, będziemy im mówić o tym, „jak bardzo wiekopomne odkrycia Kopernika, które leżą u podstaw dzisiejszego naszego światopoglądu naukowego, związane są z atmosferą umysłową współczesnego mu Krakowa“<sup>1)</sup>, pokażemy myśl postępową Modrzewskiego i arian, tradycje postępowe polskiego oświecenia, polskiej emigracji polistopadowej, a zwłaszcza polskiego ruchu robotniczego. Na konkretnych przykładach udowodnimy ograniczoność postępu w dobie feudalizmu i kapitalizmu oraz nieograniczone możliwości rozwinięcia postępowej nauki z chwilą objęcia władzy przez klasę robotniczą.

Rozwijając na odpowiednich lekcjach syntetyczne sformułowanie wstępu do Konstytucji mówiące o ideach wyzwoleniczych polskich mas pracujących, o walce polskiego ludu pracującego „pod przewodem bohater-

---

<sup>1)</sup> R. Werfel *Początek zasadniczego zwrotu (na marginesie konferencji historyków polskich w Otwocku)*. *Nowe Drogi*, nr 1—2, styczeń-luty 1952 r. Str. 43—44.

skiej klasy robotniczej...“ „o wyzwolenie z niewoli narodowej narzuconej przez pruskich, austriackich i rosyjskich zaborców — kolonizatorów“, o walce „o zniesienie wyzysku polskich kapitalistów i obszarników“, pogłębimy zagadnienie antyfeudalnych mas chłopskich (Kostka Napierski, postępowy charakter walk chłopskich w epoce feudalnej), rozpatrzemy z punktu widzenia kryterium postępu nasze walki narodowo-wyzwoleńcze 1794, 1830, 1846, 1848 i 1863 roku.

Podkreślimy doniosłość objęcia przewodnictwa w walce narodowej i społecznej przez klasę robotniczą, dojrzewającą do roli hegemonu narodu, wskazując, iż cele, o które walczyła i walczy klasa robotnicza, były i są obiektywnie celami całego narodu.

Jednocześnie, gdy będziemy wyjaśniać w kursie IV, VI i VII, X i XI treść konstytucji 3 maja 1791 r., 21 marca 1921 r. i 23 kwietnia 1935 r., będziemy nawiązywać do Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, by młodzież zrozumiała jakościową różnicę między tą konstytucją, a wszystkimi wyżej wymienionymi.

Tak więc jeśli klasa IV uczy się konstytucji 3 maja, trzeba dzieciom uświadomić, przez kogo była owa konstytucja uchwalona (przez sejm szlacheckiej Rzeczypospolitej), czyje interesy chroniła. Dzieci na pewno same zestawiają, iż dziś nad naszą Konstytucją dyskutują wszyscy obywatele, a władzę w Polsce Ludowej mają masy pracujące miast i wsi, których praw ta Konstytucja strzeże. W ten sposób, krótko, bez podawania treści nowej Konstytucji uświadamiamy dzieciom wielką różnicę między epoką feudalną a współczesnym okresem budowania socjalizmu, wskazujemy im twórczą rolę mas ludowych.

Szerzej klasa IV omówi nową Konstytucję na zakończenie kursu. Wprawdzie program klasy IV kończy się Planem 6-letnim, jednak musimy program poszerzyć i jedną godzinę przeznaczyć na krótkie, bardzo uproszczone omówienie nowej Konstytucji (odwołując się do wiadomości dzieci o konstytucji 3 maja i 21 marca).

Ten sam problem występuje w klasach VI i VII. Jednak ujęcie jego musi tu być głębsze, uczniowie znają dokładniej treść poszczególnych konstytucji, a nadto uczą się o konstytucjach burżuazyjnych innych krajów. Stąd pod koniec kursu klasy VII uczeń powinien umieć znaleźć zasadnicze różnice jakościowe między burżuazyjnymi konstytucjami a naszą Konstytucją, konstytucją typu socjalistycznego. W klasach licealnych natomiast oprócz konkretnych wiadomości o konstytucjach poszczególnych państw należy dać młodzieży znajomość podstaw teoretycznych zagadnienia i oprzeć pracę na lekturze:

1. Bolesław Bierut *Nasze najbliższe zadania*. *Nowe Drogi* nr 1—2 r. 1952, str. 3—13.

2. Stefan Rozmaryn *Konstytucje socjalistyczne a konstytucje burżuazyjne*. *Nowe Drogi* nr 6, 1951, str. 64—84.

Nadto — ponieważ „kluczem do zrozumienia istoty konstytucji ludowo-demokratycznych... jest stalinowska teoria konstytucji socjalistycznych“<sup>1)</sup> należy przeanalizować z młodzieżą przemówienie Józefa Stalina na Nadzwyczajnym VIII Wszechzwiązkowym Zjeździe Rad:

J. Stalin *O projekcie konstytucji ZSRR. Zagadnienia leninizmu*, str. 468—492, Warszawa, „Książka i Wiedza“ 1949, wydanie IV.

Praca nad wyjaśnianiem młodzieży projektu naszej Konstytucji w oparciu o historię naszego narodu została już przez nas zaczęta.

Trzeba teraz podzielić się naszymi doświadczeniami na tym ważnym odcinku naszego frontu ideologicznego. Trzeba mnożyć na łamach naszego czasopisma konkretne przykłady lekcji, na których to zagadnienie pracujemy, podawać wypowiedzi młodzieży, dyskutować najsluszniejsze metody.

Pokazywać będziemy naszej młodzieży przez zestawianie warunków wśród których powstawały konstytucje burżuazyjnej Polski 1921 i 1935 roku, i warunków, w jakich uchwalamy Konstytucję Polski Ludowej, ogromną drogę pełną bohaterskich walk, cierpień, ofiar, jaką przeszedł nasz naród od czasów, gdy burżuazyjno-obszarniczy rząd Polski przedwrześniowej wyprzedawał warsztaty pracy obcemu kapitałowi, gdy robotnicy bronili dobra narodowego w strajkach okupacyjnych własnym życiem, gdy masy pracujące nękało bezrobocie — do dnia dzisiejszego, do chwili, w której lud pracujący miast i wsi jako gospodarz na własnej ziemi wspólnie z sejmem, rządem i Partią uchwała swoją Konstytucję, konstytucję narodu budującego socjalizm.

I pokażemy też walkę mas pracujących pod kierunkiem klasy robotniczej w państwach imperialistycznych, w państwach, w których obowiązują wprawdzie konstytucje głoszące prawa równości i wolności, lecz w których w rzeczywistości pogłębia się wyzysk mas pracujących, w których rośnie nędza, które grożą światu pożogą wojenną dla zwiększenia zysków oligarchii finansowej.

Niech nasza młodzież zrozumie i uczuciowo przyjmie treść Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, naszej Ojczyzny dążącej wraz z całym obozem pokoju do zwycięstwa pokoju na świecie, do socjalizmu.

„Ponieśmy więc projekt Konstytucji w masy, wyjaśnijmy jego wielką przełomową treść całemu narodowi, aby został przez naród przyjęty jako jego prawo najwyższe, prawo narodu wolnego i zwycięskiego, prawo narodu przekształcającego swe życie i swoją historię w imię pomyślności własnej, w imię pomyślności wszystkich narodów“<sup>2)</sup>.

---

<sup>1)</sup> S. Rozmaryn *Konstytucje socjalistyczne a konstytucje burżuazyjne. Nowe Drogi* nr 6, 1952, str. 65.

<sup>2)</sup> B. Bierut, jak wyżej.

## NOWY PODRĘCZNIK HISTORII POLSKI W ŚWIETLE DYSKUSJI ZESPOŁÓW NAUCZYCIELSKICH

Ożywiona dyskusja nad podręcznikiem *Historii Polski* G. Missalowej i J. Schoenbrenner<sup>1)</sup> opracowanym pod redakcją prof. Ż. Kormanowej, zapoczątkowana na Konferencji Kierowników Sekcji Historii i Nauki o Polsce Wojewódzkich Ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych odbytej w Miedzeszynie w dniach 17—21 grudnia 1951 r. wkrótce przeniosła się na konferencje wojewódzkie nauczycieli historii w związku z podsumowaniem wyników nauczania w pierwszym półroczu roku szkolnego 1951/52.

Ta interesująca dyskusja dała bogaty plon zarówno nauczycielom, którzy głębiej wniknęli w treść podręcznika, jak i autorkom, które niewątpliwie skorzystają z szeregu cennych uwag w przygotowaniu następnego wydania.

Problematykę dyskusji przedstawiamy poniżej w znacznym skrócie. Stwierdzono, że podręcznik powstał w warunkach frontalnej walki zarówno politycznej, jak metodologicznej oraz ideologicznej. Ukazując w naszych dziejach wiekową walkę sił postępu z siłami reakcji sam stał się orężem w walce o zwycięstwo postępu w naszej współczesnej rzeczywistości. Jest on próbą powiązania teorii z praktyką, wykładnikiem i realizacją zasady partyjności nauki. Zmobilizował nauczycieli do świadomej walki o socjalistyczne nauczanie i wychowanie młodzieży.

Większość uczestników dyskusji, wszyscy ci, którzy zrozumieli swe bojowe zadania w warunkach budownictwa socjalizmu w Polsce Ludowej, ocenili podręcznik jako poważną pomoc w pracy szkolnej.

Autorki podręcznika, chociaż w skromnych rozmiarach, podjęły śmiałą próbę marksistowskiej analizy polskiego procesu historycznego, opierając się na istniejącej naukowej literaturze marksistowskiej oraz korzystając z dorobku nauki burżuazyjnej. Musiały też pokonać szereg trudności wynikających z braku opracowań szeregu ważnych problemów, np. rozwoju produkcji, dziejów chłopów, mieszczań, klasy robotniczej. W nader zwięzłym wykładzie objęły całość dziejów Polski przedstawionych w oparciu o metodę materializmu historycznego.

Podręcznik stał się ważkim elementem walki ideologicznej o nowe oblicze szkoły w Polsce Ludowej. Dostarczył nowej treści poznawczej, wyprzedzając nawet w wielu punktach program pod względem trafnej

---

<sup>1)</sup> G. Missalowa — J. Schoenbrenner *Historia Polski*. Warszawa 1951. PZWS.

klasowej selekcji materiału. Dostarczył bogactwa elementów wychowawczych. Oparty na doświadczeniach dydaktyki radzieckiej, jakkolwiek nie zawiera jeszcze tak konsekwentnego rozwinięcia tematów, jakie w zakresie historii ZSRR dał np. prof. A. W. Szestakow w *Krótkim kursie* dla klasy IV szkół radzieckich, w całości stanowi jednak jeden z najkonsekwentniej marksistowskich podręczników szkolnych spośród znanych dotychczas w Polsce Ludowej.

Bliższa analiza treści podręcznika, dokonana w toku dyskusji, ułatwiła nauczycielom zrozumienie nowych elementów wynikających z zastosowania materializmu historycznego. Proces dziejowy Polski ukazany jest w podręczniku z pozycji wytwórców, klas wyzyskiwanych w ustrojach antagonistycznych, klas walczących o swe wyzwolenie. Dzieje chłopów, a następnie dzieje mas plebejskich i proletariackich mają skupić głównie uwagę młodzieży. Zarysowane są one w najściślejszym związku z rozwojem sił wytwórczych w różnych epokach i okresach dziejów. Poznanie toku walki klasowej ułatwia młodzieży zrozumienie oraz rozpoznanie klasowych cech nadbudowy politycznej i kulturalnej.

W podręczniku ujęte są dzieje Polski jako proces wynikający z ogólnych praw rozwoju społecznego. Obok jego prawidłowości podkreślone są odrębności, specyfika uwarunkowana zarówno określonymi warunkami materialnymi naszego kraju, jak i działaniem czynników zewnętrznych. Prawidłowość procesu dziejowego Polski znalazła odbicie w nowej periodyzacji zastosowanej w podręczniku. Jakkolwiek nie jest ona podana w formie gotowego schematu, gdyż toczy się jeszcze na ten temat dyskusja naukowa, stanowi podstawę całej struktury podręcznika. Opiera się na jednolitym kryterium uwzględniającym analizę:

1. rozwoju sił wytwórczych i stosunków wytwórczych,
2. toku walki klasowej w kolejnych epokach i okresach historycznych,
3. kształtowania się form nadbudowy politycznej (państwa) oraz kulturalnej i ideologicznej.

Jak wykazano we wstępie do podręcznika, ujmuje on całość dziejów Polski od rozkładu wspólnoty pierwotnej do współczesnego nam okresu: budownictwa podstaw socjalizmu. Jest to zbyt obszerny zakres treści, aby mogła być ona dostatecznie pogłębiona; specjaliści poszczególnych okresów dziejowych zajmą się niewątpliwie szczegółową krytyką i wniosą wiele elementów uzupełniających. Tu skupimy uwagę na zagadnieniach centralnych, na ich dydaktycznym ujęciu. Od momentu podziału społeczeństwa na klasy autorki objaśniają proces historyczny jako drogę przemian w formach wyzysku i walki z nim. Każdą formację społeczno-ekonomiczną ujmują dialektycznie: przedstawiają kształtowanie się elementów nowej formacji w łonie starej, następnie jej utrwalenie się i rozwój, uwzględniając

elementy wiodące ku nowej formacji, czyli postępowe, oraz elementy hamujące jej rozwój, czyli wsteczne. Układ sił klasowych i walkę klasową ukazują zarówno w okresie rozwoju, jak i następnie — w okresie schyłkowym danej formacji. Dyskusja w zespołach wykazała, że wielu mniej doświadczonych nauczycieli nie dostrzegало tak przemyślanej podstawy metodologicznej podręcznika. Często poprzestawali oni na przeglądzie pozornie łatwej treści i tu także nie docierali do problemów centralnych dla poszczególnych okresów historii.

Dobór treści poznawczej przy opracowaniu każdego podręcznika stanowi zawsze najtrudniejsze zadanie dla autorów. Muszą oni z nadmiernej obfitości materiału faktograficznego wybrać określone jakościowo oraz ilościowo elementy uwzględniając wiek i przygotowanie młodzieży. Autorki *Historii Polski* dokonały selekcji materiału tak, aby na pierwszym planie przedstawić dzieje mas pracujących, walkę klas wyzyskiwanych, siły postępu działające w warunkach konkretnych formacji ekonomiczno-społecznych.

W dyskusjach nauczycielskich wysuwano często sprawę oceny poszczególnych faktów czy postaci w oderwaniu od warunków historycznych ich istnienia. Natomiast głębsze rozważenie każdej kwestii nasunęło konieczność przeanalizowania jej w powiązaniu z całością zjawisk danego okresu historycznego. Dopiero systematyczny przegląd treści podręcznika ukazał wielu nauczycielom bogactwo problematyki naukowej zamkniętej w nader zwężonych z konieczności sformułowaniach.

W początkach dziejów Polski, kształtującej się jako państwo, odtwarza podręcznik warunki współistnienia: rozkładającej się wspólnoty pierwotnej, pewnych elementów niedorozwiniętego niewolnictwa oraz załączków stosunków feudalnych. W dyskusji skupiono się na zagadnieniu powstania prywatnej własności ziemi i narzędzi oraz pierwszych form walki klasowej, jaka toczyła się między ludnością niewolną a wolnymi oraz wśród wolnych na skutek postępującego szybko zawłaszczania środków produkcji. Krytycznie podkreślono, że nie zostały uwzględnione szerzej ostatnie wyniki badań prehistoryków nad początkami Państwa Polskiego i innych państw słowiańskich. Zbyt słabo zarysował się także układ sił politycznych w Europie w w. X: obok Rusi Kijowskiej młodzież winna poznać w najogólniejszym zarysie Cesarstwo Rzymskie Narodu Niemieckiego, gdyż inaczej nie zrozumie losów Słowiańszczyzny zachodniej i nadszyczych ziem zachodnich.

W związku z kształtowaniem się układu feudalnego jako zagadnienie kluczowe rozważono w dyskusji powstanie i rozwój wielkiej własności ziemskiej (w. XI—XII) oraz rolę Kościoła jako feudała. Równoległe — formy pogłębiającej się zależności ekonomicznej ludności rolniczej i formy jej wyzysku (renty). Wiele miejsca natomiast, i słusznie, poświęcono w podręczniku sprawie umocnienia Państwa Polskiego oraz pozycji

pierwszych władców: Mieszka I i Chrobrego, podkreślając ich postępową rolę w ówczesnych warunkach historycznych.

Przedstawienie dalszego wzrostu sił wytwórczych w związku z rozwojem techniki produkcyjnej w rolnictwie oraz początkami gospodarki towarowo-pieniężnej w powiązaniu ze społecznym podziałem pracy wypadło zbyt skąpo i schematycznie. W odpowiednich rozdziałach (11, 13, 20, 23, 24) przeważa analiza walki klasowej nad analizą produkcji, tak że nie znajdziemy dość materiału do przedstawienia rozwoju ilościowego i jakościowego np. wytwórczości rzemieślniczej; brak także wskaźników dla zmian w podstawowej produkcji zbóż.

Rozwój miast w warunkach rozdrobnienia feudalnego (1138—1320) sprzyjał tendencjom do zjednoczenia państwa; znamienne, że wystąpiły one najwcześniej na Śląsku, dzielnicy najwyraźniej reprezentującej gospodarkę towarowo-pieniężną. Ostateczne zjednoczenie państwa w dobie panowania Łokietka wyjaśnione zostało w podręczniku trafnie zarówno czynnikami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Przy charakterystyce monarchii stanowej zakwestionowano w dyskusji ujęcie rozdziału 15 „Tworzenie jednolitego zarządu Państwa Polskiego“, wyrażając opinię, że należało silniej niż zagadnienie administracji podkreślić układ sił klasowych. Poddano także w wątpliwość, czy trafnie u schyłku w. XIV (na zamknięcie § 15) wprowadzono uogólnienie ustroju feudalnego (po raz pierwszy zastosowano tu w podręczniku ten termin). W sformułowaniu syntetyzującym brak charakterystyki zmian w rozwoju sił wytwórczych w okresie od X do XIV w., niedostatecznie też rozwinięto charakterystykę nadbudowy. Dla podkreślenia zasadniczego antagonizmu między chłopem i panem pominięto rolę miast, tak znaczną już w w. XIV.

Zgodnie z sugestią podręcznika wiele miejsca w dyskusji zajęła sprawa tworzenia się folwarku szlacheckiego kosztem krzywdy chłopskiej (§ 20). Pominięto natomiast elementy sprzyjające szybszemu rozwojowi produkcji w pierwszym etapie jego istnienia. W warunkach Rzeczypospolitej szlacheckiej krzywda chłopska narasta w miarę, jak folwark utrwała pańszczyznę i przekształca się na regresywną formę gospodarki. Stanie się on także czynnikiem hamującym świetnie zapowiadający się rozkwit miast w w. XV i rozwój gospodarki towarowo-pieniężnej. Nawrót do pańszczyzny, powstanie wielkich latyfundiów magnackich na zagrabionych ziemiach ruskich powoduje kostnienie ustroju feudalnego.

Od początków w. XVII — mimo pozornych sukcesów Rzeczypospolitej szlacheckiej — zaznacza się proces uwsteczniania gospodarki. Zaostrza się też walka mas chłopskich, które od zbiegostwa przechodzą do otwartych powstań (np. Chmielnickiego, Kostki Napierskiego). Oczywiście na tym tle przy nowej analizie inaczej musiała wypaść ocena „stulecia wojen“, które historiografia burżuazyjna przedstawiała jako szlak

chlubnych zwycięstw. Ujawnienie w podręczniku zaborczego charakteru wojen przeciw Moskwie i Ukrainie w w. XVII uświadomiło nauczycielom, jak fałszywa była legenda Wielkich Łuków, Pskowa czy Kłuszyna, jak sprzeczne były te wyprawy z prawdziwym interesem narodu, który w konsekwencji musiał zrezygnować z ostatnich szans odzyskania Prus Książęcych i ziem zachodnich. Rozkład Rzeczypospolitej szlacheckiej dokonywał się więc zarówno w wyniku zahamowania rozwoju sił wytwórczych i zaostrej walki mas chłopskich, jak i nacisku zewnętrznego.

W tych warunkach, dążąc do ożywienia życia gospodarczego, podjęli przedstawiciele postępowej myśli ekonomicznej i społecznej próby zastosowania nowych form gospodarki. Przykłady zamiany systemu pańszczyźnianego na czynsz, powstanie manufaktur stanowią załączki nowej formacji — kapitalizmu. Proces ten zahamowany został na skutek upadku Państwa Polskiego. Dalszy rozwój kapitalizmu dokonywać się będzie w warunkach rozbicia terytorialnego, zależności gospodarczej od państw zaborczych i ucisku narodowego.

