

ROK V

WARSZAWA

MAJ - CZERWIEC 1952

Nr 3 (22)

# WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

**CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI**

WYDAWANE NA ZLECENIE MINISTERSTWA OŚWIATY  
PRZY WSPÓLPRACY POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO



BIBLIOTEKA  
WYSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ  
W GDANSKU

## BOLESŁAW BIERUT BUDOWNICZY POLSKI LUDOWEJ

Obchód 60-lecia urodzin Prezydenta Rzeczypospolitej Ludowej stał się potężną manifestacją głębokiej czci i miłości dla Niego całego narodu polskiego.

Na apel załogi „Pafawagu“, chłopów gromady Chraplewo, członków spółdzielni Milin, wzywający do socjalistycznego współzawodnictwa dla uczczenia 60-lecia urodzin Bolesława Bieruta szła przez cały kraj fala głosów podejmujących zobowiązania należytego, terminowego wykonania dodatkowych prac dla naszej Ludowej Ojczyzny. Załogi fabryczne, gromady wiejskie, zespoły szkolne, poszczególni obywatele stali listy pełne wyrazów najgłębszego przywiązania do Prezydenta.

Czym zaskarbił sobie Pierwszy Obywatel naszej Ojczyzny tak wielką miłość i przywiązanie narodu, jak wytworzyła się owa więź między Nim a nimi, ludźmi pracy z miast i wsi? Według słów Józefa Stalina „ludzie wybitni stać się mogą naprawdę wybitnymi jednostkami, jeśli ich idee i dążenia są rzeczywistym wyrazem potrzeb ekonomicznego rozwoju społeczeństwa, potrzeb przodującej klasy“<sup>1)</sup>.

Bolesław Bierut od najwcześniejszych lat służył swą pracą polskiej klasie robotniczej, chłopom pracującym i walczył o prawdziwe wyzwolenie swego narodu.

Życie i jego działalność przypada na dwie epoki: dzieciństwo i młodość upływają Mu w ginącej epoce kapitalizmu, w jej ostatnim imperialistycznym stadium, w warunkach ciężkiego, carskiego ucisku. Bolesław Bierut jako uczeń już wyraża swój protest, biorąc udział w strajku szkolnym, jako młody robotnik zdobywa wiedzę w drodze samokształcenia, a w toku ostrej walki proletariatu z rodzimym i obcym wyzyskiem staje się nieugiętym rewolucjonistą.

Gdy płomień Wielkiej Rewolucji Październikowej rozgorzał nad światem dając początek nowej epoce, epoce socjalizmu, 25-letni Bierut stanął pod Jej sztandarami, by stać się bojownikiem o zwycięstwo hasel Wielkiego Października na polskiej ziemi. Dalsze życie Bolesława Bieruta upływać więc będzie w początkach nowej epoki, epoki socjalizmu, w okresie walki przeciw imperializmowi światowemu. Kiedy klasa robotnicza w Polsce burżuazyjno-obszarniczej, jako przodująca siła narodu prowadziła masy pracujące do walki z imperialistycznym rządem, zdradzają-

---

<sup>1)</sup> Cyt. według *Nowe Drogi* 1952, nr 3. Str. 3. Apel „Pafawagu“, Chraplewo i Milina.



cym interesy własnego narodu, w szeregach jej kierownika — Komunistycznej Partii Polski walczył Bierut. W boju hartował się, zdobywał wiedzę marksistowsko-leninowską, wiązał teorię z praktyką walki. Więziony przez sanację, opuścił mury Rawicza w grudniu 1938 r. W czasie hitlerowskiego najazdu bronił umiłowaną Ojczyznę. W tragicznych latach okupacji Bolesław Bierut, czołowy działacz Komitetu Centralnego Polskiej Partii Robotniczej, z jej ramienia przewodniczący Krajowej Rady Narodowej brał najczynniejszy udział w organizowaniu frontu narodowego do walki z okupantem, w wykuwaniu nowych podstaw dla przyszłego państwa polskiego, podstaw sojuszu ze Związkiem Radzieckim, podstaw państwa mas pracujących, kierowanego przez klasę robotniczą i jej marksistowsko-leninowską Partię.

Dzięki zwycięstwu Armii Czerwonej rozgromione zostały siły faszyzmu. Polska zrzuciła podwójne kajdany: potwornej okupacji hitlerowskiej oraz zachodniej i rodzimej finansjery. Przed narodem polskim otwarta została droga do socjalizmu. Bolesław Bierut został wtedy naczelnym gospodarzem Odrodzonej Ludowej Rzeczypospolitej Polskiej. Doświadczenie Jego, znajomość warunków życia mas pracujących, głęboka marksistowsko-leninowska wiedza, umiłowanie Ojczyzny, proletariacki internacjonalizm sprawiły, że stanął na czele narodu, stał się jego przewodnikiem i nauczycielem.

Najprzód jako przewodniczący KRN, od r. 1947 jako Prezydent Ludowej Rzeczypospolitej Polskiej, Bierut, niezmordowany w pracy, ściśle powiązany ze wszystkimi odcinkami życia Polski Ludowej, kieruje narodem ucząc, jak trzeba walczyć o lepsze jutro, jak pokonywać trudności związane z bujnym wzrostem Ojczyzny i przeszkody stawiane przez wroga w codziennej pracy, jak przekształcać na socjalistyczną — świadomość ludzi pracy.

W pracach naukowych Bolesława Bieruta, w jego artykułach, przemówieniach i odezwach zawarty jest ogrom myśli i zagadnień. W krótkim artykule trudno jest ująć całość tego bogatego dorobku, trzeba zastanowić się nad liniami generalnymi, wytkniętymi narodowi przez Prezydenta Bieruta. Należy zwłaszcza wydobyć elementy wychowawcze, szczególnie ważne dla nauczycielstwa polskiego.

Mówiliśmy już, że jedną z głównych linii przewodnich Polski Ludowej, linii nieustannie podkreślanej przez Prezydenta, jest uświadamianie konieczności współpracy i przyjaźni z wielkim naszym sąsiadem, ze Związkiem Radzieckim, z krajami demokracji ludowej oraz jak najaktywniejszy udział Polski w walce o pokój.

Gdy 21 kwietnia 1945 r. podpisany został historyczny układ o przyjaźni, wzajemnej pomocy i współpracy między Związkiem Radzieckim a Polską, Bolesław Bierut na sesji KRN ratyfikującej ten układ stwier-

dził, że jest to „...umowa, która kładzie kres wszelkim sporom i konfliktom oraz stanowi kamień węgielny naszych dobrosąsiedzkich stosunków i wieczystej przyjaźni. Umowa ta wzmacnia i utrwala na zawsze więź, jaką wytworzyła między narodem polskim i narcdami Związku Radzieckiego wspólnie przelana krew na polu walki ze zbrojeckim najeźdźcą hitlerawskim“. W trzy lata później, oceniając znaczenie układu z 21 kwietnia 1945 r. Prezydent podkreślił, że układ ten jest „rękojmnią naszej niezależności państwowej, naszego trwałego pokojowego rozwoju, jest gwarancją naszej niepodległości... Historyczne znaczenie dla Polski umów i układów, na których dziś się opiera nasza wzajemna współpraca i przyjaźń z ZSRR, polega na tym, że Polska przestała być igraszką w rękach sił imperialistycznych, że Polska nie jest dziś i nigdy nie będzie osamotniona w swych wysiłkach, w swej pracy twórczej, w swym rozwoju dziejowym. Przyjaźń tę umożliwił głęboki przełom wewnętrzny, który przeżyliśmy i który określa odtąd właściwy kierunek naszego przyszłego rozwoju“<sup>1)</sup>.

Wielokrotnie Bolesław Bierut twórczą pomoc ZSRR udzielaną Polsce przeciwstawiał zakusom państw imperialistycznych na najżywniejsze nasze interesy.

„Ileż razy dowódcy państw zachodnich zapominając o swych przyrzeczeniach i zobowiązaniach wobec Polski próbowali podważyć nasze najżywniejsze sprawy, w tej liczbie sprawę naszych granic na Odrze i Nysie Łużyckiej... We wszystkich tych próbach potężnym taranem odbijającym krzywdzące nas zakusy okazywał się niezłomnie sojusz polsko-radziecki“<sup>2)</sup>.

Oparcie o ZSRR jest równoznaczne z uczestnictwem Polski w walce o pokój. „Wierny zawsze ideom marksizmu-leninizmu ZSRR konsekwentnie w ciągu 33 lat przeprowadzał politykę pokojową i propagował zahamowanie zbrojeń we wszystkich obradach międzynarodowych, gdzie był reprezentowany, a także niezależnie od tego“<sup>3)</sup>.

Mobilizowanie narodu polskiego do walki o pokój, to czołowe zadanie wysuwane stale przez Prezydenta Bieruta. „Walka o pokój jest dziś naczelnym i najważniejszym zadaniem naszej Partii, — tak jak jest najważniejszym zadaniem wszystkich partii robotniczych w całym świecie i wszystkich postępowych i uczciwych ludzi“<sup>4)</sup>.

„Aktywność w walce o pokój oznacza więc codzienną pracę każdego z nas nad umacnianiem sił Polski Ludowej, nad umacnianiem jej bazy

---

1) Przemówienie Prezydenta z 21 kwietnia 1948 r.

2) Jw.

3) B. Bierut *Walka narodu polskiego o pokój i Plan Szczęśliwości*. Referat wygłoszony na VI Plenum KC PZPR. *Nowe Drogi* 1951, nr 1. Str. 31.

4) Jw. Str. 40.



ekonomicznej, nad umacnianiem najszybszego wzrostu jej sił wytwórczych, tzn. jej przemysłu, transportu, żeglugi, jej rolnictwa a wraz z tym wszystkim jej kultury, która jest niewątpliwie ważnym czynnikiem siły narodu“<sup>1)</sup>).

Lecz przynależność do wielkiego obozu pokoju zakłada konieczność zachowania w polityce kraju czystości linii marksistowsko-leninowskiej. Walczyła o nią Polska Partia Robotnicza już za okupacji; walka ta trwała i trwa jeszcze nadal w niepodległej Polsce Ludowej.

Bolesław Bierut wraz z gronem dawnych towarzyszy z KPP stał się kierowniczą siłą tej walki, wskazując na niebezpieczeństwa grożące Partii i Państwu Ludowemu, uczy stałej czujności, z wnikliwością doświadczonego rewolucjonisty ujawniając dywersyjne metody działania wroga klasowego. Dzięki temu zdołaliśmy zdemaskować dywersyjne metody działania i antynarodowy charakter polityki PSL z Mikołajczykiem na czele, uzyskać w referendum ludowym potwierdzenie faktu, że politykę rządu ludowego popierają szerokie masy ludności polskiej, sparaliżować rozłamowe tendencje prawicy PPS. Wysokie osiągnięcia gospodarcze w wyniku realizacji Planu Trzyletniego oraz wyborczy sukces bloku stronnictw demokratycznych świadczyły o umacnianiu się władzy ludowej w ogniu walki. Przed obu partiami robotniczymi stanęło wtedy zadanie zjednoczenia się.

Na sierpniowym Plenum KC PPR rozegrała się ostateczna bitwa o czystość linii Partii przeciw prawicowo-nacjonalistycznemu odchyleniu Gomułki i jego grupy.

Zwycięstwo słusznej linii partyjnej na Plenum Sierpniowym i przyjęte tam postanowienia stały się podstawą dalszej pracy nad zjednoczeniem obu partii robotniczych w Polsce, dopomogły PPS do rewizji jej błędów. Na Kongresie Zjednoczeniowym 15 grudnia 1948 r. Bolesław Bierut przedstawił w swym referacie dzieje ruchu robotniczego w Polsce, drogę walki i cierpienia polskiej klasy robotniczej, z której wyrosła ona na hegemon narodu. Referat ten to wielki wkład w polską naukę historyczną. Bolesław Bierut dał tam marksistowsko-leninowską ocenę polskiego ruchu robotniczego, stworzył podstawy do badań naukowych nad historią Polski ostatnich lat siedemdziesięciu.

---

<sup>1)</sup> B. Bierut *Walka narodu polskiego o pokój i Plan Sześcioletni*. Referat wygłoszony na VI Plenum KC PZPR. *Nowe Drogi* 1951, nr 1. Str. 43.

„Zjednoczenie polskiej klasy robotniczej jest zamknięciem pewnego etapu historycznego w dziejach polskiego ruchu robotniczego i odbiciem głębokich praw, którym podlega rozwój społeczny. Naszym zadaniem jest uświadomienie sobie procesu działania tych praw społecznych, gdyż bez tej świadomości byłoby trudno dać słuszną ocenę momentu dziejowego, w którym żyjemy i jeszcze trudniej byłoby nakreślić drogi i perspektywy dalszego rozwoju... Platforma połączeniowa Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej pragnie się oprzeć twardo na zasadach nauki marksistowsko-leninowskiej, jako na jedyne słusznych i niezawodnych, potwierdzonych przez historię międzynarodowego i naszego własnego polskiego ruchu robotniczego, na zasadach prowadzących społeczeństwo ludzkie do socjalizmu“<sup>1)</sup>.

W oparciu o te zasady polskie masy pracujące kierowane przez klasę robotniczą i jej Partię wykonały Plan Trzyletni, plan odbudowy, przystąpiły do budowy podstaw socjalizmu realizując Plan Sześcioletni. Bolesław Bierut, Prezydent Polski, przez cały czas od chwili zjednoczenia partii kierujący nią, jako Przewodniczący KC PZPR, sam osobiście w licznych przemówieniach sumuje osiągnięcia społeczeństwa, w których nie tylko został nakreślony obraz tych zdobyczy, ale zawarte są również liczne wskazania wychowawcze. Analiza błędów przeprowadzona z głęboko mobilizującym optymizmem, wskazanie drogi na przyszłość, wiara w twórcze siły narodu — oto przewodnie motywy tych przemówień. „Dźwigają się, dojrzewają i rosną ludzie w Polsce Ludowej, kształtują się nowi twórcy życia... Jest to najważniejsza i najwspanialsza zdobycz na-

oto cała tajemnica polityki kadrowej“<sup>4)</sup>.

„Narzekania na brak ludzi są niczym więcej, jak oportunistyczną krótkowzrocznością, albo bezdusznym niedołęstwem tych, którzy nie chcą widzieć nowych rosnących ludzi. Ludzi zdolnych jest wielu dokoła nas, trzeba tylko, abyśmy podali im rękę, dopomogli w przezwyciężeniu pierwszych trudności, otoczyli opieką“<sup>5)</sup>.

1) B. Bierut *O Partii*. Warszawa 1952. K i W. Str. 7.

2) B. Bierut *Zadania Partii w walce o nowe kadry na tle sytuacji ogólnej*. *Nowe Drogi* 1950, nr 2. Str. 39.

3) J. w. Str. 40.

4) Jw. Str. 56.

5) Jw. Str. 80.



W masach pracujących widzi Prezydent Polski podstawowe siły naszej Ojczyzny. W referacie wygłoszonym na VI Plenum KC PZPR rzucił on hasło mocnego frontu narodowego w obliczu groźby nowej agresji imperialistycznej i groźby wskrzeszenia hitleryzmu, wskazując konieczność jak największego udziału Polski w walce o pokój i Plan Sześćioletni.

„Robotnicy, chłopci pracujący i inteligencja pracująca stanowią trzon narodu“<sup>1)</sup> — mówił Bolesław Bierut, aby dalej dać podstawy do zagadnienia kształtowania się narodu polskiego w oparciu o marksistowsko-leninowską teorię narodu. Dla nas, nauczycieli historii, ogólna synteza kształtowania się narodu polskiego stanowi cenne wskazówki, jak ujmować ów problem w pracy z młodzieżą. „Naród polski na przestrzeni wieków ulegał głębokim przeobrażeniom i dziś wkracza w okres swego rozkwitu, gdyż staje się narodem socjalistycznym. A jak się to zagadnienie kształtowało historycznie? W okresie rozdrobnienia feudalnego, w okresie przedkapitalistycznym mniej więcej do końca XVIII wieku rozwijała się narodowość polska. Istniały wtedy dopiero elementy przyszłego konsolidowania się narodu, jak język, terytorium, wspólnota kulturalna itp. Szlachta sama się wówczas kreowała „narodem szlacheckim“ pozostawiając poza jego nawiasem mieszczan i chłopów.

W wieku XIX uformował się naród polski w znaczeniu współczesnym, oblicze jego kształtowała burżuazja sprzęgnięta ze szlacheckim ziemiaństwem, był to więc naród burżuazyjny. Inne klasy, mimo swej liczebności, podporządkowane hegemonii burżuazyjnej, nie odegrały w formowaniu i kształtowaniu oblicza narodu decydującej roli.

Dojście do władzy polskiej klasy robotniczej w r. 1944 rozpoczęło nowy okres historyczny, a mianowicie przekształcanie narodu burżuazyjnego w naród socjalistyczny, o nowej strukturze gospodarczej, o nowym składzie klasowym, o nowym obliczu moralno-politycznym. Nasz naród przeżywa więc na obecnym etapie historycznym najgłębszy proces przekształcania się i przerastania w społeczeństwo socjalistyczne“<sup>2)</sup>. W końcowym przemówieniu na VI Plenum Bolesław Bierut stwierdził: „Mamy wiele powodów do dumy narodowej z naszych historycznych osiągnięć. Powinniśmy umieć wydobyć z mroków historii wiele z tych osiągnięć i wiele postaci, na których talentach, ofiarnych wysiłkach, poświęceniu, bohaterstwie sami winniśmy się uczyć i uczyć naszą młodzież, ponieważ dawne klasy panujące nie pokazały narodowi tego, co najbardziej było w nim cenne, wartościowe, postępowe i twórcze“<sup>3)</sup>.

1) B. Bierut *Walka narodu polskiego o pokój i Plan Sześćioletni. Nowe Drogi* 1951, nr 1. Str. 38.

2) J. w. Str. 38.

3) Jw. Końcowe przemówienie. Str. 84.

Przed nauką historyczną Prezydent postawił więc zadanie opracowania naukowego polskich tradycji postępowych, a przed nauczycielami historii — zapoznanie młodzieży z osiągnięciami nauki historycznej na tym odcinku, aby w ten sposób rozbudzić uzasadnioną dumę narodową z historycznych osiągnięć naszego narodu. Gorące przywiązanie do naszych postępowych tradycji przejawia się w licznych pracach Bolesława Bieruta, a między innymi doskonale widoczne jest ono w Jego udziale w odbudowie Warszawy. Píše On w pięknej książce o odbudowie Warszawy: „Nowa Warszawa nie może być powtórzeniem dawnej, nie może być poprawionym jedynie powtórzeniem przedwojennego zbiorowiska prywatnych interesów kapitalistycznego społeczeństwa... Nasza Warszawa, to stolica państwa socjalistycznego, miasto robotników i uczonych“<sup>1)</sup>.

Lecz w tej nowej Warszawie z największą pieczołowitością odbudowuje się wszystko, co świadczy o wkładzie minionych pokoleń w trwałą dorobek kultury narodowej. Obok nowych dzielnic mieszkaniowych zmartwychwstają — Stare Miasto, Zamek, Katedra. Warszawa, „miasto bohaterskich tradycji“ wiąże chwilę bieżącą ze wszystkim, co było w przeszłości twórcze i postępowe. Oddając cześć wszystkiemu co postępowe, co wielkie w naszej przeszłości, przede wszystkim dumni możemy być z osiągnięć współczesnych, z dorobku Polski Ludowej.

„Ale mamy też pełne podstawy do dumy z dzisiejszych przemian, czynów i osiągnięć, w których uczestniczą coraz większe masy ludu polskiego, wzmacniając i podnosząc wzwyż siły oraz wartości materialne i duchowe naszego narodu, tworząc nowe talenty i nowych bohaterów, najlepszych synów i patriotów naszej Ludowej Ojczyzny. Nie powinniśmy ani na chwilę zapominać, że są to osiągnięcia naszego narodu, który staje się narodem socjalistycznym“<sup>2)</sup>. Powyższe słowa Prezydenta uświadomiły nam etap rozwoju, na którym znajduje się naród polski, oświetliły one naukowo wielką przemianę, którą przeżywa społeczeństwo polskie.

Podsumowaniem osiągnięć narodu polskiego, który staje się narodem socjalistycznym, jest nasza Konstytucja, Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Sejmowa Komisja Konstytucyjna prowadziła swe prace pod osobistym kierownictwem Prezydenta Polski Bolesława Bieruta.

23 stycznia 1952 r. na posiedzeniu Komisji Konstytucyjnej kończącym wstępny etap prac nad projektem Konstytucji Bolesław Bierut nazwał konstytucję „wielką kartą zwycięskich osiągnięć i utrwalonych na zawsze zdobyczy społecznych polskiego ludu pracującego, który stał się

---

<sup>1)</sup> B. Bierut *Sześcioletni Plan Odbudowy Warszawy*. K i W.

<sup>2)</sup> B. Bierut *Końcowe przemówienie na VI Plenum. Nowe Drogi* 1951, nr 1.



rzeczywistym gospodarzem swego kraju, jedynym wolnym twórcą losów narodu, gwarantem jego rosnącej siły, niezawodną ostoją wielkiej przyszłości“.

Przed społeczeństwem polskim postawił wtedy Prezydent zadanie poznania i przedyskutowania przełomowej treści Konstytucji. Naród polski zrozumiał wezwanie swego Prezydenta. Braлиśmy udział w dyskusji tak ożywionej i wielostronnej, jakiej nie znały dotychczasowe dzieje Polski, w wielkiej, obejmującej kraj cały dyskusji ludzi pracy miast i wsi nad swoją własną Konstytucją.

W wielkim dziele wychowywania ludzi zaszczytne miejsce wyznacza Prezydent Bierut nam, nauczycielom. Mamy być „szermierzami prawdy, postępu i sprawiedliwości społecznej, bojownikami o socjalizm“. Ze zrozumieniem piękna naszego zawodu mówi on do nas: „Nie ma piękniejszego zawodu ponad zawód nauczyciela, który rozumie swoje powołanie“<sup>1)</sup>. Pomyślnie wyniki naszej pracy wiąże Prezydent z nieustannym wysiłkiem „ku podnoszeniu swej wiedzy i swych kwalifikacji“<sup>2)</sup>. Jest to podstawowy obowiązek nauczycieli w okresie, w którym trzeba, aby się uczył każdy.

\* \* \*

Życie Prezydenta Polski Bolesława Bieruta — to wielki przykład roli jednostki wybitnej w dziejach, jednostki wyrosłej z mas ludu polskiego, walczącej wspólnie z tym ludem o jego dobro. Jego idee i dążenia były i są rzeczywistym wyrazem potrzeb klasy robotniczej, hegemonu narodu polskiego. Dlatego też myśli i wskazania Prezydenta — owoc długich godzin niezmordowanej Jego pracy — w czyn zamieniają rzesze ludzi pracy budujących szczęśliwe jutro naszej Ojczyzny.

Przed nami, nauczycielami historii w szkole polskiej, budującej socjalizm, stoi więc piękne zadanie szczegółowego zapoznania młodzieży z pracą i życiem Prezydenta. Niech Jego dzieje przemówią do naszych uczniów swą klasową i patriotyczną wymową, niech młodzież nauczy się szukać wskazań w pracach naukowych, przemówieniach i artykułach Prezydenta, by stać się świadomymi budowniczymi socjalizmu, „którzy będą realizowali jeszcze ambitniejsze, jeszcze piękniejsze dalsze plany“<sup>3)</sup>.

---

1) B. Bierut *Nauczyciel i wychowawca musi być szermierzem prawdy, postępu i sprawiedliwości społecznej*. Nowe Drogi 1950, nr 3. Str. 1.

2) Jw. Str. 6.

3) Jw. Str. 5.