W dyskusji nad epoką kapitalizmu przeważająca część głosów nauczycielskich dotyczyła dziejów klas wyzyskiwanych. Jako zagadnienia zasadnicze wysuwały się następujące:

1. kształtowanie się układu kapitalistycznego oraz walka mas chłopskich, następnie i plebejskich do momentu reformy uwłaszczeniowej (r. 1848, r. 1864);
2. warunki rozwoju kapitalizmu przedmonopolistycznego na obszarze wszystkich ziem etnograficznych polskich;
3. rozwój klasy robotniczej, dojrzewanie świadomości klasowej, powstanie partii proletariackiej;
4. powiązanie walk klasowych z ruchem narodowo-wyzwoleńczym i droga polskiej klasy robotniczej ku pozycji hegemonu narodu, sojusz rewolucyjny polskiego proletariatu z rosyjskim.

Na tle kształtowania się układu kapitalistycznego i rozwoju kapitalizmu na ziemiach polskich powracano w dyskusji wielokrotnie do zagadnienia powstania polskiego narodu burżuazyjnego. Podkreślono, że początki jego sięgają wieku XIV, gdy w oparciu o wspólnotę terytorialną począł rozwijać się rynek wewnętrzny. Jednak zahamowanie rozwoju gospodarki towarowo-pieniężnej na skutek skostnienia ustroju feudalnego opóźniło znacznie proces ukształtowania się narodu burżuazyjnego, który dojrzał dopiero w w. XIX. Czynnikiem przyśpieszającym kształtowanie się narodu polskiego były walki klasowe mas chłopskich, skierowane przeciw feudałom, obszarnikom. Znajdowały one poparcie rodzącej się burżuazji, która zajęła też stanowisko kierownicze w narodzie. Jednak po uwłaszczeniu chłopów na wszystkich ziemiach polskich w miarę wzrostu klasy robotniczej burżuazja szybko traci swą pozycję hegemonu i przesuwają się na pozycje reakcyjne, antynarodowe. Nie rezygnuje jednak ze swej roli kierowniczej bez walki, przeciwnie, posługuje się wszelkimi środkami propagandy i dywersji, aby utrzymać swą przewagę.



Dzieje klasy robotniczej stają się dominującym problemem w ostatnim stadium kapitalizmu, w okresie przejścia do imperializmu oraz Polski burżuazyjnej w dwudziestoleciu międzywojennym. Powiązanie burżuazji z imperializmem obcym wystąpiło już w rewolucji 1905 r. i odtąd staje się uwarunkowaniem jej linii politycznej, która prowadzi coraz wyraźniej do uzależnienia się od monopoli obcych. Burżuazja zdradza tradycje walki narodowo-wyzwoleńczej głosząc hasła trójlojalizmu. Posługiwać się będzie aparatem propagandy nacjonalistycznej, jak ukazuje podręcznik, bądź bezpośrednio, bądź przez PPS, zmierzając do oderwania mas od walki rewolucyjnej. O wyzwolenie narodu na drodze rewolucyjnej walczy klasa robotnicza pod kierunkiem SDKPiL w sojuszu z proletariatem rosyjskim. Podręcznik podkreśla tu wszystkie momenty bohaterstwa i ofiarności oraz solidarności internacjonalnej, które stanowią piękny rozdział polskich tradycji postępowych. Coraz wyraźniej zaznacza kierowniczą rolę partii klasy robotniczej, dojrzewanie jej ideologii zbliżającej się stopniowo do założeń marksizmu-leninizmu.

Wielki przełom dziejowy, jakim była Rewolucja Październikowa oraz w wyniku jej zwycięstwa spotęgowanie ruchu rewolucyjnego w całym świecie, podkreślony jest bardzo dobitnie. Walka proletariatu polskiego z władzą burżuazyjną w latach 1918—1919 występuje na kartach podręcznika z całą ostrością. Ta wnikliwa klasowa analiza dziejów Polski charakteryzuje podręcznik w całości, jednak szczególnego wyrazu nabiera w okresie dwudziestolecia. Uderza bowiem w burżuazyjne obciążenia naszych dawnych podręczników, w „legendę piłsudczykowską”. Nieodparta logika faktów, jakie podaje podręcznik, demaskuje tę legendę całkowicie. Pokazuje, że nieuchronną konsekwencją polityki imperialistycznej i antyradzieckiej, kierowanej przez rodzimą oligarchię finansową, było załamanie się państwa burżuazyjnego we wrześniu 1939 roku. W okresie dwudziestolecia wyrasta polska klasa robotnicza do roli kierowniczej w narodzie i pod przewodem KPP podejmuje walkę z faszyzmem o uratowanie ojczyzny (§ 86). Cementuje oddolnie jednolitość klasy robotniczej i sojusz z chłopstwem, domaga się porozumienia z ZSRR. Skupia masy pracujące miast i wsi w potężniejącym ludowym froncie antyfaszystowskim w latach 1935—1938, tj. po jawnym, ustawowym utrwaleniu dyktatury faszystowskiej.

W warunkach okupacji hitlerowskiej bohaterską walkę prowadzi nadal Polska Partia Robotnicza pod hasłem wyzwolenia społecznego mas wyzyskiwanych i wyzwolenia narodowego z jarzma faszystowskiego. Mimo koniecznych skrótów — podręcznik wydobyl treść klasową tej walki, ukazał, jak w zmaganiach z rodzimą reakcją i represjami wroga potężniał ruch oporu w oparciu o pomoc ZSRR. Ważnym zadaniem, jakie podjęła PPR, było budowanie w podziemiach frontu narodowego i organizo-

wanie zaczątków władzy ludowej. Od momentu powstania Krajowej Rady Narodowej krystalizuje się linia polityki przyszłego państwa ludowego kształtującego się w oparciu o rady terenowe.

W ostatnich rozdziałach podręcznika (§§ 92-98) zawarte są dzieje Polski Ludowej: walki o utrwalenie władzy ludowej w zmaganiach z reakcją, walki o przeobrażenie gospodarczo-społeczne Polski i zwycięską budowę podstaw socjalizmu, walki o utrwalenie sojuszu z ZSRR. Te ostatnie lata wiekowego procesu dziejowego Polski zamykają się zwycięstwem sił postępu, którego czołowym przedstawicielem stała się wyzwolona klasa robotnicza. Pod kierownictwem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej i przy bratniej pomocy ZSRR naród polski dźwignął się szybko z ruiny na wyższy etap rozwoju i zbliża się ku socjalizmowi.

Zadaniem niniejszego sprawozdania nie jest szczegółowa krytyka treści podręcznika, któremu w pierwszym wydaniu można by wytknąć nieścisłości w opisie faktów, nie zawsze trafne proporcje w ustawianiu zagadnień a czasem zbyt jednostronne oceny. Dla przykładu sięgniemy do rozdziału 67 poświęconego działalności Waryńskiego i powstania pierwszej partii polskiej klasy pracującej. Należałoby sprostować, że Waryński kształcił się w petersburskim Instytucie Technologicznym, nie zaś na uniwersytecie; mówiąc o wpływie, jaki wywarła na niego współpraca z rewolucjonistami rosyjskimi należy wspomnieć o narodnikach. Wzmianka na str. 198 o umowie z „Narodną Wolą“ wywołuje niesłuszne skojarzenie z działalnością Waryńskiego, tymczasem była ona rezultatem zabiegów Stanisława Kunickiego i wiązała się z pewnymi odchyleniami od marksistowskiej ideologii. (Imię Kunickiego podano błędnie na str. 200). Pełną ocenę faktograficzną znajdziemy zapewne w dalszych recenzjach podręcznika.

Dyskusja terenowa nad całością podręcznika była cenną formą samokształcenia nauczycieli w zakresie materializmu historycznego, dała praktyczne wskazania, jak należy stosować jego teorię dla wyjaśnienia etapów procesu dziejowego. Bardziej wyrobieni nauczyciele próbowali wnieść samodzielny wkład zwracając uwagę na poszczególne zagadnienia. Na przykład kol. Piasecki (Szczecin) porównując przedwojenne podręczniki wykazywał, jak zniekształcały one naszą przeszłość, i podkreślił, że omawiana *Historia Polski* uniknęła obciążenia historiografii burżuazyjnej; odbija też korzystnie śmiałością krytyki na tle wydawnictw podręcznikowych lat powojennych. Kol. Kobusiewicz (Lublin) zwracała uwagę na staranność, z jaką zespół autorski przedstawił tradycje postępowe naszego narodu, wnosząc bogatą, nową treść, której nie zawierały dawne podręczniki burżuazyjne. Inne głosy (np. kol. Krasicka — Kraków) domagały się szerszego potraktowania dziejów ziem odzyskanych. Wielokrotnie powtarzano postulat uwzględnienia także przedstawicieli postępu na tych ziemiach, ponadto omówienia szeregu postaci bojowników rewolucyj-

nych. Równie często domagali się uczestnicy dyskusji rozwinięcia elementów historii kultury, której wyznaczono w podręczniku zbyt mało miejsca. Podkreślano jako zaletę układu podręcznika włączenie rozdziałów z historii powszechnej w przełomowych momentach dziejowych; pogłębiają one zrozumienie prawidłowości polskiego procesu dziejowego. Zbyt wąsko natomiast potraktowały autorki obraz walki w świecie współczesnym, rolę Stanów Zjednoczonych w przygotowaniu nowej wojny oraz reakcyjną politykę Watykanu wobec Polski (kol. Malczewski — Koszalin).

W drugiej części dyskusji terenowej nad podręcznikiem *Historii Polski* nauczyciele rozważali jego wartość z punktu widzenia celów wychowawczych oraz zastosowania w praktyce szkolnej.

Podręcznik — według przeważającej opinii — stanowi dla nauczycieli poważną pomoc w realizacji celów wychowania socjalistycznego. Pogłębi on niewątpliwie zrozumienie przez młodzież funkcji pracy, służyć będzie wyrobieniu szacunku dla ludzi pracy, dostarcza wielu wzorów godnych naśladowania. Praca jako forma udziału jednostki w twórczym procesie dziejowym przedstawiona jest wielokrotnie jako sprawa honoru i obowiązku społecznego.

Podręcznik kształtuje w toku poznawania dziejów świadomość klasową młodzieży, wiąże ją z tradycją walki wyzwoleniczej klas uciskanych, budzi nienawiść do wyzyskiwaczy i włącza ją stopniowo w zasięg toczącej się obecnie walki klasowej w Polsce Ludowej. Pogłębia ukochanie tradycji postępowych narodu polskiego, kształtuje patriotyzm ludowy, wiąże z ojczyzną, w której gospodarzą wyzwolone masy pracujące pod przewodnictwem doświadczonej w bojach klasy robotniczej. Podręcznik unika nacjonalistycznych i kosmopolitycznych obciążeń, pozwala młodzieży zrozumieć, że zwycięstwo proletariatu jest rezultatem długotrwałych przemian i ofiarnej walki najlepszych synów narodu. Patriotyzm ludowy gruntuje się w ten sposób nie tylko na przeżyciach emocjonalnych, ale na skojarzeniu świadomości z elementami woli, czego wyrazem stać się powinna aktywna postawa młodzieży.

Z patriotyzmem ludowym wiąże się internacjonalizm proletariacki, którym przeniknięta jest treść podręcznika. Trafnie dobrany materiał faktyczny, biograficzny, cytaty klasyków marksizmu-leninizmu wiodą młodzież ku pojęciu nowych form współżycia między narodami. Zadaniem nauczyciela jest praktyczne związanie młodzieży z realizacją internacjonalizmu w życiu codziennym, ze światową walką o pokój pod przewodnictwem ZSRR.

Mobilizujący wpływ podręcznika stwierdzili nauczyciele w oparciu o doświadczenia półrocznej praktyki r. 1951/52. Niewątpliwie po dyskusji w terenie głębsze wniknięcie przez nauczycieli w treść tekstu pozwoli im wydobyć jeszcze wiele nowych wartości służących socjalistycznemu wychowaniu i pogłębieniu materialistycznego światopoglądu młodzieży.

Dydaktyczne uwagi dotyczące podręcznika *Historii Polski* objęły różnorodne zagadnienia. Początkowe jego przeznaczenie dla klasy IV szkoły podstawowej zaciążyło na książce, która faktycznie stała się podręcznikiem uniwersalnym dla różnych stopni nauczania i różnych typów szkół. Ta nienormalna i przejściowa sytuacja jest często punktem wyjścia dość ostrej oceny wartości metodycznej podręcznika. Liczne wynikające stąd krytyczne uwagi nauczycieli były biegunowo odmienne: jedni stosując podręcznik w klasie IV, krytykowali go jako zbyt trudny, inni, stosując go w klasach licealnych, zarzucali mu nadmierne uproszczenia, brak naukowej terminologii oraz uogólnień charakteryzujących poszczególne epoki i okresy dziejowe.

Słuszniej wypowiedziano się podczas dyskusji wtedy, gdy zastanawiano się nad sposobami właściwego zastosowania podręcznika w różnych warunkach. Nauczyciel klasy IV powinien przede wszystkim sam właściwie korzystać z treści podręcznika, wyłożyć ją przystępnie dzieciom, kierując ich uwagę głównie na ilustracje. W klasach VI i VII młodzież może samodzielnie posługiwać się podręcznikiem pod kierunkiem nauczyciela. W klasach licealnych nauczyciel poleci młodzieży zanalizować marksistowską ocenę zjawisk, natomiast rozszerzy materiał faktograficzny podając lekturę dodatkową.

Układ podręcznika wprowadza znamienne proporcje: dzieje epoki feudalnej zajmują znacznie mniej miejsca (str. 120 do r. 1795) niż kapitalizm (str. 120—286); stosunkowo obszernie potraktowane jest siedmioletnie Polskie Ludowe (str. 286—325).

To przesunięcie punktu ciężkości ze średniowiecza na dzieje nowożytne i współczesność odpowiada celom wychowawczym i poznawczym szkoły w Polsce Ludowej. Nauka historii służy nie tylko poznaniu przeszłości, ale ma przygotować młodzież do udziału w kształtowaniu przyszłości swego narodu, w budownictwie socjalizmu.

W dyskusji zespołów nauczycielskich podkreślano, że forma opisowa podręcznika uderza zwięzłością i trafnością ujęcia zagadnień nawet najtrudniejszych. Oczywiście dopiero młodzież starsza i nauczyciel może ocenić ładunek treści, jaka zawarta jest w krótkich i prostych zdaniach. Stwierdzono, że jasność i potoczność wykładu, bogata skala napięć emocjonalnych działa żywo na wyobraźnię i uczucie młodzieży. Nie tylko więc treść podręcznika, ale i jego forma jest mobilizująca, ułatwia nauczycielowi realizację zadań wychowawczych.

Nauczyciel łatwo dostrzegł, że podręcznik zawiera wiele cennych pomocy, które ułatwią zorganizowaną pracę uczniów. Obfitość i celowy dobór ilustracji może uzupełnić zbyt zwięzłą treść np. w częściach poświęconych kulturze. Często są to fotokopie tekstów źródłowych, z których może korzystać starsza młodzież. Zgłoszono przy okazji błędy dostrzeżone

w tekście, np. ilustracja pierwszego numeru czasopisma *Proletariat* (str. 198) powinna mieć datę 1883; podpis przy *Czerwonym Sztandarze* (str. 210) należy uzupełnić: „numer listopadowy 1902 r.“; dwukrotnie umieszczono ilustrację „Barykady robotnicze w Łodzi 1905 r.“ (str. 217, 220) bez bliższych wyjaśnień itp.

Zależnie od poziomu i przygotowania uczniów nauczyciele stosowali interpretację porównawczą ilustracji, np. urzędzenia manufaktury, kapitalistycznej fabryki i socjalistycznego zakładu produkcyjnego. Nowy typ ilustracji pozwala na rozwinięcie takich tematów, jak np. rozwój narzędzi, techniki produkcyjnej itp. Książka wyposażona jest w spis ilustracji z objaśnieniem ich pochodzenia.

Podobnie jak w zastosowaniu ilustracji, tak i opracowaniu mapek pod redakcją prof. Arnolda, korzystano z pełni z doświadczeń dydaktyki polskiej i radzieckiej. Podręcznik zaopatrzonej jest w cenny atlas zawierający 13 mapek częściowo barwnych. Dają one nie tylko obraz statyczny obszaru państwowego Polski na danym etapie historycznym, ale ujawniają dynamikę zmian. Na przykład mapka obrazująca penetrację książy i zakonów niemieckich na ziemię słowiańskie może stać się podstawą metodyczną bardzo interesującej lekcji. Metoda obrazkowa ułatwia zrozumienie treści mapek nie tylko uczniom klasy IV, ale wzbudza żywe zainteresowanie młodzieży starszej. Trudną tematykę przeobrażeń gospodarczych — jak wykazywali nauczyciele w toku dyskusji — ułatwiła znakomicie np. mapka Polski w drugiej połowie w. XIV. Mapka wielkich posiadłości magnackich na obszarach wschodnich wyjaśnia źródła wielu wojen w XVI i XVII w., np. politykę inflancką Batorego wynikającą z sugestii kanclerza Jana Zamoyskiego. Wyrażono słuszny żal, że po bardzo ciekawej mapce ziem polskich w latach 1815—1848 nie uwzględniono również w całościowym ujęciu ziem polskich w okresie rozwoju kapitalizmu z oznaczeniem głównych okręgów przemysłowych. Cenną nowością jest mapka obrazująca terenowe rozmieszczenie rad delegatów robotniczych w latach 1918—1919.

Nauczyciele domagali się w dyskusji wprowadzenia w następnym wydaniu podręcznika tablicy chronologicznej z uwzględnieniem dat obowiązujących na dwóch lub trzech stopniach nauczania. Obecnie podręcznik zawiera ich bardzo wiele bez wyróżnienia najważniejszych (w korekcie przeoczono błędy, np. datę układu kaliskiego z Krzyżakami). Natomiast w tytułach rozdziałów znalazły się — chyba przypadkowo — takie daty, jak 1331, 1569, brak zaś roku 1945. Padł także w dyskusji interesujący projekt, aby opracować tablicę ujmującą „genealogię“ tradycji rewolucyjnej klasy robotniczej. Zwracano się ponadto o zastosowanie diagramów dla objaśnienia danych statystycznych przy analizie zjawisk gospodarczo-społecznych.

Dyskusja terenowa nauczycieli nie została jeszcze zakończona. Ta cenna forma wymiany doświadczeń między autorkami podręcznika a szeroką rzeszą odbiorców jest nowym wkładem do socjalistycznego stylu pracy dydaktycznej. W tych warunkach dojrzewa podręcznik wspólnym wysiłkiem zespołu autorskiego, zespołów nauczycielskich, a nawet — niektórych klas młodzieży, z którą w okresie próbnym pracowano w oparciu o nowy podręcznik. To jeszcze jeden przyczynek, jak podręcznik spełnia swe mobilizujące zadanie.

Wnioski z dyskusji zużytkują autorki niewątpliwie przy opracowaniu następnego wydania *Historii Polski* i dostosują jej redakcję do określonego ściślej poziomu odbiorców młodzieżowych lub dorosłych.

JANINA SCHOENBRENNER

## PROJEKT REALIZACJI PROGRAMU HISTORII W KL. VI cz. III, miesiące: kwiecień, maj, czerwiec

### Bibliografia, materiał do samokształcenia nauczycieli

1. Karol Marks *Walki klasowe we Francji 1848—1850*. K. Marks i F. Engels *Dzieła wybrane*, Warszawa 1949, „Książka i Wiedza“, t. I, str. 110—223.
2. Fryderyk Engels *Rozwój socjalizmu od utopii do nauki*. K. Marks i F. Engels *Dzieła wybrane*, Warszawa 1949, „Książka i Wiedza“, t. II, str. 81—144.
3. Celina Bobińska *Historia Polski 1764—1831*. Skrypt, PZWS 1951.
4. Hipolit Grynwasser *Przywódcy i „burzyciele“ włościan*. Warszawa 1937, str. 46 oraz *Pisma* t. II, Wrocław 1951.
5. A. Jefimow *Historia nowożytna*. Warszawa 1950, „Nasza Księgarnia“, str. 287<sup>1)</sup>.
6. A. Jefimow i E. Tarlé *Francuska rewolucja burżuazyjna i wojny napoleońskie*. Warszawa 1950, „Książka i Wiedza“, str. 222<sup>2)</sup>.
7. Maksymilian Meloch *Sprawa włościańska w powstaniu listopadowym*. Warszawa 1948, PIW. Wyd. II, str. 210.
8. Gryzelda Missalowa *Początki ruchu robotniczego we Francji*. *Wiadomości Historyczne* 1949, nr 4.

---

<sup>1)</sup> Recenzja podręcznika A. Jefimowa znajduje się w *Wiadomościach Historycznych* 1951, nr 1 (15), str. 36—47.

<sup>2)</sup> Patrz: *Wiadomości Historyczne* 1950, nr 5 (14), str. 55.