JERZY DANIELEWICZ

## POWSTANIE LISTOPADOWE

## Cz. II

Iskrą, która przyczyniła się do rozpalenia powstania, była wznosząca się wówczas w Europie fala rewolucji burżuazyjnych we Francji i Belgii, obawa, że wojska polskie będą użyte przeciwko rewolucyjnej Francji. Gdy dnia 29 listopada garść spiskowców podchorążych biegła przez ulice Warszawy wśród ciszy przerywanej jedynie odgłosem bębna i okrzykiem „Polacy do broni“, patrzyła ona z przerażeniem na zamykane na gwałt bramy, znikającą publiczność z ulic i kawiarni, na zamykane sklepy. Była to jednak tylko Warszawa pałaców i bogatych kamienic mieszczańskich. Zupełnie inaczej na hasło powstania zareagował lud Warszawy, dzielnicza rzemieślników, wyrobników i miejskiej biedoty — Starówka. Lud stanął do walki, opanował arsenał, rozebrał broń, Warszawa znalazła się w posiadaniu ludu i wojska. Lecz polscy rewolucjoniści nie mieli opracowanego planu powstania ani zorganizowanego rządu. Ułatwiło to przerażonej biegiem wydarzeń arystokracji opanowanie władzy. Obóz arystokratyczno-feudalny z obawy możliwości powiązania powstania z rewolucją socjalną zahamował ruch narodowy i pomógł caratowi do jego zniszczenia. Tę zdradziecką rolę polskiej magnaterii tak doskonale scharakteryzował Fryderyk Engels na wiecu w Brukseli 22 lutego 1848 r. stwierdzając: „Czego chciała arystokracja polska w roku 1830? Chciała obronić swoje prawa nabyte przed cesarzem. Ograniczyła powstanie do niewielkiego terytorium, które Kongres Wiedeński uznał za stosowne nazwać Królestwem Polskim: hamowała zapal, który ujawnił się w innych dzielnicach polskich; zachowała w nienaruszonej postaci niewolę, która chłopów sprowadza do poziomu bydła, zachowała poniżającą sytuację Żydów... Powiedzmy wyraźnie — powstanie 1830 r. nie było ani rewolucją narodową (nie objęło trzech czwartych terytorium Polski), ani rewolucją polityczną czy socjalną. Nie przyniosło żadnych zmian w wewnętrznej sytuacji ludu; była to rewolucja konserwatywna“<sup>1)</sup>.

---

<sup>1)</sup> Fr. Engels *Przemówienie*, Marks-Engels. *Dzieła wybrane*. T. I. Warszawa 1949. „Książka i Wiedza“, str. 60.



• Krótkie określenie przez Engelsa powstania listopadowego odsłania nam istotę tej „rewolucji“ konserwatywnej, tłumaczy przyczyny jej tragicznego dla narodu końca. Powstanie 29 listopada 1830 r. wywołane było przez postępowe elementy polskie: grupy młodszych oficerów i podchorążych pochodzących ze zubożałej szlachty, szlachecką zdeklasowaną inteligencję miejską i postępowe elementy mieszczaństwa. Poparły ją masy ludu miejskiego. Przywódcy jednak nie byli powiązani z masami ludowymi, nie mieli konkretnego programu społecznego. Słabość organizatorów walki widoczna jest choćby z tego, iż spiskowcy po uzyskaniu zwycięstwa w Warszawie nie odważyli się opanować dotychczasowego aparatu państwowego, na skutek czego władzę mogła utrzymać magnateria i bogata szlachta folwarczna, by poprowadzić powstanie we własnym, klasowym interesie, ścieśnić jego bazę społeczną i terytorialną oraz szukać kompromisu z caratem. Toteż pierwszą władzą w czasie powstania była Rada Administracyjna złożona z wielkich obszarników-reakcjonistów, którzy w niej zasiadali przed powstaniem, byli dotąd najwierniejszymi wykonawcami zarządzeń Konstantego i Nowosilcowa, którzy zresztą po upadku powstania zdobędą jeszcze większe łaski cara, jak np. gen. Kossecki — członek paskiewiczowskiej Rady Administracyjnej, gen. Rautenstrauch — przewodniczący Rady Administracyjnej za Paskiewicza, minister oświaty — hr. Stanisław Grabowski, Walenty Sobolewski, książę Lubecki.

Do tej skrajnej reakcyjnej władzy dokooptowano Adama Czartoryskiego, który pod względem poglądów socjalnych stał na identycznym stanowisku, co rządząca w Królestwie koteria magnacka, był przeciwnikiem ruchu powstańczego i udziału w nim ludu. Niesłusznie widziano w nim opozycjonistę, aczkolwiek już parę lat przed wybuchem powstania został odsunięty od rządu i bezpośredniego nań wpływu. Obok księcia zasiadła w przekształconej Radzie Administracyjnej grupa ludzi z nim związanych poglądami społecznymi i politycznymi, jak: poeta Julian Ursyn Niemcewicz, hr. Ludwik Pac, kasztelan Michał Kochanowski, książę Michał Radziwiłł oraz gen. Józef Chłopicki; tego ostatniego wciągnięto do Rady początkowo bez jego zgody, ponieważ na wieść o wybuchu powstania w Warszawie ukrył się skrzętnie. Nic też dziwnego, że taki organ powstańczy, reprezentujący interesy stanowe wielkich obszarników, wydał swą pierwszą odezwę w imieniu cara Mikołaja I, w której potępiał „równie smutne, jak niespodziewane wypadki wczorajszego wieczoru“ (tj. 29 XI) i wzywał do porządku i spokoju. Spiskowcy mimo jawnej prowokacji zdobyli się jedynie na niszczenie odezwy Rady Administracyjnej, lecz mieli za słabe oparcie w masach ludowych, by zniszczyć arystokratycznych zdrajców, którzy ujęli ster władzy. Kierownicze stanowiska w wojsku i innych organach powstańczych na skutek poparcia Rady Administracyjnej uzyskała oligarchiczno-bankierska rodzina hrabiów Łubieńskich: naczeln-

nikiem Straży Bezpieczeństwa (odpowiednik Gwardii Narodowej) został hr. Piotr Łubieński, gen. Tomasz Łubieński — wiceprezydentem powstańczej stolicy (późniejszy adiutant cara), wicedyrektorem Banku Polskiego — hr. Henryk Łubieński.

Łubieńscy stojąc na czele Straży Bezpieczeństwa, czyli mając do dyspozycji władzę policyjną w stolicy, ukrywali znienawidzonych przez lud współpracowników Konstantego (np. byłego wiceprezydenta Mateusza Lubowidzkiego), a do Straży Bezpieczeństwa powoływali przedstawiciele bogatej burżuazji, którą uzbrajano nie przeciw wrogom zewnętrznym — wojskom carskim — lecz przeciw warszawskim masom plebejskim. Doradcą nieudolnego pierwszego wodza naczelnego, gen. Izidora Krasińskiego, został gen. Rautenstrauch, późniejszy „specjalista“ od likwidowania polskich szkół i bibliotek, wcielania amnestiowanych polskich żołnierzy do carskiej armii, szef Biura Cenzury.

Ci wszyscy przedstawiciele władzy nie kryli swej nienawiści do wszelkiego ruchu powstańczego, który by miał choć słabe akcenty walki o zmianę stosunków społecznych. Jeden z nich, senator Leon Dembowski, stwierdził cynicznie, iż „jako człowiek spokojność i dobre mienie ceniący, nie może być ani stronnikiem rewolucji, ani nawet stronnikiem mniej rozległych planów“<sup>1)</sup>.

Rada Administracyjna pragnęła za wszelką cenę zahamować rozwój walki. Do wielkiego księcia Konstantego, znajdującego się z wojskiem w Wierzbnie pod Warszawą, udała się delegacja z prośbą o stłumienie siłą ruchu powstańczego. Konstanty jednak odpowiedział: „Polacy sami zaczęli, niech sami sprawę zakończą, oni będą odpowiedzialni przed cesarzem, mnie zostawcie w spokoju“. Delegacja zgodziła się na wypuszczenie z Królestwa całego korpusu wielkiego księcia, który z bronią w ręku, z licznymi działami, zaopatrzony obficie przez władze polskie w żywność, udał się do Rosji, by tam wzmocnić siły, które miały zniszczyć powstanie.

Prawie równocześnie z objęciem władzy przez magnacką Radę Administracyjną następuje konsolidacja żywiołów postępowych. Już 1 grudnia 1830 r. konstituuje się klub rewolucyjny pod nazwą Towarzystwa Patriotycznego. Prezesem klubu został wybrany znakomity historyk Joachim Lelewel, człowiek postępowy, demokrat, lecz zbyt słaby, by stać się przywódcą elementów rewolucyjnych. Towarzystwo Patriotyczne nie było zresztą organizacją jednolitą. Prawica Towarzystwa, którą reprezentowali: Lelewel, deputowany Walenty Zwierkowski, poseł konecki Sołtyk, obszarnik i właściciel uprzemysłowionych majątków i zakładów hutniczych, i inni, nie miała właściwie skonkretyzowanego programu społecz-

---

<sup>1)</sup> Leon Dembowski *Moje wspomnienia*. T. II. Str. 145.



nego; reprezentując interesy postępowej średniej szlachty i zamożnego mieszczaństwa paraliżowała próby radykalnej lewicy mieszczańskiej i drobnoszlacheckiej, której przywódcy: Tadeusz Krępowiecki, Jan Czyński, ksiądz Kazimierz Aleksander Puławski, ksiądz Szynglarski, adwokat Kozłowski, starali się przekształcić powstanie w walkę narodowo-wyzwoleńczą o programie burżuazyjno-demokratycznej rewolucji. Wysiłki ich, paraliżowane z dwóch stron — ze strony reakcyjno-oligarchicznego rządu i od wewnątrz ze strony prawicy Towarzystwa — nie mogły wydać należytych rezultatów. Mimo to powiązanie lewicy z ludem warszawskim umożliwiła działaczom klubu przeprowadzenie pewnych zmian drogą nacisku mas ludowych. Demonstracja uliczna w dniu 2 grudnia 1830 r. spowodowała usunięcie ze składu Rady Administracyjnej byłych dygnitarzy carskich: ks. Lubeckiego i Fredry, a wprowadzenie na ich miejsce dwóch przedstawicieli klubu: Maurycego Mochnackiego i Andrzeja Plichtę, oraz przekształcenie Rady w Rząd Tymczasowy. Mochnacki i Plichta zostali z Rządu Tymczasowego usunięci, a na ich miejsce udało się klubowi wprowadzić Lelewela.

Udział Lelewela w Rządzie nie odpowiadał interesom powstania, maskował reakcyjne oblicze Rządu, a zarazem wpływał na osłabienie rewolucyjnej działalności Lelewela w powstaniu. Rząd Tymczasowy — to w większości zwolennicy ks. Czartoryskiego, dla którego nawet liberalna monarchia konstytucyjna wydawała się niebezpieczeństwem i który oświadczył bez ogródek: „Zrzeklibyśmy się nawet konstytucji na dowód, że nam nie idzie o wyuzdany liberalizm“<sup>1)</sup>.

Tymczasem wbrew polityce grup rządzących powstanie szerzyło się w kraju. W obawie przed możliwościami usunięcia słabego Rządu Tymczasowego przez masy ludowe reakcja ogłosiła dyktaturę generała Chłopickiego, by „pokonać wpieryw sokami wolności zanadto przesyconą młodzież rewolucyjną“<sup>2)</sup>. Chłopicki rozpoczął swą działalność dyktatora od wysłania kornej deputacji do Petersburga z prośbą o carskie przebaczenie, o ogólną amnestię i respektowanie konstytucji 1815 r. W skład delegacji weszli dwaj przedstawiciele interesów magnaterii i wielkiej finansjery warszawskiej (Lubecki, Jeziński). W ślad za nimi pojechał do cara specjalny wysłannik Chłopickiego, pułkownik Wyleżeński. Dyktator utrzymał Rząd Tymczasowy, ograniczając tylko jego kompetencje. Ministrami pracującymi indywidualnie pod kierunkiem Rady byli znowu przeważnie ludzie Czartoryskiego: np. hr. Andrzej Zamoyski (mi-

---

<sup>1)</sup> Józef Dutkiewicz *Francja a Polska w r. 1831*. Str. 103.

<sup>2)</sup> List hr. Antoniego Ostrowskiego do hr. Jana Ledóchowskiego z dnia 11 VI 1832 r. Rękopis w Archiwum Akt Dawnych w Warszawie, Oddział w Wilanowie.

nister spraw wewnętrznych), hr. Ludwik Plater (min. skarbu), hr. Izidor Krasiński (min. wojny), za którym krył się w dalszym ciągu faktyczny minister spraw wojskowych, gen. Rautenstrauch.

Chłopi i stojąca za nim grupa reakcyjnych magnatów, zamiast przygotować się do działań wojennych, robili wszystko, by paraliżować akcję uzbrajania chłopów-ochotników. Chłopi np., zmuszony w końcu do tworzenia nowych oddziałów wojskowych, nie pozwalał ich łączyć z dawną armią, by po dojściu do skutku rokowań z carem móc je rozwiązać. Zarówno Rząd Tymczasowy, jak i Chłopi trzymali się zasady nieingerencji w stosunki panujące na wsi, co pozwalało dziedzicom na dalszy ucisk pańszczyźniany chłopstwa.

Chłopi — jak wskazują badania Melocha — oczekiwali na zniesienie pańszczyzny, gotowi poprzeć swą masą i siłą powstanie. Lecz szybko stało się jasne, że rząd powstańczy broni interesów szlachty i gotów raczej wzmocnić pęta niewoli, niż wyrzec się władzy nad chłopem, wskutek czego już w styczniu widoczne jest zjawisko zbiegostwa chłopów z Gwardii Ruchomej i uchylania się od zaciągu.

Bojąc się ewentualnych kontaktów Lelewela z masami ludowymi, Chłopi kazał go aresztować (wraz z klubistami Ksawerym Bronikowskim i Józafatem Bolesławem Ostrowskim), stawić przed sąd i rozstrzelać. Tylko interwencja klubistów i odmowa wykonania wyroku śmierci na Lelewelu przez dowódcę Gwardii Akademickiej pułkownika Łagowskiego udaremniła zbrodniczy zamiar dyktatora. Ponieważ car Mikołaj nie zgadzał się na żadne ustępstwa, Chłopi, nie chcąc walczyć, zrezygnował z dyktatury, powierzając naczelną władzę cywilną nad powstaniem sejmowi. Sejm pod naciskiem mas ludowych musiał uznać powstanie za narodowe, jednak znaczna większość posłów odnosiła się wrogo do wszelkich, nieśmiałych nawet prób przekształcenia powstania w ruch o dążeniach społecznych. Wybrany bowiem na podstawie konstytucji z r. 1815 sejm składał się także prawie wyłącznie z magnatów i bogatych obszarników. W 90% byli to ludzie otwarcie wrodozy powstaniu, którzy „patrzyli na nie jak na jakiś przymus, któremu się poddawali jedynie dlatego, że mu się oprzeć nie śmieli“<sup>1)</sup> — mówił o swych kolegach sejmowcy i chyba o sobie senator Antoni Ostrowski.

Mimo reakcyjnego składu większości sejmu narastające zmiany w stosunkach ekonomiczno-społecznych Królestwa i wzmacniający się ruch antyfeudalny chłopów znalazły pewien wyraz w obradach sejmu i w walce, jaka się rozegrała wokół sprawy chłopskiej. Do pewnej zmiany

---

<sup>1)</sup> Rękopis z listów hr. Antoniego Ostrowskiego. Archiwum Akt Dawnych w Warszawie, Oddział w Wilanowie (zespół Rękopisów z Ujazdu).



istniejących stosunków agrarnych dążyły w sejmie trzy, zresztą nieliczne, grupy. Pierwsza z nich to tzw. liberałowie kaliscy, zamożni obszarnicy, głównie z województwa kaliskiego, stosujący w swych majątkach nowoczesne metody gospodarowania, często organizujący przedsiębiorstwa przemysłowo-handlowe, pragnący przejścia z form gospodarki prymitywnej do gospodarowania kapitalistycznego, do zastąpienia pańszczyzny przez czynsz. Z tej grupy wyszedł umiarkowany projekt reformy chłopskiej Alojzego Prospera Biernackiego, ministra przychodów i skarbu, wniesiony po modyfikacjach komisyjnych pod obrady sejmu dnia 28 marca 1831 roku przez radcę stanu w Komisji Przychodów i Skarbu Brodzkiego. Autorzy jego stali zresztą na stanowisku obrony interesów stanowych wielkiej uprzemysłowionej własności ziemskiej. Projekt kalizan miał doprowadzić do oczynszowania chłopów, i to wyłącznie w dobrach narodowych, przy czym na przeprowadzenie reformy wyznaczono długi termin, 10-letni. Całą troskę spłacenia czynszu zwalili projektodawcy na barki chłopów, nie rozwiązano sprawy regulacji i służebności.

Drugi projekt wysunięty przez Lelewela mówił „o ziemskiej dla wysłużonego wojska dotacji“, a więc uwzględniał jedynie chłopów żołnierzy, zostawiając poza nawiasem reformy szerokie masy chłopstwa nie służącego w wojsku.

Najdalej idącym ze wszystkich koncepcji reform w sprawie włościańskiej był projekt deputowanego stopnickiego, Jana Olrycha Szanieckiego, zamożnego obszarnika i przemysłowca, nobilitowanego mieszczanina. Projekt uwzględniał interesy przemysłu, ale i brał pod uwagę interesy chłopów, mówił nawet o „pozyskaniu przez włościan własności gruntowej“. Jednak konserwatywna większość sejmu stała twardo na stanowisku tradycyjnych, feudalnych form gospodarki i utrzymania władzy nad chłopem. Toteż wszelkie projekty polepszenia położenia chłopów były z góry skazane na niepowodzenie i dla klasowych interesów odrzucane. Nie chciano się zgodzić nawet na oczynszowanie chłopów w dobrach narodowych, ponieważ obawiano się „zarażenia“ tą reformą dóbr prywatnych. Sejm drżał przed ludem, bał się rewolucji. Nie zgodził się więc na uzbrojenie ludu i powołanie ogólnoludowego pospolitego ruszenia. Zaprzepaszczenie rozwiązania kwestii agrarnej przez sejm, niesprecyzowanie programu socjalnego — to główna przyczyna klęski powstania 1831 r. Sprawa chłopska jeszcze bardziej została zaogniona. Po roku 1831 szybciej narastać będzie rewolucja agrarna.

25 stycznia 1831 r. lewica Towarzystwa Patriotycznego jeszcze raz zorganizowała manifestację przeciwko obszarniczej władzy powstania — sejmowi, a zarazem uczciła pamięć zamordowanych przed 6 laty przez cara dekabrystów, dając wyraz rewolucyjnej przyjaźni dwu bratnich narodów, rosyjskiego i polskiego. W czasie, gdy sejm miał się ostatecznie

wypowiedzieć, czy nastąpi zerwanie z caratem, ulicami miasta kroczył potężny pochód ludu stolicy. Orszak ruszył spod pałacu Kazimierzowskiego (dzisiejszy Uniwersytet), otwierał go inteligent chłopskiego pochodzenia, Jan Nepomucen Janowski, niosąc flagę rosyjską, obok niego drugi rewolucjonista niósł flagę polską, biało-czerwoną z czerwonym napisem po rosyjsku i po polsku: „Za waszą i naszą wolność“, jeszcze inny niósł czerwoną czapkę rogatywkę — symbol wolności. Za nimi kroczył oddział Gwardii Studenckiej ze sztandarem spowitym krepą, dalej na skrzyżowanych karabinach niesiono pięć czarnych trumien, na których znajdowały się tarcze z nazwiskami pomordowanych dekabrystów. Trumny otaczały masy ludu stolicy wznosząc okrzyki przeciwko obradującym w sejmie obszarnikom. Wielu klubistów w tym samym czasie obsadziło salę sejmową, zajmując miejsca nie tylko na galerii, lecz również między ławkami, a nawet porozstawiali się na korytarzu, wywierając nacisk na obradujących. Patrioci próbowali zastraszyć znanych reakcjonistów i tak np. do Leona Dembowskiego podszedł jakiś obywatel uzbrojony w sztylet i rzekł: „Dembowski, jeśli będziesz się sprzeciwiać i dzisiaj, to przysięgam, że żywy z tej sali nie wyjdiesz!“<sup>1)</sup> Jedyne tedy pod presją ludu i klubu doszło do zerwania z caratem i do ogłoszenia detronizacji Mikołaja w dniu 25 stycznia 1831 r. Prawica klubu popełniła jednak duży błąd, przedstawiając na manifestacji, nie skierowując ludu przeciw sejmowi, nie ujmując steru powstania w swe ręce; nie ustanowiła też rewolucyjnego trybunału dla zdrajców. Sejm władzę wykonawczą powierzył Rządowi Narodowemu z Czartoryskim na czele, który w swym pierwszym oficjalnym exposé dał poznać, że zaangażował się do powstania jedynie w tym celu, by pozbawić je zupełnie wszelkiej treści społecznej, głosząc: „Rewolucja ma na celu jedynie istność i niepodległość naszej ojczyzny, nie zaś przewrót wszystkich zasad towarzyskich (tzn. społecznych) i nierozkrzewienie okropnych zasadów anarchii, od których się oswobodzić równie moralność jak i polityka i głos całej Europy nakazują“<sup>2)</sup>. Reakcyjne władze powstańcze podkreślały zresztą na każdym kroku, by „ustrzec się przed podejrzeniami o demagogię“, że „dawniejsze prawa zostają w swej mocy“.

Również wojsko od samego początku znalazło się w ręku reakcyjnych dowódców i większości oficerów, którzy demobilizująco wpływali na żołnierzy. Prawie wszystkie wyższe stanowiska w armii pozajmowała wszelka utytułowana miernota, skupiająca się szczególnie w sztabie naczelnego wodza. Byli to półjawni wrogowie powstania, którzy w żołnierzu wi-

1) Leon Dembowski *Moje wspomnienia*. T. II. Str. 161.

2) *Dariusz Sejmu*. T. I. Wyd. M. Roztworowski. PAU.



dzieli zawsze swego pańszczyźnianego chłopca, którzy nawet w czasie działań wojennych nie pilnowali służby, lecz zdawali wszystko na podoficerów. Wyżsi dowódcy powstania listopadowego, z nielicznymi wyjątkami, jak: Prądyński czy Bem (ci zresztą wyrosli w czasie powstania), to przeważnie ludzie bez żadnych zdolności wojskowych. Wśród sztabowych oficerów armii dominowali reakcyjni dowódcy pułków, uważali oni swoje pułki za rodzaj dzierżaw folwarcznych, za środek do robienia majątków, wielu było takich, co rywalizowali ze sobą w tej dziedzinie, który z nich więcej wycisnie z powierzonego sobie pułku. Generałowie powstania byli w większości bądź jego ukrytymi wrogami, jak Chłopicki, bądź zupełnymi niedołączkami, jak książę Michał Radziwiłł czy Jankowski i Bukowski, bądź łączyli te dwie cechy, jak Skrzynecki, lub też byli jawnymi zdrajcami, jak szef sztabu, hrabia Tomasz Łubieński, czy Zawadzki i Bieliński.

Niektórzy generałowie, np. hrabia Wincenty Krasiński czy hrabia Kurnatowski, uciekli na początku walki do zaborców mimo złożenia przysięgi na wierność powstaniu. Wielu będzie paraliżowało od wewnątrz akcję zbrojną, a po ostatecznej klęsce i przekroczeniu granicy zmuszało żołnierzy namową i denuncjacją do władz austriackich i pruskich do powrotu pod carskie jarzmo. Wielu wyższych oficerów, szczególnie z 5 Pułku Strzelców Konnych, znalazło się później w armii carskiej, a nawet w carskiej żandarmerii. Przy takim zdrazieckim dowództwie zmarnowana została bojowa gotowość ludu i wojska.

Akt detronizacji cara był równoznaczny rozpoczęciu wojny z Mikołajem. Królestwo miało około 50—60 tysięcy wojska i 142 armaty, przeciwko któremu car wysłał armię około 120-tysięczną pod dowództwem gen. Dybicza. Pierwsza bitwa pod Stoczkiem skończyła się zwycięstwem wojsk polskich. Lecz już bitwa grochowska, prowadzona nieudolnie przy dwugłowym dowództwie naczelnym: faktycznym — Chłopickiego i nominalnym — Radziwiłła, mimo dzielności żołnierzy skończyła się porażką i nie udało się odrzucić Dybicza od Warszawy. W czasie, gdy prosty żołnierz „ręko ma czarnymi od pługa“ toczył bój o Olszynkę Grochowską, liczni członkowie sejmu uciekali do Krakowa i Galicji, masowo domagali się paszportów zagranicznych, by przeczekać „ciężkie czasy“ w Wiedniu lub Berlinie. Bogata burżuazja stolicy w czasie najbardziej zaciętych walk o Grochów wysłała deputację do sejmu w składzie: Zejdel, Żelazowski i Celiński, domagając się natychmiastowego poddania miasta. Panikę szerzył dowódca Gwardii Narodowej, hr. A. Ostrowski, który biorąc prowadzonych carskich jeńców za wchodzące do stolicy kolumny wojsk nieprzyjaciela cwałował przez ulice miasta krzycząc, że wróg już idzie.