- 9: *O powstaniu krakowskim*. Opracował Wł. Bortnowski. Warszawa 1951, „Prasa wojskowa”. Str. 130<sup>1)</sup>.
10. *O powstaniu listopadowym*. Opracował Wł. Bortnowski. Warszawa 1950, „Prasa wojskowa”. Str. 173.

## KOMENTARZ DO MATERIAŁU PROGRAMOWEGO

W kwietniu, maju i czerwcu odbędziemy w klasach szóstych 28 godzin lekcyjnych, z których 3 przeznaczymy na lekcje powtórzeniowe<sup>2)</sup> podsumowujące materiał całorocznej pracy, 1 na piśmienne sprawdzenie wiadomości uczniów<sup>3)</sup>, 24 na przerobienie materiału. Obejmuje on okres zwycięstwa i rozwoju kapitalizmu dla dziejów powszechnych, a dla dziejów Polski dalszy ciąg okresu rozkładu feudalizmu i kształtowania się układu kapitalistycznego (lekcje od nru 61 do 78).

Temat „Europa w latach 1794—1815” obejmuje zagadnienie przemian, jakie zachodziły w Europie w czasach tak zwanych wojen napoleońskich oraz z historii Polski zagadnienie legionów Dąbrowskiego i Księstwa Warszawskiego. Jak mamy ten okres ująć, aby przedstawić wydarzenia naukowo, partyjnie, aby nie ulegać burżuazyjnej legendzie napoleońskiej? Przede wszystkim trzeba wyjaśnić uczniom, iż Napoleon doszedł do władzy dzięki poparciu wielkiej burżuazji francuskiej i bogatego chłopstwa, że o ich interesy walczył i te przede wszystkim chronił. Rząd Napoleona „zdusił rewolucję francuską i zachował tylko te jej osiągnięcia, które były dogodne dla bogatej burżuazji”<sup>4)</sup>. Dlatego też Napoleon zdobywa władzę w toku ostrej walki klasowej między burżuazją a masami ludowymi i ich najbardziej radykalnymi odłamami (jakobini, spisek Babeufa). Rządy Napoleona we Francji musimy tak przedstawić, aby w wyniku poznanych konkretnych faktów uczniowie zrozumieli słuszność wyżej podanej Stalinowskiej oceny tych rządów.

Wojny Cesarstwa — to wyraźnie już wojny zaborcze, prowadzone w interesach francuskiej burżuazji (w odróżnieniu od wojen rewolucji francuskiej). „Jednocześnie polityka Napoleona odgrywała wobec feudalnej Europy rolę rewolucyjną. W tym sensie treść społeczna epopei napoleońskiej była dwoista, sprzeczna. Z jednej strony armia Bonapartego była terenem przemian burżuazyjno-kapitalistycznych w feudalnej Eu-

---

<sup>1)</sup> Patrz: *Wiadomości Historyczne* 1952, nr 1 (20), str. 57—58.

<sup>2)</sup> Przypominamy, że według rozkładu godzin (*Wiadomości Historyczne* 1951, Nr 4, Str. 50) przeznaczaliśmy 15 lekcji, z czego trzy ostatnie poświęcimy na ogólne powtórzenie. O lekcjach powtórzeniowych podamy informacje w nrze 3 po opracowaniu tego problemu w zespołach.

<sup>3)</sup> Tamże. Str. 51.

<sup>4)</sup> J. Stalin. *Referat wygłoszony na plenum CK WKP(b) 3—5 marca 1937 r.* Cytuję za A. Jefimowem *Historia nowożytna*. Warszawa 1950. „Nasza Księgarnia”. Str. 111.

ropie, przynosiła na swych bagnietach zniesienie poddaństwa i kodeks cywilny, ustawodawstwo burżuazyjne, które było wtargnięciem burżuazyjnego postępu, wtargnięciem zdobyczy rewolucji francuskiej do krajów feudalnych; z drugiej strony armia ta... była narzędziem wojen zdobywczych. Chociaż wojny te zrodziły się z narodowo-wyzwoleńczych dążeń ludu francuskiego, jednak za Napoleona służyły one już interesom francuskich kapitalistów i były wykorzystywane dla podeptania niepodległościowych dążeń wielu europejskich narodów“<sup>1)</sup>. Zaborczy charakter wojen szczególnie jaskrawo występuje w naszym programie zwłaszcza w dwu momentach: w wojnie hiszpańskiej oraz w wyprawie na Moskwę w roku 1812. Ta ostatnia wyprawa nie miała już wcale charakteru postępowego, nie wносиła zdobyczy rewolucji francuskiej w życie Rosji carskiej. Lud rosyjski stanął do walki w obronie niepodległości kraju, do „wojny ojczyznianej“ przeciw zaborczej armii. „O charakterze tego najazdu mówi w sposób dobitny fakt, że Bonaparte nie zdobył się na żadną ustawę, a nawet na żadną deklarację obiecującą, jeśli nie wolność, to ulgi dla poddanego chłopca rosyjskiego. Zdając sobie sprawę z tego, że przeciwko niemu podniósł się lud — oświadczał otwarcie, że boi się apelować do chłopca rosyjskiego, że lud budzi w nich strach i odrazę“<sup>2)</sup>. Omawiając wojnę 1812 r. trzeba zwrócić uwagę uczniów na rolę Aleksandra I jako feudalnego władcy. Wojna ojczyzniana zakończyła się z chwilą wypędzenia zaborcy z granic Rosji. Ale Aleksander I nie poprzestał na tym. W porozumieniu z innymi władcami feudalnymi zmierzał on do pokonania burżuazyjnej Francji, armia carska przekroczyła granice Rosji prowadząc wojnę o przywrócenie w Europie stosunków sprzed rewolucji, stosunków feudalnych.

Temat omawiany wywołuje zwykle duże trudności w nauczaniu szkolnym: jest obszerny, uczniowie gubią się w nadmiarze faktów, usiłują je mechanicznie opanować pamięciowo. Wydobicie linii generalnych, partyjne, marksistowskie ujęcie materiału na pewno bardzo pracę ułatwi. Ustalić też trzeba od razu, co uczeń ma opanować pamięciowo. Materiał zasadniczy znajdujemy w podręczniku szkolnym<sup>3)</sup>. Podany jest on rzeczowo, lecz bardzo zwięźle, czasem aż schematycznie. Dlatego też objaśniając lekcję, trzeba poszerzyć wiadomości o spisku Babeufa, scharakteryzować jego poglądy i działalność tak, aby uczniowie zrozumieli, że Babeuf domagał się uspołecznienia ziemi (ziemia i plony są własnością ogólną, dzieli się je między ludzi według potrzeb). Babeuf rozumiał, że rewolucja burżuazyjna nie zrealizowała haseł równości, wolności i braterstwa. Klasy pracujące pozostały nadal zależne od posiadaczy, żyły

1) Celina Bobińska *Historia Polski (1764—1831)*. PZWS 1951. Str. 155 i 156.

2) Celina Bobińska. Tamże. Str. 169.

3) B. Baranowski, H. Katz, S. Krakowski, M. Siuchniński *Historia dla klasy VI szkoły podstawowej*. Pod red. M. Siuchnińskiego. Materiały pomocnicze na rok 1950/51. Warszawa 1950. PZWS.



w nędzy, wyzyskiwane i uciskane. Babeuf pragnął stworzyć dyktaturę ubogich, aby złamać panowanie bogaczy, nie wyodrębnił jednak wśród owych „ubogich“ klas. Widział, że droga do wyzwolenia prowadzi przez walkę. W warunkach, w jakich działał, w warunkach rodzenia się klasy robotniczej, Babeuf nie mógł dostrzec, iż proletariat stanie się klasą rewolucyjną zdolną do prowadzenia walki przeciw burżuazji.

Podobnie poszerzyć trzeba wiadomości z podręcznika klasy VI. Materiał znajdziemy w podręczniku A. W. Jefimowa *Historia nowożytna*<sup>1)</sup>. Wojny napoleońskie omówimy w ścisłym oparciu o mapy. Brak nam ich w podręczniku, toteż posługiwać się trzeba mapami fizycznymi Europy i półkuli wschodniej oraz analogicznymi konturami. W toku omawiania wypraw wojennych uczniowie na konturach będą zaznaczać główne szlaki wypraw i niektóre miejscowości (Austerlitz, Tylża, Lipsk, szlak wyprawy na Moskwę według mapy w podręczniku A. W. Jefimowa). Uczeń nie ma obowiązku szczegółowego opowiadania o przebiegu wszystkich wypraw i bitew podanych w podręczniku, musi jednak wiedzieć, z jakimi państwami burżuazyjna Francja prowadziła walki (z burżuazyjną Anglią, z feudalnymi Prusami, Austrią i Rosją), rozumieć, czym była blokada kontynentalna, jaki charakter miały wojny napoleońskie, pamiętać takie momenty, jak traktat w Tylży, wyprawę na Moskwę, bitwę pod Lipskiem i Waterloo, rozumieć ich znaczenie.

W czasie objaśniania lekcji uczniowie powinni być uprzedzeni, że wykład nasz będzie poszerzał tekst podręcznika. Trzeba więc przed rozpoczęciem pracy należycie ją zorganizować: np. napiszemy na tablicy zwięzły plan wykładu, a uczniom polecimy na kartkach notować wiadomości rozszerzając punkty planu, w domu zaś dzieci zestawiają plan i notatkę z tekstem książki i wykonają z pomocą zdobytych wiadomości zadania (np. udowodnij, że wojny Cesarstwa były zaborczymi wojnami, albo, jakimi sposobami Napoleon usiłował pokonać Anglię itp.).

Sprawa Polski w okresie 1795—1815 występuje ujęta w dwa tematy: „Legiony Henryka Dąbrowskiego w sojuszu z republikańską armią francuską“ i „Księstwo Warszawskie“. Zanim zaczniemy opracowywanie „Legionów Henryka Dąbrowskiego“, musimy uzupełnić podręcznik, który nie uwzględnia stosunków w kraju po III rozbiórce. Bez charakterystyki tych stosunków rola legionów występuje w oderwaniu od kraju, trudno ją należycie ocenić i zrozumieć.

W krótkim wykładzie przeto trzeba przedstawić: upadek przemysłu i handlu w zaborze pruskim, znaczny rozwój rolnictwa, które eksportuje produkty do Prus; deklasowanie się szlachty na skutek zaciągania olbrzymich pożyczek od rządu pruskiego, pożyczek, których szlachta nie była

---

<sup>1)</sup> A. W. Jefimow *Historia nowożytna*. Warszawa 1950. „Nasza Księgarnia”. Str. 103, 109, 111—113.

w stanie spłacić, używała ich bowiem na potrzeby własne, nie zaś na podnoszenie stanu gospodarstwa; na Śląsku coraz większa eksploatacja kopalń węgla, stosowanie węgla w hutach; na wsi — wprowadzanie opieki rządu nad chłopem (zniesienie niewoli osobistej).

W zaborze austriackim państwo również wprowadza pewne ulgi w położeniu chłopów (zabezpieczenie dziedzicznego użytkowania gruntu, określenie dni pańszczyzny przy jednoczesnym podsycaniu nienawiści klasowej między chłopami a szlachtą przez rząd austriacki). W obu zaborach rządy prowadziły antypolską politykę narodową: niemczono szkoły, urzędy.

W zaborze rosyjskim spotęgowana została osobista zależność chłopów od dziedzica (sprzedawanie chłopów). W swej polityce rząd carski opierał się na bogatej szlachcie i magnaterii.

We wszystkich trzech zaborach szlachta, a przede wszystkim magnaci zdecydowani byli na całkowitą ugodę z zaborcami, manifestowali wiernopoddańcze uczucia wobec zaborczych rządów. Najjaskrawiej występuje to w zaborze rosyjskim, w którym kresowi magnaci szukali pomocy w rządzie carskim. Toteż reakcyjni magnaci wrogo odnosili się do hasła rewolucji francuskiej, do wszelkiej postępowej myśli politycznej. Lecz jednocześnie wśród postępowej szlachty, wśród mieszczaństwa i drobnej szlachty rozwija się w kraju ruch patriotyczny skierowany przeciw zaborom, zmierzający do walki o niepodległość. Wiąże się on najściślej z patriotycznym ruchem na emigracji, wywołuje wędrówkę z kraju za granicę, głównie do Paryża, który bezpośrednio po roku 1795 staje się ośrodkiem naszej emigracji politycznej. Te same stronnictwa, które widzieliśmy w powstaniu Kościuszki, istnieją i na emigracji. Henryk Dąbrowski jest przedstawicielem stronnictwa umiarkowanego, które dążyło do odbudowy niepodległości nie przez rewolucję, lecz z pomocą obcych państw, w tym wypadku z pomocą burżuazyjnej Francji.

Jak teraz mamy ocenić legiony Dąbrowskiego? „Duch legionów, idee legionów były postępowe... oddziaływały na nie wciąż żywe tradycje francuskiej rewolucji oraz zrodzone i utrwalone w czasie rewolucji stosunki w wojsku... Później, w okresie Księstwa Warszawskiego, legiony odegrały dużą rolę w kraju. Legioniści przynieśli do kraju tradycje postępowe, republikańskie, tradycje wojska demokratycznego... Mają one swą chlubną kartę postępowej myśli polskiej.

Jednocześnie musimy umieć dojrzeć w legionach odwrotną stronę medalu: legiony zapoczątkowały swym czynem legendę napoleońską, wielkie urojenie, wielkie, prowadzące na manowce złudzenie polskiej klasy posiadającej. Klasa ta szukała jakiegoś wielkiego ukoronowanego „zbawcy“ narodu polskiego, kurczowo chwytając się poły „wielkiego człowieka, który bez zachodu i niebezpieczeństw grożących ze strony rewolucji ludowej poda szlachcie... niepodległą Polskę. Legiony, jako jednostka napoleońska, zmuszone były często występować w roli dwuznacznej. ...Legiony głoszące

„braterstwo ludzi wolnych“ biorą udział w tłumieniu powstań ludu włoskiego... Legiony pozostały w historii Polski jako wielka niepodległościowa legenda. Należy jednak ustosunkować się do tej legendy trzeźwiej, należy dostrzec dwoistość roli legionów. Były one jednak dla emigracji i dla kraju wielką szkołą republikanizmu, wielką dawką idei postępowych... Ponadto legiony stały się szkołą militarną dla okresów późniejszych“<sup>1)</sup>

W temacie „Księstwo Warszawskie“ zwrócić musimy uwagę przede wszystkim na sprawę chłopską, i to nie tylko w Księstwie, lecz w ogóle na ziemiach polskich w latach 1807—1815. Trzeba doprowadzić ucznia do zrozumienia, iż pod wpływem reform napoleońskich w rolnictwie polskim zaczyna się przechodzenie do kapitalistycznych form produkcji.

„W Księstwie Warszawskim rolnictwo poprzez nędzę ludu, poprzez wyniszczenie i przeróżne ciężkie doświadczenia chłopca polskiego wstępuje na drogę kapitalistycznego rozwoju. Kapitalizm toruje sobie drogę ze szkodą szerokich mas chłopskich, kosztem tych mas, a z korzyścią dla obszarnika. Obszarnicy zachowują własność swych feudalnych majątków oraz przywilej wyzyskiwania swych pańszczyźnianych niewolników, jako kapitalistycznych wyrobników“<sup>2)</sup>. Podobnie, również z krzywdą mas chłopskich, wchodziły na drogę kapitalizmu ziemie zaboru pruskiego i Śląsk.

Drugie zagadnienie, na które trzeba zwrócić uwagę uczniów, to rola Księstwa Warszawskiego w wojnach napoleońskich. Stanowiło ono bazę wypadową Napoleona na wschód, było gospodarczo wyzyskiwane i politycznie całkowicie od cesarza zależne. Napoleon opierał się w Księstwie nie na republikańskich demokracjach (Dąbrowski, Wybicki), lecz na ludziach obozu oświeconej magnaterii (ks. Józef Poniatowski). Między tymi dwoma ugrupowaniami toczyła się walka o charakter armii Księstwa, o jej demokratyzm. Lecz armia ta siłą rzeczy musiała ulegać Napoleonowi i brać udział w zaborczych wojnach cesarskich (Hiszpania, wyprawa 1812 r.).

W wyprawie na Moskwę „ujawniła się... tragiczna kolizja polskiej „napoleoniady“. Polacy byli jednym wojskiem w Wielkiej Armii“, które występując przeciwko caratowi, szło na tę wojnę, aby wywalczyć wskrzeszenie swej ojczyzny i zniszczyć dzieło rozbiorów. Jednak ta walka Polaków o ideały narodowo-wyzwoleńcze zginęła, rozplynęła się w wielkiej agresji, stała się drobnym elementem wielkiego najazdu. Polacy stali się uczestnikami tego najazdu, którego ogólny charakter nie posiadał żadnych cech wolnościowych i który skazany był na niechybną porażkę.... katastrofa Napoleona pociągnęła za sobą upadek Księstwa“<sup>3)</sup>.

Tematy z historii Polski możemy opracowywać metodycznie, wychodząc z założenia, że uczniowie już się ich uczyli w klasie IV. Toteż można

<sup>1)</sup> Celina Bobińska. *Historia Polski (1764—1831)*. PZWS 1951. Str. 165.

<sup>2)</sup> Celina Bobińska. Tamże. Str. 152, 153, 155, 156.

<sup>3)</sup> Celina Bobińska. Tamże. Str. 169—170.

polecić dzieciom, aby np. wypożyczyły sobie podręcznik *Historia Polski*<sup>1)</sup>, przeczytały samodzielnie najpierw rozdział 50 („Legiony Polskie we Włoszech“) i zrobiły plan tematu. Następnie na lekcji omówimy zagadnienie metodą rozmowy objaśniającej i uzupełnimy wiadomości uczniów dając oceny wydarzeń. Podobnie postąpimy z następnymi tematami, na zakończenie zaś przeprowadzimy lekcję powtórzeniową zbierającą wszystkie wiadomości klasy o sprawie polskiej w okresie 1795—1815. W powtórzeniu tym położymy nacisk na zdradę sprawy narodowej przez obóz magnacki, na dążenie obozu republikańskiego do niepodległości przez pomoc Napoleona, a bez rewolucji społecznej, na wkraczanie rolnictwa w kapitalizm za cenę krzywdy chłopskiej.

Temat „Czasy reakcji i walki burżuazji o władzę“ podzielimy na dwa duże okresy chronologiczne: 1) 1815—1830, 2) 1830—1846. Dla uporządkowania uczniom wiadomości, których w tym temacie jest bardzo dużo, najlepiej zacząć od charakterystyki sił wytwórczych w latach 1815—1830, przewrót przemysłowy w Anglii, rozwój kapitalizmu w początkach XIX wieku, dalej omówić tworzenie się nowych, kapitalistycznych stosunków produkcji, aby następnie przedstawić wsteczne dążenia kongresu wiedeńskiego i świętego przymierza do przywrócenia feudalizmu, do monarchii absolutnej i przewagi stanu szlacheckiego w rządach.

Mimo feudalnych pozorów w nadbudowie ustrojowej (monarchia Burbonów we Francji) koło historii toczyło się naprzód, rozwijał się kapitalizm, burżuazja rosła w majątki i znaczenie i nie myślała wyrzekać się raz zdobytej władzy. Stąd walka burżuazji z feudalami w krajach, w których rozwijał się kapitalizm (Francja, kraje niemieckie, Włochy północne), stąd tajne związki i ruchy rewolucyjne. Jednocześnie (Anglia, Francja) burżuazja „wytwarza od razu swych własnych grabarzy“<sup>2)</sup> — wraz z rozwojem kapitalizmu rosły szeregi proletariatu i już w latach 1815—1830 trzeba omówić z uczniami pierwsze przejawy walki klasowej proletariatu z burżuazją.

Po ogólnej charakterystyce stosunków w Europie przejdziemy do opracowania sytuacji w Królestwie Polskim w latach 1815—1830. Zaczniemy od rozwoju gospodarczego i doprowadzimy uczniów do zrozumienia, iż w miastach Królestwa powstawał coraz silniejszy układ kapitalistyczny, na wsi następuje rozkład stosunków feudalnych, coraz wyraźniej folwark przechodzi na produkcję kapitalistyczną. Chłop jednak nie został uwolniony od świadczeń (pańszczyzna, daniny, czynsze). Do wyzysku i ucisku feudalnego dołączyły się teraz rugi, kapitalistyczna niepewność jutra.

---

<sup>1)</sup> G. Missalowa, J. Schoenbrenner *Historia Polski*. Warszawa 1951. PZWS.

<sup>2)</sup> K. Marks i F. Engels *Manifest Komunistyczny. Dzieła wybrane*. W-wa 1949. „Książka i Wiedza“. T. I. Str. 37.