Lud Warszawy z nienawiścią patrzył na uciekających z miasta zdrajców, głośno wypowiadał swoje oburzenie. „Kroku na ulicy uczynić nie można bez obrazy uszu“ mówił jeden z reakcyjnych posłów, Grąbczewski, domagający się bezczelnie przed swą ucieczką wysokiej dotacji pieniędzy.

nej z kasy skarbu, drugi, Konstanty Witkowski, swą dezercję motywował następująco: „Przyjmując obowiązki reprezentanta, poseł nie zobowiązał się jeszcze być rycerzem, a przy huku armat, mimowolnie nawet odwagi zachować nie można, nie wszyscy odznaczamy się charakterem Rejtana, lepiej więc wcześniej usunąć się w bezpieczne miejsce“<sup>1)</sup>. Nawet wyżsi dowódcy stchórzyli w czasie walk grochowskich, i tak np. gen. hrabia Szembek schował się, gdy miał prowadzić swoją dywizję do boju. Uchylając się od służby w wojsku arystokratyczni panicze wchodzili masowo do aparatu biurokratycznego państwa, szczególnie atrakcyjną była dla nich ze zrozumiałych względów Komisja Żywności i Intendentury, w której wykryto liczne nadużycia i „panowało marnotrawstwo“, gdy tymczasem nowozaciężni żołnierze-chłopi nie mieli mundurów i ćwiczyli się ubrani tylko we własne sukmany. 10 generałów bez przydziału wojskowego otrzymywało wysokie gaże, lista cywilna przy wprowadzeniu większej oszczędności mogłaby pozwolić na dodatkowe wyekwipowanie 10 pułków piechoty i jazdy<sup>2)</sup>.

Armia, która 30 marca 1831 roku dzięki wysiłkom gen. Prądyńskiego przeszła do operacji przeciwko oddziałom Gejsmara i Rosena, rozlokowanym na linii Warszawa—Siedlce i była jako tako uzbrojona, odczuwała brak środków żywnościowych. Mimo że sposób ściągania przymusowych dostaw dla armii w naturze był bardzo względny dla dostawiających i stosował się do zasad przyjętych w czasie pokoju w roku 1817, obszarnictwo przeciwstawiało się wszelkiemu nadszarpnięciu swoich dobrze zaopatrzonych spichlerzy, natomiast chętnie dostawiało zboże wrogom, np.: obszarnik Cichocki został skazany na śmierć przez władze powstańcze za dostawę zboża armii carskiej. W czasie powstania panowała istna orgia spekulacji, na oszukańczych dostawach do armii bogaciła się między innymi bankierska rodzina hrabiów Łubieńskich, których dom bankowy, połączony później z domem E. Mayera, stał się po powstaniu jednym z najbogatszych banków Królestwa, związanym między innymi stosunkami z Anglią. Spekulacja i sabotaż zwiększyły trudności życia mas. Stopniowo głód zaczynał zaglądać do izb na przedmieściach stolicy, czym władze powstańcze nie przejmowały się; przecież, jak mówi jeden z obszarników, „głód daje się odczuwać tylko w niższej klasie, a zapobiedz mu należy tylko wtedy, gdy przejdzie do nas“<sup>3)</sup>. Speculanci zbożowi znajdowali opiekę obszarniczych władz rządowych i sejmowych, np. deputowany Krysiński stwierdził, że „są oni dobrem dla kraju, gdyż nie pozwalają, żeby zboże

<sup>1)</sup> *Diariusz Sejmu*. T. II. Str. 232.

<sup>2)</sup> Tamże. T. II. Str. 265.

<sup>3)</sup> Tamże. T. III. Str. 663.



zbytńio spadło“. Produkty zakupione dla armii przez defraudancą i niedołączną intendenturę pleśniały, np.: 80 fur chleba w Górcie i kilkadziesiąt we Włocławku, zupełnemu zepsuciu uległy również zapasy żywności zmagazynowane w Pilicy.

W czasie gdy żołnierze przymierali głodem, liczne furgony chleba mokły całymi dniami na deszczu na Pradze i koło Uniwersytetu, kilkadziesiąt wołów padło na placu Bankowym z powodu „zapomnienia dostarczenia im żywności“. Oto kilka przykładów z wewnętrznych dziejów powstania kierowanego przez magnaterię. Pożyczka zbrojeniowa, rozpisana wśród szlachty, nie przynosiła prawie wcale efektywnych wyników, szlachta ją sabotowała, podobnie sabotowano, niewielkie zresztą, podniesienie wymiaru podatku gruntowego i broniono się przed jednorazową, pięciolutową w najwyższym wymiarze (tj. wartości 17 złotych) daniną ze srebra, nie zgadzano się też na rekwizycję koni i paszy. Żołnierze często byli przez długi czas niepłatni, np. załoga twierdzy Zamość nie otrzymywała żołdu przez trzy miesiące nie z braku pieniędzy, lecz z powodu niedołączenia i złej woli urzędników intendentury, przy czym wielu z nich było takich, że jedyne ich zajęcie stanowiło pobieranie własnej pensji.

Mimo rozkładowej roboty arystokratycznych władz powstania operacje wojenne, rozpoczęte według planu gen. Prądzyńskiego, doprowadziły do zwycięstw pod Wawrem, Dembem Wielkim i Iganiami. Zwycięstwa te jednak miały tylko charakter lokalny. Naczelnym wodzem Skrzyneckim, nazywającym się sam Fabiuszem Kunktatorem, hamował rozwój działań wojennych, wypuścił Rosena z pułapki, nie nadesłał Prądzyńskiemu odwodów w trakcie walki pod Iganiami, a po zwycięstwie, zamiast zniszczyć Rosena w pościgu i opanować Siedlce, nakazał odwrót ku Warszawie. W końcu maja 1831 r. Skrzynecki zmarnował zupełnie szanse planowanej przez Prądzyńskiego wyprawy na carskie gwardie stacjonujące w okolicach Łomży. Na skutek kunktatorstwa naczelnego wodza gwardie wymknęły się z zasadzki, a sam Skrzynecki musiał stoczyć niedogodną dla siebie bitwę pod Ostrołęką, w czasie której tylko bohaterstwo artylerii płk. Bema uratowało armię od zagłady. Po klęsce pod Ostrołęką Skrzynecki wpadł w zupełną bierność. Akcja wojenna generałów Jankowskiego i Bukowskiego przeciw grupie generała Rüdigera, na skutek ich niedołączenia i rozkazu powrotu, który wydał im Skrzynecki, skończyła się straszną klęską pod Łysobykami. Pod naciskiem ludu stolicy, z którym lewica klubu nawiązała wówczas żywsze kontakty, Skrzynecki nakazał aresztowanie Jankowskiego i Bukowskiego, a zarazem innych zdradzieckich oficerów kontaktujących się z nieprzyjacielem, jak: gen. Sałackiego, płk. Słupeckiego, znienawidzonego kata więźniów politycznych twierdzy Zamościa, gen. Hurtiga i innych. Aresztowaniu zdrajców towarzyszyła potężna manifestacja ludu w dniu 29 czerwca 1831 r., masy czekały na szybkie wy-

konanie sprawiedliwego wyroku. Nacisk ludu był wówczas tak silny, że sejm zdecydował się wreszcie na usunięcie Skrzyneckiego. Przeprowadziła to deputacja sejmowa wysłana do kwatery głównej w Bolimowie. Jednak miejsce Skrzyneckiego zajął gen. Dembiński, konserwatysta i zaścięty wróg Towarzystwa Patriotycznego, który swą chwilową popularność zawdzięczał odwrotowi z Litwy w tym czasie, gdy inni wysłani tam generałowie, jak: Chłapowski, Roland i podejrzany o zdradę Giełgud, zakończyli swą akcję kapitulacją przed władzami pruskimi.

15 sierpnia 1831 r. wydawało się, że powstanie nareszcie przybierze charakter walki ludowej. Już w przeddzień dnia 15 sierpnia po mieście krążyły niepokojące pogłoski o tym, że nowy wódz naczelny, gen. Henryk Dembiński, to kontynuator polityki znieprawdzonego Skrzyneckiego, że chwalił go publicznie wobec wojska i przyrzekał wstępować w jego ślady. Istotnie armia polska bez stoczenia bitwy opuściła warowną pozycję Bolimowa i zaczęła zbliżać się ku okopom warszawskim. Wzburzenie rosło.

O godzinie 5 po południu klub Towarzystwa Patriotycznego rozpoczął swe obrady w salach teatru Reduty. Posiedzenie zagał jeden z najradykałniejszych członków, Jan Czyński, następnie przemawiali dwaj przedstawiciele lewicy, Grodecki i popularny ks. Aleksander Pułaski, przedstawiając ciężką sytuację kraju i domagając się wydalenia z armii i oddania Skrzyneckiego pod sąd. Zarzucali zdradzieckim wodzom marnowanie i hamowanie gotowości bojowej żołnierzy i ludu warszawskiego. Radykalny klubista Nikodem Boski domagał się natychmiastowego marszu na siedzibę rządu. Tłumy warszawskiego ludu: wyrobnicy, robotnicy, drobni rzemieślnicy z delegacją towarzystwa w składzie Czyński, Pułaski, Płuzański i Boski na czele przeszły pochodem pod siedzibę rządu do pałacu Namiestnikowskiego. Struchlali panowie nie ośmielili się zatrzymać napływu ludu do sali posiedzeń. A jednak zamach na rząd nie był odpowiednio zorganizowany. Towarzystwo nie wyzyskało rewolucyjnych nastrojów mas ludowych Warszawy i nie doprowadziło do aresztowania rządu. Czartoryski zdawkowymi zapewnieniami zdołał skłonić, nienależycie przez klubistów zorientowany i kierowany, lud do opuszczenia sali obrad. Tłumy udały się do Zamku, gdzie rozpoczęto szturm do jego bram, by ukarać uwięzionych tam zdradzieckich generałów, a oszczędzanych przez rodziną reakcję. Wyrokiem ludowej sprawiedliwości powieszono przed zamkiem generałów: Jankowskiego, Bukowskiego, Hurtiga, Sałackiego, urzędnika intendenty Bętkowskiego, szambelana Fenschave, panią Bazanow, po czym tłumy pomaszerowały na pałac hrabiów Łubieńskich chcąc ukarać Henryka Łubieńskiego, wicedyrektora Banku Polskiego, słusznie oskarżonego o zdradę i udzielanie pomocy nieprzyjacielowi. Zdrajcy jednak udało się ujść. Część ludu ruszyła w kierunku pałacu Czartoryskiego, lecz ksią-



zę zbiegł w mundurze swego siostrzeńca hr. Zamoyskiego i schronił się do obozu wojskowego gen. Dembińskiego. W więzieniu na rogatkach wolskich powieszono znanych z lat 1815—1830 szpiegów: Makrota, Szymanowskiego, Szleję. Podobnie ukarano innych szpiegów.

Po 15 sierpnia dla wzmocnienia aparatu rządowego i zabezpieczenia się przed rosnącym gniewem ludu reakcyjni kierownicy powstania przyznali szerokie kompetencje w zakresie władzy wykonawczej prezesowi Rządu, którym został gen. hr. Krukowiecki. Jednocześnie Czartoryski i otaczająca go najbliższa grupa oligarchów (hr. Gustaw Małachowski, hr. Władysław Zamoyski i inni) bojąc się, że powstanie ludowe może się powtórzyć i że masy plebejskie wskazują na nich jako na głównych sprawców załamania się powstania, wpłynęli na to, że 21 sierpnia wyprowadzony został z Warszawy doborowy 20-tysięczny korpus gen. Ramoriny na prawy brzeg Wisły, w czasie, gdy zbliżała się decydująca walka o stolicę. Wezwany do natychmiastowego powrotu, gdy główna armia carska Paskiewicza, przeszedłszy Wisłę w pobliżu Torunia, rozpoczęła od zachodu oblężenie Warszawy, Ramorino, francusko-włoski ekshandlarz win i międzynarodowy awanturnik, odmówił wykonania rozkazu, nie opublikował go armii, lecz nakazał marsz w stronę rzeki Wieprza.

Mimo to osłabiona załoga Warszawy mając poparcie ludu walczyła dzielnie przez parę dni. 9 września 1831 r. reakcyjna generalicja z Krukowieckim na czele, marnując zapał żołnierza i bojąc się ludu, którego nawet w czasie oblężenia nie chcieli uzbroić, zezwalając jedynie na sypanie wałów, rozpoczęła pertraktacje z Paskiewiczem i zgodziła się na zupełną samolikwidację powstania, rozbrojenie i złożenie przysięgi na wierność carowi. Do tej ostatecznej hańby nie doszło, gdyż lewicowa grupa sejmu w drodze zamachu stanu odebrała władzę Krukowieckiemu i powierzyła ją kaliszczaninowi Bonawenturze Niemojewskiemu. Wojsko, sejm i rząd w myśl zawartej konwencji z Paskiewiczem udały się na prawy brzeg Wisły. Mimo że walkę można było prowadzić dalej, a stan liczebny armii był większy niż na początku powstania, nowy wódz naczelny, gen. Maciej Rybiński, i większość generałów wznowiła rokowania z nieprzyjacielem, zgadzając się ostatecznie na koncepcję zupełnej kapitulacji i wysłanie do Mikołaja hołdowniczej delegacji. I tę próbę zdrady usiłowała lewica w sejmie sparaliżować, próbując usunąć z dowództwa Rybińskiego i zastąpić go gen. Umińskim. Na skutek oporu generalicji zmiany dowództwa nie dało się przeprowadzić. Rybiński nie chcąc walczyć przeszedł wraz z całą armią granicę pruską i tam złożył broń. Przed złożeniem broni Prusakom wydano, za pośrednictwem wicedyrektora banku hr. Henryka Łubieńskiego, Paskiewiczowi, ogromne sumy Banku Polskiego, 8 302 212 zł, w tym 2 610 116 w złocie i srebrze, powozy rządowe itd.

Zgodził się na to Rybiński i nie sprzeciwił rząd i sejm. Część zapasów gotówki, 120 000 zł w złocie, zabrali ze sobą udający się na emigrację, a nawet pozostający w kraju obszarnicy z sejmu, gdyż, jak sami o sobie mówili: „ci, którzy przez cały ciąg powstania tak wielkie krajowi czynili posługi, zasłużyli na to“. W tym samym czasie rozpuszczono udającą się za granicę armię, nie dając żołnierzom-chłopom żadnego zaopatrzenia pieńiężnego, a projekt stuzłotowego zasiłku dla żołnierzy, wysunięty przez lewicę sejmową, został storpedowany przez reakcyjną większość, która twierdziła, że „wystarczy dla nich jedynie nagroda moralna za to, że do końca w powstaniu wytrwali“, ewentualnie projektowany order „Gwiazda wytrwałości“, lecz bez dotacji w ziemi. Nic dziwnego, że w ostatnich chwilach powstania i po przekroczeniu granicy żołnierze „z niedostatku żywności i okrycia prawie płynęli do lazaretów“.

Jeszcze wcześniej od głównej armii gen. Rybińskiego złożył broń przed Austriakami korpus Ramoriny, którego dowódca po raz drugi odmówił połączenia się z główną armią. Arystokraci znajdujący się w sztabie Ramoriny bali się ciągle klubistów, którzy znajdowali się w szeregach armii Rybińskiego, chcieli zresztą znaleźć się jak najprędzej przy czarno-żółtych słupach granicznych. Z Austrią bowiem Czartoryski przez cały czas powstania prowadził rokowania, konsul austriacki w Krakowie baron Lorentz przyjął też go z całą czołobitnością, mając nakaz od wiedeńskich władz rządowych „dbać o bezpieczeństwo księcia Adama“<sup>1)</sup> i przeprowadzić go do Galicji.

Powstanie listopadowe, „owa konserwatywna rewolucja“, było skończone. Na kraj spadły represje, zappełniły się więzienia, wzmógł ucisk narodowy. Reakcyjni przywódcy uszli bezkarnie, by dalej prowadzić za granicą zaciętą walkę z wszelkimi przejawami postępu. Na emigracji tylko bardzo nieliczni z nich przyznawali, że zaprzepaścili walkę narodowo-wyzwoleńczą w imię własnych obszarniczych interesów stanowych. Oto jak analizuje przyczyny klęski liberalizujący arystokrata Antoni Ostrowski: „Czekajmy wytrwale, a cierpmy z pokorą, bośmy zasłużyli przecież, potrzebna nam była ta nauka i próba wytrwałości... bo kto tak skwapliwym był w zakończeniu rewolucji, komu tak spieszo było do domu, do żony, do kochanki, do gospodarstwa, do baranów, do stolika kart, do asystowania, puszczania pod zimę gorzelnii, do poddaństwa, do pensji emerytalnych, do zysków przy gospodarstwie pułkowym, do orderów, do galonowanych dworskich mundurów. Kto nie miał ochoty umrzeć, kto tęsknił do porządku, kto więcej gadał, obiecywał, niż czynić zamierzał, kto czynił jak z musu, kto się bił, aby tylko honor militarny ocalić, kto się bardziej bał

---

<sup>1)</sup> Lubomir Gadon *Emigracja Polska*. T. I. Str. 179.



Lelewela, Pułaskiego, jak nieprzyjaciela, kto wie, że za granice obce weszło z bronią 50 000 Polaków i 150 armat, ten się przed własnym sumieniem pysznić nie będzie“<sup>1)</sup>).

Za uciekającymi reakcjonistami szły przekleństwa całego narodu, który za emigracyjną prasą demokratyczną powtarzał, w ks. Czartoryskim widząc reprezentanta całej klasy uprzywilejowanej: „Na księcia Czartoryskiego pamięci historia znajdzie krew polskiego narodu. Dzień przyjdzie, gdy zbrodnie ukrywane odsłonią się, odpowiedzialność zedrże maskę. Przestępstwa ukrywane nie znajdą przedawnienia“.

Dzień przewidywany przez demokratyczną prasę emigracyjną sprzed stu laty nadszedł dopiero teraz. Polska nauka historyczna, opierając swe badania na podstawach materializmu historycznego, idąc śladami Engelsa, odsłania stopniowo prawdziwe, konserwatywne oblicze powstania listopadowego i pokazuje ukrywanych dotąd przez większość historyków magnackich zdrajców narodu. Jednocześnie pozwala nam zrozumieć, dlaczego mimo to powstanie trwało i rozwijało się, wyjaśniając, że kilkumiesięczna walka prowadzona była pod naciskiem mas narodowych i ich bohaterskim wysiłkiem. Potępiając z całą stanowczością zdradzieckie kierownictwo, które zaprzepaściło bohaterski zryw rewolucyjny podchorążych, żołnierzy, oficerów, ludu Warszawy oraz wszystkich elementów postępowych i patriotycznych, musimy sobie zdać sprawę z tego, że powstanie listopadowe, występując przeciw tyranii i despotyzmowi, osłabiało carat i zasłaniało przed interwencją cara rewolucyjną Francję i Belgię. Dlatego też w Niemczech, we Francji i w innych krajach Europy, które dojrzały lub dojrzewały do rewolucji burżuazyjnej, entuzjastycznie witano polskich tułaczy, byłych powstańców r. 1830/31, widziano w nich bowiem symbol walki z siłami wstecznictwa i reakcji.

Marks i Engels, potępiając reakcyjne kierownictwo powstania, które nadało mu charakter konserwatywny, dostrzegali i podkreślali istnienie wewnątrz ruchu słabych wprawdzie i nieznacznych elementów rewolucyjnych i popierali je.

Fakt, że w toku szlacheckiego powstania w latach 1830/31 ujawnił się obóz demokratyczny, że rozlegały się pojedyncze głosy broniące uwłaszczenia włościan, zawierał, zdaniem klasyków marksizmu, potencjalne możliwości rozwoju polskiej demokracji agrarnej, był rękojmią tego, iż w przyszłości polska walka narodowo-wyzwoleńcza stała się demokratyczną i postępową.

---

<sup>1)</sup> List hr. Antoniego Ostrowskiego do hr. Ledóchowskiego. Arch. Akt Dawnych w W-wie, Oddział w Wilanowie (Zespół z Ujazdu).

Artykuł niniejszy jest rezultatem badań autora nad okresem powstania listopadowego i Wielkiej Emigracji.

Spośród literatury rękopiśmiennej autor skorzystał z bogatych zbiorów archiwalnych Antoniego hr. Ostrowskiego, senatora, wojewody i dowódcy Gwardii Narodowej warszawskiej w okresie powstańczym. Zbiory te przed wojną niedostępne, znajdowały się początkowo w Tomaszowie Mazowieckim w miejscowym Muzeum Etnograficznym, później w oddziale archiwum Akt Dawnych w Wilanowie. Poza tym autor korzystał ze zbiorów archiwalnych Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie, papierów generała Macieja Rybińskiego znajdujących się w Ossolineum we Wrocławiu, oraz archiwum Biblioteki Kórnickiej znajdującego się w Kórniku pod Poznaniem.

Spośród źródeł drukowanych autor korzystał z drukowanych diariuszy sejmu i senatu z roku 1830—31, oraz z drukowanych protokołów z posiedzeń Rady Administracyjnej, Wydziału Wykonawczego, Rządu Tymczasowego w Warszawie od dnia 30 listopada do 15 grudnia 1830 r.

Autor korzystał z pamiętników przedstawicieli ówczesnej demokracji szlacheckiej i inteligenckiej: Joachima Lelewela, Jana Nepomucena Janowskiego, A. Ostrowskiego oraz przedstawicieli obozu umiarkowanego i reakcyjnego, tych więc działaczy, którzy reprezentując interesy swej klasy, ponoszą odpowiedzialność wraz z nią za klęskę powstania; z tych pamiętników wymienia najważniejsze: Leona Dembowskiego, gen. Henryka Dembińskiego, gen. Ignacego Prądzyńskiego; jest ich znaczna liczba — i autor znalazł w nich wiele materiału, który oświetla zdradziecką politykę obozu arystokratycznego.

Charakter źródłowy mają również historie powstania napisane przez współczesnych, jak Joachima Lelewela, Maurycego Mochnackiego, J. B. Ostrowskiego, konserwatystów: Barzykowskiego i Teodora Morawskiego.

Ostatnie chwile powstania przedstawił nam bezpośredni ich uczestnik, najbliższy współpracownik J. Lelewela, deputowany warszawski, Walerj Zwierkowski, w rozprawie pamiętnikarskiej pt. *Działania wodza, rad wojennych, parlamentarzy, prezesa rządu i sejmu od 8 IX—4 X 1831 r.*

Dla poznania sprawy chłopskiej w Polsce I połowy XIX wieku autor sięgnął do prac autorów, którzy w okresie międzywojennym reprezentowali postępowy nurt naszej historiografii, Hipolita Grynwassera *Kwestia agrarna i ruch włościan w Królestwie Polskim w pierwszej połowie XIX wieku*. Pisma t. II. oraz Maksymiliana Melocha *Sprawa włościańska w powstaniu listopadowym*.

Dla poznania podstawowych procesów ówczesnego życia Królestwa Polskiego posłużył autorowi skrypt Celiny Bobińskiej *Historia Polski*



1764—1831. Dzieje nocy listopadowej i wojny polsko-rosyjskiej przedstawił nam burżuazyjny historyk W. Tokarz, do którego prac sięgamy dziś pò cenny materiał faktograficzny, zwłaszcza z zakresu tak znanych wystąpień rewolucyjnych ludu warszawskiego, jak i dla poznania przebiegu walk powstańczych i działalności przywódców.

1. *Diariusz Sejmu z r. 1830—31*, sześć tomów. Wyd. Michał Roztworowski. Kraków 1907—1912. Wyd. Akademii Umiejętności. Źródła do dziejów Polski porzbiowej.
2. *Diariusz Senatu z r. 1830—31*. Wyd. Stefan Pomarański. Kraków, Polska Akademia Umiejętności.
3. Mochnaeki Maurycy *Historia powstania narodu polskiego*. 3 tomy. Berlin 1863. B. Behr, Biblioteka historyczno-literacka.
4. Lelewel Joachim *Polska odradzająca się. Polska, dzieje i rzeczy jej*. T. VII. Poznań 1859. J. K. Żupański. S. 184.
5. Dembowski Leon *Moje wspomnienia*. 2 tomy. Petersburg 1898. Księgarnia Gren-deszyńskiego. S. 441.
6. Janowski Jan *Notatki autobiograficzne 1803—1853*. Wrocław 1951. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
7. Lelewel Joachim *Pamiętniki z r. 1830—1831*. Przedmową i przypisami zaopatrzył Janusz Iwazzkiewicz. Warszawa 1924. Instytut Wyd. Bibl. Polska. S. 163.
8. Niemcewicz Julian Ursyn *Pamiętniki z r. 1830—31*, wydał Marian Antoni Kurpiel. Kraków 1909. Akademia Umiejętności. S. 161.
9. Babińska Celina *Historia Polski 1764—1831*. Skrypt Uniwersytetu Jagiellońskiego 1951 r.
10. Grynwasser Hipolit *Pisma*. 2 tomy. Wrocław 1951 r. Wyd. Zakł. Narodowego im. Ossolińskich.
11. Meloch Maksymilian *Sprawa włościańska w powstaniu listopadowym*. Warszawa 1948. Państw. Instytut Wydawniczy, wyd. II. S. 210.
12. Dutkiewicz Józef *Austria wobec powstania listopadowego*. Kraków 1933. Prace Krakowskiego Oddziału Pol. Tow. Historycznego nr 10. S. 161.
13. Dutkiewicz Józef *Francja a Polska w 1831 r.* Łódź 1950. Łódzkie Tow. Naukowe nr 4. S. 185.

HELENA SZALEWICZ

Z ZAGADNIENŃ POMOCY SZKOLNYCH W NAUCZANIU  
HISTORII

## Z prac zespołu pomocy szkolnych Warszawskiej Sekcji Historii WODKO

W artykule niniejszym pragnę nawiązać do artykułu kol. J. Schoenbrenner *Pomoce do nauki historii*<sup>1)</sup>. Artykuł ten, zgodnie z intencją autorki i redakcji pisma, miał być materiałem do dyskusji. Jednak dotychczas dyskusja na powyższy temat nie rozwinęła się. Przemilczenie zaś tak ważnego zagadnienia w naszym piśmie świadczy o niedocenianiu w pełni sprawy przez nauczycieli i władze szkolne.

O ile używanie pomocy do fizyki lub biologii jest już przesądzone i nikomu nie trzeba wyjaśniać konieczności uczenia w oparciu o konkrety, o pracownie, o tyle kwestia pomocy humanistycznych jest nadal otwarta. My zaś w toku codziennej pracy uświadamiamy sobie przecież, że nauczanie historii, zwłaszcza w klasach młodszych, wymaga stosowania poglądowych pomocy naukowych. Przerabianie niektórych zagadnień, jak np. poznanie rozwoju narzędzi produkcji i sił wytwórczych, ich wpływu na całokształt życia, zależność życia umysłowego i artystycznego od stosunków produkcji, staje się werbalne bez zastosowania konkretów.

Zagadnienie pomocy nabiera specjalnej wagi w liceach pedagogicznych. Młodzi nauczyciele opuszczając szkołę powinni wiedzieć, że nie można dobrze uczyć bez pomocy naukowych, ponadto powinni umieć sporządzić pomoc naukową we własnym zakresie, często z niczego — z wycinaków prasowych, z kartonu.

Choć nauczycielstwo nie wzięło jeszcze udziału w pisemnej dyskusji nad pomocami do historii, problem ten w ciągu ostatnich dwu lat zaczął się powoli krystalizować i w praktyce szkolnej nabierać realnych kształtów. Ze strony władz oświatowych widzimy autorytatywne postawienie tej sprawy w programie szkolnym (str. 200, 201, 204, 205, 206, 209, 210, 211, 212, 213, 214)<sup>2)</sup>. Komisja Ocen Pomocy Naukowych przy Ministerstwie

<sup>1)</sup> *Wiadomości Historyczne* 1949, nr 3.

<sup>2)</sup> *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej, projekt. Historia.* Warszawa 1950. PZWS.



Oświaty uwzględniła w planie wykaz graficznych pomocy naukowych do historii (map i ilustracji), które mają ukazać się w ramach Planu Sześcioletniego. Niektóre z nich już zostały wydane, lecz niestety, nabycie ich jest jeszcze bardzo utrudnione i realnego pożytku szkoły z tych wydawnictw nie odniosły.

Nauczyciel nie pozostawał również biernym świadkiem poczynań władz oświatowych. Mamy przykłady sporządzania tablic i map przez szkolne koła historyczne, wielu nauczycieli projektowało i wykonywało ciekawe pomoce, jednak brała w tym udział najczęściej jedna szkoła, lub z najbliższej okolicy. Ciągłe jeszcze praca na tym ważnym odcinku prowadzona jest metodami chałupniczymi, bez wspólnego zespołowego planowania, bez dzielenia się doświadczeniami, bez eksperymentowania przez ogół wykonanych pomocy, bez podstaw teoretycznych, pedagogicznych i historycznych. Pragnąc tym brakom zaradzić w Sekcji Historii WODKO w Warszawie założyliśmy w r. 1950 zespół pomocy naukowych.

W artykule tym pragnę omówić naszą pracę, aby podzielić się z kolegami zdobytymi doświadczeniami. Warszawski zespół pomocy naukowych postawił sobie za zadanie wiązanie teorii z praktyką, pragniemy na podstawie praktyki opracować teorię pedagogiczną stosowania pomocy szkolnych przy nauczaniu historii. Nasz dorobek teoretyczny jest jeszcze bardzo mały, powstaje w miarę opracowywania zagadnień w praktyce.

Praca naszego zespołu poszła w kilku kierunkach podyktowanych nam przez potrzeby szkoły.

1. Opracowujemy problem właściwego, prawdziwie użytecznego dla nauczyciela klas podstawowych komentarza do tablic historycznych.

2. Eksperymentujemy problem organizowania prostych wystaw szkolnych skupionych dokoła jednego tematu.

3. Przemyśleliśmy zagadnienie, jakie pomoce może szkoła wykonywać we własnym zakresie.

4. Pracujemy w tej chwili nad zagadnieniem tablic chronologicznych.

Zagadnienie komentarzy do pomocy naukowych. Na podstawie doświadczeń hospitacyjnych, prac w zespołach i rozmów z kolegami doszliśmy do wniosku, że bardzo często nauczyciel nie potrafi posługiwać się pomocami naukowymi. Najlepsza pod względem naukowym i dydaktycznym pomoc staje się wtedy zbędnym rekwizytem szkolnym. Niewielu nauczycieli ma np. przygotowanie z zakresu historii sztuki i prowadząc lekcję, powiedzmy, o Odrodzeniu, nie wie po prostu, jak korzystać z materiału ilustracyjnego do tego tematu, poprzestaje na pokazaniu ilustracji bez wyjaśnienia, bez określenia funkcji sztuki w danym okresie. Często zupełnie błędnie wyzyskiwane są tablice reprodukujące wizje artystyczne przeszłości, np. obrazy Matejki, często nie-

umiejętnie korzysta klasa z portretu, często każe się dzieciom „domyślać“, co dany obraz przedstawia, itp. Biorąc to wszystko pod uwagę uznaliśmy, że niektóre pomoce naukowe powinny być zaopatrzone w komentarze, które byłyby nie tylko przewodnikiem metodycznym, lecz dawały także minimum podstaw naukowych niezbędnych dla nauczyciela. Komentarz taki powinien spełniać następujące warunki: 1. powinien być krótki, 2. przejrzysty, 3. zawierać dane naukowe odnoszące się do tematu, 4. konспект przykładowy lekcji, 5. wykaz bibliograficzny ułatwiający nauczycielowi pogłębienie danego tematu.

W ubiegłym roku szkolnym w zespole naszym opracowany został przykład takiego komentarza, mianowicie komentarz do tablicy „Rzeźba Wita Stwosza“ (Wyd. „Naszej Księgarni“ 1948)<sup>1)</sup>. Nauczyciel znajdzie tam wiadomości o mistrzu Wicie Stwoszu. Postać tego genialnego snycerza omówiona jest na tle ówczesnych stosunków ekonomicznych, ustrojowych i kulturalnych. Jest ona ściśle związana z epoką, w której żył i działał artysta. Zrozumiały dzięki temu staje się fakt powstania tego dzieła w tym właśnie momencie, gdy mieszczanie krakowscy, w warunkach największego rozkwitu miast w Polsce, zapragnęli uświetnić swe znaczenie, fundując wspaniałe ołtarz w wznoszonej przez siebie świątyni. W komentarzu tym podane są informacje, jak można wzbogacić materiał ilustracyjny do danego tematu. Kierowaliśmy się aktualnością danego zagadnienia, był to bowiem okres rekonstrukcji ołtarza, gdy w prasie bieżącej i specjalnej (np. *Przeglądzie Artystycznym*) znaleźć można było wiele ilustracji przedstawiających fragmenty ołtarza. Materiał ten posłużył do opisanie w komentarzu wystawy, którą zresztą dla tym lepszego zrozumienia sprawy zespół nasz zorganizował i wyeksperymentował w pracy z uczniami w naszych szkołach.

Przechodzę więc do problemu wystaw jako pomocy przy nauczaniu historii. Wystawa poświęcona dziełu Wita Stwosza zmontowana została z wycinków z prasy i z większych plansz wyjętych z pracy J. Bochnaka *Wit Stwosch w Polsce* (PZWS. 1951). Poczawszy od ogólnego wyglądu ołtarza, przez poszczególne części skrzydeł głównych i bocznych oraz duże fragmenty postaci, głów i wnętrza, uczeń mógł się zorientować w całokształcie dzieła genialnego snycerza, zapoznać się ze współczesnymi strojami, uzbrojeniem, życiem codziennym oraz sposobem przedstawiania postaci rzeczywistych i nierealnych.

Na podstawie tej wystawy przeprowadziłam szereg pogadanek z poszczególnymi klasami ze szkół podstawowych, licealnych, ogólnokształcących, pedagogicznych i liceów dla wychowawczyń przedszkoli. Udało

---

<sup>1)</sup> Wydrukujemy go w jednym z następných numerów naszego pisma.



ką się wyjaśnić młodzieży, na czym polega realizm sztuki Wita Stwosza, przy jednoczesnym gotyckim jeszcze potraktowaniu szat postaci nierealnych (aniołów, postaci świętych itd.) oraz tła, tak bardzo jeszcze naiwnego, z brakiem perspektywy, wydymającą się posadzką i górami. W klasach, w których uczę, sprawdziłam, co wyniosły uczennice z wystawy. Wyniki były na ogół zadowolające. Uczennice potrafiły powiedzieć, na czym polegał realizm Wita Stwosza, zwracały uwagę na szczegóły ilustrujące sceny z życia codziennego mieszczaństwa, podkreślały piękno niektórych postaci. Ołtarz Wita Stwosza przestał być dla nich masą figur i szczegółów ornamentacyjnych, chaosem postaci, w którym na fotografii całości ginęło piękno tego wspaniałego dzieła. Wydaje mi się, że niektóre spośród nich nauczyły się patrzeć na dzieło sztuki, wszystkie zaś zrozumiały klasową treść tego dzieła, przykładu wysoko rozwiniętej kultury mieszczańskiej Polski XV wieku. Wystawa była uzupełniona wyżej omówionym komentarzem, który oddał mi przy przeprowadzaniu pogadanek wielką usługę.

W związku z rocznicą Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej opracowaliśmy w roku 1951 poprzez wystawę problem walki Polaków o socjalizm, ze szczególnym zaakcentowaniem wkładu Polaków w dzieło Rewolucji Socjalistycznej. Wystawa została podzielona na trzy działy:

W pierwszym — „Na drodze do rewolucji proletariackiej“, przedstawiony został początek polskiego rewolucyjnego ruchu robotniczego: „Wielki Proletariat“ i SDKPiL oraz rewolucja 1905 r. i bojowe współdziałanie rewolucjonistów polskich i rosyjskich.

Drugi dział — „Polacy w Rewolucji Październikowej“, przedstawiał wkład polskich rewolucjonistów w dzieło Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji. Obok portretów najwybitniejszych Polaków bojowników o zwycięstwo rewolucji (F. Dzierżyński, J. Marchlewski) masowy udział Polaków symbolizowała fotografia słynnego — Czerwonego Pułku Warszawy. Ponadto na osobnej tablicy były wypisane nazwiska poległych w okresie walk o zwycięstwo Rewolucji Socjalistycznej wybitnych polskich rewolucjonistów.

W dziale trzecim — „Walka o budowę podstaw socjalizmu w Polsce“, wybraliśmy najbardziej przełomowe momenty walki o budowę Polski Ludowej, mianowicie: dekret Komisarzy Ludowych w sprawie przekreślenia rozbiorów Polski, mapa powstałych w roku 1918 rad delegatów robotniczych i chłopskich, tablice ilustrujące walkę mas pracujących pod przewodnictwem KPP z faszyczacją Polski w latach 1918—1924, 1924—1928 i 1928—1939, walkę z hitleryzmem i rodzimą reakcją o Polskę Ludową w latach 1939—1945. Jako moment przełomowy wydzielony

został Manifest Lipcowy PKWN, wreszcie zmontowaliśmy kalendarz dekretów i ustaw kładących podwaliny Polski Ludowej i tablice: osiągnięcia planu 3-letniego i Planu Sześcioletniego.

W oparciu o te dwie wystawy zespół przedyskutował zasady organizowania tego rodzaju prostych wystaw. O ile pierwsza przedstawiała element nadbudowy i należało na jej przykładzie wyjaśnić, jaką funkcję spełniało dane dzieło sztuki, o ile problem był tam wąski, odnoszący się do wycinka dziejów, o tyle druga wystawa miała dać uczniom przegląd kluczowego zagadnienia walki o Polskę socjalistyczną w powiązaniu z międzynarodowym ruchem robotniczym. Stąd na wstępie fotomontaż: *Manifest Komunistyczny* i tłumy idące pod czerwonym sztandarem, stąd grudniowe barykady Moskwy 1905 r. na tablicy roku 1905, stąd decydujące momenty Wielkiej Rewolucji Październikowej i tablice ilustrujące pomoc ZSRR w dziele budowy podstaw socjalizmu w Polsce.

Przemyśleliśmy zagadnienie metodycznego wyzyskania tej drugiej wystawy: 1. jako podstawy do uroczystości październikowej, 2. jako podstawy do poszczególnych lekcji w różnych terminach. Stąd konieczność zgrupowania materiału na oddzielnych tablicach według tematów, aby je można było używać do poszczególnych lekcji.

Wystawa nasza od razu została poddana próbie życia. Zwiedziło ją szereg wycieczek szkolnych z rozmaitych typów szkół — zarówno podstawowych, jak i licealnych. Pomysły tablic młodzież przeniosła do swoich szkół. Podobną wystawę zorganizowała Szkoła im. N. Żmichowskiej na rocznicę obchodu Rewolucji Październikowej. Zmontowana w sali, w której odbyła się akademie, stała się pomocą przy wygłaszaniu przemówienia. Plansze zaś stały się zaczątkiem pomocy naukowych szkoły.

Praktyczne zużytkowanie obu omówionych przykładowo wystaw doprowadziło nas do szeregu ogólnych wskazań: przy urządzaniu wystaw należy unikać gromadzenia zbyt wielkiej ilości materiału, prowadzącej często do zagubienia linii wytycznej na korzyść elementów drugorzędnych. Opatrywać należy poszczególne działy krótkimi, lecz wiele mówiącymi napisami. Gromadząc materiały należy przeprowadzać umiejętny dobór z punktu widzenia przede wszystkim naukowego. Często się zdarza, iż kierując się względami artystycznymi pomijamy sprawy ważne na korzyść wyglądu ogólnego. Taka „pomoc“ jest jedynie zlepkiem na chybił trafił dobranego, choć estetycznie wyglądającego materiału. Trzeba przede wszystkim przy doborze materiału umieć ująć go partyjnie, trzeba wyraźnie zdać sobie sprawę, jaką pozycję klasową zajmuje dany malarz lub autor. Nie można np. robiąc pomoce do burżuazyjnej rewolucji francuskiej dawać bez komentarza ilustracji malarza stojącego po stronie feudalizmu, to samo tyczy szkicu gloryfikującego królewską rodzinę



lub karykatury szturm Wersalu przez przekupki paryskie. Wadliwie z punktu widzenia klasowego ujęte tablice oczywiście są szkodliwe, utrwalają błędne, nienaukowe, wsteczne poglądy wśród młodzieży.

Obecnie bierzemy na warsztat naszych prac zagadnienie Odrodzenia. Przy opracowywaniu go będziemy się starali wykazać, że Odrodzenie jest światopoglądem burżuazji, nowej klasy społecznej walczącej z feudalno-kościelną ideologią. Powinien być tu wydobyty związek ideologii i sztuki Odrodzenia z rozwojem nowych sił wytwórczych i nowych stosunków produkcyjnych. Wtedy wyda się zrozumiała walka burżuazji, której zależy na odkryciu praw przyrody niezbędnych do rozwoju techniki, z hamującą rozwój w tej dziedzinie przewagą feudałów. Na tym tle pokażemy ludzi Odrodzenia walczących z ciemnotą i zacofaniem oficjalnej nauki głoszonej przez kościół oraz ich dzieła naukowe i artystyczne. Projektujemy opracować tę wystawę w dwu rzutach: pierwszym, gdy rozporządza się większą ilością materiału, drugim, w warunkach przeciętnych, gdy dysponuje się niewielką ilością materiału ilustracyjnego.

Przejdźmy teraz do zagadnienia wykonywania przez szkoły pomocy we własnym zakresie. Do najbardziej rozpowszechnionych należy tak zwana gazetka ścienna, lepiej — tablica tematyczna. Mniej lub więcej udane okazy takich gazetek wiszą na każdym korytarzu szkolnym, znacząc swą obecnością rocznice ważniejszych wydarzeń. Otóż na sprawę tych tablic „gazetek“ należy spojrzeć jako na najbardziej dostępną pomoc naukową oraz zastanowić się nad sposobem ich wykonania. Tablicę ścienną robimy najczęściej z wycinaków prasowych, uzupełniając ją tekstem pisanym przez młodzież lub artykułem z prasy. Dobrze pomyślana i opracowana pod kierunkiem nauczyciela, może stać się doskonałą pomocą naukową. Weźmy dla przykładu tablice robione z okazji rocznicy Rewolucji Socjalistycznej, bitwy pod Lenino, 80 rocznicy Komuny Paryskiej itd. Wszystkie one powinny być przechowywane jako pomoce szkolne do lekcji historii. Tymczasem, jak wyglądają często takie tablice? Robi je młodzież przeważnie w ostatniej chwili, bez żadnego planu, nalepiając dowolnie zebrany materiał na karton. Na gazetce z okazji rocznicy Rewolucji Socjalistycznej widuje się obok portretów Wł. Lenina i J. Stalina z reguły jakiś jeden lub dwa fragmenty przebiegu wydarzeń rewolucyjnych, dodaje się „gołębia pokoju“, fragment Moskwy, kołchozu itp.

Jest to właściwie zmarnowany czas, materiał i praca ucznia. Taka tablica nie ujmuje istoty wielkiego wydarzenia, nie tłumaczy problemu. Aby wykonać gazetkę, która może stać się pomocą naukową, należy na początku roku omówić z młodzieżowym zespołem redakcyjnym plan rocznic, polecić zbieranie materiału, poza tym, przy montowaniu gazetki sprecyzować dokładnie zagadnienie, które chcemy przedstawić, np: „Przebieg

wydarzeń rewolucyjnych w okresie Rewolucji Socjalistycznej“, „Budowa socjalizmu w ZSRR“, „Walka o pokój“, „Wybitne jednostki Rewolucji Socjalistycznej“ lub „Udział Polaków w Komunie Paryskiej“ itd.

W ten sposób przemyślana tablica uniknie losu większości gazetek ściennych, których żywot trwa kilka dni, — i znajdzie się w teczce pomocy naukowych. Należy przy tym podkreślić jeszcze jeden moment wychowawczy: jeśli młodzież będzie wiedziała, że praca jej ma służyć przez dłuższy czas na pożytek następnym klasom, będzie pracować jeszcze wydajniej, nie żałując czasu ani trudu.

Oprócz tablic uczniowie mogą wykonywać jeszcze inne pomoce. Pytanie tylko jakie? Przed tym problemem stanęliśmy w zeszłym roku szkolnym w związku z przynoszeniem przez koła historyczne własnych pomysłów pomocy do naszej oceny. Poświęciliśmy temu zagadnieniu parę zebrań i opracowaliśmy instrukcję, którą podajemy pod dyskusję kolegów.

**I n s t r u k c j a   w   s p r a w i e   w y k o n y w a n i a   p o m o c y   n a u k o w y c h   d o   h i s t o r i i .**

1. Należy zwrócić uwagę nauczyciela, że szkoła nie może wykonywać pomocy graficznych typu kompozycyjnego, aby uniknąć błędnej interpretacji przeszłości. Należy unikać zwłaszcza rysowania przez młodzież realistycznych postaci ludzkich (np. portretów, scen z życia ludzi itp.).

2. Przy planowaniu pomocy graficznych trzeba brać pod uwagę możliwości techniczne szkoły i młodzieży. Młodzież szkoły podstawowej może rysować przedmioty proste pod względem formy (np. radio, pług, zbroję itd.). Konieczne jest przy tym podawanie źródła, z którego materiał jest wzięty. Jeśli klasy licealne uczą się rysunków lub jeśli są uczniowie uzdolnieni do rysunku, mogą rysować fragmenty budowli dla lepszego zrozumienia stylu, przedmioty z dziejów kultury materialnej, robić rysunki z obiektów muzealnych itd. Za źródła mogą tu służyć: *Encyklopedia staropolska* Brücknera. (Warszawa 1939), *Polska jej dzieje i kultura*. Wyd. Trzaska, Evert i Michalski, Wł. Łoziński *Życie polskie* itp.

3. Bardzo pożądane jest rysowanie map uwzględniających określony temat, np. rozwój granic, szlaki handlowe, nader pożyteczne jest również robienie map z aplikacjami.

4. Wykonywanie tablic chronologicznych oraz kalendarzy wydarzeń, np. powstania kościuszkowskiego, francuskiej rewolucji burżuazyjnej, Komuny Paryskiej, Rewolucji Socjalistycznej itd. (prototypy znajdują się w Sekcji Historii Warszawskiego WODKO).

5. Wykonywanie zestawień rozwoju środków produkcji przy pomocy rysunków lub wycinków (np. rozwój komunikacji, narzędzi itd.).

6. Robienie wszelkiego rodzaju wykresów statystycznych i schematów; dla poziomu podstawowego powinny one być proste, obrazowe. Takie wykresy należy stosować zwłaszcza przy nauce o Polsce.



7. Punkt ten dotyczy „gazetek ściennych“, które zostały już omówione.

8. Robienie dużych napisów (wyjątków z dzieł klasyków marksizmu-leninizmu lub z innych źródeł historycznych). Napisy te powinny być jednolite, robione jednym rodzajem pisma z zachowaniem zasad literackiego i estetyki. Ułatwia to stosowanie tych samych napisów w różnych zestawieniach.

9. Prace uczniów powinny iść przede wszystkim w kierunku wykonywania takich pomocy, które nie będą produkowane masowo.

Zupełnie bezcelowe wydaje się przerysowywanie przez młodzież portretów wybitnych jednostek, portrety takie można kupić wszędzie bardzo niedrogo i na pewno w lepszym wykonaniu.

**Z a g a d n i e n i e   t a b l i c   c h r o n o l o g i c z n y c h.** Zagadnienie to powstało w związku z nadsyłaniem nam przez Państwowy Ośrodek Badań Pedagogicznych do oceny licznych tablic tego typu, wykonywanych przez nauczycieli. Wszystkie one robione są całkowicie błędnie. Nie stosują nowej, marksistowskiej periodyzacji dziejów, nie uwidaczniają związku bazy z nadbudową ani walki klasowej, nie pokazują jedności procesu dziejowego dzieląc historię na gospodarczą, polityczną itd. Wszystkie są przeładowane nadmierną ilością faktów, nie ułatwiają, lecz zaciemniają zrozumienie procesu historycznego. Dlatego też dyskutujemy zagadnienie, jaki ma być cel tablicy chronologicznej i jak ona ma powstawać. Na ten temat zabierzemy głos na łamach naszego pisma, gdy tylko dojdziemy do pewnych wniosków teoretycznych, ogólnych. Na razie wiemy tylko, jak nie powinna wyglądać taka tablica.

Przechodząc do podsumowania dorobku pracy naszego zespołu trzeba powiedzieć, że jesteśmy dopiero na początku obranej drogi. Zdaliśmy sobie jednak sprawę z tego, czym ma być komentarz do danej pomocy, jak może pracować młodzież samodzielnie nad pomocami, jak należy organizować wystawy historyczne i jak z nich korzystać w codziennej pracy szkolnej.