Następnie omówimy polityczne stosunki w Królestwie, uprzywilejowanie klas posiadających, ich ugodowość w stosunku do caratu, tworzącą się opozycję, tajne związki i ich kontakty z dekabrystami. Zarówno w krajach o rozwiniętym kapitalizmie, jak i w Królestwie Polskim zaostrzają się sprzeczności, rozwija się ostra walka klasowa. Wzrost napięcia rewolucyjnego doprowadza do rewolucji 1830 r. we Francji i w Belgii. Zadaniem naszym będzie doprowadzenie uczniów do zrozumienia, że w rewolucji lipcowej 1830 r., podobnie jak w innych rewolucjach burżuazyjnych, masy ludowe odniosły zwycięstwo, z którego korzyści wyciągnęła wielka burżuazja, a właściwie jeden jej odłam, najmniej postępowy — burżuazja finansowa; ona też będzie sprawować rządy w konstytucyjnej monarchii, tzw. monarchii lipcowej, z krzywdą proletariatu i ogółu mas pracujących, usuwając na plan dalszy burżuazję przemysłową. Na przykładzie tym pogłębiamy znowu rozumienie pojęcia rewolucji burżuazyjnej.

Przechodząc do rozpatrywania powstania listopadowego musimy najpierw uświadomić sobie, jak mamy oceniać postępowość naszych ruchów narodowo-wyzwoleńczych. W historii naszej okresu 1795—1864 stoją przed nami ściśle ze sobą powiązane zagadnienia: zagadnienie rewolucji burżuazyjnej, zagadnienie rozwiązania sprawy chłopskiej (nadanie chłopu wolności osobistej, skasowania pańszczyzny i nadania chłopu własności ziemi) i odzyskanie niepodległości. Polska nie przeżyła rewolucji burżuazyjnej, jednak w ciągu omawianego okresu chłopci pod trzema zaborami zostali uwłaszczeni, otwarta została droga do rozwoju kapitalizmu na ziemiach polskich. Postępowość ugrupowań politycznych w kraju i na emigracji oceniamy na podstawie stosunku ich do sprawy chłopskiej. Wszystkie siły postępu dążyły do uwolnienia chłopów od pańszczyzny i do uwłaszczenia, a więc do reform burżuazyjnych, elementy wsteczne, konserwatywne natomiast stały na stanowisku dalszej zależności chłopów od szlachty. Nasze ruchy narodowo-wyzwoleńcze wszystkie skierowane były przeciw caratowi, przeciw ówczesnemu najbardziej reakcyjnemu państwu feudalnemu. Dlatego, osłabiając carat, wszystkie miały charakter postępowy. Trzeba jednak na to zagadnienie spojrzeć od innej strony, zadać sobie pytanie, czy dany ruch wyzwoleńczy walczył o zmianę stosunków społecznych, o nowy, sprawiedliwy ustrój, czy ze sprawą wyzwolenia narodowego wiązał sprawę społecznej przebudowy. W wieku XIX postępowość ruchu narodowo-wyzwoleńczego wiąże się najściślej z zagadnieniem chłopskim i ze stopniem wciągnięcia mas do danego powstania. Pod tym kątem widzenia musimy spojrzeć na trzy polskie powstania XIX wieku.

Zacznijmy pracę nad powstaniem listopadowym od oceny tego powstania wypowiedzianej przez Engelsa na obchodzie rocznicy powstania krakowskiego w Brukseli w roku 1848. „Powstanie 1830 roku nie było ani rewolucją narodową (nie objęło trzech czwartych terytorium Polski), ani też rewolucją polityczną czy socjalną; nie przyniosło żadnych zmian

w wewnętrznej sytuacji ludu; była to rewolucja konserwatywna<sup>1)</sup>. Zadaniem naszym przeto będzie doprowadzenie uczniów klasy VI do zrozumienia tej oceny przez dokładne przyswojenie sobie wydarzeń lat 1830—1831. Uczeń powinien zdawać sobie sprawę z tego, że powstańcy nie opierali się na masach ludowych Warszawy, na początku powstania udział ich był żywiołowy w walce, powinien dowiedzieć się o stosunku rządu i sejmiku do sprawy chłopskiej, poznać walkę wsi, zrozumieć egoizm klas posiadających, których przedstawiciele uchwycili władzę w powstaniu, i zrozumieć też mały stopień radykalizmu nawet najbardziej postępowych grup w tym powstaniu. Zrozumiałe wtedy staną się przyczyny klęski listopadowego ruchu, „rewolucji konserwatywnej“, której przywódcy woleli pójść na emigrację, niż ustąpić ze swych szlacheckich przywilejów.

Przeprowadzić to zadanie w klasie VI trzeba przez umiejętny wybór faktów i odpowiednie konkretne ich przedstawienie. Zaczniemy np. od przypomnienia wiadomości uczniów z klasy IV, od przeczytania przez dzieci w domu rozdziału 55 z *Historii Polski*. Następnie wspólnie na lekcji uczniowie ułożą plan całego tematu. Według punktów planu omówimy poszczególne wydarzenia szerzej i w oparciu o konkretny materiał przemawiający do umysłu naszych uczniów. Pomocą będzie nam tu książka *O powstaniu listopadowym*<sup>2)</sup>. Tak więc np. nastrój przed powstaniem doskonale odtwarzają wyjątki z relacji Piotra Wysockiego (str. 35), opowiadanie o przebiegu nocy listopadowej (str. 38—41). Czytanie źródeł robi zawsze na dzieciach duże wrażenie, przemawia do ich wyobraźni. Podkreślimy brak łączności spisku z ludem (gaszenie browaru na Solcu przez nieuświadomioną ludność Powiśla), postawę klas posiadających zamieszkujących Nowy Świat i Krakowskie Przedmieście, postawę ludności Starego Miasta (wyjątek z pracy Wacława Tokarza, str. 46).

W wyjątku z pracy M. Melocha *Sprawa włościańska w powstaniu listopadowym* (str. 120) i źródłowym wyjątku z K. Deczyńskiego *Pamiętnika chłopca-nauczyciela* (str. 125) znajdziemy dużo ciekawego materiału do zilustrowania postawy chłopów w stosunku do powstania, wystąpienie ludu warszawskiego 15 sierpnia 1831 maluje obrazowo Maurycy Mochnacki (str. 136 i następne).

Opowiadanie nasze przeplatać więc będziemy lekturą tych wyjątków tak, aby przede wszystkim uwydatnić znaczną rolę mas w powstaniu, zdradę klas posiadających i chwiejną mało radykalną postawę grup rewolucyjnych. Na zakończenie uczniowie powinni zdać sobie sprawę, co nowego (w porównaniu z wiadomościami z klasy IV) wniosła im lekcja,

---

<sup>1)</sup> Fr. Engels *Przemówienie w sprawie polskiej. Dzieła wybrane*. Warszawa 1949. „Książka i Wiedza“. T. I. Str. 60.

<sup>2)</sup> Wybrane dokumenty oraz wyjątki z opracowań i pamiętników zebrał mjr Wł. Bortnowski. Wyd. „Prasa Wojskowa“. Warszawa 1950.

a następnie do domu trzeba im zadać do ustnego opracowania zadanie np.: „Lud warszawski i chłopi w powstaniu listopadowym“ albo „Sprawa chłopska w powstaniu listopadowym“, albo „Dlaczego powstanie listopadowe skończyło się klęską?“

Z historii powszechnej w tym okresie musimy omówić jeden z najtrudniejszych tematów w klasie VI, „Socjalizm utopijny“. Poprzedzić go trzeba lekcją powtórzeniową, w czasie której uczniowie przypomną rewolucję francuską, rozwój kapitalizmu we Francji i w Anglii w pierwszej ćwierci wieku XIX, pierwszy kryzys 1825 roku, położenie klasy robotniczej i jej pierwsze walki z burżuazją. Na następnej lekcji uprzytomnimy uczniom, iż piękne hasła wolności, równości i braterstwa, o które walczyły masy ludowe w czasie rewolucji francuskiej, w rzeczywistości nie zostały zrealizowane. Wolność okazała się wolnością tylko dla posiadaczy, nie mogło być też prawdziwej równości ani braterstwa między proletariatem i kapitalistami, między wyzyskiwanymi i wyzyskiwaczami.

Ówczesny proletariát w swej większości składał się z drobnych rzemieślników i częściowo z pracowników manufaktur oraz z robotników zmechanizowanych fabryk. Klasa robotnicza we Francji dopiero tworzyła się, nie miała klasowej świadomości, walczyła z wyzyskiem jeszcze żywiłowo (strajki, powstania), w rewolucjach popierała burżuazję demokratyczną w jej walce przeciw feudałom lub po r. 1830 rewolucyjny odłam burżuazji walczącej z rządami bankierów za Ludwika Filipa.

Rozwój kapitalizmu, pierwszy kryzys, rosnąca nędza mas pracujących wywołały już w pierwszej ćwierci XIX wieku wśród ideologów i pisarzy postępowych krytykę ustroju burżuazyjnego i próby naprawy istniejących stosunków. Wyrazem dostrzegania wad i sprzeczności kapitalizmu były pierwsze teorie tzw. wówczas socjalistyczne, głoszące, że zarówno feudalizm, jak i kapitalizm to ustroje oparte na wyzysku, że trzeba stworzyć nowy sprawiedliwy ustrój, który zapewni wszystkim szczęście. Myśliciele, którzy podobne poglądy głosili, nazywamy „socjalistami utopijnymi“. Skąd pochodzi i co oznacza nazwa „utopijny“. Jeszcze w XVI wieku, gdy w Anglii tworzyły się zalążki kapitalizmu, napisał Tomasz Morus książkę pt. *Utopia*. Przedstawiał on w niej szczęśliwe życie ludzi na wyspie zwanej Utopią. Nie było tam wyzysku, wszyscy wspólnie dla wspólnego dobra pracowali. Ponieważ w ustroju feudalnym ani kapitalistycznym takiego życia nie mogło być, więc też słowem „utopia“, „utopijny“ określali ludzie coś, co nie da się urzeczywistnić. Socjaliści utopijni przeto pragnęli budować życie bez wyzysku, lecz w sposób, który nie był możliwy wówczas do przeprowadzenia.

Po tym wstępie opowiemy uczniom życiorysy trzech najwybitniejszych socjalistów utopijnych: Henryka Saint Simona, Karola Fouriera

i Roberta Owena <sup>1)</sup>). W tok opowiadania wpleciemy najważniejsze wiadomości o poglądach każdego z trzech myślicieli. Doprowadzimy uczniów do zrozumienia, że w poglądach Saint Simona istniały następujące elementy socjalistyczne: rozumiał on konieczność planowania gospodarczego w przeciwieństwie do chaosu gospodarki kapitalistycznej, uznawał pracę jako obowiązek i sprawę honoru człowieka, potępiał pasożytniczy tryb życia. Natomiast Saint Simon uznawał za konieczną prywatną własność środków produkcji, pragnął tylko zreformować kapitalizm, tak aby zapewnić robotnikom dobre warunki bytu. Sądził, że można to uczynić bez rewolucji, przez reformy. „Saint Simon usiłuje przede wszystkim przekonać robotników, że akumulacja kapitalistyczna i rozwój przemysłu zapewnią wszystkim ludziom dostatek i dobrobyt. Rozumna organizacja kapitalizmu zamieni ziemię w raj“ <sup>2)</sup>). Tego rodzaju błędne poglądy łudziły klasę robotniczą, były dla niej szkodliwe.

W życiorysie Karola Fouriera zwrócimy uwagę dzieci przede wszystkim na krytykę kapitalizmu przeprowadzoną przez tego myśliciela (rozdrobnienie gospodarki, jej chaos, konkurencja niszcząca słabych, wrogość między ludźmi wynikająca z prywatnej własności środków produkcji, krytyka rodziny burżuazyjnej, małżeństw zawieranych dla celów majątkowych). Wyjścia z tego ustroju szukał Fourier na drodze organizowania życia według zgóry określonych modeli.

Fourier opracował model nowej organizacji społecznej, tak zwaną „falangę“. Opowiemy dzieciom, jak drobiazgowo przemyślał Fourier wszelkie szczegóły życia w falandze, i zwrócimy uwagę, że w gruncie rzeczy falanga miała pewne elementy drobnomieszczańskie, uznawała drobnomieszczańskie prawo do własności. Fourier bowiem sądził błędnie, że człowiek pracuje najlepiej, gdy jest chociaż w małej części współwłaścicielem warsztatu pracy. Wydało mu się też, że dla tworzenia falang znajdzie wśród burżuazji, a nawet arystokracji ludzi, którzy oddadzą na ten cel majątki i siły. Stąd jego codzienne oczekiwanie na owych „dobroczynców ludzkości“. Choć próby organizowania falang musiały spotkać się z całkowitym niepowodzeniem, jednak w ideach głoszonych przez Fouriera tkwiły elementy, które przyczyniły się do rozwoju poglądów socjalistycznych. Fourier twierdził, iż każdy człowiek ma prawo do pracy i do zapewnienia mu przez społeczeństwo minimum egzystencji, widział zgodność interesów jednostki i społeczeństwa w ustroju socjalistycznym.

Omawiając praktyczną działalność Owena trzeba uczniom wyjaśnić, że w pierwszej fazie i on również nie wychodził poza ustrój kapitalistycz-

---

<sup>1)</sup> Życiorysy te znajdziemy w podręczniku A. W. Jefimowa *Historia Nowożytna 1789—1870*. Warszawa 1950. „Nasza Księgarnia“.

<sup>2)</sup> R. Garaudy *Źródła francuskie socjalizmu naukowego*. Warszawa 1950. „Czytelnik“.



ny, nie dążył do skasowania prywatnej własności środków produkcji. Pragnął jedynie zapewnić robotnikom dobre warunki pracy i odpowiednią egzystencję. Później dopiero wypowiedział się za komunistycznym ustrojem i opracował jego model w tzw. *New Harmony* (Nowa Harmonia). Naszych uczniów na pewno zainteresuje fakt, iż Owen dał podstawy pedagogiczne, na których następnie oparł się K. Marks w swych poglądach na wychowanie. Owen wykazał, że nauczanie należy powiązać z pracą produkcyjną i z wychowaniem fizycznym, zastosował te poglądy w praktyce. Próby tworzenia wzorowych gmin (podobnie jak próby falang) nie mogły się udać.

Wszyscy socjaliści utopijni doskonale widzieli wady kapitalizmu, krytykowali wyzysk robotników, egoizm burżuazji żyjącej w zbytkach bez pracy, twierdzili, że nie powinno być pasożytów wśród ludzi, że wszyscy powinni pracować. Ale jednocześnie przy niedojrzałości stosunków kapitalistycznych socjaliści utopijni nie rozumieli na czym właściwie wyzysk kapitalistyczny polegał, nie rozumieli praw rozwoju społecznego, brakło im zrozumienia roli walki klasowej. Choć na pierwszy plan wysuwali sprawę proletariatu, domagając się od burżuazji polepszenia bytu mas pracujących, lecz nie rozumieli rewolucyjnej roli proletariatu, który musi sam wyzwolić się w walce z burżuazją. Nie umiejąc badać naukowo rzeczywistości i wskazać drogi obalenia stosunków kapitalistycznych, drogi walki o socjalizm, utopijni socjaliści tworzyli gotowe wzory, idealne obrazy przyszłego szczęśliwego ustroju. Oczywiście w miarę rozwijania się kapitalizmu przy liczbowym wzroście klasy robotniczej, przy rosnącej w ogniu walki klasowej świadomości proletariatu tworzyły one potrzebom walczącej klasy robotniczej, nie wskazywały konkretnej drogi i programu dla potężniejszego ruchu robotniczego, niektóre nawet były dla klasy robotniczej szkodliwe.

Omawiając z klasą VI socjalizm utopijny, musimy wykazać że nie dał on proletariatu programu i nie wskazał drogi walki ku wyzwoleniu. Dopiero zespolenie ruchu robotniczego z naukową teorią socjalizmu Marksa i Engelsa otworzyło nową jakościowo epokę w dziejach klasy robotniczej, epokę świadomego ruchu, znającego cel swój i drogę. Ale Marks i Engels opracowując swą wielką teorię skorzystali z doświadczeń ruchu robotniczego i krytycznie przejęli cały dorobek socjalizmu utopijnego przewyciężając jego wszystkie braki i błędy. Wyłumaczymy więc uczniom, dlaczego Lenin zaliczył francuski socjalizm utopijny do 3 źródeł marksizmu.

W podręczniku na klasę VI wnioski podane na końcu rozdziału o socjalizmie utopijnym są zupełnie słuszne, brak jednak materiału konkretnego dla ich uzasadnienia. Toteż lekcję o socjalizmie utopijnym trzeba dokładnie dzieciom wyłożyć, opowiadanie przerywać rozmową objaśnia-

jąca. Temat ten nadaje się do wyciągnięcia pewnych wniosków z naszych czasów. Ponieważ budujemy w Polsce podstawy socjalizmu, dzieci na pewno będą chciały wiedzieć, które poglądy weszły w życie (np. planowanie gospodarcze, zasada, iż wszyscy muszą pracować itp.) a które okazały się błędne, nierealne, utopijne. Wyjaśnić też trzeba, że niektóre idee i marzenia socjalistów utopijnych, niemożliwe do zrealizowania w ustroju opartym na prywatnej własności środków produkcji i wyzysku człowieka, realizuje się w ZSRR, kraju zwycięskiego proletariatu i socjalizmu. W tok naszego opowiadania możemy wpleść przeczytanie wyjątku o Owenie z pracy F. Engelsa *Rozwój socjalizmu od utopii do nauki*:

„Już w Manchesterze uczynił z powodzeniem tę próbę jako kierownik fabryki zatrudniającej z górą 500 robotników, w latach zaś 1800-1829 kierował jako dyrektor wielką przędzalnią w New Lanark w Szkocji, a będąc współnikiem w tym przedsiębiorstwie działał w tym samym duchu, tylko z większą swobodą ruchów i z powodzeniem, które mu przyniosło europejski rozgłos. Mając do czynienia z ludnością wyrosłą stopniowo do 2 500, zrekrutowaną początkowo z najróżnorodniejszych i przeważnie bardzo zdemoralizowanych żywiołów, przekształcił ją we wzorową kolonię, w której nieznane stały się takie rzeczy, jak pijaństwo, policja, sąd karny, procesy, opieka nad ubogimi, potrzeba dobroczynności. Doszedł zaś do tego po prostu w ten sposób, że przeniósł ludzi w bardziej ludzkie warunki, a zwłaszcza dał staranne wychowanie dorastającemu pokoleniu. On to pierwszy powziął myśl zakładania przedszkoli i on je sam pierwszy zaprowadził. Od drugiego roku życia dzieci postępowały do przedszkoli, w którym bawiły się tak dobrze, że trudno było je wyciągnąć z powrotem do domu. Podczas gdy jego konkurenci zmuszali swych robotników do pracy po 13-14 godzin dziennie w New Lanark pracowano tylko 10 i pół godziny. Gdy zaś kryzys w przemyśle bawełnianym wywołał 4-miesięczne unieruchomienie zakładów, niezatrudnieni robotnicy otrzymywali nadal całkowitą płacę. Przy tym wszystkim fabryka podwoiła z górą swą wartość i dawała swym właścicielom aż do końca wielkie zyski“<sup>1)</sup>).

Temat „Anglia 1815—1848“ koniecznie trzeba omówić rozdzielając go na dwie części: 1) 1815—1832 i 2) 1832—1848. Pierwszą część włączymy do lekcji, na których charakteryzowaliśmy rozwój sił wytwórczych, stosunki produkcyjne po r. 1815. Za punkt wyjścia do lekcji o Anglii trzeba wziąć przewrót przemysłowy na przełomie XVIII i XIX wieku, następu-

---

<sup>1)</sup> Fr. Engels *Rozwój socjalizmu od utopii do nauki*. Warszawa 1949. „Książka i Wiedza“. Str. 32—33.

nie przedstawić położenie angielskiego proletariatu, początki ruchu robotniczego, sojusz klasy robotniczej, niedojrzałej jeszcze i nieświadomej, z postępującą, walczącą z feudałami burżuazją oraz reformę wyborczą r. 1832 jako triumf burżuazji.

Gdy przejdziemy do okresu 1832—1848 w Anglii, przede wszystkim wysuniemy zagadnienie czartyzmu. Wiadomości o czartyzmie trzeba uzupełnić przy pomocy podręcznika A. Jefimowa tak, aby przy pomocy wykładu uczniowie poznali przebieg i rozwój ruchu czartystowskiego i aby zrozumieli, że „czartyzm to szeroki ruch, w którym uczestniczy mieszczaństwo, szczególnie drobnomieszczaństwo, oraz pewne postępowe koła burżuazji i w którym bierze czynny udział angielska klasa robotnicza jako jedna z jego sił w pierwszych etapach ruchu. Kiedy ruch się rozwinął, klasa robotnicza wysuwa się na czoło czartyzmu i rozpoczyna walkę polityczną w jego ramach“<sup>1)</sup>).