Pracujemy obecnie nad tablicami chronologicznymi, stale projektujemy, wykonujemy i wypróbujemy w pracy szkolnej prototypy pomocy graficznych, przy czym nacisk kładziemy na tablice kształtujące takie pojęcia, jak np. danina, czynsz itp. Nauczyciele pracujący w naszej Sekcji wypożyczają owe pomoce, uczą się metody pracy z tablicami graficznymi i przeprowadzają ich ocenę krytyczną.

Kończąc ten artykuł apelujemy do kolegów o nadsyłanie wiadomości o podobnej do naszej pracy i podzielenie się doświadczeniami zarówno indywidualnymi, jak i zespołowymi.

## UWAGI W SPRAWIE PEDAGOGIZACJI W NAUCZANIU HISTORII W LICEACH PEDAGOGICZNYCH

Jednym z głównych zagadnień, które stają przed nauczycielem w liceum pedagogicznym, jest niewątpliwie problem właściwego rozumienia, a co za tym idzie i właściwego stosowania pedagogizacji w całokształcie jego pracy naukowo-wychowawczej na terenie szkoły.

Mimo bezspornej doniosłości tego problemu nie doczekał się on jednak w naszej literaturze pedagogicznej odpowiedniego opracowania, a nawet, ściśle mówiąc, pomijany jest uporczywie milczeniem i stąd też zapewne pochodzą znaczne różnice w jego interpretacji i praktycznym stosowaniu przez poszczególnych nauczycieli.

Zabierając w tej sprawie głos na łamach naszych *Wiadomości Historycznych*, pragnąłbym niniejszymi uwagami zapoczątkować dyskusję nad tym problemem w tej nadziei, że właśnie w ogniu dyskusji, na drodze wzajemnej wymiany doświadczeń poszczególnych koleżanek i kolegów, uda nam się opracować wspólnie pewne ogólne tezy i formy stosowania pedagogizacji w nauczaniu historii, a tym samym ułatwić i udoskonalić niezmiernie odpowiedzialną pracę nauczyciela historii w liceum pedagogicznym.

Jako pierwsze zagadnienie do rozpatrzenia wysuwa się, moim zdaniem, konieczność o ile możliwości dokładnego sprecyzowania samego pojęcia pedagogizacji. Analizując pojęcie pedagogizacji urobione od pojęcia pedagogiki — należy, według mego mniemania, rozumieć przez pedagogizację wprowadzenie do procesów nauczania i wychowania młodzieży zarówno w pracy szkolnej, jak i pozaszkolnej tych wszystkich elementów, które pozwolą naszemu wychowankowi, a przyszłemu nauczycielowi, realizować w jego pracy zawodowej główne założenia pedagogiki socjalistycznej. W ten sposób pojęta pedagogizacja wybiega znacznie poza ramy dydaktyki, na które w klasach III i IV poświęcamy znaczną ilość godzin lekcyjnych. Ogólne określenie pojęcia pedagogizacji wydawało mi się koniecznym, gdyż ułatwi nam ono rozpatrywanie tego problemu w odniesieniu do nauczania historii.

Pedagogizację można by podzielić w nauczaniu historii na dwie części, a to w odniesieniu do: a) strony naukowo-wychowawczej, b) strony metodyczno-dydaktycznej. Rzecz jasna, że podziału tego nie można traktować jako dwóch zupełnie odrębnych, nie mających ze sobą nic wspólnego, stron jednego zagadnienia. Każdy z nas bowiem rozumie dobrze, że ucząc np. umiejętnego korzystania z ilustracji w podręczniku dla kl. IV stopnia podstawowego, uczymy również korzystania z treści tej ilustracji do celów naukowych i wychowawczych. Zaproponowany przeze mnie po-



dział ma za zadanie jedynie podkreślenie, iż metodyka powinna pozostać na usługach treści naukowo-wychowawczej, pomagać do jak najlepszego zrozumienia i przyswojenia materiału naukowego, do urabiania materialistycznego poglądu na dzieje.

W wydanym ostatnio *Programie metodyki historii* (Dz. Urz. Min. Oświaty z r. 1951 nr 13) ma nauczyciel historii niewątpliwie ujętą wyraźnie i szczegółowo tematykę prac metodycznych, w wyniku których absolwent liceum pedagogicznego powinien stać się przygotowany do nauczania historii w szkole podstawowej.

Niewątpliwie też owe 22 godziny lekcyjne metodyki w klasie III, a 30 w klasie IV stanowią dla nas podstawową bazę realizacji postulatów pedagogizacji, ale bynajmniej jeszcze jej, moim zdaniem, nie wyczerpują. Na lekcjach metodyki i dydaktyki historii dajemy uczniowi raczej teoretyczną podbudowę pod jego przyszłą pracę w zawodzie nauczycielskim w zakresie tego przedmiotu i staramy się ją ilustrować lekcjami próbnymi i przykładowymi. Gdyby tylko do tego ograniczyć pedagogizację, to w konsekwencji należałoby ją ograniczyć do klas trzecich i czwartych. Otóż wydaje mi się, że niemniej ważną formą pedagogizacji, a bodaj jej jądrem, jest ujmowanie wszystkich naszych prac z młodzieżą, przede wszystkim procesów nauczania, pod kątem widzenia przygotowania jej do nauczania na poziomie szkoły podstawowej. Oczywiście, że nasilenie tych prac przypadnie na klasę III i IV.

Zagadnienie pedagogizacji rozpatrzę najpierw na przykładzie stosowania mapy. Zapewne sposób jej zastosowania na poszczególnych poziomach nauczania historii, pomoc, jaką ona daje młodzieży w przeprowadzaniu lekcji i utrwalaniu materiału czy w osiąganiu pewnych celów wychowawczych itp., zostaną omówione w kl. III, przy ogólnym temacie poświęconym pomocom naukowym do historii.

Lekcja w oparciu o mapę zostanie też przeprowadzona w szkole ćwiczeń przez nauczyciela lub przez jednego z naszych uczniów. Ale czy to już wszystko, co w tej dziedzinie można zrobić? Czy to pozwala przypuszczać, że z mapy tej będzie młodzież w przyszłości w pracy szkolnej odpowiednio korzystać? Wydaje mi się, że nie. Cel zostanie w pełni osiągnięty, jeżeli od pierwszej chwili pobytu ucznia w szkole nauczymy go obchodzenia się z mapą, jeżeli wytworzymy przyzwyczajenie, że uczeń bez mapy nie potrafi przygotować się do lekcji, jeżeli będziemy stale stosować ćwiczenia z mapą, ucząc czerpania z niej wiadomości i wyprowadzania wniosków. Słowem, jeżeli nauczymy metody posługiwania się mapą przy nauce historii. Jednocześnie od klasy I poczynając uświadamiamy uczniom, w jaki sposób tę samą mapę będą kiedyś stosować w szkole podstawowej. Lekcja metodyki, na której będzie mowa o mapie, stanie się tylko podsumowaniem trwale dotychczas zdobytych w tej dziedzinie przez ucznia wiadomości i ich pogłębieniem.

Weźmy jeszcze pod uwagę zagadnienie zeszytu przedmiotowego do historii. Dobre rezultaty w odniesieniu do zeszytu osiągniemy, jeśli od pierwszej klasy licealnej począwszy wdrożymy ucznia do porządnego i poprawnego prowadzenia tego zeszytu, jeżeli mu w trakcie nowych lekcji historii pokażemy, jak taki zeszyt należy prowadzić, i udowodnimy, jak wielką rolę odgrywa w nauczaniu historii, jak zeszyt pomaga nauczycielowi w dostosowaniu programu i podręcznika do poziomu klasy i jak ułatwia planowanie pracy samodzielnej uczniów. Natomiast na lekcji metodyki podsumujemy praktyczne doświadczenie młodzieży nad prowadzeniem zeszytu. Można tu korzystać z artykułów na temat zeszytu przedmiotowego w *Wiadomościach Historycznych* i przeprowadzić z młodzieżą dyskusję, wreszcie trzeba wyciągnąć wnioski ostateczne co do roli zeszytu historycznego w szkole podstawowej.

Analogicznie przedstawia się sprawa z innymi pomocami naukowymi do historii, a więc podręcznikiem, lekturą, wykresem, ilustracją itp.

Poważny dział w pedagogizacji stanowi niewątpliwie wyrobienie w młodzieży umiejętności i nawyków z zakresu przygotowania jej do poprawnej budowy i przeprowadzenia lekcji na rozmaitych poziomach nauczania. Od nauczyciela zdobywa młodzież nieodzowne o tej dziedzinie teoretyczne wiadomości i formalne wskazówki. Nauczyciele w oparciu o metodologię swego przedmiotu, w naszym wypadku historii, wypełnią konkretną treścią naukową i wychowawczą lekcję. Lekcje praktyczne i ich omawianie stanowią zakończenie tego procesu.

Przejdźmy teraz od zagadnień metodyki do sprawy właściwego ujmowania naukowej treści historycznej. Istnieje dużo możliwości realizacji postulatów pedagogizacji w odniesieniu do omawianego w tej chwili zagadnienia. O jednym z takich sposobów, wypróbowanym zresztą przeze mnie w praktyce szkolnej, chciałbym parę słów powiedzieć, mianowicie o ujmowaniu materiału naukowego na różnych poziomach.

Tematem trzech z kolei lekcji w klasie III było „Królestwo Polskie w latach 1815—1830“. Po przerobieniu przewidzianego w programie do tego tematu materiału i po jego ugruntowaniu przystąpiłem z młodzieżą do analizy tego samego materiału na poziomie klasy IV i VI szkoły podstawowej oczywiście z programem historii w rękę. Młodzież stwierdziła — z nieklamany zdumieniem — że na temat, któremu poświęciliśmy aż trzy godziny lekcyjne, program w klasie IV szkoły podstawowej przewiduje zaledwie jedną godzinę lekcyjną i tyleż samo w klasie VI. Zgodnie doszliśmy do przekonania, że dziecko ani na poziomie klasy IV, ani VI nie jest w stanie opanować i zrozumieć tych wszystkich zagadnień i procesów, o których u nas na lekcji była mowa. Należy więc zobaczyć, czego żąda od nauczyciela program historii tych klas. Przeczytaliśmy uważnie odpowiedni punkt programu dla kl. IV i uzgodniliśmy, że rzeczywiście to, czego żąda od dzieci program, mogą one zapamiętać i zrozumieć.



Analogicznie postąpiliśmy i w odniesieniu do odpowiedniego punktu programu dla klasy VI, z tą jednak różnicą, że omawialiśmy to, co młodzież już z klasy IV powinna zapamiętać, a o ile mamy poszerzyć zakres jej wiadomości oraz rozumienia procesów polityczno-społecznych. Po takiej analizie programu nietrudno mi było znaleźć ochotników do napisania konspektów lekcyjnych dla klas IV i VI na temat Królestwa Polskiego.

W oznaczonym przez nas terminie na lekcjach metodyki omówiliśmy przygotowane przez młodzież konspekty, starając się przeprowadzić ich ocenę. Nie potrzebuję oczywiście dodawać, że dla pełnego uwieńczenia naszej pracy przeprowadzona została na dany temat lekcja praktyczna w klasie VI i że dała ona dodatnie wyniki.

Rozumie się, że tego rodzaju pedagogizacja wymaga od nas dość dużo czasu i nie można na nią sobie często pozwolić, gdyż nie bylibyśmy w stanie wyczerpać przewidzianego programem materiału naukowego. Dlatego dobrze jest uprzednio przemyśleć, jakie tematy warto w ten sposób zrobić (bardzo trudne albo o specjalnych wartościach wychowawczych). Ten sposób pracy daje młodzieży bardzo dużo korzyści, uczy ją bezpośredniego ujmowania tematyki historycznej na trzech różnych poziomach nauczania, nie mówiąc już o pogłębianiu jej umiejętności sporządzania konspektu do lekcji historii itp. Na czym polega zatem proces pedagogizacji w wyżej opisanym postępowaniu? Na tym niewątpliwie, że przerabiany przez nas na lekcjach historii materiał naukowy ujmujemy bezpośrednio pod kątem widzenia jego praktycznego wyzyskania przez przyszłych nauczycieli na niższych poziomach nauczania.

Z dużym pożytkiem dla młodzieży i przy stosunkowo niewielkim nakładzie czasu można stosować i inny zabieg pedagogizujący. Na początku pracy zapowiadam młodzieży, by zwracała baczność uwagę na metodyczny przebieg lekcji. Pod koniec lekcji stawiam uczniom szereg pytań, na które młodzież bądź z miejsca daje odpowiedzi, bądź zapisuje je do przemyślenia w domu i zreferowania na lekcji następnej. Pytania te dotyczą oczywiście rozmaitych zagadnień minionej lekcji. Dla przykładu pozwolę sobie przytoczyć grupę pytań stosowanych przeze mnie w klasie IV:

1. Jakie części składowe zauważyłem w dzisiejszej lekcji?
2. Na czym polegało marksistowskie, partyjne ujęcie materiału?
3. Jaką metodą była przeprowadzona lekcja?
4. Czy na lekcji znalazły zastosowanie pomoce naukowe i jakie?
5. Czy lekcja miała cel wychowawczy i jaki?
6. Czy była przeprowadzona na lekcji aktualizacja i czego dotyczyła?
7. Co było, moim zdaniem, pominięte w lekcji?

Naturalnie, że przytoczone przeze mnie powyżej pytania podają przykładowo i że można ich tworzyć znacznie więcej w innym składzie, zależ-

nie od treści przerabianego materiału, od metody zastosowanej na lekcji, od stopnia zaawansowania pedagogicznego młodzieży.

O wiele trudniejszym zagadnieniem jest nauczenie młodzieży stosowania zasad materializmu historycznego do opracowania konkretnych zagadnień historycznych oraz do oceny książek historycznych. Problem ten, niezmiernie ważny w każdym typie szkoły, nabiera specjalnego znaczenia w liceum pedagogicznym.

Musimy bowiem nie tylko dać młodzieży naukową metodę ujmowania faktów i zjawisk historycznych według praw materializmu historycznego, lecz jednocześnie uświadamiać przyszłego nauczyciela, jak powinien trudne zagadnienia metodologiczne w sposób przystępny, ale bez wulgaryzacji wyjaśniać dzieciom w oparciu o materiał historyczny.

Tak np. w klasach III i IV liceum pedagogicznego staramy się, aby uczniowie dostrzegali w życiu społeczeństw wzajemny związek bazy i nadbudowy. Jednocześnie trzeba z młodzieżą przemyśleć, jak w klasach podstawowych podawać materiał historyczny bez używania terminów „baza“, „nadbudowa“, lecz tak, aby dane pojęcie kształtować na konkretnych przykładach. Ocena książki historycznej, zwłaszcza podręcznika, pod kątem widzenia, czy jest to książka idealistyczna, czy też naukowa, marksistowska, z których pozycji burżuazyjnej historiografii można i trzeba korzystać w pracy szkolnej — oto ważne zadanie pedagogizacji.

Uczeń liceum pedagogicznego w klasie IV powinien świadomie analizować program historii szkoły podstawowej, badać, czy odpowiada on zasadom materialistycznego ujmowania dziejów. Bez większej trudności zrozumie młodzież, że np. w lekcjach poświęconych polskiemu Oświeceniu w klasie IV (str. 61, lekcje 56, 57, 58, 59, 60) program nie mówi nic o tak ważnym elemencie nadbudowy, jakim była w tym czasie Komisja Edukacyjna. Brak ten musimy uzupełnić.

Na lekcjach historii nauczyciel przede wszystkim powołany jest do wychowywania młodzieży w duchu socjalistycznej moralności, a więc patriotyzmu ludowego, internacjonalizmu i humanizmu socjalistycznego. Z tego wynika tak doniosły problem, jak umiejętne wysuwanie przez nauczyciela odpowiednich celów wychowawczych na poszczególnych lekcjach historii, podkreślanie, jak należy realizować wychowanie socjalistyczne w nauczaniu historii w szkole podstawowej. I w tej dziedzinie otwiera się znów przed nami szerokie pole działania. Nie wystarczy bowiem, byśmy sami poszczególne lekcje, zależnie od ich treści, przeprowadzali odpowiednio do celów wychowawczych, ale równocześnie musimy wskazywać naszym wychowankom, jak oni mają to robić w przyszłości, czyli innymi słowy — nauczyć ich właściwego dla danego poziomu nauki wysuwania celów wychowawczych lekcji. To będzie właśnie pedagogizacja w tym zakresie.



Rozważmy lekcję poświęconą Komunii Paryskiej. Lekcja ta obfituje niewątpliwie w wiele momentów wychowawczych, wśród których na jedno z pierwszych miejsc wysuwa się zagadnienie internacjonalizmu, międzynarodowej solidarności świata pracy. Nie wystarczy jednak, abyśmy to zagadnienie właściwie rozpatrzyli na naszej lekcji, ale wydaje mi się rzeczą słuszną i konieczną podkreślić naszym maturzystom, że właśnie taką lekcję powinni oni zarówno w klasie IV jak i VII przeprowadzić tak, by to przyczyniło się do wyrobienia w młodzieży poczucia proletariackiej międzynarodowej solidarności.

Na obecnym etapie realizacji Planu 6-letniego i pogłębiania Frontu Narodowego specjalnego znaczenia nabiera analizowanie z młodzieżą programu historii pod kątem widzenia tych problemów i wskazywania jej konkretnych lekcji, które mają przygotowywać działwę szkolną do realizacji wielkich zadań. Młodzież powinna się więc zapoznać z artykułem kol. K. Szymborskiej<sup>1)</sup> w *Wiadomościach Historycznych*, poświęconym temu zagadnieniu, nauczyciel zaś powinien pomóc młodzieży w praktycznym rozwiązywaniu tego zagadnienia na lekcjach historii, poszerzyć je własnym doświadczeniem i doświadczeniem młodzieży.

Podobnie jak lekcje szkolne, tak i wszelkie pozalekcyjne zajęcia również powinny w liceum pedagogicznym być przesycane momentem pedagogizacji. Weźmy dla przykładu kółko historyczne. Jedną z form pedagogizacji, wydaje mi się, będzie powierzanie jego członkom opieki nad kółkiem historycznym w szkole ćwiczeń. Tam już praktycznie, pod naszym okiem i według naszych wskazówek, uczy się nasz wychowanek stosowania i realizowania tego zagadnienia w szkole podstawowej. To samo można powiedzieć o organizacji wycieczek historycznych. Niechże choć raz sami uczniowie spróbują zorganizować i przeprowadzić w myśl naszych uwag wycieczkę historyczną z dziećmi szkoły podstawowej. Pożyteczną pracą w kole historycznym liceum pedagogicznego jest dyskusowanie problemów poruszanych w *Wiadomościach Historycznych* (np. problem aktualizacji, zagadnienie wartości recenzji prac naukowych dla pracy nauczyciela itp.).

Nakreślone powyżej przeze mnie uwagi na temat pedagogizacji to zaledwie kilka myśli, które się nasuwają w związku z tym tak szerokim problemem. Ważną rzeczą byłoby, moim zdaniem, dokładne sprecyzowanie jak należy realizować pedagogizację w poszczególnych klasach licealnych, wychodząc z założenia, że już od I klasy powinniśmy pedagogizację wprowadzać. Moją intencją było podzielenie się z ogółem koleżanek i kolegów tym, jak rozumiem pedagogizację, a rzeczą dyskusji będzie ustalenie dalszych jej form, sprostowanie moich błędów, wypracowanie wspólnego na ten temat punktu widzenia w oparciu o osiągnięcie naszej pracy.

---

<sup>1)</sup> *Wiadomości Historyczne* 1951. Nr 4 (19).

E. NARUDZKA

### Uwagi do nauczania historii w klasach łączonych

Problem nauczania historii w klasach łączonych nie znalazł dotychczas właściwego oświetlenia w naszej literaturze dydaktycznej. Aczkolwiek zjawisko klas łączonych ulega stopniowej likwidacji, w tej chwili jednak stanowi ono jeszcze zagadnienie, które domaga się jak najszybszego omówienia. Zebrane w terenie spostrzeżenia wykazują, jakie trudności pokonuje nauczyciel na wsi tam, gdzie zachodzi potrzeba łączenia klas. Dotychczasowe spostrzeżenia poczynione w czasie hospitowania lekcji historii w klasach łączonych świadczą, że nauczyciel staranny, dobrze przygotowujący się do lekcji, osiąga jednak właściwe wyniki. Dobre rezultaty pracy zależą przecież przede wszystkim od nauczyciela i organizacji pracy. W wypadkach, gdzie nauczyciel jest zaradny, przygotowany ideologicznie i fachowo, pracuje nad metodą nauczania, wyniki pracy w klasach łączonych są zupełnie zadowalające i nie różnią się od klas normalnych. Zagadnienie pracy w klasach łączonych powinno być szerzej uwzględnione w liceach pedagogicznych w ramach praktyki dla uniknięcia przez początkujących nauczycieli błędów w pierwszych latach nauczania.

Zasady organizacji pracy szkolnej pod względem dydaktyki i treści pracy w klasach łączonych (o jednym, dwu i trzech nauczycielach) w niczym nie różnią się od klas normalnych, natomiast istnieją różnice w metodach nauczania. Budowa lekcji w klasach łączonych opiera się przede wszystkim na samodzielnej pracy uczniów, co pozwala nauczycielowi na zajmowanie się dwoma zespołami o różnych poziomach. Zajmijmy się najpierw zagadnieniem łączenia przedmiotów w klasie o dwu poziomach nauczania. Z hospitowanych lekcji historii w klasach łączonych województwa gdańskiego wynika, że u nas zwykle są łączone sąsiadujące roczniki, np. klasa III z IV, V z VI itd. Natomiast doświadczenia w ZSRR wykazują, że korzystniejsze jest łączenie klasy I z III, II z IV itd. Wynika to stąd, że starsza klasa jest bardziej przystosowana i wdrożona do pracy samodzielnej, co umożliwi nauczycielowi częstsze poświęcanie uwagi klasie młodszej. Łączenie klas pod względem doboru przedmiotów nauczania również nie jest sprawą bez znaczenia w tygodniowym planie zajęć. W naszych warunkach najczęściej spotykałam zatrudnianie zespołów obu klas tym sa-



mym przedmiotem, tylko w jednym wypadku (Kulice, wieś produkcyjna) nauczyciel prowadził jednocześnie dwa różne przedmioty — historię z matematyką. Wyniki nauczania historii w tej szkole są dobre, wyższe od niejednej klasy prowadzonej oddzielnie. Potwierdzają to doświadczenia naszych kolegów radzieckich, ponieważ niektóre przedmioty z natury wymagają więcej bezpośredniej pracy nauczyciela z młodzieżą, inne nadają się więcej do pracy samodzielnej, np. historia i rysunek lub zajęcia praktyczne. Zasada tożsamości przedmiotów w klasach łączonych ułatwia nauczycielowi planowanie pracy w zakresie głośniejszej i cichej nauki, jednak dość często prowadzi do niewykonania programu w jednym lub drugim zespole. Spostrzeżenie to zrobiłam w czasie hospitacji klas łączonych, gdzie często stwierdzałam zaległości programowe. W większości wypadków wynika to z przysłuchiwania się zespołowi młodszego lekcji historii prowadzonej w zespole starszym i odwrotnie. Historia może być łączona również z językiem polskim, chociaż takiej koncepcji nie spotkałam w terenie. Dodatkną stroną klas łączonych jest przeważnie mała liczba uczniów w zespole (5—15). Pozwala to na dokładniejsze poznanie ucznia w toku pracy oraz ułatwia utrzymanie dyscypliny.

Przejdźmy teraz do metod nauczania. Najczęściej spotykana przeze mnie metodą pracy na lekcjach łączonych była samodzielna praca uczniów w oparciu o tekst podręcznika — ale przy niedostatecznym przygotowaniu przez nauczyciela uczniów do tej pracy, przy zbyt ogólnikowym objaśnianiu trudności tekstu i napotykanym nowych terminów naukowych. Tymczasem sposób prowadzenia lekcji w klasach łączonych szczególnie wymaga stosowania różnych metod. Aby jeden i drugi zespół rozpoczął pracę równocześnie i nie tracił ani chwili czasu, należy w czasie przerwy napisać na tablicy pytania dla zespołu rozpoczynającego pracę samodzielną w oparciu o poprzednio przerobiony materiał. W klasach łączonych zeszyt przedmiotowy odgrywa ważną rolę: uczeń pisze w nim odpowiedzi na pytania, notuje wyrazy nieznanne, pracuje piśmiennie sam w czasie nauki cichej. Stąd zagadnienie błędów w pracach dzieci, błędów, których nauczyciel nie może poprawiać na każdej lekcji. Wydaje mi się, że uczeń powinien w czasie nauki cichej pracować na kartkach, a tylko zadaną do domu pracę wpisać wspólnie z nauczycielem do zeszytu. Forma stawiania pytań stanowi dla nauczyciela w klasach łączonych bardzo trudny problem, należałoby tę kwestię omawiać na zebraniach zespołów międzyszkolnych. Tak więc trzeba unikać pytań, które prowadzą do formalnej odpowiedzi bez dania sposobności do pracy myślowej, do dłuższej wypowiedzi.