Ruch czartystowski rozpoczyna się w roku 1835, trwa z przerwami do r. 1848. Historię czartyzmu trzeba podzielić na trzy etapy: pierwszy kończy się w roku 1839 złożeniem w parlamencie pierwszej petycji; drugi etap, najbardziej proletariacki, największego wzniesienia ruchu 1842-1843; trzeci, ostatni etap ruchu, który załamie się w roku 1848 i stopniowo zaczynać wygasać. „Czartyzm z ruchu burżuazyjnego, wybitnie politycznego i demokratycznego, z walki o szersze prawa wyborcze, przekształca się w ruch społeczny o bardzo wyraźnie zaznaczonym obliczu klasowym proletariackim i bardzo konkretnym już klasowym programie żądań“<sup>2)</sup>).

Omawiając monarchię lipcową we Francji zwrócimy uwagę na rozwój kapitalizmu w mieście i na wsi oraz na specjalny charakter państwa francuskiego w tym okresie. Znakomitą charakterystykę tego państwa znajdziemy w pierwszym rozdziale pracy K. Marksa *Walki klasowe we Francji*<sup>3)</sup>. Poznanie tych stosunków prowadzi do zrozumienia opozycji, jaką rządy lipcowe wywoływały w społeczeństwie francuskim. Nową siłą wśród tej opozycji stanowił proletariatus, którego walkę trzeba omówić na konkretnych przykładach. Oba te tematy wymagają poszerzenia i wyjaśnienia materiału podręcznikowego przez wykład i lekturę. Ostatnie tematy w klasie VI to: „Półacy na emigracji“. „Łączność kraju z emigracją“ i „Powstanie krakowskie 1846 r.“.

---

<sup>1)</sup> Ż. Kormanowa *Historia międzynarodowa ruchu robotniczego*. Skrypt wykładów. Wyd. ANP. 1950. Cz. I. Str. 40.

<sup>2)</sup> Ż. Kormanowa — tamże. Str. 169.

<sup>3)</sup> K. Marks *Walki klasowe we Francji od 1848—1850. Dzieła wybrane*. Warszawa 1949. „Książka i Wiedza“. T. I. Str. 110—223.

Główną uwagę zwrócić przy tym musimy na stronnictwa polityczne na emigracji i w kraju, oceniając ich postępowość z punktu widzenia stosunku do sprawy chłopskiej. Szczególny nacisk położymy na Gromadę Grudziąż, stowarzyszenie Lud Polski. To ugrupowanie, które nie chciało Polski ani feudalnej, ani kapitalistycznej, lecz Polskę mas pracujących, było świadomie pomijane w burżuazyjnych podręcznikach historii. Dlatego też trzeba naszym uczniom pokazać najbardziej postępowe ugrupowanie na emigracji.

Podobnie w kraju pokażemy pierwsze nieszlacheckie tajne stowarzyszenia (Związek Plebejuszy, chłopska organizacja ks. Ściegiennego). Trzeba też, mówiąc o łączności emigracji z krajem, nie przeceniać zbyt wpływu emigracji na kraj, który żył własnym życiem, gdzie coraz wyraźniej masy pracujące włączały się w nurt życia politycznego, gdzie kształtował się burżuazyjny naród polski. Wśród wybitnych jednostek tego okresu dzieci powinny poznać postać Joachima Lelewela jako przywódcy demokratycznego obozu polskich emigrantów. Trzeba zwłaszcza mocno akcentować jego stosunki z rewolucjonistami rosyjskimi, francuskimi i z wodzami międzynarodowego ruchu robotniczego K. Marksem i F. Engelsem. Wykazanie dzieciom, że w okresie, gdy zaborcze rządy rosyjski i niemiecki prześladowały naród polski, gdy francuski rząd bankierów wrogo odnosił się do polskich emigrantów, rewolucjonista polski znajduje wspólny język z rewolucjonistami niemieckimi, rosyjskimi i francuskimi, stanowi bardzo ważny moment wychowania socjalistycznego. Uczy to naszą młodzież, iż linia podziału między ludźmi nie przebiega przez narody, że ludzie różnych narodowości znajdują wspólny język, dążą do sprawiedliwości społecznej.

Omawiając stosunki w kraju, dużo miejsca zostawimy dla zapoznania dzieci z postacią Edwarda Dembowskiego, tego „czerwonego kasztelana“, który wyszedł z klasy feudalnej arystokracji a przez swe krótkie, lecz jakże bogate w walkę i myśl życie niósł sztandar rewolucji agrarnej wiążąc jej hasła nierozdzielnie z odzyskaniem niepodległości ojczyzny. Trzeba uczniom wyjaśnić, że Edward Dembowski walcząc o likwidację feudalizmu dostrzegał już wyzysk kapitalistyczny choć dopiero w Polsce kształtował się układ kapitalistyczny a klasa robotnicza zaczynała się formować. Dembowski w swoich artykułach, które były orężem w walce ideologicznej o rewolucję w Polsce, głosił, że nadejdzie czas gdy zniesiona zostanie „przemoc własności“ i że wtedy zapanuje prawdziwa wolność. Dembowski był więc nie tylko rewolucyjnym demokratą lecz polskim socjalistą utopijnym. Omawiając z uczniami tę piękną postać podkreślimy ludowy patriotyzm Edwarda Dembowskiego.

Opracowując powstanie krakowskie — nasz najbardziej postępowy ruch narodowo-wyzwoleńczy XIX wieku — postąpimy podobnie jak przy pracy nad powstaniem listopadowym. Dzieci przed lekcją przypomną

sobie wiadomości z klasy IV. Poszukamy materiału uzupełniającego w książce *O powstaniu krakowskim r. 1846* <sup>1)</sup>.

Z rozdziału „Marks i Engels o powstaniu krakowskim 1846 r.“, (str. 9) przygotowujemy wyjątki mówiące naszym uczniom, co ci dwaj wielcy wodzowie ruchu robotniczego sądzili o naszej rewolucji krakowskiej, dlaczego miała ona tak wielkie znaczenie. Następnie znany już dzieciom materiał ułożymy punktami i niektóre z nich pogłębimy przez wykład i lekturę. Zwłaszcza mocno zaznaczymy udział mas w ruchu krakowskim (górnicy z Wieliczki, robotnicy z Trzebini, chłopci spod Krakowa, studenci i uczniowie) walkę między Dembowskiem — dążącym do agrarnej rewolucji i Wiszniewskim, zmierzającym, jako reprezentant szlachty i bogatego mieszczaństwa, do zdużenia rewolucji, wreszcie sprawę Szeli, świadomie fałszowaną przez burżuazyjną naukę historyczną. Dzieciom zwykle sprawia trudność zrozumienie, iż część chłopów (z okolic podkrakowskich) poparła powstanie, gdy tymczasem chłopci z okolic Tarnowa wystąpili przeciw ruchowi powstańczemu. Trzeba ten fakt wyjaśnić odmiennymi stosunkami gospodarczo-społecznymi w okręgu wolnego miasta Krakowa, następnie oddziaływaniem ideologicznym licznych spiskowców, emisariuszy, których siedliskiem było wolne miasto.

Z dokumentów źródłowych trzeba przeczytać w wyjątkach Manifest Rządu Narodowego <sup>2)</sup>, można też dla zbliżenia uczniów do dni lutowych 1846 r. przeczytać niektóre wyjątki z pamiętnika Lucyny Karśnickiej — naocznego świadka wydarzeń krakowskich. W wyniku lekcji o rewolucji krakowskiej uczniowie powinni w domu wykonać zadanie: opracować plan i umieć ustnie według planu omówić temat, np.: „Walka Dembowskiego“, albo „Chłopci w powstaniu 1846 r.“.

Kończąc omawianie przykładu realizacji programu historii w klasie VI trzeba sobie uprzytomnić, że w kursie tej klasy przedstawiliśmy na konkretnych faktach, jak w łonie formacji feudalnej tworzyły się załączki nowej, bardziej postępowej formacji — kapitalizmu, jak w drodze rewolucji burżuazyjnych XVII i XVIII wieku zwyciężył kapitalizm w przodujących krajach Europy i jak się on rozwijał w XIX wieku. Linią główną dziejów epoki feudalnej były walki antyfeudalne, linią główną historii epoki kapitalizmu — walka proletariatu, która z żywiołowej staje się coraz to bardziej zorganizowana i świadoma.

Na lekcjach historii Polski pokazaliśmy specyficzne cechy naszego procesu dziejowego: zahamowanie rozwoju przesłanek kapitalizmu, nawrót do renty pańszczyźnianej, rozkład feudalizmu przy bardzo powolnym tworzeniu się układu kapitalistycznego w XVIII wieku, wpływ rozbiorów na życie polskiego społeczeństwa, jego walki narodowo-wyzwoleńcze naj-

<sup>1)</sup> Opracował Wł. Bortnowski. Wyd. „Prasa Wojskowa“. Warszawa 1951.

<sup>2)</sup> Tamże. Str. 64.

ściślej związane ze sprawą społeczną. W toku tych lekcji trzeba na plan pierwszy wydobywać polskie tradycje postępowe, rodowód zdrady narodowej klas posiadających, patriotyzm mas ludowych w walkach narodowo-wyzwoleńczych, ścisły związek sprawy niepodległości Polski z zagadnieniem postępu w skali międzynarodowej, stosunek Marksa i Engelsa do naszej sprawy, współpraca rewolucjonistów rosyjskich i polskich w pierwszej połowie XIX wieku.

W ten sposób naukowo, w oparciu o fakty i partyjne, marksistowskie oceny wydarzeń realizować będziemy na lekcjach naszych cele wychowania socjalistycznego, patriotycznego i internacjonalnego.

## N A U C Z Y C I E L E P I S Z A

H. OSTASZEWSKA

### SPRAWOZDANIE z zorganizowania przez ośrodek dydaktyczny stałej wystawy archeologicznej dla celów dydaktycznych w Piotrkowie Trybunalskim

Projekt utworzenia Wystawy Archeologicznej powstał w związku z przygotowaniem pomocy naukowych dla klas III i VIII w szkole 11-letniej. Wystawa jest osiągnięciem zespołowej pracy Pracowników Muzeum Archeologicznego w Łodzi i Piotrkowie, Wydziału Oświaty Prezydium MRN w Piotrkowie oraz Podośrodka Dydaktyczno-Naukowego Historii w Piotrkowie.

Muzeum Archeologiczne w Łodzi wzięło odpowiedzialność za treść i urządzenie Wystawy dostosowując ją pod względem naukowym i dydaktycznym do wskazówek i wymagań programu nauczania historii w szkołach wszystkich typów i stopni. Kierownictwo Muzeum oddało w depozyt Ośrodkowi Dydaktycznemu Historii w Piotrkowie odpowiednie dla celów wystawy zabytki i wypożyczyło potrzebne gabloty.

Zespół naukowy studentów archeologii Uniwersytetu Łódzkiego zaprojektował treść wystawy, dokonał wyboru eksponatów, podjął się opracowania plansz ilustrujących życie i pracę człowieka w epoce wspólnoty pierwotnej na ziemiach polskich, a także w początkach epoki feudalizmu. Osobną pozycję wystawową stanowi tablica przedstawiająca pochodzenie człowieka pt. *Rodowód wyższych prymatów*.

Końcowym etapem, ale ważnym ze względów dydaktycznych było wykonanie napisów objaśniających i charakteryzujących rozwój narzędzi pracy, postęp w życiu człowieka w czasach najdawniejszych.

Plansze, zabytki i gabloty, przywiezione z Łodzi, uzupełnione zostały zabytkami archeologicznymi spośród znajdujących się w magazynie Muzeum w Piotrkowie.

Wystawa składa się z następujących części:

- I Rodowód wyższych prymatów — 1 plansza — tablica
- II Paleolit — okres dzikości — 2 plansze
- III Neolit — okres barbarzyństwa — 2 plansze i 8 okazów narzędzi, 1 broni
- IV Epoka brązu — 1 plansza oraz 5 naczyń, 3 sierki, brzytwa, bransoleta, sierp
- V Epoka żelaza:
  - 1. Okres halsztacki — 1 plansza (Biskupin) i 2 naczynia
  - 2. Okres lateński — 2 plansze oraz 3 naczynia, 10 okazów narzędzi pracy, ozdób, broni
  - 3. Okres rzymski — 1 plansza
- VI Okres wczesnośredniowieczny —
  - Hierarchia feudalna — 1 tablica
  - Zabytków jest więc 36, plansz 12.

Wystawa w obecnym stanie jest zapoczątkowaniem pracy, są bowiem braki w zakresie zabytków i plansz ilustrujących życie człowieka. Zadaniem naszym na rok następny będzie uzyskanie eksponatów ze starszego okresu epoki kamienia. Zabytki te znajdują się w Muzeum Archeologicznym w Krakowie. W środkowej Polsce jest ich brak. Z pomocą przyjdzie nam Muzeum Archeologiczne w Łodzi, którego kierownik, prof. Jażdżewski, zobowiązał się uzupełnić naszą Wystawę w miarę przeprowadzania inwentaryzacji własnych zabytków i uzyskiwania dubletów. Ośrodek dydaktyczny piotrkowski uzupełni Wystawę modelami narzędzi pracy i odpowiednimi urządzeniami.

Jakkolwiek jest to początek pracy, to jednak nauczyciel historii może już zilustrować przy pomocy Wystawy poszczególne punkty programu, może polecić uczniom opracować samodzielnie poszczególne jej fragmenty, a więc Wystawa staje się punktem wyjścia pracy nauczyciela w klasie. Wreszcie korzystajmy z niej przy usystematyzowaniu wiadomości uczniów bądź na lekcji powtórzeniowej, bądź też w okresie badania wyników nauczania.

Wystawa jest też niezawodnie elementem wartościowym w rozwoju kulturalnego życia naszego miasta tworząc mały, ale cenny naukowy ośrodek pracy. Dowodem, że tę rolę odgrywa nasza Wystawa, jest duża, jak na nasze stosunki, frekwencja zwiedzających (uczennice, nauczyciele, robotnicy, inteligencja); w ciągu półtora miesiąca 500 osób.

## ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

№ 1—6, 1950.

Учпедгиз Министерства Просвещения РСФСР, Москва 1950

„Nauczanie historii w szkole“ nr 1-6 1950. Moskwa 1950

cz. II

Treść Działu Metodycznego związana jest ściśle z pracami gabinetów historycznych, instytutów dokształcania nauczycieli, zespołów szkolnych i zespołów przy katedrach pedagogicznych.

Dla nas te opisy są niezmiernie interesujące. W r. 1951 dawne ośrodki dydaktyczno-naukowe zerwały z dotychczasową, indywidualną, chałupniczą metodą pracy, weszły jako sekcje przedmiotowe (odpowiedniki „gabinetów“) do wojewódzkich ośrodków dokształcania kadr nauczycieli i rozpoczęły wypracowanie nowych metod zespołowych pracy samokształceniowej.

Tak więc głównym zadaniem pracy gabinetu historycznego w mieście Gorki jest zorganizowanie pracy samokształceniowej nauczycieli. Seminarium złożone z 12 członków pracowało nad tematem: Praca nad pojęciami historycznymi w szkole średniej. Inne zespoły opracowały zagadnienia: 1. kierownicze sądy historii, klasy i walka klasowa; 2. państwo; 3. naród; 4. kierownicze siły rewolucji; 5. rola jednostki i mas ludowych. Indywidualnie nauczyciele pracowali nad poszczególnymi tematami programu, a następnie wygłaszali wykłady dla szerszego zespołu, dostarczając w ten sposób materiału i pomysłów metodycznych. Pod wpływem tych wykładów w licznych szkołach zaczęto tworzyć szkolne gabinety historyczne, podniósł się poziom nauczania historii.

Centralnym tematem prac gabinetu historii rejonowego instytutu dokształcania nauczycieli w Mołotowie było: „ideowo-polityczne wychowanie na lekcjach historii“. Temat został podzielony na podtematy, które nauczyciele opracowywali na podstawie analizy i syntezy swej praktyki (przykłady tematów: przyswajanie przez uczniów materialistycznego i dialektycznego poglądu na świat poprzez materiał historyczny; wychowania w patriotyzmie radzieckim i dumie narodowej). Ponadto pracowano nad walką z formalizmem w nauczaniu historii, nad lekcjami powtórzeniowymi, nad problemami kultury w nauczaniu historii. Związek prac gabinetów historycznych z artykułami Działu Metodycznego jest wyraźny.

A. Strażew w artykule *Naukowo-metodyczna praca nauczyciela historii*<sup>1)</sup>, napisanym w celu dania pomocy nauczycielstwu w zespołowych naukowo-metodycznych pracach, stwierdza, iż bardzo często instytuty badań pedagogicznych odchodzą od żywej praktyki szkolnej i odwrotnie, zdarza się, że nauczyciele nie doceniają znaczenia pracy nad rozwojem teorii pedagogicznej.

Klasę szkolną trzeba uważać za laboratorium pedagogiczne, notować spostrzeżenia poszczególnych nauczycieli, które będą opracowywać, syntetyzować instytuty pedagogiczne. Omawiając prace historycznych zespołów szkolnych autor ubolewa, że prace te, niejednokrotnie starannie odbite, przechowywane są tylko w szkole, za mało natomiast są wyzyskiwane przez instytuty badawcze. Aby lepiej pracą zespołową pokie-

<sup>1)</sup> Стражев А. И. — Научно методическая работа учителя истории. 2. 1950.



rować, aby jej nadać pewną szeroko zakreśloną linię generalną, Strażew proponuje tematykę prac zespołowych.

Bardzo dla naszej szkoły aktualne zagadnienie pracy nauczycieli z podręcznikiem wysuwa Strażew jako jeden z głównych tematów. Autorami podręczników są często ludzie oderwani od szkoły. Recenzje także piszą nie nauczyciele. Trzeba więc, aby nauczyciel historii zabrał się do systematycznej analizy podręczników, związanej z jego codzienną pracą szkolną. Opracować trzeba nie tylko zagadnienie samego podręcznika, lecz i zagadnienie pracy z podręcznikiem. Na przykład: 1. Moja praca z podręcznikiem historii nowożytnej. 2. Doświadczenie stosowania wypisów do historii ZSRR. Innym tematem proponowanym przez autora artykułu są naukowe i metodyczne spostrzeżenia, a więc gromadzenie materiału i jego syntetyzowanie z uwzględnieniem danej klasy dla wydobycia specyfiki metod dawnego poziomu uczniów. Na przykład: 1. Rozmowa objaśniająca w klasie V przy nauce historii Wschodu. 2. Poglądowość w nauczaniu historii Grecji. 3. Korzystanie z dokumentu historycznego w kursie historii nowożytnej (klasa VIII). 4. Lekcje powtórzeniowe na temat „Rewolucja w latach 1905—7 r.“. 5. Samodzielna praca X klasy nad pracami Lenina i Stalina przy nauce historii okresu radzieckiego. Wreszcie — pozalekcyjne prace historyczne, na przykład: 1. Moja praca nad organizowaniem i pogłębianiem czytelnictwa historycznego. 2. Doświadczenie z przeprowadzonych prac domowych. 3. Pięć lat pracy z kołem historycznym. 4. Doświadczenie nauczania historii danego okręgu na podstawie wycieczek. Na zakończenie autor podaje metody pracy badacza, podkreślając trudności, na które trzeba być z góry przygotowanym. (Ułożenie planu pracy nad tematem, dyskusja nad planem w kolektywie, jego zmiana w toku pracy, jasno określony cel badań).

Główne zagadnienia poruszane w Dziale Metodycznym — to lekcje powtórzeniowe, wyniki badania pojęć, wykorzystywanie materiału historii lokalnej. Większość prac zaczyna się od krótkich wywodów teoretycznych, które są punktem wyjścia opisu przykładu konkretnej pracy z klasą.

P. Leibengrub<sup>1)</sup> zajmuje się zagadnieniem tzw. lekcji przeglądowych w klasie X, które są jednym z typów lekcji powtórzeniowych. Temat ten stanowi w bieżącym roku szkolnym centralne zagadnienie opanowywane przez Warszawską Sekcję Historii. Toteż omawiany artykuł zasługuje na przemyślenie i przedyskutowanie.

Lekcje powtórzeniowe pogłębiają już znany materiał, uczą wiązania przeszłości z teraźniejszością, mają wielkie znaczenie dla wychowania politycznego. Powinny one aktywizować klasę i kształcić samodzielność myśli. W takiej lekcji trzeba opuszczać zagadnienia drugorzędne, wydobywać na plan pierwszy prawidłowość procesu historycznego, dawać marksistowską ocenę wydarzeń i procesów historycznych. Uczniowie powinni być z góry uprzedzeni o lekcji powtórzeniowej, temat należy im podać. Zagadnienie i wskazany materiał z podręcznika powinni przemyśleć. Lekcja prowadzona jest metodą stawiania zagadnień, które uczniowie referują, przy tym autor twierdzi, iż wywoływać do odpowiedzi trzeba najlepszych uczniów, aby przy słuchaniu podciągnąć słabszych. (Nie jest więc celem takiej lekcji skontrolowanie wyników całej klasy, lecz przedyskutowanie problemów i dokonanie ich syntezy. Uwaga recenzenta).