Weźmy np. lekcję w klasie IV o Sejmie Czteroletnim <sup>1)</sup>. Jeśli zadamy pytanie: jak nazywały się stronnictwa walczące ze sobą w czasie Sejmu Czteroletniego, to uczeń odpowie: postępowe, czyli patriotyczne, i starszylacheckie, reakcyjne. Przyswoi więc sobie tylko nazwy stronnictw. Natomiast jeśli zapytamy: jakie reformy chciało przeprowadzić stronnictwo postępowe, dlaczego stronnictwo reakcyjne nie chciało do reform dopuścić, jakie reformy Sejm uchwalił, zmusi to ucznia do pomyślenia nad odpowiedzią, do przeczytania rozdziałów poprzednich, już przerobionych, i zestawienia dążeń postępowych z uchwałami Sejmu Czteroletniego. Pytania stawiać trzeba jasno, językiem dostępnym dla dzieci, można też pokierować tak klasą, aby dzieci umiały same postawić pytania. Gdy np. zaczynamy lekcję o szkołach Komisji Edukacyjnej, można zapytać dzieci, czego chcą się o szkołach tych dowiedzieć (jakie szkoły Komisja zakładała, czego w nich uczono, kto uczył się w tych szkołach itd.). Nauczyciel doda jeszcze na zakończenie: dlaczego te szkoły były w wieku XVIII postępowe.

Praca nauczyciela z drugim zespołem nie może trwać dłużej niż 5—10 minut. W ciągu tego czasu nauczyciel sprawdza zadania domowe i przygotowuje zespół do samodzielnej pracy nad utrwaleniem przerobionego poprzednio materiału. Mogą to być pytania napisane na drugiej tablicy i przepisane do zeszytów przedmiotowych celem opracowania odpowiedzi w następnym etapie pracy samodzielnej. W zespole pierwszym nauczyciel sprawdza wykonaną pracę, uzupełnia w miarę potrzeby i objaśnia nowy materiał, zwraca uwagę na trudniejsze wyrażenia w tekście podręcznika, wypisuje je na tablicy — dzieci zaś wpisują to do zeszytów — ustala z dziećmi pytania z nowego materiału, pisze je również na tablicy i poleca dzieciom w następnym etapie pracy samodzielnej opracowanie odpowiedzi na podstawie tekstu podręcznika oraz wyszukanie w podręczniku tego materiału, który nie był wyjaśniony na lekcji. Prowadzi to do aktywizacji zespołu w stosunku do nowego materiału i zaprawia dzieci do umiejętnego korzystania z podręcznika. Na tym etapie pracy nauczyciel musi zadać pracę do domu, udzielając wskazówek, jak ją należy przygotować. Praca trwa 25 minut, po czym nauczyciel wraca do drugiego zespołu. W drugim zespole nauczyciel sprawdza wyniki pracy samodzielnej młodzieży, objaśnia nowy materiał w formie pogadanki i wspólnie z młodzieżą ustala bardzo dokładnie temat pracy domowej.

---

<sup>1)</sup> Rozdz. 46 podręcznika: G. Missalowa, J. Schoenbrenner *Historia Polski*. W-wa 1951. PZWS.



## Łączenie historii z matematyką

Czas	Zespół I kl. V historia	Zespół II kl. VI matematyka
10 min.	Praca z nauczycielem Sprawdzenie zadanego uprzednio materiału. Przepisanie pytań do pracy samodzielnej z tablicy.	Praca samodzielna dzieci Wykonanie zadań w oparciu o przerobiony materiał. Przygotowanie do pracy z nauczycielem.
20-25 min.	Praca samodzielna dzieci Opracowanie odpowiedzi na pytania w oparciu o tekst podręcznika.	Praca z nauczycielem Sprawdzenie wyników pracy samodzielnej. Objasnienie nowego materiału. Zadanie ćwiczeń i przygotowanie do pracy samodzielnej. Zadanie pracy domowej.
10-15 min.	Praca z nauczycielem Sprawdzenie wyników samodzielnej pracy. Objasnienie nowego materiału. Zebranie materiału w formie pytań i obszerniejszych odpowiedzi. Zadanie pracy domowej i udzielenie wskazówek, jak ją wykonać.	Praca samodzielna dzieci. Ćwiczenia w rozwiązywaniu zadań z nowego materiału.

Przykładowo podaję tematy pracy samodzielnej dla klas IV i V. (Podręcznik *Historii Polski* i *Podręcznik historii starożytnej*).

Klasa IV (*Podręcznik Historii Polski*). Praca i życie chłopów w XII i XIII w. Życie panów feudalnych. Dlaczego praca chłopów dawała w XII i XIII w. coraz większe plony? Kto z tych plonów najwięcej korzystał? Co to znaczy „czynsz“? Dlaczego panowie feudalni woleli czynsz od danin? Opowiedz, co widzisz na obrazkach nr 16 i nr 17? Porównaj, jak żył chłop, a jak pan feudalny w dawnej Polsce.

Klasa V. Praca chłopów i niewolników w Egipcie. Obejrzyj obrazki nr: 6, 7, 8, 10, 15 i opowiedz o zajęciach ludności w Egipcie. Przeczytaj rozdział na str. 15 pt. „Chłopi i niewolnicy“ i na str. 16: „Powstania chłopsko-niewolnicze“, ułóż plan do opowiadania: „Ciężka dola chłopów i niewolników w Egipcie, ich walka z faraonem i możnymi“ (*Podręcznik historii starożytnej dla klasy V* pod red. M. Serejskiego. PZWS 1951).

Nauczyciel klas łączonych musi przede wszystkim przygotować konspekt lekcji piśmiennie dla dwóch różnych zespołów. Musi on obejmować ściśle ramy czasowe dla cichej i głośnej pracy. W konspekcie trzeba przemyśleć pytania dla jednego i drugiego zespołu. Tok lekcji, cel naukowy, a zarazem ideowo-wychowawczy należy wyraźnie podkreślić w konspekcie, zaznaczyć trzeba metodę i pomoce naukowe dla obu zespołów, uwzględnić trudniejsze terminy z tekstu podręcznika celem wyjaśnienia ich młodzie-

ży. Nieodzownym warunkiem w osiągnięciu dobrych rezultatów jest konieczność wychowania w świadomej dyscyplinie pracy obu zespołów klasy łączonej.

Ważnym zagadnieniem w pracy klas łączonych są pomoce naukowe. Muszą być one dostosowane do materiału nauczania dla każdego zespołu odrębnie, a więc dwie mapy, dwie tablice itp. Do podręczników obowiązujących powinny być dołączone pytania (postulat wysunięty przez zespół łęborski). Ułatwią one pracę nauczycielom niewykwalifikowanym. Ilustracje w podręcznikach przyczynią się do stosowania zasady pogładowości i tym samym lepszemu zrozumienia treści, zwłaszcza że układ ich i dobór treści pozwala na opracowanie przy pomocy ilustracji całych zagadnień. Np. w klasie IV: wybierz obrazki przedstawiające pracę na roli chłopca w Polsce feudalnej, w folwarku kapitalistycznym, w Polsce Ludowej albo porównaj pracę w fabryce kapitalistycznej oraz w fabrykach społecznych w ZSRR i w Polsce Ludowej. W klasie VI: przy pomocy ilustracji opowiedz, jak zmieniały się narzędzia produkcji w ciągu epoki feudalnej i kapitalistycznej (lekcja powtórzeniowa — podręcznik dla klasy VI pod red. M. Siuchnińskiego).

Zaopatrzeniem szkół w mapy i tablice należy zainteresować gminne rady narodowe, które przez kierowników zespołów gminnych przychodzą szkołom z pomocą pod tym względem. (Istnieją rady narodowe, które wykazują duże zrozumienie dla zagadnień oświaty, np. pow. tczewski zaopatrzył już szkoły w mapy).

Powyższe uwagi opieram na hospitacjach lekcji w powiecie tczewskim i gdańskim oraz materiale dostarczonym przez zespół łęborski.



ZOFIA LIBISZOWSKA

PRZEGLĄD WYDAWNICTW HISTORYCZNYCH W DRUGIM PÓLROCZU  
1951 roku

Dość bogate pokłosie wydawnicze w zakresie historii w II półroczu, ubiegłego roku, omówione w niniejszym sprawozdaniu, uporządkowane zostało według następującego kryterium rzeczowego: Na pierwszym miejscu uwzględniono prace marksistowskie, tłumaczone z języków obcych, które z jednej strony dają bardzo cenny materiał przedmiotowy dla poszczególnych zagadnień z historii powszechnej, z drugiej zaś przez swe prawidłowe metodologiczne ujęcie są dla nas pomocą i wzorem w rozwiązywaniu teoriopoznawczych problemów. Następnie w porządku chronologicznym omówiono naukowe i popularnonaukowe monografie z zakresu historii Polski, których znajomość stanowić może pomoc dla nauczyciela. Wśród nich dwa zagadnienia zogniskowały znaczną ilość pozycji wydawniczych: sprawa chłopska i polskie Oświecenie. Na zakończenie sygnalizujemy skrypty i wydawnictwa źródłowe jako pomoce w naszej pracy dydaktycznej.

Przechodząc do omówienia pierwszej grupy wydawnictw, zaczynamy od monografii postępowych angielskich historyków, Hiltona i Fagana, której tematem jest powstanie Watta Tylora<sup>1)</sup>. Autorzy zanalizowali dokładnie podłoże powstania, biorąc pod uwagę strukturę społeczną ówczesnej Anglii, stosunki polityczne w okresie wojny stuletniej oraz ideologię społeczeństwa feudalnego. W drugiej części omówili przebieg powstania. Oceniając jego rolę w procesie historycznym stwierdzili, że ów pozornie nieudany zryw mas ludowych w decydującej mierze przyczynił się do obalenia feudalizmu w Anglii i utworzył drogę rewolucyjnym siłom w r. 1640<sup>2)</sup>.

Tłumaczenia z zakresu historycznej literatury radzieckiej przynoszą kilka cennych monografii i rozpraw.

Reakcyjna, burżuazyjna teoria powstania państwa ruskiego, teoria najazdu, tzw. „teoria normańska“, przewyciężona całkowicie w radzieckiej nauce historycznej, omówiona została w rozprawce Mawrodina *Walka z „teorią normańską“ w rosyjskiej nauce historycznej*<sup>3)</sup>.

Autor w świetle ostatnich odkryć źródłowych i materiałów archeologicznych wykazał błędy tej teorii i omówił przyjęte obecnie poglądy na genezę państwa ruskiego. Książka nadaje się dla młodzieży klas starszych.

Drugą pracą tego samego historyka jest popularna biografia Piotra I<sup>4)</sup>. Książka ta nie tylko przedstawia historię panowania jednego z budowniczych pań-

1) R. H. Hilton i H. Fagan *Powstanie angielskie 1381*. Przekł. Stawińskiego, Warszawa 1951. PIW.

2) Hill Christophor *Rewolucja angielska 1640. Cztery studia*. Przekł. J. Sokolowskiej i J. Żaka. Warszawa 1951. PIW.

3) V. Mawrodin *Walka z „teorią normańską“ w rosyjskiej nauce historycznej*. Przekł. z ros. Wł. Głuchowskiego. Warszawa 1951.

4) V. Mawrodin *Piotr Pierwszy*. Przekł. J. Dmochowskiej. Warszawa 1951. PIW.

stwa rosyjskiego i jego potęgi, ale jest też przykładem właściwego naukowego ujęcia roli jednostki w dziejach.

Mawrodin ocenia Piotra Wielkiego jako władcę, który odegrał wielką rolę w dziejach narodu rosyjskiego. Reformy przez niego wprowadzone umożliwiły Rosji wejście do rzędu największych mocarstw świata. Za jego panowania rozwinęło się życie gospodarcze, zacieśniły stosunki między Rosją a sąsiednimi krajami; rozwijające się zaś manufaktury i wymiana ożywiły rynek krajowy, zwiastowały narodziny układu kapitalistycznego. Polityka zagraniczna Rosji i wojny przez nią prowadzone otwały jej drogę na Bałtyk i wzmocniły stanowisko międzynarodowe. Uczyniony też został wielki krok naprzód na polu kultury i rozwoju nauk. Oto główne pozytywne osiągnięcia okresu Piotra I. Ale program Piotra I opierał się wyłącznie na interesie klasowym szlachty i kupców. Car stał na stanowisku feudalnym, utwierdzając ustrój pańszczyźniany i umacniając jego wyzysk. Wszelki postęp gospodarczy i kulturalny dokonywał się kosztem zwiększonego jeszcze ucisku mas ludowych, co uniemożliwiało przełamanie panującego w kraju zacofania i właściwe rozwiązanie problemów społecznej i gospodarczej struktury państwa.

Doczekaliśmy się też tłumaczenia cennej naukowej pracy Smirina *Reformacja ludowa Tomasza Münzera i wielka wojna chłopska*<sup>1)</sup>. Książka Smirina jest wynikiem badań źródłowych nad okresem wojny chłopskiej, a więc tym właśnie ważnym odcinkiem w dziejach Niemiec XVI w., kiedy napięcie konfliktów klasowych znajdujących swój wyraz w ideologii reformacji doprowadziło do wybuchu antyfeudalnej rewolucji. Rewolucja ta przy innym stosunku niemieckiego mieszczaństwa do powstania chłopskiego i przy innym jego politycznym poziomie mogła się stać wydarzeniem przełomowym, które zdecydowałoby o nowym kierunku rozwoju Niemiec. W przeciwieństwie bowiem do późniejszej rewolucji angielskiej rewolucja w Niemczech skończyła się klęską, która zepchnęła Niemcy z poziomu ogólnoeuropejskiego rozwoju. Dlatego też zagadnienia związane z historią wojny chłopskiej, jej przyczyn i następstw, jako centralne zagadnienie ogólnopolitycznego rozwoju Niemiec na przełomie czasów nowożytnych, były przedmiotem zainteresowań i badań niemieckich historyków. Smirin na wstępie dokonuje przeglądu dotychczasowej historiografii niemieckiej związanej z tym zagadnieniem. Wskazuje na syntetyczną monografię burżuazyjno-demokratycznego historyka W. Zimmermana (*Bauernkrieg*, Stuttgart 1840), ale stwierdza, że do r. 1848 problemy polityczne związane ze sprawą jedności Niemiec wysuwały się na plan pierwszy przy studiowaniu okresu wojny chłopskiej, pozostawiając w zaniedbaniu problemy społeczne i kwestię agrarną. Dopiero Engels w pracy *Wojna chłopska w Niemczech* zwrócił uwagę na te cechy ekonomiczne i socjalnego rozwoju Niemiec, które spowodowały, że kraj ten stał się areną pierwszej burżuazyjnej rewolucji europejskiej i które w ostatecznej konsekwencji zdecydowały o klęsce sił rewolucyjnych. Wojnę chłopską nazwał Marks najbardziej radykalnym wydarzeniem niemieckiej historii.

Ocena wojny chłopskiej jako pierwszej próby rewolucji burżuazyjnej, sformułowana przez klasyków marksizmu, stanowi wytyczną, w jakim kierunku powinny zmierzać dalsze pogłębione badania. Praca Smirina podejmuje jeden z zasadniczych problemów: ludową reformację. Książka składa się z dwu części. Część pierwsza obejmuje religijno-filozoficzne i społeczne poglądy Münzera, które, zdaniem autora, graniczyły z utopijnym programem, a ich daleko idące cele dokonania ogólnego przewrotu nie były w pełni zrozumiałe dla szerokiej mas.

Druga część pracy omawia przebieg wojny chłopskiej. Wyróżnia w niej dwa nurty: umiarkowany (sformułowany w dwunastu artykułach) i radykalny, związany

---

<sup>1)</sup> M. M. Smirin *Reformacja ludowa Tomasza Münzera i wielka wojna chłopska*. T. 1—2. Tłum. A. Neyman. Warszawa 1951. PIW.



z plebejskimi elementami miejskimi. Na czele drugiego stał Tomasz Münzer, rewolucjonista ludowy, a program jego (*Artikel-Brief*) głosił radykalne żądania zniesienia feudalnej zależności i eksploatacji mas ludowych. Szeroki zakres powstania chłopskiego zmobilizował cały obóz feudalny i bogatsze mieszczaństwo do zorganizowanego wystąpienia kontrrewolucji, a rozproszenie oddziałów chłopskich i rozbieżności w łonie samego ruchu rewolucyjnego umożliwiły krwawe stłumienie powstania.

Wartość książki podnosi bogaty wykaz źródeł i cytowanych opracowań oraz skorowidz osobowy i rzeczowy.

Nową pracą znanego w Polsce radzieckiego badacza epoki napoleońskiej prof. E. Tarlé jest wydana w roku ubiegłym źródłowa monografia poświęcona słynnemu dyplomacie francuskiemu Talleyrandowi<sup>1)</sup> (1754—1838). Talleyrand był uosobieniem zdeprawowanej i pozbawionej wszelkich zasad moralnych dyplomacji zachodnio-europejskiej. Bez skrupułów przerzucał się z jednego obozu do drugiego i dlatego utrzymywał się na stanowisku ministra spraw zagranicznych Francji zarówno w okresie Dyrektoriatu i Napoleona, jak i w czasach Restauracji i monarchii Ludwika Filipa.

Autor zanalizował pobudki klasowe i psychiczne Talleyranda, wykazał zgniliznę jego charakteru, a równocześnie wyjaśnił tajemnicę jego powodzenia, analizując warunki, które mu pozwoliły na odegranie tak wybitnej w dziejach Francji roli. Autor słusznie stwierdza, że jako dyplomata rodzącej się burżuazji, walczącej o swą pozycję gospodarczą i polityczną, o swobodny rozwój nowego ustroju gospodarczego — kapitalizmu, odegrał Talleyrand obiektywnie postępową rolę. Chociaż zdradzał kolejno systemy i rządy, którym służył, w rzeczywistości działał zawsze zgodnie z interesem klasy burżuazyjnej, uważając ją za najpotężniejszą, za klasę przyszłości w stosunku do feudałów, jakkolwiek sam, jako potomek arystokratycznego rodu, nienawidził jej i gardził nią głęboko.

Krótki zarys bohaterskiej walki narodu rosyjskiego z inwazją napoleońską r. 1812 przedstawiony został w książeczce Garnicza<sup>2)</sup>. Autor zwrócił uwagę na dwa decydujące o wyniku wojny momenty, na rolę mas ludowych, których udział w wojsku regularnym i w organizującej się spontanicznie partyzantce oraz niezłomna postawa moralna zaważyły na szali wydarzeń, i na genialną strategię Kutuzowa, wielkiego wodza narodu rosyjskiego w wojnie z cesarzem Francuzów.

Z zakresu badań nad stuleciem wiosny ludów przetłumaczone zostały i wydane w ramach cyklu Biblioteka Historyczna „Książki i Wiedzy“ popularnonaukowe prace: postępowego austriackiego historyka Fischera<sup>3)</sup> *Rok 1848 w Austrii* oraz historyka czeskiego Klimy<sup>4)</sup> o przebiegu wiosny ludów w Czechach. Pierwsza kładzie nacisk na wypadki rozgrywające się w Wiedniu, wskazując też na decydującą rewolucyjną rolę ludu naddunajskiej stolicy. Druga analizuje bieg wydarzeń rewolucyjnych w układzie stosunków klasowych i narodowych w Czechach, wydarzeń których główne ognisko koncentrowało się w stolicy.

Publikacje odnoszące się do Komuny Paryskiej, które w związku z obchodzoną w roku ubiegłym rocznicą ukazały się na półkach księgarskich, uzupełnione zostały

---

<sup>1)</sup> E. Tarlé *Talleyrand*. Tłum. T. Łempicki. Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“.

<sup>2)</sup> N. Garnicz *Wojna narodowa 1812 r.* Tłum. z rosyjskiego A. Czyż. Warszawa 1951. MON.

<sup>3)</sup> E. Fischer *Rok 1848 w Austrii*. Tłum. Z. Fürstenberg. Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“.

<sup>4)</sup> A. Klima *Rok 1848 w Czechach — Początki ruchu robotniczego w Czechach*. Tłum. D. Paszkowska. Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“.

wartościowym szkicem historycznym radzieckiego pisarza Mołoka<sup>1)</sup>). Na podstawie listów i relacji korespondentów Komuny autor wykazał, jaką rolę odgrywały organizacje rewolucyjne w życiu Komuny, i pokazał walkę robotników Paryża, którzy przeciwstawiali się kapitalistycznemu systemowi eksploatacji i ucisku, głosząc swój własny program.

W zakresie publikacji z historii Polski wymienić możemy wiele poważniejszych osiągnięć. Z uznaniem należy powitać nowe wydanie klasycznej pracy historyka mediewisty Tadeusza Wojciechowskiego *Szkice historyczne jedenastego wieku*<sup>2)</sup>). Nowe to wydanie opracowane zostało przez A. Gieysztorą i poprzedzone obszernym, pouczającym wstępem, w którym wydawca nakreślił sylwetkę zmarłego (1919) profesora Wojciechowskiego i postępową jego rolę na tle swojej epoki. Szkice są zbiorem erudycyjnych rozpraw, które traktują o problematyce wczesnego średniowiecza polskiego, przede wszystkim zaś okresu Bolesława Śmiałego. Wojciechowski pierwszy obalił legendę o św. Stanisławie, dał jej nowy aspekt. Praca Wojciechowskiego „nie przestaje przyciągać uwagi specjalistów i może liczyć na takie samo uznanie szerokiego ogółu, z jakim przyjęły je (*Szkice...* Z. L.) dwa poprzednie pokolenia czytelników“.

W pracy szkolnej może mieć zastosowanie popularne opracowanie bitwy pod Grunwaldem W. Bortnowskiego<sup>3)</sup>). Jest to szkic historyczno-wojskowy przeznaczony dla szerokiego rzesz czytelników, stanowić on może nie tylko pomoc dla nauczyciela, ale też lekturę szkolną dla młodzieży klas gimnazjalnych. Plan bitwy i ilustracje ożywiają treść książeczki.

Popularyzację badań nad zagadnieniami z dziejów wsi polskiej stanowią publikacje Ludowej Spółdzielni Wydawniczej. W roku ubiegłym ukazała się książka S. Szczotka *Z dziejów chłopów polskich*<sup>4)</sup>), obejmująca trzy studia drukowane poprzednio w pismach naukowych. Szkic pierwszy *Uwagi o zbiegostwie chłopów w dawnej Polsce* powstał na marginesie pracy S. Śreniowskiego *Zbiegostwo chłopów w dawnej Polsce* (Warszawa 1948). W redakcji obecnej autor poszerzył i pogłębił swe rozważania, korzystając z najnowszej literatury radzieckiej i polskiej. Cechuje go jednak bezkrytyczne przyjmowanie przewyżczonych w nauce radzieckiej błędnych poglądów Porszniewa. W kwestiach szczegółowych, w których polemizuje ze Śreniowskim lub stara się go uzupełnić, autor oparł się na szerokiej podstawie źródłowej, ilustrując swe wywody bogatym materiałem dowodowym. Drugi szkic nosi tytuł *Zwalnianie chłopów z poddaństwa w województwie krakowskim w latach 1572—1794* (drukowany poprzednio w *Czasopiśmie Historyczno-Prawnym* w r. 1950). Na bogatym materiale źródłowym, zebrany z ksiąg sądowych grodzkich i ziemskich województwa krakowskiego, autor tłumaczy zjawisko zwalniania chłopów z poddaństwa. Wykazuje, że w większości wypadków zwalnianie dokonywało się w drodze wykupu. Sposób zwalniania z poddaństwa dobitnie świadczy o prawnej zależności chłopstwa od pana, co wyjaśnia i inne, pokrewne zjawisko, które zachodziło w stosunkach wiejskich: darowiznę i sprzedaż poddanego. Trzeci szkic *Studia z dziejów prawa wołoskiego w Polsce* zajmuje się szczególną formą osadnictwa, która występowała we wsiach góralskich, a obejmowała przybyłych zza Karpat pasterzy wołoskich.

Nowym opracowaniem powstania górali podhalańskich pod wodzą Kostki Na-

---

<sup>1)</sup> A. Mołok *Robotnicy Paryża w dniach Komuny*. Tłum. z ros. A. Krąkowski. Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“.

<sup>2)</sup> T. Wojciechowski *Szkice historyczne jedenastego wieku*. Wyd. 3. Warszawa 1951. PIW.

<sup>3)</sup> W. Bortnowski *Bitwa pod Grunwaldem*. Warszawa 1951. MON.

<sup>4)</sup> S. Szczotka *Z dziejów chłopów polskich*. Warszawa 1951. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.



pierskiego jest praca S. Szczotki<sup>1)</sup>). Autor w sposób wyczerpujący i dokładny wyzyskał wszystkie dostępne źródła współczesne, pracowicie je zebrał i opracował krytycznie. Wykazał postępową rolę powstania w walce z feudalizmem i w procesie tworzenia się świadomości narodowej mas ludowych.

Praca Baranowskiego *Walka chłopów kurpiowskich z feudalnym uciskiem* stanowi nowy przyczynek do zaciemnianego lub całkowicie pomijanego przez historiografię burżuazyjną zagadnienia oporu chłopskiego przeciw feudalnemu wyzyskowi. Autor wybrał teren Kurpiowszczyzny, którego specyfika gospodarcza i regionalna warunkowała szczególnie ostry przebieg walki. Autor sięgnął do nowego, niemal nie tkniętego materiału, jaki dają księgi sądów referendarskich i miejskich oraz lustracje skarbowe, pracowicie zestawiał ułamkowe wiadomości znajdujące się w pamiętnikach i kronikach współczesnych, co umożliwiło mu wysunięcie trafnych i słusznych wniosków.

Zagadnieniu rozwarstwienia wsi polskiej i jej pauperyzacji w schyłkowym okresie feudalizmu poświęcona jest praca J. Gierowskiego<sup>2)</sup>). Jest to studium źródłowe cparte w decydującej mierze na materiale archiwalnym dotyczącym terenu Mazowsza. Praca Gierowskiego jest pracą pionierską. (W historycznej literaturze powojennej zagadnienie „ludzi luźnych“ pojawia się marginesowo w pracy Śreniowskiego *Zbięgowstwo chłopów w dawnej Polsce* i N. Assorobraj *Początki klasy robotniczej w Polsce*). Autor stawia zasadniczą tezę, że „ludzie luźni“, produkt rozwarstwienia i pauperyzacji wsi w schyłkowej fazie feudalizmu, zjawisko pojawiające się ze szczególną intensywnością po wielkich zniszczeniach wojennych połowy XVII w., było równocześnie ważną przesłanką narodzin załazków kapitalizmu tak w mieście, jak i w gospodarce wiejskiej. Walkę z „ludźmi luźnymi“ podjęła szlachta, która chciała w nich widzieć tanią siłę roboczą, przywiązaną do ziemi przymusem pozaekonomicznym.

Zawierając wiele trafnych i niewątpliwie słusznych spostrzeżeń, praca ta nie jest jednak dostatecznie skoncentrowana ani w ramach chronologicznych, ani w zasięgu terenowym, co wprowadza pewien chaos w konstrukcji i budzi metodologiczne zastrzeżenia.

O popularności pism Władysława Smoleńskiego, postępowego historyka okresu pozytywizmu, świadczą liczne reedycje jego prac. Jedną z nich pt. *Szlachta mazowiecka w poddaństwie proboszczów płockich*<sup>3)</sup> oddaje w ręce czytelników Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza. Studium niniejsze poświęcone zostało drobnej, zagonowej szlachcie mazowieckiej, która nie mogąc poddać ciężarom, jakim podlegała na rzecz książąt mazowieckich, udawała się pod opiekę proboszczów płockich i przyjmowała od nich poddaństwo. Zyskiwała przez to pewne doraźne korzyści materialne, popadała jednak w zależność poddańczą, z której później, po włączeniu Mazowsza do Rzeczypospolitej, będzie walczyć aż do końca istnienia państwa polskiego. Motywy postępowania szlachty, odpowiadające prawidłowości zachodzącej w ustroju feudalnym, przedstawił Smoleński szczegółowo i przejrzyście. Praca Smoleńskiego, jakkolwiek nie nazywa rzeczy po imieniu, stanowi wartościowe studium, dające obraz specjalnego wycinka dziejów walki wewnątrzklasowej w dawnej Polsce. Wstęp pióra S. Szczotki kreśli sylwetkę autora na tle prądów epoki, wskazuje na wyraźnie postępowy nurt w jego twórczości i charakteryzuje ogólnie najważniejsze jego prace.

Oprócz reedycji innych prac Smoleńskiego zwraca też uwagę wydana w roku

---

<sup>1)</sup> S. Szczotka *Powstanie chłopskie pod wodzą Kostki Napierskiego*. Warszawa 1951. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

<sup>2)</sup> J. Gierowski *Kartki z rodowodu biedoty wiejskiej*. Warszawa 1951. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

<sup>3)</sup> W. Smoleński *Mazowiecka szlachta w poddaństwie proboszczów płockich*. Warszawa 1951. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

ubiegłym niewielka jego rozprawka *Wiara w życiu społeczeństwa polskiego*<sup>1)</sup>. Praca ta, która w XIX w. była śmiałym wyrazem postępowej i ostrej krytyki, dziś już w niejednym stała się przestarzała, rażąc czytelnika swym idealistycznym ujęciem. Niemniej jednak materiał rzeczowy oraz śmiało sformułowany obraz upadku życia kulturalnego zdemoralizowanej jezuickim wychowaniem klasy szlacheckiej pozostaje do dziś dnia żywym dowodem, jak kontrreformacja i reakcja katolicka zniekształciła i obniżyła poziom życia umysłowego w Polsce. Wstęp B. Baranowskiego, wyjaśniając rolę reformacji i kontrreformacji w Polsce XVI—XVIII w., stanowi dla czytelnika pomoc przy korzystaniu z niniejszej pracy.

Kwestia chłopska w okresie polskiego Oświecenia — to jeden z ważniejszych elementów ówczesnych programów społecznych. Głośna sprawa kodeksu Andrzeja Zamoyskiego, poruszana już przez historyków burżuazyjnych, omówiona została w dwu nowych publikacjach: Ł. Kurdybachy *Z dziejów kodeksu Andrzeja Zamoyskiego*<sup>2)</sup> i J. Brody *Andrzej Zamoyski a sprawa chłopska*<sup>3)</sup>.

Praca Brody, której zadaniem jest wyjaśnienie powstania i przyczyn upadku kodeksu A. Zamoyskiego oraz roli Zamoyskiego, jako reformatora we własnych posiadłościach, zajmuje odmienne stanowisko od omówionej w numerze poprzednim rozprawy Kurdybachy. Ten ostatni potraktował zagadnienie zbyt wąsko, w sposób uproszczony i jednostronny, widząc jedyną przyczynę obalenia projektu kodyfikacji w polityce Rzymu i jego agenta, nuncjusza Archettiego. Broda stawia zagadnienie na innej płaszczyźnie. Zdaniem jego na upadek kodeksu złożyły się trzy równorzędne przyczyny: opozycja szlachecka, polityka Rzymu i agitacja carskiego ambasadora Stackelberga. Pomimo próby zastosowania metody materialistycznej praca ta nie rzuciła wiele nowego światła na znany dość powszechnie przebieg wypadków, autor nie poszerzył bowiem bazy źródłowej swej pracy, bez której niektóre sprawy, w szczególności stosunek szlachty do kodeksu, pozostają nadal nie wyjaśnione. Niewątpliwie sięgnięcie do ksiąg grodzkich i ziemskich dałoby bardzo wiele nowego materiału charakteryzującego postawę szlachty wobec projektu nowego ustawodawstwa. W dalszej części swej pracy autor przeprowadza ciekawą analizę anonimowej broszury *O poddanych polskich*, której autorstwo, zgodnie z twierdzeniem W. Smoleńskiego, przypisuje Zamoyskiemu.

Charakterystykę polskiego Oświecenia i jego przedstawicieli dają różnorodne publikacje — pokłosie roku kołłątajowskiego. Przede wszystkim sylwetka ks. Kołłątaja przyciąga uwagę historyków, jako centralna postać symbolizująca myśl postępową.

Cennym źródłem dla pogłębienia znajomości spraw oświaty i nauki w XVIII w. oraz roli odegranej przez ks. Kołłątaja w tym zakresie jest nowe wydanie pracy Jana Śniadeckiego *Żywot literacki Hugona Kołłątaja*<sup>4)</sup>, do druku przygotowane i wstępem zaopatrzone przez H. Barycza. Bibliografia ta, napisana jest przez jednego z najbliższych towarzyszy Kołłątaja, wybitnego uczonego i współpracownika w dziele reformy uniwersytetu krakowskiego w latach 1777—1786. Autor celowo ograniczył się do tej dziedziny działalności wielkiego reformatora, gdyż była mu ona najlepiej znana. Dzieło reformy Akademii, zniweczone przez zwycięstwo reakcji i rządu targowicy, wymagało

---

<sup>1)</sup> W. Smoleński *Wiara w życiu społeczeństwa polskiego*. Warszawa 1951. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

<sup>2)</sup> Praca Kurdybachy omówiona została w poprzednim sprawozdaniu. *Wiadomości Historyczne* 1951, nr 1 (20).

<sup>3)</sup> J. Broda *Andrzej Zamoyski a sprawa chłopska*. Warszawa 1951. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

<sup>4)</sup> Jan Śniadecki *Żywot literacki Hugona Kołłątaja*. Wrocław 1951. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.



zdaniem Śniadeckiego gorącej apologii, która by we właściwym świetle ukazała słuszność jego założeń oraz zasługi Kołłątaja, twórcy owej reformy. To też *Żywot...* składa się z dwu elementów kompozycyjnych, z biografii oraz z obszernego zarysu stosunków, urzędzeń i życia wewnętrznego Uniwersytetu Krakowskiego w przededniu reformy Kołłątajowskiej. Obszerny wstęp wydawcy, prof. Barycza, wprowadzający czytelnika w tematykę, obejmuje 4 rozdziały: I. „Biografia literacka, jej rodowód i rozwój“, II. „Jana Śniadeckiego związki z Hugonem Kołłątajem (1777—1812)“, III. „Jan Śniadecki w okresie pisania *Żywota*“, IV. „Żywot literacki Hugona Kołłątaja“ oraz bogatą notę bibliograficzną, która stanowi staranne zestawienie źródeł i opracowań dla omawianego okresu. Dokładne przypisy i objaśnienia tekstu umożliwiają pożyteczne korzystanie z niego i kwalifikują całość na dobre wydawnictwo źródłowe.

Ogólnym popularnym wprowadzeniem do tematyki wieku Oświecenia jest rozprawka C. Bobińskiej *Czasy Oświecenia polskiego*<sup>1)</sup>). Uwzględniając społeczno-gospodarcze warunki w okresie narastającego układu kapitalistycznego, zwracając szczególną uwagę na problematykę wsi i odradzających się powoli miast z Warszawą na czele, próbuje autorka rozszyfrować klasową treść ideologii polskiego Oświecenia i jej przejawów w różnorodnych dziedzinach życia. Charakteryzuje centralne postacie owej epoki, omawia najważniejsze postulaty obozu reform i jego osiągnięcia. Całość daje ogólną znajomość epoki i wyjaśnia zasadniczą problematykę owego przełomowego okresu.

Syntetycznym ujęciem dorobku polskiego Oświecenia w zakresie nauki i myśli społecznej jest popularna praca Leśnodorskiego i Opalka *Nauka polskiego Oświecenia w walce o postęp*<sup>2)</sup>). Praca ta wyzyskuje bardzo bogaty materiał źródłowy, który znajdujemy w licznych przypisach zamieszczonych na końcu książki. Przejrzysta i logiczna konstrukcja, jasny i żywy styl oraz staranna forma zewnętrzna czynią z niej ciekawą i pouczającą lekturę i uwypuklają zasadnicze jej tezy. Intencją autorów było bowiem wykazanie, że polskie Oświecenie to nie przyjmowanie i bezpośrednie naśladowanie zagranicznych wpływów i wzorów, ale wynik rozwoju stosunków społecznych i gospodarczych. W drugiej połowie XVIII w. wchodzi nauka polska na drogę rozwoju i postępu, ponieważ o jej kierunku i organizacji nie decyduje już wyłącznie reakcyjna klasa właścicieli ziemskich i duchowieństwa, ale rzecznicy nowego ustroju gospodarczego, elementy postępowe spośród szlachty i mieszczaństwa. Nowy ten kierunek badań służący układowi kapitalistycznemu, który zawiązuje się w łonie ustroju feudalnego, rodził się w warunkach ostrej walki klasowej, a nowa ideologia była orężem w walce z zastojem i przeżytkami feudalnych stosunków. I w tym zakresie polscy myśliciele i uczeni przez swe oryginalne osiągnięcia i dorobek tak w dziedzinie nauk społecznych (Konarski, Kołłątaj, liczni ekonomiści i prawnicy), jak i przyrodniczych (Śniadeccy, Sztaszic, Kluk i wielu innych) rozwinęli naukę polską, dzięki czemu stworzyli jej wielkie i piękne tradycje.

Podobny zakres obejmuje praca Opalka *Znaczenie i rozwój nauki w Polsce w XVIII w.*<sup>3)</sup>). W popularnej formie, dostępnej nawet dla mało przygotowanego czytelnika, przedstawił autor rozwój nauki i myśli polskiej w okresie Oświecenia wykazując ich funkcję społeczną. Praca obejmuje 5 rozdziałów odpowiadających kolejno omawianym zagadnieniom. Autor charakteryzuje warunki rozwoju nauki w społec-

<sup>1)</sup> C. Bobińska *Czasy Oświecenia polskiego*. Warszawa 1951. „Wiedza Powszechna“.

<sup>2)</sup> B. Leśnodorski, K. Opalek *Nauka polskiego Oświecenia w walce o postęp*. Warszawa 1951. „Czytelnik“.

<sup>3)</sup> K. Opalek *Znaczenie i rozwój nauki w Polsce w XVIII w.* Warszawa 1951. „Wiedza Powszechna“.

czeństwie feudalnym. Następnie omawia przemiany społeczne i gospodarcze w połowie XVIII w., na podstawie których mogła rozwinąć się nowa nauka, nowe kierunki jej rozwoju i nowe perspektywy. Wreszcie przechodzi do szczegółowej charakterystyki dorobku uczonych polskich i organizacji nauki i nauczania.

Sylwetkę Hugona Kołłątaja na tle jego epoki zarysował szkicowo A. Korta<sup>1</sup>). Autor wykazał olbrzymią rolę Kołłątaja jako szermierza postępu i nowej szlachecko-mieszczańskiej ideologii. Organizator Kuźnicy Kołłątajowskiej i ojciec duchowy jakobinów polskich, współtwórca konstytucji 3 maja i działacz w okresie Sejmu Czteroletniego, członek rządu w powstaniu kościuszkowskim, konsekwentny bojownik z obskurantyzmem i zacofaniem, był Kołłątaj przodującym przedstawicielem obozu reform i walki o niepodległość.

Program społeczny Kołłątaja, jak stwierdził Korta, jakkolwiek nie rewolucyjny, był jednak wyraźnie postępowy, ponieważ był antymagnacki i antyfeudalny. W pospólstwie miejskim dostrzegał Kołłątaj siłę, którą chciał wykorzystać do walki przeciw zdradzie feudalnych oligarchów, przeciw ich przewadze w życiu kraju. Kołłątaj oceniał potęgę ludu i dążył do wciągnięcia mas ludowych do walki o wyzwolenie narodowe, które wiązało się ze sprawą postępu społecznego. Wprawdzie nie głosił hasła przyznania ziemi chłopom, ale podkreślał stale konieczność nadania im wolności, uczynienia z nich wolnych obywateli.

Był wreszcie Kołłątaj wybitnym naukowcem oraz działaczem w dziedzinie oświaty, walczącym konsekwentnie o jej wyzwolenie z więzów obskurantyzmu. Rozprawka niniejsza, dając krótki rys życia i działalności Kołłątaja, może być dużą pomocą w pracy szkolnej.

Do wieku XIX odnoszą się następujące publikacje: niewielka monografia Jakubczyka omawia problem uwłaszczenia chłopów w Wielkopolsce na początku XIX stulecia<sup>2</sup>). W pracy swej oparł się autor na dorobku Rutkowskiego i Kniata, ostatnie zaś rozdziały, traktujące o przebiegu reformy rolnej, stanowią część najistotniejszą, są bowiem wynikiem samodzielnych badań opartych na materiałach archiwum poznańskiego. Autor wbrew stanowisku dotychczasowej historiografii wykazuje, że reforma odbywała się w warunkach ostrej walki między dworem a wsią. Dwory obszarnicze wykorzystywały swoją przewagę i wpływy. Walka toczyła się o przydział gruntów, o ich jakość, o dostęp do drogi — arterii komunikacyjnej itp., a przede wszystkim o ustalenie wysokości wykupu i jego formy.

Materiał źródłowy, wpleciony w tekst, pozwala odszyfrować charakter reformy, mającej na względzie interesy folwarku i bogatego chłopca, a odbywającej się kosztem mas chłopskich. Opór chłopski wyrażał się w licznych suplikach i skargach, wreszcie w strajkach rolnych. Forma uwłaszczenia chłopów, brutalne wprowadzanie kapitalizmu drogą pruską proletaryzowało wieś, stwarzało armie najemnych robotników rolnych. Autor podaje materiał dotyczący położenia najemnych sił roboczych w powstającym folwarku kapitalistycznym.

Praca Jakubczyka pomimo niewątpliwie pozytywnych cech wymagałaby jednak bardziej konsekwentnej charakterystyki reformy z punktu widzenia oceny pruskiej drogi do kapitalizmu na ziemiach polskich. Rażą w pracy pewne stylistyczne usterki, a niektóre sformułowania budzą zastrzeżenia metodologiczne (np. łączenie nazwy wsi z formą walki klasowej, str. 51).

Zagadnienie propinacji i karczmy opracowane dla okresu wsi pańszczyźnianej w omówionej w nr 1 (20) *Wiadomości Historycznych* pracy Burszty *Wieś i karczma*

<sup>1</sup>) A. Korta *Hugo Kołłątaj*. Warszawa 1951. MON.

<sup>2</sup>) W. Jakubczyk *Uwłaszczenie chłopów w Wielkopolsce w XIX w.* Warszawa 1951. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.



zostało rozwinięte i kontynuowane w nowej publikacji tegoż autora<sup>1)</sup>. Tak w jednym, jak i w drugim swym studium Burszta zwrócił uwagę na gospodarczą, społeczną i prawną stronę tego zagadnienia, podkreślając jego doniosłość w życiu społeczeństwa zarówno w ustroju feudalnym, jak i w okresie kapitalizmu na ziemiach polskich. Prawo propinacji, tzn. wyłączne uprawnienie do produkcji i sprzedaży trunków, związane było z feudalną własnością ziemską, umożliwiało panom feudalnym uzyskiwanie olbrzymich dochodów, było jednym z zasadniczych form wyzysku feudalnego mas chłopskich. Ta forma wyzysku, która prowadziła do biologicznego wyniszczenia, przetrwała na naszych ziemiach aż po koniec XIX w., a więc przeżyła formalne zlikwidowanie feudalizmu, pozostając na długo po zniesieniu pańszczyzny jako jedna z najbardziej szkodliwych pozostałości ustroju feudalnego. Zagadnienie propinacji w XIX w. ujął Burszta na tle warunków poszczególnych zaborów i potraktował je przede wszystkim jako problem społeczny.

Uwagę nauczyciela przyciągnąć powinny wydawnictwa prac przedwcześnie zmarłego (1944) postępowego historyka polskiego, badacza spraw agrarnych w XIX w. H. Grynwasera<sup>2)</sup>. W pierwszym tomie jego pism znajduje się praca o wprowadzeniu kodeksu Napoleona oraz o przekształceniach, którym ulega. Drugą pracą zawartą w niniejszym zbiorze jest rozprawa o demokracji szlacheckiej. Stanowi ona zarys dziejów polskiej myśli politycznej w latach 1795—1831.

Trzeci tom pism Grynwasera<sup>3)</sup>, zaopatrzony wstępem L. Krzywickiego, jest reedycją zarówno wstępu pióra wybitnego polskiego uczonego, jak i pracy *Sprawa włościańska w Królestwie Polskim*. W świetle źródeł archiwalnych przedstawił tu autor ruch włościański w Królestwie Polskim w r. 1861. Wykazał rolę, jaką odegrała walka chłopów w ostatecznym zlikwidowaniu feudalizmu w Królestwie. Postawa mas chłopskich oraz powstanie styczniowe zmusiły bowiem rząd carski do wydania ukazu uwłaszczeniowego w r. 1864.

Z uznaniem powitać należy inicjatywę warszawskiej PWSP, która przystąpiła do opracowania powielaczowych wydawnictw przeznaczonych dla nauczycieli szkół średnich i dla studiów zaocznych. W roku ubiegłym ukazały się następujące skrypty: I. Przeworska *Historia kultury materialnej najdawniejszych społeczeństw*<sup>4)</sup>, A. Gembała *Zarys dziejów starożytnej Grecji*<sup>5)</sup>, I. Skrzypek *Historia wieków średnich*<sup>6)</sup>. Nadto PZWS wydały skrypt C. Bobińskiej *Historia Polski (1764—1831)*<sup>7)</sup>.

Wśród publikacji źródłowych należy zwrócić uwagę na zbiór tekstów odnoszących się do historii powszechnej wieków średnich<sup>8)</sup>. Jakkolwiek przeznaczone na materiał pomocniczy do ćwiczeń uniwersyteckich, mogą mieć zastosowanie i w wyższych klasach szkoły średniej.

---

<sup>1)</sup> I. Burszta *Spoleczeństwo i karczma*. Warszawa 1951. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

<sup>2)</sup> H. Grynwaser *Kodeks Napoleona w Polsce. Demokracja szlachecka 1795 — 1831*. Wrocław 1951. Pisma. T. I.

<sup>3)</sup> H. Grynwaser *Sprawa włościańska w Królestwie Polskim w latach 1861—62, w świetle źródeł archiwalnych*. Pisma. T. 3. Wrocław 1951.

<sup>4)</sup> I. Przeworska *Historia kultury materialnej najdawniejszych społeczeństw*. Warszawa 1951. PWSP.

<sup>5)</sup> A. Gembała *Zarys dziejów starożytnej Grecji*. Część I. Poznań 1951. PWSP.

<sup>6)</sup> I. Skrzypek *Historia wieków średnich*. Cz. 1—2. Epoka feudalizmu. Warszawa 1951. PWSP.

<sup>7)</sup> C. Bobińska *Historia Polski (1764—1831)*. Kraków 1951. PZWS.

<sup>8)</sup> J. Garbarcik, K. Pieradzka *Teksty źródłowe do historii powszechnej wieków średnich*. Kraków 1951. PZWS.

Poważną pozycję stanowi dwutomowy zbiór do historii powszechnej nowożytnej pod redakcją Bronisława Krauzego<sup>1)</sup>). Pomimo zbyt obszernego dla szkoły zakresu wypełnia praca wielką lukę w tej dziedzinie i ułatwia właściwą realizację programu na poziomie licealnym.

Dużym wydarzeniem wydawniczym jest ukazanie się na półkach księgarskich niezastąpionego źródła do czasów saskich ks. Kitowicza *Opis obyczajów*<sup>2)</sup>). Kilkakrotne wydania *Opisu* były zawsze mocno przez burżuazyjnych wydawców retuszowane i okrojone. Po raz pierwszy ukazał się on w pełnym brzmieniu, zgodnie z rękopisem autora. Wstęp, opracowany przez Romana Pollaka, dokładnie zapoznaje czytelnika zarówno z osobą autora, jak i jego twórczością literacką oraz przeprowadza analizę i charakterystykę poszczególnych części jego pracy. Staranne wydanie tekstu, zaopatrzony w obszernymi objaśnieniami i całkowite zmodernizowanie pisowni usuwają czytelnikowi wszelkie trudności przy korzystaniu z tego niezwykle barwnego i pouczającego źródła, będącego obrazem rozkładowej fazy feudalizmu na ziemiach polskich.