Autor wyróżnia kilka typów lekcji powtórzeniowych.

1. Lekcje syntetyzujące materiał po przerobieniu każdego większego tematu programowego.

2. Lekcje obejmujące centralne problemy całego kursu historii. (Np.: Trzy pokolenia rosyjskich rewolucjonistów; Marks i Engels — wodzowie międzynarodowego proletariatu i inne).

---

<sup>1)</sup> Лейбенгруб П. С. — Обзорные уроки по истории в VIII—X классах средней школы. 3. 1950.

### 3. Lekcje powtórzeniowe przygotowujące do egzaminów.

Nad tym ostatnim typem lekcji pracuje autor artykułu i przedstawia odmienną od podanej wyżej metodę prowadzenia lekcji w klasie X, a mianowicie — metodę wykładu — przeglądu centralnych tematów kursu historii. Wykłady te wygłasza nauczyciel, uczniowie zaś po wykładzie analizują najtrudniejsze problemy. Trudność takiego wykładu polega na umiejętności zamknięcia w obrębie 2 godzin wielkiego materiału, zaznaczenia trudniejszych zagadnień i wskazania drogi pokonywania tych trudności. (Precyzując myśl autora wykład taki ma nauczyć, które zagadnienia powinien maturzysta umieć szczegółowo, które wolno mu tylko ogólnie zaznaczyć, słowem, uczyć robienia syntezy, wydobywania linii ogólnych procesu historycznego i dobierania charakterystycznych szczegółów. Uwaga recenzenta).

Dla poparcia teoretycznych uwag autor referuje tok swego wykładu-przeglądu na temat: Trzy pokolenia rosyjskich rewolucjonistów. Przykład nie jest jednak przedstawiony jasno. Nie wiadomo, czy ma być on przykładem wykładu, tak jak go usłyszeli uczniowie, czy też przewodnikiem dla nauczyciela, na co ma zwrócić uwagę w powyższym temacie. Początek sprawia wrażenie wykładu w klasie, autor zaś nawiązuje do Leninowskiej charakterystyki rozwoju ruchu rewolucyjnego w Rosji i zapowiada, że na tej podstawie zbuduje całość przeglądu. Dalej jednak mamy raczej nagromadzenie faktów odnoszących się do omawianego tematu, przeplatanych uwagami metodycznymi dla nauczycieli. Artykuł niewątpliwie zyskałby na przejrzystości, gdyby przykład wykładu dla uczniów został oddzielony od wskazań dla nauczyciela i gdyby podana została praca ucznia w czasie wykładu. (Czy klasa notuje całość tematu, czy to, czego nie pamięta, jakie zagadnienia ma rozwiązać w toku słuchania wykładu, jak uczniowie omawiają temat po wykładzie).

Szkoda też, że nie zostało wyraźnie zaznaczone, które części tematu uczeń ma przyswoić ogólnie, jakie szczegóły trzeba pamiętać itp. Wcałości jednak praca jest ciekawym pomysłem metodycznym, przy pomocy której na pewno ułatwimy młodzieży trudne zadanie przygotowania się do egzaminów maturalnych. Dlatego też problem wykładu-przeglądu w klasach maturalnych warto byłoby opracować w naszych zespołach nauczycieli historii klas dziewiątych.

Przykład doskonale poprowadzonej lekcji powtórzeniowej daje W. Orłow<sup>1)</sup> opisując cykl lekcji prowadzonych w klasach dziewiątych przez nauczycielkę B. Woronową na temat: Imperializm jako najwyższe i ostatnie stadium kapitalizmu. Jest to typ lekcji, w ciągu których nauczyciele, przez powtarzanie dawniej przyswojonych wiadomości, prowadzą uczniów do zrozumienia nowych pojęć, do syntezy zebranego w ciągu dłuższego czasu materiału.

Autor artykułu najpierw formułuje cel naukowo-wychowawczy danej lekcji:

1. utrwalenie w świadomości uczniów, że kraje kapitalistyczne na przełomie XIX i XX wieku weszły w nowe stadium kapitalizmu — w imperializm.

2. Przeprowadzić charakterystykę imperializmu jako gnijącego kapitalizmu i tym samym dowieść, że imperializm to jednocześnie przeddzień rewolucji socjalistycznej.

3. Przedstawić naukę Lenina i Stalina o możliwości zwycięstwa socjalizmu w jednym kraju. Zrozumienie tej tezy da uczniom jasną perspektywę dalszej walki socjalizmu z kapitalizmem, tłumaczy znaczenie leninowsko-stalinowskiego naukowego przewidywania dróg rozwojowych ludzkości.

Aby móc na lekcji powtórzeniowo-syntetyzującej osiągnąć dwa pierwsze cele, trzeba pracować w ciągu całego kursu klasy IX nad wyjaśnianiem oznak kapitalizmu i imperializmu. Następnie autor w oparciu o program podręcznika analizuje materiał

---

<sup>1)</sup> Орлов В. А. — Обобщение и систематизация знаний учащихся при изучении темы «империализм как высшая и последняя стадия капитализма», 3. 1950.

historyczny, na którym uczniowie kształcą pojęcia: koncentracji produkcji, monopolu, wywozu kapitału, kapitału finansowego, podziału świata między wielkie państwa, pojęcie nierównomierności rozwoju krajów kapitalistycznych. Zanim więc nastąpi właściwa lekcja, uczniowie znają już cztery cechy imperializmu, na lekcji zaś poznają jeszcze jedną, mianowicie podział świata między monopolistyczne związki kapitalistyczne, oraz naukę o możliwości zwycięstwa socjalizmu w jednym kraju.

Metody, jakimi nauczycielka Woronowa realizowała wyżej założone cele, odznaczają się wielką różnorodnością. Wykład nowego materiału był przeplatany rozmową objaśniającą, w toku której uczniowie rozwiązywali postawione zagadnienie; często również były stosowane porównania i zestawienia, dane źródłowe, w tym dane statystyczne, wypowiedzi Lenina i Stalina na poszczególne tematy. Materiał rozłożony na 4 lekcje uzupełniany był celowo zadawanymi domowymi pracami uczniów. Autorka podaje szczegółowy konspekt odbytych lekcji. Uwidacznia on wszystkie trudności, jakie nasuwa temat, oraz umiejętne pokonywanie tych trudności przez nauczycielkę i młodzież.

Egzaminom maturalnym poświęcony został artykuł N. Dairi pt. *Wyniki egzaminów*. Wiąże on je z właściwie lub niewłaściwie zorganizowanymi powtórzeniami w klasach dziesiątych stwierdzając, iż sprawę powtórzeń biletów egzaminacyjnych trzeba wziąć na warsztat pracy metodycznej i na łamy prasy. Ogólnie biorąc egzaminy roku 1950 wykazały znaczny postęp w porównaniu z rokiem 1949.

Uczniowie lepiej potrafili oddzielać sprawy istotne od drugorzędnych, starali się dawać oceny wydarzeń, wskazywać ich związki z innymi wydarzeniami, wydobywać główne linie procesu historycznego, właściwie aktualizować. Sąd ów autor motywuje przez przytoczenie dosłowne kilku najlepszych odpowiedzi. Jednak nie wszyscy nauczyciele i uczniowie osiągnęli tego rodzaju wyniki. Szereg uczniów o dobrych rocznych ocenach dało słabe odpowiedzi na egzaminie. Przykłady tych odpowiedzi również są przytoczone w artykule. Zestawiając odpowiedzi w różnych szkołach dochodzi autor do zniemnego wniosku, że nie ma jeszcze jednolitej normy ocen, że ten sam dobry stopień oznacza różny poziom ucznia, w zależności od wymagań, jakie stawia szkoła. Natomiast są braki, które wystąpiły we wszystkich szkołach, nawet w najlepszych. Najbardziej wypadły odpowiedzi z tematów, które jeszcze nie zostały wprowadzone do podręczników, a już obowiązują w programie (pięcioletnie plany oraz zagadnienia kultury). Ciągłe jeszcze uczniowie wyolbrzymiają wpływ kultury zachodniej na rosyjską, słabo orientują się też w dziejach Rusi Kijowskiej, nie rozumieją pojęcia „narod“, sprawiają im trudności tematy przy omawianiu ruchów narodowo-wyzwoleńczych. Tematy, słabo opracowane w podręcznikach, przeładowane nadmiarem faktów, od razu słabiej wypadają w odpowiedziach maturalnych.

Artykuł ten daje wskazanie, jak postępować, aby ustalić normę odpowiedzi maturalnej. Autor zapewne asystował przy egzaminach maturalnych, notował dokładnie odpowiedzi, zestawiał ich poziom i wysokość ocen, badał przyczyny, dlaczego w danej szkole są braki w odpowiedziach, dlaczego pewne braki występują powszechnie. Tego rodzaju akcja zainicjowana była i u nas.

Powtórzenie piśmienne omawia A. Riedko<sup>1)</sup> *Analiza wypracowań w klasach V, VI i VII*. Prace praktyczne opisane w tym artykule nawiązują do przeprowadzanych w szkołach radzieckich badań nad kształtowaniem rozumienia pojęć historycznych<sup>2)</sup>. Doświadczenia trzech szkół, w których robiono badania, doprowadziły do wniosków:

<sup>1)</sup> А. З. Редко: Анализ сочинений по истории V—VII классов. 1950.

<sup>2)</sup> W *Wiadomościach Historycznych* nr 4 i 5 r. 1950 został ten artykuł streszczony w *Projektach realizacji programu historii w kl. IV i V*.

1. Klasowe ćwiczenia są cennym zabiegiem metodycznym; pozwalają one zbadać, jak uczniowie przyswajają sobie pojęcia i jak rozumieją związki przyczynowe. Uzyskujemy więc materiał dokumentalny, który można poddać analizie ilościowej i jakościowej. Należy w tym celu wcześniej sporządzić plan serii tematów i prześledzić zmiany treści w danym zagadnieniu w ciągu paru lat pracy danej klasy, wykryć mocne i słabe strony metody nauczania.

2. Nie należy jednak klasowych prac piśmiennych uważać za jedyny sposób poznania specyfiki przyswajania sobie pojęć i zrozumienia związków przyczynowych przez uczniów, gdyż dzieci w klasach V i VI nie zawsze potrafią wypowiadać się piśmiennie, często zbaczają z tematu. Piśmienne prace należy rozpatrywać tylko w łączności z ustnym pytaniem, rozmową i pracą na lekcjach.

3. Ponieważ takie prace można przeprowadzać najwyżej raz na kwartał, należy więc dawać w tematach węzłowe zagadnienia.

4. Rezultaty analizy pracy piśmiennej ucznia dają materiał do oceny zarówno podręcznika, jak i metod pracy nauczyciela. Zagadnienie korzystania z materiału historii lokalnej omówione jest w oddzielnych artykułach, a także występuje w sprawozdaniach z pracy kół historycznych.

E. Borysowa<sup>1)</sup> przedstawia swe doświadczenia z pracy nad kursem historii w klasie X. Jako nauczycielka leningradzkiej szkoły, ma ona niezwykle bogate doświadczenie, porywające młodzież do rozwiązania tego problemu.

Uzasadniając teoretycznie słuszność metody wiązania historii danej miejscowości z dziejami ojczystymi autorka podaje następujące argumenty:

1. ułatwia ona konkretyzowanie faktów historycznych,
2. uczy wiązania historii lokalnej z procesem historii narodu i z życiem współczesnym,
3. ma wielkie znaczenie emocjonalne, stąd jej wartości wychowawcze.

Wprowadzając tę metodę można ją realizować różnymi sposobami: przez wycieczki, spotkania z uczestnikami wielkich rewolucyjnych wydarzeń, zespołową pracę uczniów nad dziełami Lenina i Stalina, nad dokumentem, literaturą piękną itd.

Szczegółowo opisuje autorka szereg wycieczek, podając metody przygotowania do nich, pracy na samej wycieczce i włączenia zdobytych wiadomości do lekcji szkolnych.

Tak np. wycieczka na miejsce „obrony obuchowskiej“ (dziś Zakłady „Bolszewik“) stanowi uzupełnienie programu „Początki masowej walki politycznej w Rosji“. W drodze uczniowie przypominali sobie rewolucyjną historię rejonu newskiego, przez który szli.

Na miejscu o obronie obuchowskiej opowiedział jej uczestnik, po czym młodzież obejrzała pozostałości z czasów walki na terenie zakładu, tam też zostały przeczytane wyjątki z pracy W. Lenina *Nowa masakra*<sup>2)</sup>.

W wyniku tej wycieczki uczniowie przygotowali tablicę opatrzoną cytatami i wyjaśnieniami na temat: Obrona obuchowska. Stała się ona pomocą do wyżej podanej lekcji.

Z metod pracy nad historią lokalną bardzo rozpowszechniona jest, sądząc z licznych wzmianek w artykułach, metoda wywiadów z miejscową ludnością. Zupełnie słusznie zgłasza co do tej metody zastrzeżenia B. Puzin w artykule *Jak korzystałem*

---

<sup>1)</sup> Борисова Н. С. — Опыт использования местного материала в курсе истории X класса. 5. 1950.

<sup>2)</sup> *Dziela*, tom V, str. 22. Wydanie polskie.

z miejscowego materiału na lekcjach o konstytucji ZSRR<sup>1)</sup>). Nie wolno wiadomości podanych przez okoliczną ludność, zebranych przez dzieci od przypadkowych rozmówców, bezkrytycznie uwzględniać w pracy szkolnej. Trzeba sumiennie badać lokalne tradycje, brać tylko pewne wiadomości, poparte źródłami.

Wywiady z uczestnikami i naocznymi świadkami wydarzeń mogą być więc przeprowadzone tylko pod warunkiem, że osoba udzielająca informacji jest odpowiedzialna za swoje słowa, że umie obserwować życie i nie wykoszlawia rzeczywistości. Przykładem właściwie przeprowadzonej rozmowy z uczestnikiem faktu historycznego był właśnie wywiad z rewolucjonistą, robotnikiem Fabryki Obuchowskiej, dziś przodownikiem Zakładów „Bolszewik“.

B. Puzin trafnie rozwiązuje problem wyboru materiału historii lokalnej. Nie każdy bowiem materiał nadaje się do wykorzystania. Jeśli nauczyciel przeciąży uczniów wprowadzeniem do lekcji drobnych faktów z dziejów wsi czy miasteczka, jeśli historii miejscowej nie zwiąże z problematyką całego kraju, to, zamiast ułatwić pojmowanie procesu historycznego, zaciemni je nagromadzeniem nieistotnych szczegółów.

Dział Recenzji świadczy o wielkiej pracy wydawniczej w zakresie wszelkiego rodzaju pomocy do nauczania historii. Znajdujemy w nim recenzję II wydania podręcznika E. Kosmińskiego *Historia wieków średnich*<sup>2)</sup>). Recenzja ta powinna być wzięta pod uwagę przy recenzowaniu polskiego przekładu tego podręcznika.

W numerze 6 wymienionego czasopisma zamieszczona została krytyka części III podręcznika *Historia ZSRR* pod redakcją A. Pankratowej<sup>3)</sup>). Prócz recenzji dwu podręczników znanych nauczycielstwu Polski Ludowej zamieszczono w czasopiśmie recenzje prac historycznych i metodycznych, dotychczas dla nas niedostępnych. Wnioskować jednak możemy już z samych recenzji, że metodycy Związku Radzieckiego pracują nad przewodnikami i pomocami dla nauczycieli historii.

Tak zwana „Półka z książkami“ informuje nauczyciela o pozycjach bibliograficznych przydatnych w pracy nauczyciela historii.

Zamykając sprawozdanie z rocznika 1950 czasopisma *Nauczanie Historii w Szkole*, trzeba stwierdzić, że rocznik ten tworzy wyraźną całość mimo pozornie bardzo różnej tematyki. Linia ideowo-polityczna drogi, jaką odbywa społeczeństwo ZSRR od socjalizmu do komunizmu, rysuje się w piśmie wyraźnie. Zadania nauczycieli historii są jasno określone. Czasopismo informuje czytelnika o oddzielnych dziedzinach pracy zespołów nauczycielskich. Artykuły naukowe mówią o walce z burżuazyjnym obiektywizmem, o dążeniu do naukowego, marksistowskiego nauczania historii. Dział Metodyczny wskazuje pracę tworzenia teorii pedagogicznej w oparciu o żywą praktykę, liczne aktualne tematy opracowywane są przez przodujących nauczycieli. Społeczny charakter pracy nauczyciela radzieckiego występuje tu bardzo wyraźnie. Indywidualna zdobycz zostaje podana do wiadomości zespołowi, najlepsze zaś są drukowane.

Problemy poruszane w *Nauczaniu Historii w Szkole* są żywe i aktualne dla dalszej szkolnej rzeczywistości, dla pracy polskiego nauczyciela historii dążącego do socjalistycznej treści i socjalistycznych metod pracy. Dlatego też lektura radzieckiego czasopisma, dyskusowanie podanych w nim zagadnień stanowią wielką pomoc w pracy nauczyciela historii Polski Ludowej.

J. S.

1) Пузин Б. Н. — Как я использовал местный материал на уроках Конституции СССР. 3. 1950.

2) Косминский Е. А. — История средних веков. 1950.

3) История СССР т. III 1950 под ред. А. М. Панкратовой.

## PRZEGLĄD WAŻNIEJSZYCH ARTYKUŁÓW HISTORYCZNYCH W CZASOPISMACH KRAJOWYCH ZA ROK 1951. CZ. I.

W związku z zorganizowaniem przez redakcję *Wiadomości Historycznych* poradnictwa bibliograficznego<sup>1)</sup> *Przeglądy ważniejszych artykułów historycznych* zmieniają swój charakter. Dotychczas ograniczaliśmy się głównie do informacji o pojawieniu się tych artykułów treści historycznej, których znajomość potrzebna była wykładowcy w jego pracy szkolnej. Obecnie na podstawie wybranych artykułów będziemy omawiać pewne zagadnienia, którym ze względu na szczupłe rozmiary naszego pisma nie możemy poświęcić specjalnych prac. Jednocześnie będziemy podawać treść artykułów z zakresu metodologii marksistowskiej.

### Historia polskiego ruchu robotniczego

Dążąc do stworzenia prawdziwie naukowej historii polskiego ruchu robotniczego, opartego na zasadach metodologii marksistowsko-leninowskiej, KC PZPR zorganizował dyskusję nad rozdziałem *Historii ruchu robotniczego w Polsce* Tadeusza Daniszewskiego pt. *Polska po powstaniu styczniowym*. Główny kierunek i zasadnicze problemy tej dyskusji omawia Józef Kowalski w nrze 4 *Nowych Drog*<sup>2)</sup>.

Dyskusja nie tylko wytyczyła autorowi dalszą drogę rozwijania i uzupełniania na ogół słusznie postawionych problemów, ale miała także donieść znaczenie dla kierunku dalszego rozwoju historii polskiego ruchu robotniczego. Jako zasadniczą tezę wysunięto, że „historię polskiego ruchu robotniczego należy traktować jako podstawę nowej i najnowszej historii narodu polskiego“<sup>3)</sup>. Pierwszoplanowe miejsce powinna zająć „walka podstawowych klas społeczeństwa polskiego — proletariatu i burżuazji“. Obok zajmującego czołowe miejsce ruchu w Królestwie należy więcej niż dotychczas zająć się ruchem robotniczym w innych częściach Polski, szczególnie na Ziemiach Odzyskanych. Należy poddać głębokiej analizie powstanie polskiego kapitalizmu, uwypuklić rolę ruchów mas ludowych i walk narodowo-wyzwoleńczych w procesie przeobrażeń burżuazyjno-demokratycznych, wykazać łączność między powstającym ruchem robotniczym a jego poprzednikami — rewolucyjnymi demokratami polskimi, omówić znaczenie uwłaszczenia chłopów jako elementu przyspieszającego rozwój kapitalizmu, rolę kapitału obcego w Polsce, klasowe podłoże polityki ugody z zaborcami, klasowe podłoże ruchu rewolucyjnego, przechodzenie pozytywizmu na pozycje reakcyjne, wpływy rosyjskich rewolucjonistów na polskich, oddzielić prawdziwie postępowych pisarzy i naukowców polskich od pozostałych. Niezależnie od przedstawienia dziejów polskiego ruchu robotniczego jako całości należy wskazać na nici sojuszu wiążące go z ruchem robotniczym odpowiednich państw zaborczych.

Na zakończenie autor artykułu oświadcza, że streszczona przez niego dyskusja nie powinna być jedynie podstawą do nowego wydania omawianej broszury, „ale... stać się wstępem do głębszych, bardziej źródłowych badań, do pogłębiania i rozszerzania twórczej dyskusji i pracy, stanowić dalszy krok naprzód na drodze do stworzenia marksistowsko-leninowskiej historii tego ruchu“<sup>4)</sup>.

<sup>1)</sup> Patrz: *Wiadomości Historyczne* 1952, nr 1. Str. III okładki.

<sup>2)</sup> Józef Kowalski *O Marksistowsko-leninowską historię polskiego ruchu robotniczego*. *Nowe Drogi* 1951, nr 4. Str. 94—110.

<sup>3)</sup> Tamże, str. 96.

<sup>4)</sup> Tamże, str. 110.

Artykuł Józefa Kowalskiego jest dla nauczyciela historii drogowskazem, jakie zagadnienia należy rozszerzyć przez lekturę przy omawianiu ruchu robotniczego, w oparciu o tak dobrze swoją służbę pełniącą pracę T. Daniszewskiego.

### D e k a b r y ś c i

Zwracamy uwagę na trzy artykuły poświęcone dekabrystom. Autorami są: Baumgarten <sup>1)</sup>, Bortnowski <sup>2)</sup> i Żychowski <sup>3)</sup>. Ponieważ porozumienie między dekabrystami a Towarzystwem Patriotycznym zapoczątkowało sojusz postępowego obozu polskiego i rosyjskiego, dwaj pierwsi autorzy nie kończą swych artykułów z momentem stracenia dekabrystów na stokach Cytadeli Petropawłowskiej, lecz pokrótce opisują dalsze dzieje tego sojuszu, który w ostatnich czasach stał się sojuszem „klasy robotniczej obu bratnich narodów“ <sup>4)</sup>.

L. Baumgarten wysuwa, że wojna 1812 roku przyczyniła się do pogłębienia procesu rozkładu ustroju feudalno-pańszczyźnianego. Omawia różnicę poglądów w sprawie narodowej i reform społecznych między trzema ugrupowaniami dekabrystów: umiarkowanym Stowarzyszeniem Północnym, zajmującym stanowisko pośrednie Stowarzyszeniem Południowym i najbardziej radykalnym Związkiem Zjednoczonych Słowian.

Działające w Królestwie Polskim Towarzystwo Patriotyczne postępowe w ogólnym swym działaniu w wielu sprawach ulegało jednak wpływow obozu reakcji szlachecko-magnackiej. Walerian Łukasiński, przywódca Towarzystwa, wyzwała się w ostatnim okresie swej działalności spod tego wpływu, zaczyna dążyć do nawiązania porozumienia z rosyjskimi organizacjami rewolucyjnymi, ale jego aresztowanie w r. 1822 udaremniło na razie te zamiary. Porozumienie nawiązane w r. 1824 przez przedstawicieli Komitetu Centralnego ze Stowarzyszeniem Południowym działającym na Ukrainie zwalczane było w tych okolicach przez większość zamożnej szlachty polskiej, wrogo odnoszącej się do programu reform społecznych dekabrystów. W rozmowach — jak wskazuje autor — miano uzgodnić sprawę niepodległości Polski, kierownictwa na wypadek rewolucji i przyszłego ustroju.

Kiedy dekabryści chwyli za broń, zawarte porozumienie nie zostało zrealizowane. Baumgarten widzi w tym wpływy konserwatywnych odłamów. Zadecydowała obawa przed reformami społecznymi wysuwanymi przez dekabrystów żądających przede wszystkim poprawy doli chłopca.

Postępowa część społeczeństwa polskiego dostrzegła wielkość powstania w Petersburgu. Pamięć o bohaterkiej walce szlacheckich rewolucjonistów rosyjskich stała się również elementem tradycji rewolucyjnych w Polsce. Manifestacja na cześć straconych dekabrystów zorganizowana w Warszawie w styczniu r. 1831 urosła do symbolu demonstracji nie tylko przeciwko obcej, ale i rodzimej reakcji. Idea wspólnej walki staje się odąd nicią przewodnią postępowych obozów Polski i Rosji.

Artykuł Władysława Bortnowskiego został napisany z powodu 125 rocznicy stracenia dekabrystów (13 (26) lipca 1826 r.). Autor wykazuje ich rolę w zwalczaniu rozkładającego się podówczas feudalizmu. Przygotowywana przez nich rewolucja

---

<sup>1)</sup> L. Baumgarten *O współpracy Towarzystwa Patriotycznego z dekabrystami. Nowe Drogi* 1951, nr 1. Str. 202—219.

<sup>2)</sup> Wł. Bortnowski *Za Wolność Waszą i Naszą (W 125 rocznicę stracenia dekabrystów)*. *Wojsko Ludowe* 1951, nr 7—8. Str. 99—114.

<sup>3)</sup> M. Żychowski *Rosyjscy rewolucjoniści a sprawa Polski w pierwszej połowie XIX wieku*. *Wiś* 1951, nr 42. Str. 6.

<sup>4)</sup> L. Baumgarten, j. w. Str. 219.

była „dla ludu — ale bez ludu“. Z licznych organizacji tajnych powstały przez połączenie trzy zasadnicze organizacje: Stowarzyszenie Południowe, Północne i Słowian Zjednoczonych. W pierwszym z nich przedstawił Pestel projekt konstytucji, według której Polska miała być samodzielną i niepodległą, a stosunki między obu narodami miały kształtować się na zasadzie sojuszu, wzajemnego poszanowania i współdziałania. Po omówieniu porozumienia między dekabrystami a Towarzystwem Patriotycznym przechodzi autor do opisu przebiegu powstania w Petersburgu w grudniu 1825 r. Artykuł zawiera podobizny przywódców dekabrystów.

Trzeci z artykułów przedstawia krótko porozumienie dekabrystów z Towarzystwem Patriotycznym oraz opinię postępowego odłamu społeczeństwa polskiego z okresu powstania listopadowego o rewolucji 1825 r. Oba ostatnie artykuły zawierają wiersz Mickiewicza poświęcony dekabrystom i urywek z wiersza Odojewskiego napisanego na Syberii na wieść o wybuchu powstania w Warszawie. Wszystkie trzy artykuły nadają się do pracy szkolnej jako lektura dla młodzieży, dwa ostatnie ze względu na przystępną formę można dać do ręki uczniom klas podstawowych.

### Ruchy chłopskie w pierwszej połowie XIX wieku

Na marginesie drugiego wydania pracy Hipolita Grynwassera *Kwestia agrarna i ruch włościan w Królestwie Polskim w pierwszej połowie XIX wieku* opublikował W. Konopka w nrze 4 *Nowych Drog* artykuł pt. *O niektórych ruchach chłopskich w pierwszej połowie XIX wieku*<sup>1)</sup>. Zapoznanie się z tym artykułem-recenzją jest niezbędne przy studiowaniu pracy Grynwassera oraz przy omawianiu z młodzieżą sprawy chłopskiej w pierwszej połowie XIX w. Recenzja zawiera marksistowskie ujęcie wielu zagadnień dotyczących ruchów chłopskich, wydobywa treści walki klasowej z dotychczas istniejących opracowań.

Upadek gospodarki pańszczyźniano-feudalnej w ostatnich latach XVIII i pierwszej połowie XIX w. był przede wszystkim wynikiem postępującego stale procesu rozkładu teźże gospodarki i powstawania układu kapitalistycznego. Stosunki kapitalistyczne przenikają do rolnictwa. Własność obszarnicza zwiększają rugi. Chłop ugiął się pod ciężarem różnych usług pańszczyźnianych. System podatkowy był jeszcze jedną dodatkową i dotkliwą metodą ucisku. Na skutek rozwoju kapitalizmu zaczyna występować rozdrobnienie ziemi podstawowej masy chłopskiej i dążność do klasowego rozwarstwienia wsi. Metody brutalnego wyzysku są także stosowane wobec robotników przemysłowych. Wielka burżuazja polska nie była, w odróżnieniu od zachodnio-europejskiej, nigdy klasą rewolucyjną, zdecydowała się na ugodę ze szlachtą i z zaborcą.

Na tle pogłębiających się sprzeczności w stosunkach produkcyjnych powstają ruchy chłopskie we wszystkich dzielnicach. W Księstwie Warszawskim otrzymaną wolność osobistą chłopci przyjęli jako uwolnienie od pańszczyzny i latem 1808 r. nie chcieli jej odrabiać. Wystąpienia chłopów wzmagają się w okresie powstania listopadowego. Niezłatwienie sprawy chłopskiej przez reakcyjny sejm i rząd zaogniło walkę klasową. W latach 1830—1846 wzrosły nadto rugi. Ciągły opór chłopów wpływa na wydanie przez cara w r. 1846 ukazu ograniczającego częściowo rugi.

Największa nędza, zacofanie gospodarcze i wyzysk klasowy panował w Galicji. Narastała tam rewolucja agrarna. Wypadki 1846 roku były poprzedzone wrzeniem wśród chłopów od dłuższego okresu. Autor podaje liczne cytaty charakteryzujące walkę chłopów w latach 1840—1846. Wobec zbliżającej się rewolucji nawet demokratyczna szlachta i jej ideologowie zachowywali się wrogo. W towarzystwie Demokratycznym jedynie lewe skrzydło dążyło według autora do oparcia się o masy ludowe,

<sup>1)</sup> *Nowe Drogi* 1951, nr 4. Str. 111—136.



do wywołania rewolucji agrarnej. Dodać należy, że konsekwentny program chłopskiej rewolucji głosiły jedynie gromady Ludu Polskiego. Ostrze ruchów chłopskich lat czterdziestych XIX wieku z jednej strony było skierowane przeciwko feudalnym stosunkom wyzysku, z drugiej przeciwko reakcyjnej pruskiej drodze rozwoju kapitalizmu polskiego. Zwalczały je rządy zaborcze w oparciu o obszarników w kraju. Wśród mas ludowych powstaje rewolucyjna tradycja walki klasowej. Chłopi nie mogli jednak zwyciężyć, gdyż klasa, która mogłaby ich poprowadzić do zwycięstwa — robotnicy, była wówczas jeszcze zbyt słaba.

#### Andrzej Frycz-Modrzewski

W ubiegłym roku minęło czterysta lat od wydrukowania pierwszego wydania epokowego dzieła Andrzeja Frycza-Modrzewskiego, którego pełny tytuł brzmi *Commentatorium de Republica emendanda, libri V*. W czasopismach krajowych ukazały się dwa artykuły poświęcone autorowi dzieła.

Pierwszy z nich został napisany przez Henryka Barycza<sup>1)</sup>. Po porównaniu na wstępie Modrzewskiego z Kopernikiem autor przechodzi do podania życiorysu pierwszego z nich.

Frycz-Modrzewski urodził się około 1503 roku, pochodził z drobnej szlachty. Bieda pchnęła go na drogę kariery kościelnej, podczas pobytu na Akademii Krakowskiej przyjmuje święcenia kapłańskie. W służbie możnych panów zdobył wyrobienie polityczne i prawnicze. Podczas długoletniego pobytu za granicą zapoznał się dokładnie z reformacją w Niemczech, szczególnie żywe stosunki łączyły go z Melanchtonem.

Po powrocie do kraju opublikował parę pism publicystycznych, krytykując śmiało krzywdzące warstwy nieszlacheckie ustawy, w oparciu o które stosowano odmienne kary, zależnie od pochodzenia społecznego winowajcy. W rozprawie wydanej z powodu soboru trydenckiego żądał „dopuszczenia świeckich przedstawicieli wybranych przez ogół społeczności chrześcijańskiej do obrad soborowych“ oraz „otwarcia swobodnej dyskusji nad zasadniczymi urządzeniami Kościoła, jako skutecznej rękojmi naprawy zła“<sup>2)</sup>.

Powołany na sekretarza królewskiego, brał udział w różnych misjach dyplomatycznych. W r. 1550 przystąpił do wykończenia prac, którymi zajmował się już od paru lat. Rezultatem tych prac jest wielkie jego dzieło *De republica emendanda*. Wyższy kler, szczególnie biskup Hozjusz — jezuita, uniemożliwił wydanie pracy *O Kościele* zarówno jako odrębnego wydawnictwa, jak i jako części składowej dzieła *O naprawie Rzeczypospolitej* (mianowicie ks. IV). Praca *O Kościele* ukazała się dopiero w drugim wydaniu wielkiego dzieła Modrzewskiego drukowanego za granicą. Poszczególne księgi były poświęcone następującym zagadnieniom: obyczaje, prawo, wojna, kościół i szkoła. Śmiałe i niezależne wystąpienie autora zmobilizowało przeciw niemu większość opinii szlachty i całego kleru. Zrażony trudnościami finansowymi, osiadł w r. 1553 na swym dziedzicznym wójtostwie w Wolborzu. Ostra krytyka stosunków kościelnych naraziła go na prześladowania ze strony kościoła. Ratując zagrożone życie i wolność osobistą, musiał się tułać po dworach nielicznych postępowych swoich przyjaciół. Kres tułaczce położył żelazny list wydany przez króla w r. 1556. Wobec oporu kleru zbiorowe wydanie dzieł Modrzewskiego, które głębią swej tematyki zyskiwały mu uznanie kół postępowych za granicą, a których śmiałość my dziś dopiero rozumiemy, wychodzi w Bazylei.

---

<sup>1)</sup> Henryk Barycz *Andrzej Frycz-Modrzewski. W czterdziestolecie pierwszego wydania „De republica emendanda“*. Zeszyty Wrocławskie 1951 nr 1. Str. 29—52.

<sup>2)</sup> Tamże, str. 36.

Modrzewski był jednym z największych w Europie teoretyków myśli politycznej. Łączył poglądy starożytności z etyką chrześcijańską. Podkreślał bardzo silnie znaczenie poziomu etycznego. Uważał, że państwo powinno opiekować się szkołami, występował w obronie poniżanego wówczas stanu nauczycielskiego, fundusz szkolny radził utworzyć z fundacji kościelnych, nie pogardzał, w przeciwieństwie do ogółu szlachty, pracą ręczną. Zalecał utrzymanie równowagi i harmonii wszystkich stanów, żądał równouprawnienia wobec prawa dla chłopów, stawał w obronie warstw niższych.

Autor artykułu ograniczył się zasadniczo do życiorysu Modrzewskiego i streszczenia jego głównych poglądów, nie wiążąc ich z całokształtem życia społeczno-politycznego Polski w. XVI, dając oświetlenie z pozycji idealistycznych.

Należy krytycznie ocenić takie sformułowanie „ideologia polityczna Modrzewskiego uwarunkowana była w dużej mierze typem umysłowości samego autora, jego intelektualizmem, racjonalizmem i dążnością do kompromisowego załatwiania spornych zagadnień“<sup>1)</sup>. Nie wiążąc poglądów Modrzewskiego z tłem społeczno-politycznym ówczesnej Polski, narzucić może sugestią czytelnikom, że światopogląd Modrzewskiego był czymś umotywowanym jedynie czynnikami psychicznymi.

Obaj autorzy artykułów, omawiając zagadnienie „bellum iustum“ (wojny sprawiedliwej), podają poglądy wielu autorów obcych, natomiast nie nawiązują do poprzedników Modrzewskiego — Polaków piszących o zagadnieniu „bellum iustum“. Widoczne to zwłaszcza w drugim artykule, napisanym przez prof. W. Voisé<sup>2)</sup>, poświęconym wyłącznie poglądom Modrzewskiego na wojnę i pokój, zawartym w ks. III *De republica emendanda*. Co prawda autor wspomina o Pawle Włodkowicu, ale bardzo ogólnikowo. Omawiając poszczególne problemy występujące u Modrzewskiego Voisé porównuje je prawie zawsze z poglądami pisarzy zagranicznych, ale nigdy polskich. Tymczasem zagadnienie wojny sprawiedliwej jest jednym z najstarszych w literaturze polskiej, poruszał je już kronikarz z początku XII w., tzw. Gall-Anonim, w związku z wyprawami Bolesława Krzywoustego na Pomorze, rozwija je w specjalnym traktacie Stanisław ze Skalmierza, także Paweł Włodkowic i wielu innych pisarzy, zwłaszcza ci, którzy zabierali głos w sprawie sporów polsko-krzyżackich.

Przeprowadzona przez autora analiza stosunków społeczno-gospodarczych budzi zastrzeżenia swoją ogólnikowością. Takie stwierdzenia autora, jak „wtedy państwo polskie pełno było wewnętrznych antagonizmów“<sup>3)</sup>, nie przedstawia żadnych specyficznych cech XVI w., odnosi się do całej epoki feudalnej.

Według Modrzewskiego wojna jest wynikiem niskiego poziomu moralności. Ciężary wojny ponosi zawsze ludność. Prowadzenie wojny jest dozwolone jedynie w obronie ojczyzny, rodziny i wiary. Chęć zdobyczy i żądza sławy nie są dostatecznymi powodami do wszczęcia działań zbrojnych. Zwycięzcy mają prawo karać tylko odpowiedzialnych za wywołanie wojny, pozostajej ludności w krajach podbitych należy okazywać „łaskę i ludzkość“, nie wolno jej mordować lub zaprzedać w niewolę. Poglądy Modrzewskiego były w połowie XVI wieku bardzo postępowe i wybiegające daleko naprzód<sup>4)</sup>. Dziś, kiedy sięgamy na każdym kroku do postępowych tradycji naszej historii, postać Modrzewskiego i jego poprzedników głoszących hasła pokojowego współżycia między narodami, potępiających wszelką zaborczość, powinna znaleźć szerokie uwzględnienie w nauczaniu szkolnym.

1) Tamże str. 44.

2) Waldemar Voisé *Andrzej Frycz-Modrzewski. O wojnie i pokoju. Państwo i Prawo* 1951 nr 1. Str. 45—66.

3) Tamże, str. 45.

4) Tamże, str. 65

W nrze 6—7 *Myśli Współczesnej* znajduje się recenzja *Historii Gospodarczej Polski* zmarłego przed dwoma laty profesora Uniwersytetu Poznańskiego Jana Rutkowskiego<sup>1)</sup>, napisana przez Henryka Raorta<sup>2)</sup>. Recenzja ta nie ogranicza się do streszczenia i omówienia poszczególnych problemów recenzowanej pracy, ale zawiera wiele wypowiedzi, które w marksistowski sposób oświetlają nasze dzieje społeczne i gospodarcze okresu porobiorowego. H. Raort stwierdza, że autor *Historii Gospodarczej Polski* należał do postępowych historyków polskich, którzy próbowali oprzeć się w swych badaniach na metodzie materializmu historycznego. Droga w kierunku opanowania nowej metodologii nie była łatwa, ale J. Rutkowski szedł po niej „wyraźnie i ostatecznie dość konsekwentnie“. Recenzent podaje liczne przykłady stwierdzające, że autorowi „nie była już obca koncepcja materializmu historycznego oraz koncepcja walki klas, choć nie opanował jej jeszcze w stopniu dostatecznym“<sup>3)</sup>.

Prof. Rutkowski nie zawsze więc przedstawia poruszone przez siebie zagadnienia zgodnie z marksistowską nauką historyczną. Praca jego zajmuje się zasadniczo sprawami gospodarczymi i to odbija się na całości. W pewnych wypadkach przedstawienie tła społecznego jest niedostateczne lub mylne. Wynika to stąd, że „bez ścisłego powiązania historii gospodarczej z historią rozwoju społecznego trudno zrozumieć bieg tej pierwszej“<sup>4)</sup>. Drugoplanowość zagadnień społecznych wobec ekonomicznych wynika ze stanowiska autora stojącego bardzo często na pozycjach ekonomizmu. Jest także metodologicznym błędem przedstawianie państwa jako czynnika nadklasowego.

Recenzent szczegółowo omawia periodyzację objętego książką okresu, podział, tytuły i kolejność rozdziałów. Przy podrozdziale *Reformy włościańskie* podkreśla, cytując Marchlewskiego i Fiedlera, że uwłaszczenie przeprowadzono nie kosztem obszarników, ale chłopów. Szerzej zajmuje się rozwojem przemysłu w poszczególnych dzielnicach, uwarunkowaniem rozwoju przemysłu w Królestwie, polityką gospodarczą Cesarstwa, polityką gospodarczą rządu austriackiego w Galicji, powstawaniem związków zawodowych. Recenzent wykazuje, że ruch endecki nie był narodowym, ale antynarodowym. Podkreśla z uznaniem fakt, „że bodaj po raz pierwszy w dziejach „oficjalnej“ polskiej nauki historycznej poświęca się tyle miejsca zagadnieniu ruchu robotniczego“<sup>5)</sup>; stwierdza, że „prof. Rutkowski nie uwzględni imperializmu, nie może więc być u niego mowy o charakterystyce imperializmu ani też o wnioskach stąd płynących“<sup>6)</sup>. Omawiając na zakończenie całość pracy podkreśla jej pionierski charakter, podaje jej znaczenie dla dorobku polskiej nauki historycznej.

Druga recenzja, nie tak wyczerpująca, ukazała się w roku 1950, a więc w czasie wybiegającym poza ramy naszego sprawozdania. Autor jej, Wacław Długoborski<sup>7)</sup>, wykazuje przynależność prof. Rutkowskiego do postępowego obozu polskiej historiografii, podkreśla wielką zasługę opracowania i ujęcia syntetycznego tak wielkiego materiału, stwierdza, że nie zastosowano schematycznego podziału na trzy zabory, dzięki czemu większość opisywanych przez autora zagadnień poznajemy w skali ogólnopolskiej, a nie wycinkami w granicach zaborów.

1) Patrz: *Wiadomości Historyczne* 1949, nr 3. Str. 1—3.

2) Henryk Raort *Jan Rutkowski. Historia Gospodarcza Polski. T. II. Czasy porobiorowe do 1918 r. Myśl Współczesna* 1951, nr 6—7. Str. 401—445.

3) Tamże, str. 445.

4) Tamże, str. 433.

5) Tamże, str. 433.

6) Tamże, str. 441.

7) *Zeszyty Wrocławskie* 1951, nr 1—2. Str. 200—205.

## KONFERENCJA HISTORYKÓW W OTWOCKU

W dniach od 28 grudnia 1951 r. do 12 stycznia 1952 r. odbyła się naukowa Konferencja Historyków zorganizowana przez Ministerstwo Szkół Wyższych i Polskie Towarzystwo Historyczne. Udział w Konferencji wzięli pracownicy (profesorowie, młodsze siły naukowe) wszystkich środowisk uniwersyteckich, Instytutu Kształcenia Kadr Naukowych i Szkoły Partyjnej przy KC PZPR oraz przedstawiciele nauczycielstwa szkół ogólnokształcących.

Na Konferencję przybyła delegacja uczonych radzieckich w osobach akademików B. Grekova i E. Kośmińskiego oraz profesorów P. Tretiakowa i P. Sidorowa. Uczeni radzieccy zgłosili na Konferencję trzy referaty, uczestniczyli nadto w dyskusji, wnosząc do niej osiągnięcia nauki radzieckiej, wyniki własnych badań oraz głęboką znajomość i doświadczenie w twórczym stosowaniu metodologii marksistowskiej do analizy procesu historycznego. Dwaj z naszych wybitnych gości, a mianowicie akademik Grekow i prof. Tretiakow, znani są w Polsce nie tylko ze swych prac naukowych, przyjeżdżali już bowiem w latach ubiegłych na Zjazd Historyków we Wrocławiu w 1948 r. oraz na konferencję archeologów i historyków polskich w r. 1949. Na zebraniach i w odczytach w ośrodkach uniwersyteckich dzielili się doświadczeniami naukowymi, metodologicznymi i metodycznymi historyków radzieckich z prac w Instytucie Historii oraz Instytucie Historii Kultury Materialnej Akademii Nauk ZSRR.

W ciągu 16 dni pracy zostało wygłoszonych dziewięć referatów, a mianowicie:

1. Niektóre zagadnienia poznania historycznego w świetle materializmu dialektycznego i historycznego — red. J. Gutt.
2. Znaczenie prac Józefa Stalina o zagadnieniach językoznawstwa dla nauki historii — prof. P. Tretiakow.
3. Niektóre problemy periodyzacji dziejów Polski — prof. St. Arnold.
4. Geneza feudalizmu w Rosji w świetle prac Józefa Stalina o zagadnieniach językoznawstwa — akad. B. Grekow.
5. Z problematyki Polski feudalnej XIV—XVII wieku. Specyficzne cechy polskiego procesu dziejowego w okresie renty czynszowej i wczesnej pańszczyzny — prof. M. Małowist.
6. Aktualne (naczelne) zagadnienia marksistowsko-leninowskiej mediewistyki — akad. E. Kosminski.
7. Kształtowanie się narodu burżuazyjnego na tle wytwarzania się stosunków kapitalistycznych w Polsce — prof. N. Gąsiorowska.
8. Prawidłowość i specyfika imperializmu polskiego w historii narodu polskiego — prof. L. Grossfeld.
9. Miejsce i rola historii polskiego ruchu robotniczego — prof. T. Daniszewski.

Referaty polskich uczonych powstały w wyniku prac referatów oraz zespołów redakcyjnych i dyskusyjnych powołanych przez inicjatorów Konferencji kilka miesięcy przed obradami dla prac przygotowawczych. Większość referatów przedyskutowana była w poszczególnych ośrodkach uniwersyteckich na specjalnie zorganizowanych sesjach środowiskowych, w których udział brali nadto członkowie zespołów i przedstawiciele innych ośrodków naukowych. W ten sposób — przykładowo wspominając — poddany został dyskusji we Wrocławiu referat prof. St. Arnolda, w Łodzi — prof. N. Gąsiorowskiej, w Warszawie — prof. L. Grossfelda.

W ramach krótkiego sprawozdania niesposób omówić też wszystkich referatów. Niewątpliwie będą one opublikowane dla dalszych badań naukowych, co da nam możliwość korzystania z nich w naszych pracach dydaktycznych.

Ogólnie charakteryzując prace konferencji można stwierdzić, że po raz pierwszy w dziejach polskiej nauki historii poczyniona była próba syntetycznego ujęcia naszego narodowego procesu historycznego w oparciu o metodologię materializmu dialektycznego i historycznego i z pozycji zwycięskiej rewolucji proletariackiej. Łączyło się to z dążeniem do poddania krytycznej a zarazem i twórczej rewizji naszej historiografii burżuazyjnej oraz tych prac badawczo-naukowych, które powstały w Polsce Ludowej, ale często jeszcze, nie przewyższywszy błędów metodologicznych i nie uwolniwszy się spod nacisku dawnej nauki, pełniły funkcje nauki burżuazyjnej. Realizacja trudnego zadania rewizji oraz krytycznego przejęcia dorobku minionych lat i odrzucenia z niego treści reakcyjnych, klasowo obcych, została dopiero zapoczątkowana, ale uznana przez wszystkich zgromadzonych pracowników naukowych za sprawę największej wagi, wytyczającą drogę do konsekwentnego przejścia na pozycje metodologiczne marksistowsko-leninowskie, a przez to do włączenia się w budownictwo socjalizmu, w służbę klasy robotniczej i całego narodu. Poznanie bowiem naukowe własnej historii i własnych najpiękniejszych tradycji postępowych, zrozumienie drogi mas ludowych — przez pracę i walkę do socjalizmu — uzbraja świadomość narodu w wielkie wartości poznawcze i wychowawcze, ułatwiające zbiorowy wysiłek przebudowy warunków życia i przebudowy człowieka w Polsce Ludowej.

Zarówno referaty, jak i dyskusja dotycząca węzłowych zagadnień historii Polski pozwoliły zebranych zorientować się w dzisiejszym stanie badań oraz podkreśliły problemy badawcze, których pilne podjęcie i oświetlenie stać się powinno treścią planu na najbliższy okres. Są bowiem jeszcze w naszych dziejach białe plamy, są zagadnienia i okresy celowo przez historiografów pomijane lub fałszywie oświetlane, choćby np. dzieje XVII wieku, historia walk chłopskich, początki klasy robotniczej do lat siedemdziesiątych XIX wieku.

Jednocześnie polskie ośrodki naukowe podzieliły się doświadczeniami z aktualnych prac, poznały wzajemnie problematykę i tematykę prowadzonych badań i stosowanych do nich metod. W dyskusjach podkreślano znaczenie metody zespołowej pracy i zademonstrowano wielokrotnie jej pozytywne wyniki (szczególnie Ośrodek Wrocławski, Warszawski i Krakowski). Po raz pierwszy na Konferencji otwockiej żywy i wielokrotnie bardzo pozytywny udział w pracach wzięli przedstawiciele młodych sił naukowych, dojrzewające kadry polskiej nauki historycznej.

Przegląd działalności i prac wszystkich środowisk i ośrodków nauki historycznej, twórcza atmosfera robocza Konferencji, dyskusje i krytyka wskazują, że polscy historycy coraz lepiej opanowują metodę materializmu historycznego i słusznie oceniają jej prawdziwie naukowy, odkrywczy charakter, coraz też głębiej rozumieją wielką funkcję nauki historii w życiu narodu przekształcającego się w najwyższą wspólnotę, jaką znają dzieje społeczeństw — w naród socjalistyczny. Można więc stwierdzić, że na froncie polskiej nauki historii zachodzi przełom.

G. M.

## CZTERY ROCZNICE

Światowa Rada Pokoju na swej ostatniej sesji w Wiedniu wezwała szerokie masy społeczeństwa do uczczenia czterech rocznic: Avicenny, Leonarda da Vinci, Wiktora Hugo i Mikołaja Gogola. Światowa Rada Pokoju, walcząc w obronie pokoju, broni nie tylko życia i bezpieczeństwa ludzi na całym świecie — broni ona także i wielkiej spuścizny kulturalnej, broni dorobku naukowego wieków i pokoleń.

W tym więc celu Światowa Rada Pokoju wystąpiła z inicjatywą uczczenia czterech wielkich umysłów, zanalizowania ich dorobku naukowego i kulturalnego. Nasze pisma codzienne, periodyczne i specjalne, realizując postulat Światowej Rady Pokoju drukują artykuły, omawiające twórczość tych wielkich umysłów, fragmenty sztuk Gogola, wyjątki z powieści Wiktora Hugo, reprodukują dzieła malarskie Leonarda da Vinci. Nasze teatry grają sztuki Gogola.

W tym wielkim ruchu popularyzującym cztery wielkie rocznice szkoła ma swą wyraźną rolę do spełnienia. Na pewno postacie tych wielkich ludzi zostaną omówione na lekcjach, akademiach czy pogadankach. Notatka niniejsza ma za zadanie wskazać tylko pewne linie generalne czterech rocznic — po szczegółowe dane i bliższe informacje zwrócić się może zarówno nauczyciel jak i uczeń do prasy i wydawnictw.

Pierwsza rocznica — to tysiąclecie urodzin wielkiego filozofa i lekarza wczesnego średniowiecza, Avicenny (Ibn Sina). Był on Tadżykiem, pisał po arabsku, najśłynniejszy jego traktat *Kanon Medycyny* do dziś dnia zadziwia swymi sformułowaniami, dowodzącymi wielkiej wiedzy autora.

Drugą rocznicą jest upływające w br. pięćsetlecie urodzin Leonarda da Vinci, jednego z najgenialniejszych i najbardziej wszechstronnie wykształconych ludzi Odrodzenia, okresu, w którym kształtuje się ideologia tworzącej się burżuazji, ideologia walcząca z feudalnym poglądem na świat. Jako człowiek Odrodzenia Leonardo odznaczał się wszechstronnością zainteresowań. Był on znakomitym malarzem, rzeźbiarzem, inżynierem, muzykiem, mechanikiem, anatomem. Utwory literackie Leonarda da Vinci tłumaczył Leopold Staff (*Pisma wybrane i Bajki*), ostatnio ukazała się nakładem „Książki i Wiedzy“ biografia Leonarda da Vinci pióra Antoniny Vallentin.

W roku bieżącym mija też sto pięćdziesiąt lat od urodzin Wiktora Hugo — wielkiego pisarza i poety francuskiego. Hugo jest jednym z czołowych i postępowych pisarzy okresu restauracji i rewolucji 1830 i 1848 roku, głęboko humanistycznym twórcą. W wieku dojrzałym doszedł on do radykalnego republikanizmu, jego dzieło — *Nędznicy* — jest wyrazem walki pisarza z nędzą, wyzyskiem i poniżeniem mas pracujących. Bohater *Nędzników* — Jean Valjean — to symbol pokrzywdzonego ludu. Dzieła Wiktora Hugo stały się dla postępowej ludzkości narzędziem ideologicznej walki z degradacją człowieka, jaką niósł kapitalizm. Internacjonalizm Wiktora Hugo znalazł wyraz w liście do kapitana Butlera, w którym francuski pisarz z odwagą piętnuje napaść Francji i Anglii na Chiny, przeciwstawiając jednocześnie narody francuski i angielski rządowi prowadzącym zbrodniczą wojnę. O tym wielkim pisarzu powiedział M. Gorki: „Francjo, twój syn Hugo jest jednym z największych brylantów w wieńcu twojej sławy. Jako trybun i poeta grzmiał ponad światem niczym huragan, pobudzając do życia to, co jest pięknym w duszy ludzkiej“.

Mija wreszcie obecnie sto lat od chwili śmierci Mikołaja Gogola. Okres, w którym tworzył Gogol, to lata carskiej reakcji i represji. Gogol w swych dziełach, w komediach takich, jak *Rewizor*, *Płaszcz*, *Notatki obłąkańca* wreszcie słynne *Martwe dusze* demaskował pańszczyźnianą Rosję, piętnował szlachtę, obszarników, carskich urzędników — słowem rozkładającą się klasę rządzącą i wyzyskującą milionowe masy narodu. Zło i niesprawiedliwość pańszczyźnianej Rosji Mikołaja zwanego „Pałkinem“ zostały wyszydzone, wyśmiane w komediach Gogola. Dlatego też dzieła jego spotkały się z ostrą krytyką i prześladowaniem reakcji. Ten demaskatorski charakter twórczości Gogola wyraźnie określił Herzen, mówiąc, że „dzięki Gogolowi nareszcie ujrzeliśmy ich (szlachtę, obszarników) wychodzących ze swych dworów i domów bez masek, bez ozdób, wiecznie pijanych i obżerających się, niewolnicy władzy bez godności i tyranii bez godności... wysysający życie i krew ludu...“.

„W setną rocznicę śmierci autor *Martwych dusz* wraca do nas jako człowiek, który nienawidził kłamstwa i tyranii, jako wielki pisarz narodu rosyjskiego, walczącej

z krzywdą i wyzyskiem, żywiący szczere uczucia dla ludu i nienawiść dla jego ciemiężycieli. W walce o wolność i pokój genialne dzieła Gogola są naszym sprzymierzeńcem<sup>1)</sup>.

Życie czterech wielkich ludzi to przykład walki o postęp, toczonej na różnych etapach dziejów ludzkości i w różnych warunkach. Dorobek ich twórczości wszedł dziś do skarbnicy kultury międzynarodowej. Trzeba więc, aby szkoła nasza realizując socjalistyczne wychowanie uczyniła te postacie bliskimi i drogimi naszej młodzieży, by dzieła ich pomogły nam w naszej walce o pokój i zwycięstwo postępu.

B. K.

ZOFIA PODKOWIŃSKA

## KONFERENCJA SPRAWOZDAWCZA KIEROWNICTWA BADAŃ NAD POCZĄTKAMI PAŃSTWA POLSKIEGO

W dniach od 7 do 10 grudnia 1951 r. odbyła się we Wrocławiu doroczna Konferencja Sprawozdawcza Kierownictwa Badań nad Początkami Państwa Polskiego. W Konferencji poza nielicznymi historykami sztuki brali udział niemal wyłącznie sami archeolodzy. Historycy, którzy do tej pory przyjmowali bardzo żywy udział w zjazdach Kierownictwa Badań, tym razem nie dopisali.

Nieobecność historyków nadała Konferencji wrocławskiej specjalny charakter. Na pierwszy plan wysunęły się zagadnienia metod badawczych, które na poprzednich zjazdach były odsuwane na plan dalszy. Zastanawiano się nad właściwą interpretacją źródeł, jak również znaczeniem zabytków przewodnich. W tym wypadku chodziło o ceramikę.

Program Konferencji przewidywał dwadzieścia sześć referatów sprawozdawczych z prac wykopaliskowych, z czego trzy odpadły z powodu nieobecności referentów.

W roku sprawozdawczym prowadzone były prace wykopaliskowe na stanowiskach rozpoczętych w latach ubiegłych. Przede wszystkim badano szereg grodów wczesnośredniowiecznych (od VII do XII w. n. e.) w Polsce zachodniej, w Małopolsce, pod Warszawą i na Mazurach. Grody stołeczne, jak Poznań, Gniezno, Kraków (Wawel), dały stosunkowo niewielkie wyniki. Natomiast dużo ciekawego materiału dostarczyły badania we Wrocławiu, w Gieczu, w Tumie pod Łęczycą, w Gdańsku, na Lednicy oraz w Biskupinie.

Na kilku stanowiskach pod warstwą wczesnośredniowieczną natrafiono na starsze osady, np. w Tumie pod Łęczycą zachowały się ślady osady obronnej z okresu wpływów kultury rzymskiej (od I do IV w. n. e.). Ślady grodzisk kultury łużyckiej znaleziono na Śląsku w Niemczy i na Sobótce (Śleza). W Tyńcu pod warstwą średniowieczną znaleziono resztki zniszczonej osady celtyckiej z ceramiką malowaną i grafitowaną podobną do czeskiej ceramiki celtyckiej w Stradonicach (II i I w. p. n. e.).

Budząca już w poprzednich latach zainteresowanie kwestia pochodzenia rzeźb kamiennych z Ślezy została częściowo wyjaśniona dzięki badawczej analizie prof. Morelowskiego. Zdaniem tego badacza część rzeźb, a mianowicie lwy kamienne, była

<sup>1)</sup> Roman Karst, *Gogoł, Nowa Kultura* nr 10 (102) z dn. 9 marca 1952 r.

związana z architekturą romańską. Natomiast tzw. „postać z rybą“ i „mnich“ mają być znacznie starsze. Według dr H. i W. Hołubowiczów, prowadzących badania na Ślązie, dwie ostatnie rzeźby mają być związane z grodziskiem celtycko-łużyckim jako przedmioty kultu. Byłyby to najstarsze ślady rzeźby religijnej „pogańskiej“ na ziemiach polskich.

Oprócz grodzisk wczesnośredniowiecznych badano w roku sprawozdawczym część osady z okresu wpływów rzymskich nad Prosną w Kaliszu (Calisia?) i wielką osadę garncarską z tegoż okresu w Igołomii w pow. miechowskim. Duże zainteresowanie wzbudziły wyniki badań w Lachmirowicach w pow. inowrocławskim, gdzie odkryto cmentarzysko z okresu wpływów rzymskich. Bogate wyposażenie grobów, duża ilość importów rzymskich świadczą, że tędy przechodził słynny szlak bursztynowy.

Ostatni dzień Konferencji był poświęcony zagadnieniom techniki i chronologii ceramiki wczesnośredniowiecznej. Prof. W. Hołubowicz zademonstrował przy udziale absolwentów szkoły plastyki sposoby lepienia i toczenia naczyń bez pomocy koła, na kole jednotarczowym i na normalnym dwutarczowym kole garncarskim.

Prof. K. Jażdżewski przedstawił próbę chronologicznego ujęcia ceramiki wczesnośredniowiecznej na podstawie własnych badań oraz prac czeskiego archeologa Paulsena, jak również obserwacji W. Hensla. Referat ten wywołał żywą dyskusję.

Podsumowując wyniki obrad prof. A. Gieysztor podał do wiadomości, że z chwilą powstania Instytutu Kultury Materialnej Kierownictwo Badań nad Początkami Państwa Polskiego przestanie istnieć. Rozpoczęte prace będą kontynuowane w ramach Instytutu.

## BIBLIOTECZKA NAUCZYCIELA HISTORII

- Arnold Stanisław *Geografia historyczna Polski*. Warszawa 1951. PWN, s. 112, mapy 3.
- Bortnowski Władysław *Bitwa pod Grunwaldem* (Szkic historyczno-wojskowy). Warszawa 1951. Wydawn. MON, s. 53.
- Bortnowski Władysław *Jarosław Dąbrowski. 1836—1871*. Życiorys i dokumenty w opracowaniu... Warszawa 1951. Wydawn. MON, s. 84.
- Czernow F. *Marksistowsko-leninowska teoria klas i walki klasowej*. (Tłum. z rosyjskiego Leonard Borkowicz). Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“, s. 78.
- Fréville Jean *Dzień zaświtał w Tours. Narodziny Komunistycznej Partii Francji*. Warszawa 1951. PIW, s. 164.
- Kieniewicz Stefan *Ruch chłopski w Galicji w 1846 roku*. Wrocław 1951. Wydawn. Narod. im. Ossolińskich, s. XXII, 369, tabl. 10, mapa 1.
- Mehring Franz *Dzieje Niemiec od schyłku wieków średnich*. (Przełożył z niemieckiego Julian Maliniak). Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“, s. 328.
- Młynarski Zygmunt *Edward Dembowski*. Warszawa 1951. „Czytelnik“. Mała Biblioteczka Tow. Wiedzy Powszechnej, s. 47.
- Soboul Albert *Rewolucja francuska. 1789—1799*. (Tłum. z francuskiego Paweł Hertz. Terminologię historyczną ustalił Witold Łukaszewicz). Warszawa 1951. „Czytelnik“, s. 298.
- Szczołka Stanisław *Z dziejów chłopów polskich*. Warszawa 1951. Ludowa Spółdzielnia Wydawn. s. 309.