Pożyteczny dla nauczyciela cykl wydawnictw MON *Za waszą i naszą wolność* wzbogaciła publikacja zbioru tekstów źródłowych i artykułów naukowych dotyczących powstania Kościuszki<sup>3)</sup>). Nauczyciel znajdzie tu materiał uzupełniający do realizowania programu lub zorganizowania samodzielnej pracy uczniów.

Z bardziej specjalnych publikacji źródłowej zwrócić należy uwagę na starannie dobrany wybór tekstów dotyczących Królestwa Polskiego w latach 1815—1830, opracowany przez S. Kieniewicza<sup>4)</sup>). Obszerny wstęp wydawcy omawia sytuację gospodarczą i polityczną kraju oraz podaje charakterystykę poszczególnych ugrupowań społecznych. Publikacja ta może stanowić cenny materiał dla nauczyciela klas wyższych, a także znajdzie swe poważne zastosowanie w studiach uniwersyteckich.

W pracy szkolnej może być przydatnym wybór tekstów dotyczących Rzeczypospolitej Krakowskiej w latach 1815—1846<sup>5)</sup>). Wśród 97 tekstów odnoszących się do powstania i dziejów Rzeczypospolitej Krakowskiej większość publikowana jest po raz pierwszy. Kolejne rozdziały ilustrujące poszczególne problemy poprzedzone są obszernym wstępem Janiny Bieniarzówny.

Dla okresu lat 1837—1845 wydany został zbiór materiałów źródłowych wybranych z rękopisów Henryka Kamińskiego, wybitnego szlacheckiego demokracji i pisarza politycznego<sup>6)</sup>). Teksty przynoszą sporo wiadomości o ówczesnych ruchach spiskowych i kształtowaniu się polskiej myśli szlachecko-demokratycznej. Obszerny wstęp pióra W. Kuli zawiera życiorys Kamińskiego i charakterystykę jego poglądów ekonomicznych, socjologicznych i politycznych, kształtujących się na tle sytuacji wewnętrznej kraju.

---

<sup>1)</sup> *Historia Powszechna. Czasy nowożytne*. Cz. 1 i 2. Wybór tekstów źródłowych pod red. Bronisława Krauzego. Warszawa 1951. PZWS.

<sup>2)</sup> J. Kitowicz *Opis obyczajów za panowania Augusta III*. Oprac. R. Pollak. Wrocław 1951. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

<sup>3)</sup> W. Bortnowski *O powstaniu kościuszkowskim*. Warszawa 1951. MON.

<sup>4)</sup> S. Kieniewicz *Przemiany społeczno-gospodarcze w Królestwie Polskim w latach 1815—1830*. Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“.

<sup>5)</sup> *Rzeczpospolita Krakowska 1815—1846*. Wrocław 1951. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

<sup>6)</sup> H. Kamiński *Pamiętniki i wizerunki*. Z rękopisów przygotowała I. Sliwińska. Wrocław 1951. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.



## ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

1951 № 1—3

Учпедгиз Министерства Просвещения РСФСР, Москва 1951

„Nauczania Historii w szkole“ Moskwa 1951 r. nr 1—3

Dwumiesięcznik *Nauczanie Historii w Szkole* w numerach 1, 2 i 3 z 1951 r. prowadził pracę według tych samych założeń, co w roku 1950<sup>1)</sup>). Pomaga on nauczycielom zwalczać burżuazyjny obiektywizm w nauczaniu historii, wskazuje właściwe, marksistowskie ujęcie materiału historycznego, porusza cały szereg zagadnień metodycznych w oparciu o żywą praktykę szkolną, informuje o najnowszych wydawnictwach historycznych. W porównaniu z r. 1950 zauważyć możemy w dziale naukowym większą liczbę artykułów poświęconych historii najnowszej, nauce o konstytucji i wydarzeniom współczesnym. Artykuły naukowe są redagowane tak, że czytelnik ma możliwość zestawienia dziejów ZSRR, pierwszego kraju socjalizmu, przywódcy obozu pokoju, z dziejami Stanów Zjednoczonych, państwa stojącego na czele świata imperialistycznego, zmierzającego do wojny. Pismo poświęca w dziale naukowym dużo uwagi walce o komunizm na świecie oraz krajom demokracji ludowych.

Znaczenie prac J. Stalina o językoznawstwie dla nauki historycznej omawia wstępny artykuł nr 1<sup>2)</sup>). Artykuł ten zawiera cenne wskazania metodologiczne w związku z zagadnieniem bazy i nadbudowy. Przedruk jego w przekładzie polskim został podany w nrze 1/1952 r. *Wiadomości Historycznych*.

W nrze 2/1951 znajdujemy artykuł Kazańskiego X Zjazd partii bolszewickiej<sup>3)</sup>), napisany z okazji 30-lecia Zjazdu. Autor omawia warunki zwołania zjazdu: po pokonaniu interwentów i białogwardystów, w okresie zawierania przez niektóre państwa imperialistyczne układów z Rosją Radziecką, wśród niesłuchanie dla Kraju Rad ciężkich warunków ekonomicznych. Następnie artykuł omawia postanowienia X Zjazdu o nowej ekonomicznej polityce, o związkach zawodowych, podaje charakterystykę wykładu J. Stalina o głównych zadaniach partii w stosunku do zagadnień narodowych oraz o wytycznych realizowania tych zadań w państwie radzieckim.

Artykuł Iwaszyna *ZSRR potężna ostoja pokoju, demokracji i socjalizmu*<sup>4)</sup>) w nrze 3 nawiązuje do ogłoszonych w roczniku 1950 artykułów tegoż autora o polityce zagranicznej ZSRR w latach 1913—1939. Punktem wyjścia nowej, służącej klasie robotniczej i masom pracującym polityki była Rewolucja Październikowa i podział świata na dwa obozy — socjalizmu i imperializmu. Autor przedstawia politykę ZSRR przed drugą imperialistyczną wojną światową, a następnie ocenia znaczenie zwycięstwa ZSRR nad Niemcami hitlerowskimi z punktu widzenia wzrostu sił obozu socjalizmu. W artykule mamy omówienie walki o pokój pod przewodnictwem ZSRR oraz wyjaśnienie, iż odbudowa Kraju Rad po wojnie, wielkie budowle komunizmu, wykonywanie planów gospodarczych w krajach demokracji ludowych mają znaczenie międzynarodowe. W ten sposób bowiem rośnie gospodarczo i kulturalnie świat socjalizmu.

Spośród krajów demokracji ludowych *Nauczanie Historii w Szkole* poświęca tym razem szczególną uwagę Niemieckiej Republice Demokratycznej. W nrze 2 zamieszczony jest artykuł *Tworzenie się Niemieckiej Republiki Demokratycznej*<sup>5)</sup>),

<sup>1)</sup> Zob. *Wiadomości Historyczne* 1952, nr 1 i 2.

<sup>2)</sup> Работы товарища Сталина о языкознании и их значение для исторической науки.

<sup>3)</sup> П. А. Казанский. X съезд большевицкой партии.

<sup>4)</sup> Н. Ф. Ивашин. СССР могучий молот мира, демократии и социализма.

<sup>5)</sup> Н. Митрофанов. Образование германской демократической республики.

w którym omówiony został stosunek Związku Radzieckiego do Niemiec od r. 1942 po dzień dzisiejszy. J. Stalin ujmując klasowo problem niemiecki, jeszcze w r. 1942 stwierdził, że nie wolno utożsamiać narodu niemieckiego z kliką hitlerowską, doświadczenie historii bowiem uczy, że „hitlerzy przychodzą i odchodzą, a naród niemiecki i państwo niemieckie zostaje“<sup>1)</sup>. Na konferencji poczdamskiej J. Stalin stwierdził, iż demilitaryzacja i denazyfikacja Niemiec to główna gwarancja pokoju. Niemcy powinni stanowić jedność gospodarczą i polityczną.

Według słów Mołotowa na sesji ministrów spraw zagranicznych w Moskwie w r. 1947 należy Niemcom dopomóc, aby stały się pokojowym demokratycznym państwem, nie dopuścić do odrodzenia agresywnych, faszystowskich Niemiec. Naród radziecki i rząd radziecki nie kierują się nienawiścią do Niemiec, lecz nie uwalniają ich od odpowiedzialności za agresję. Tę linię polityki Związek Radziecki systematycznie realizował przeprowadzając w strefie radzieckiej Niemiec Wschodnich demilitaryzację i denazyfikację oraz szereg demokratycznych reform, a na arenie międzynarodowej walcząc o zjednoczenie Niemiec.

Jednak imperialistyczne państwa anglo-amerykańskie zwracają do przekształcenia Niemiec Zachodnich w bazę wojenną. Nie dotrzymały one zobowiązań poczdamskich, całą swą politykę kierują ku ochronie potencjału wojennego Niemiec Zachodnich, dla ochrony elementów faszystowskich i hitlerowskich. Artykuł przedstawia nam głębokie różnice między Niemcami Wschodnimi i Zachodnimi, różnice zachodzące pod wpływem demokratycznych przemian w Niemczech Wschodnich i wyniku rabunkowej gospodarki państw imperialistycznych w Niemczech Zachodnich. Dowiadujemy się więc o skupianiu się elementów antyfaszystowskich w strefie okupacji radzieckiej, o walce narodu niemieckiego, o jedności Niemiec, o warunkach, w których 7 X 1949 r. powstała Niemiecka Republika Demokratyczna, o wielkim międzynarodowym znaczeniu tego faktu (cios dla planów światowego imperializmu, wzmocnienie obozu pokoju).

W ciągu krótkiego istnienia NRD nastąpił tam wielki rozwój w każdej dziedzinie życia: NRD zacieśniło związki przyjaźni z ZSRR i krajami demokracji ludowych, włączyło się do wspólnego życia ekonomicznego. Wykonany został 2-letni plan gospodarczy, znikło bezrobocie, podniósł się poziom życia mas pracujących. Niemiecka partia klasy robotniczej SED zmierza do przekształcenia się w partię nowego typu, jest siłą kierującą frontem narodowym ogólnoniemieckim, walką, jaką patrioci niemieccy toczą w Niemczech Zachodnich przeciw polityce imperialistycznej, przeciw wykorzystywaniu rezerw ludzkich i materialnych zasobów dla zaborszych planów amerykańskiej finansowej oligarchii, przeciw szerzącemu się w Niemczech Zachodnich bezrobociu i nędzy mas pracujących. Szkolnictwo, a wraz z nim nauczanie historii w Niemieckiej Republice Demokratycznej uległo głębokim doniosłym przemianom. Wyrazem ich jest między innymi pismo *Geschichte in der Schule*, odpowiednik naszych *Wiadomości Historycznych*. W nrze 2 *Nauczania Historii w Szkole* w dziale „Krytyka i bibliografia“ znajdujemy recenzje tego niemieckiego pisma za lata 1949—1951.

W dziale „Krytyka i bibliografia“ w nrze 1 wśród recenzji pozycji literatury pięknej nadającej się do wykorzystania przy nauczaniu historii znajdujemy utwory polskich autorów, mianowicie Jerzego Putramenta *Rzeczywistość* i M. Rusinka *Z barykady w dolinę głodu* oraz *Nowe opowiadania polskie*. Recenzje podkreślają wartości autobiograficzne tych utworów, autorzy bowiem brali udział w opisywanych faktach.

Podsumowując omówione artykuły i recenzje należy podkreślić, że wszystkie one pokazują czytelnikowi osiągnięcia ZSRR, wpływ pierwszego kraju socjalizmu na demokracje ludowe, na walkę partii komunistycznych w krajach kapitalistycznych, na walkę o pokój w świecie.

Jednocześnie znajdujemy materiał odnoszący się do dziejów Stanów Zjedno-

<sup>1)</sup> *Prawda* z dn. 23. II. 1942.



czonych A. P. Artykuł *Agresja imperialistyczna Stanów Zjednoczonych w końcu XIX i na początku XX wieku*<sup>1)</sup> wskazuje podstawy dzisiejszej grabieżczej polityki amerykańskiego imperializmu. Szukać ich należy w latach dziewięćdziesiątych XIX wieku, gdy utrwalanie panowania monopoli, opóźnione w stosunku do innych państw imperialistycznych, wystąpienie USA na arenę walki o podział świata pchnęły państwo imperialistyczne amerykańskie do spiesznych rozbójniczych zaborów. Autor przedstawia cechy amerykańskiego imperializmu, a następnie podaje dokładne wiadomości o grabieżczej polityce zaborów kolonialnych. Mocno piętnuje artykuł metody rzekomej obrony przez USA ruchów narodowo-wyzwoleńczych w koloniach, prowokowanie powstań i rewolucji dla tym łatwiejszego opanowywania terenów kolonialnych.

Metodycznym rozwinięciem tego tematu jest artykuł *Przerabianie tematu „Stany Zjednoczone w końcu XIX i w początku XX w.“ w klasie IX*<sup>2)</sup>. W ciągu pięciu godzin lekcyjnych powinny zostać opracowane następujące zagadnienia: 1. ekonomicznego rozwoju Stanów Zjednoczonych z uwzględnieniem rysów specyficznych amerykańskiego imperializmu, 2. kryzysu demokracji burżuazyjnej w Stanach Zjednoczonych, 3. amerykańskiego ruchu robotniczego w XIX wieku, 4. agresywnej polityki zewnętrznej amerykańskiego imperializmu, 5. ruchu robotniczego początków XX wieku, wyborów 1912 r. i reakcyjnej polityki prezydenta Wilsona.

Na powyższym materiale uczniowie uczą się głębokiego rozumienia cech imperializmu jako ostatniego stadium kapitalizmu, a poznanie cech specyficznych imperializmu amerykańskiego tłumaczy im fakt przekształcania się Stanów Zjednoczonych w główny kraj imperializmu, przywódcę międzynarodowego obozu reakcji. W rozwinięciu podany jest szczegółowy materiał do wyżej wysuniętych zagadnień bez omówienia metody prowadzenia lekcji.

*Nauczanie Historii w Szkole* podaje z reguły artykuły przypominające o wielkich historycznych rocznicach. Jednym z takich artykułów jest wyżej omówiony o X Zjeździe Partii. Jeszcze dwie inne rocznice zostały uwzględnione w trzech pierwszych numerach pisma za r. 1951: 1. 50-lecie wydania pierwszego numeru *Iskry* (24 XII 1900), 2. 80-lecie Komuny Paryskiej (18 III 1871).

Głównym założeniem artykułu o leninowskiej *Iskrze*<sup>3)</sup> jest przedstawienie roli *Iskry* w utworzeniu jednolitej robotniczej marksistowskiej partii, w przygotowaniu II Zjazdu Partii. Artykuł zapoznaje nas z pracą Lenina na emigracji, z walką, jaką toczył o właściwe rewolucyjne oblicze pisma z ugodowymi elementami na emigracji i w kraju, z wpływem pisma na poszczególne grupy socjaldemokratyczne w Rosji (kolejne uznawanie *Iskry* za swój organ przez różne organizacje partyjne). Ostatecznym triumfem *Iskry* było doprowadzenie do skutku zjazdu partii, który dał początek bolszewizmowi. Pismo *Iskra* miało decydujące znaczenie dla wychowania bojowników o socjalizm, dla tworzenia silnej, rewolucyjnej partii robotniczej Rosji<sup>4)</sup>.

W dziale „Krytyka i bibliografia“ nru 2 znajdujemy cenny przegląd literatury odnoszący się do Komuny Paryskiej<sup>5)</sup>, zestawiony według sześciu działów: 1. wojna francusko-pruska, 2. Komuna Paryska, 3. klasyki marksizmu-leninizmu o błędach Komuny, 4. omówienie wydawnictw źródłowych zalecanych do naukowego przeprowadzenia lekcji o Komunie, 5. omówienie radzieckich prac naukowych z zakresu litera-

<sup>1)</sup> Н. П. Солин. Империалистическая агрессия США в конце XIX и в начале XX в., № 3.

<sup>2)</sup> Н. М. Гольдберг и В. А. Орлов. Изучение темы «США в конце XIX и в начале XX в.» (в IX кл.) № 3.

<sup>3)</sup> М. Е. Жданов. Ленинская искра. № 1.

<sup>4)</sup> W związku z 50-letnim jubileuszem *Iskry* wydana została publikacja, którą można nabyć w księgarniach polskich. «Ленинская искра» к пятидесятилетию со дня выхода первого номера. 1950.

<sup>5)</sup> К 80-летию парижской коммуны 1871 г. (Обзор литературы).

turej pięknej dotyczących Komuny Paryskiej, 6. szczegółowa bibliografia wyżej omawianych prac.

Z pozostałych artykułów szerzej omówimy dwa: z nru 1 artykuł o walce narodowo-wyzwoleńczej południowych Słowian w czasie wojny rosyjsko-tureckiej <sup>1)</sup> i z nru 2 artykuł o kulturze i poglądzie na świat okresu Odrodzenia <sup>2)</sup>). Zadaniem pierwszego artykułu jest przedstawienie i wyjaśnienie splotu walk narodowo-wyzwoleńczych południowych Słowian z rosyjsko-turecką wojną w latach 1877—1878, która obiektywnie posunęła naprzód oswobodzenie od jarzma tureckiego ludów Hercegowiny, Bośni, Czarnogóry, Serbii i Bułgarii. Autor przede wszystkim omawia ruchy narodowo-wyzwoleńcze Słowian Bałkańskich podkreślając ich postępowy charakter. Na drugim planie ukazuje rywalizację imperialistycznych mocarstw na Bałkanach. Oceniając rolę Rosji carskiej autor stale podkreśla stosunek narodu rosyjskiego i jego klas postępowych do sprawy wyzwolenia ludów bałkańskich.

Artykuł o poglądzie na świat i kulturę Odrodzenia stanowi przykład dobrze ujętego metodycznego opracowania tematu z zakresu kultury, a wiemy dobrze, że tematy z tej dziedziny przedstawiają w naszej pracy szkolnej jedną z większych trudności. W zakończeniu autor podaje cel swej pracy: w ostatnich latach historycy anglo-amerykańscy rozpoczęli atak na okres Renesansu „opluwając bohaterską przeszłość swej własnej klasy“. Usiłują oni wykazać, że cechą Renesansu jest spokojna ewolucja idei, nie przynosząca rzekomo nic nowego. Naukowe badanie okresu Renesansu musi doprowadzić historyka do przekonania o jego rewolucyjnej treści. Tego nie chcą widzieć reakcyjni historycy, powodowani strachem przed rewolucją. Toteż radziecki nauczyciel powinien właściwie, po marksistowsku uczyć dziejów Odrodzenia.

Obowiązkiem nauczyciela jest tak poprowadzić lekcje, aby „wskazać, że Odrodzenie to nie suma przypadkowych wydarzeń, lecz pogląd na świat nowej klasy społecznej, która tworzy się i krzepnie w określonych warunkach rozwoju ekonomicznego, zmierza do rozerwania krępujących ją oków feudalno-kościelnej ideologii średniowiecznej“. Jednakże, podkreślając nowość i postępowość ideowych dążeń działaczy Renesansu, charakteryzując ich rewolucyjność, należy na kilku przykładach wskazać, iż pod osłoną rzekomo ogólnoludzkiej „humanistycznej“ idei kryła się ciasna, klasowa ideologia burżuazyjna, która, będąc ideologią klasy eksploatatorskiej, zawierała w sobie zarodki reakcyjnych tendencji“. Kończąc temat trzeba przeciwstawić klasowo ograniczonemu humanizmowi Odrodzenia istotnie ogólnoludzki i twórczy życiowo humanizm socjalistyczny. Artykuł Epszteina, przetłumaczony na język polski przez zespół warszawskiej Sekcji Historii stał się podstawą do dyskusji nad lekcjami o Renesansie w zespołach nauczycieli klas VI i IX. Jednocześnie zespół pomocy szkolnych tejże Sekcji w oparciu o artykuł podjął prace nad jego uzupełnieniem, nad opracowaniem kompletu typowych pomocy do kultury Renesansu.

Artykuły treści metodycznej w pierwszych trzech numerach 1951 r. przeważnie odnoszą się do nauki o konstytucji. Tematyka ich jest dla nas niezmiernie aktualna ze względu na okres wprowadzania w życie w Polsce Ludowej naszej konstytucji, konstytucji opartej na wielkich przemianach dokonanych przez naród polski w marszu do socjalizmu. Są to artykuły: *Przyczynek do zagadnienia postanowienia nauczania Konstytucji ZSRR w szkole* (nr 1), *System wyborczy Państwa Radzieckiego* (nr 1), *Praca pozalekcyjna w związku z przerabianiem kursu nauki o konstytucji* (nr 2), *Z doświadczeń pracy nad przerabianiem konstytucji ZSRR w szkole* (nr 2), *Samodzielna praca uczniów przy przerabianiu tematu „Ustrój państwowy ZSRR“* (nr 3), *Wykorzystanie literatury pięknej na lekcjach o konstytucji* (nr 3), *Przeprowadzanie wy-*

<sup>1)</sup> С. К. Бутуев. Национально-освободительная борьба южного славянства и русско-турецкая война 1877/78.

<sup>2)</sup> А. Д. Эпштейн. Мироззрение и культура эпохи возрождения.



*cieczek przy przerabianiu tematów „Społeczny ustrój ZSRR“.* Analogiczne tematy opracowuje w zastosowaniu do naszej rzeczywistości *Polska i Świat Współczesny*.

Z zagadnień odnoszących się do techniki prowadzenia lekcji najbardziej dla nas aktualne są problemy: zadawania lekcji do domu i przeprowadzania pytania uczniów na lekcji. Artykuły: o domowych pracach z zakresu historii<sup>1)</sup> i o przeprowadzeniu pytania uczniów w VII klasie<sup>2)</sup> zasadniczo poruszają sprawy niezmiernie proste, powszechnie znane. Jednak doświadczenie hospitowanych lekcji uczy nas, że te powszechnie znane sprawy są właśnie należyście przeprowadzane tylko na nielicznych lekcjach. Toteż warto poznać doświadczenia kolegów radzieckich w tym zakresie.

Artykuł o domowych zadaniach stwierdza nieumiejętne zadawanie lekcji do domu, po prostu nauczyciel podaje stronie podręcznika bez wskazania, jak uczeń ma się w domu uczyć, jakie zagadnienia rozwiązać. Tymczasem jednym z najważniejszych zadań jest nauczenie ucznia właściwego korzystania w domowej pracy z podręcznika. Należy przeto dać do domu pytania zwracające na jakiś fakt szczególną uwagę (np. znajdź o danym wydarzeniu wiadomości w podręczniku i zapisz tę wiadomość). W dalszej kolejności trzeba uczyć zestawienia planu i konspektu na dany temat według podręcznika, tak aby uczeń zrozumiał, że konspekt jest rozszerzonym planem. Poczynając od klasy VII trzeba uczyć wyszukiwania w podręczniku też rozdziału i faktów je potwierdzających. Uczeń powinien niektóre tematy opracowywać w domu przy pomocy ilustracji, a także wykresów, tablic synchronistycznych itd. Starsi uczniowie powinni być przyzwyczajani do pracy przy pomocy cytata z dzieł klasyków marksizmu-leninizmu. Np. punktem wyjścia pracy stanie się wypowiedź J. Stalina o francuskiej rewolucji burżuazyjnej — uczniowie otrzymują polecenie wypełnienia tej cytaty konkretnymi wiadomościami historycznymi zaczerpniętymi z podanych rozdziałów podręcznika. Każdy rodzaj pracy trzeba najpierw przećwiczyć z uczniami w klasie.

Autorka artykułu o przeprowadzeniu pytania uczniów w klasie VII słusznie podkreśla, że nauczyciele pojmują zwykle egzekutywę jako kontrolę wiadomości uczniów. Tymczasem jest to tylko jeden z celów pytania. Zadaniem przeprowadzania pytania jest utrwalenie i powtarzanie materiału, rozwijanie myślenia historycznego, nawyków robienia samodzielnych uogólnień, i porównań, tłumaczenie treści pojęć historycznych oraz przyzwyczajanie do prawidłowego operowania pojęciami.

Autorka rozpatruje przeto dwa zagadnienia: 1. Przygotowanie się nauczyciela do przeprowadzenia pytania. 2. Przeprowadzenie pytania.

1. Nauczyciel powinien przygotowywać pytania z uwzględnieniem treści podręcznika, uczeń bowiem odrabia lekcję głównie z podręcznika. Trzeba przemyśleć równomierne rozłożenie materiału dla każdego pytania, uwzględniając pojęcia i stopień trudności zagadnień. Pytania trzeba formułować tak, aby uczeń wiedział, o czym ma mówić, aby w odpowiedzi mógł nie tylko mechanicznie opowiedzieć fakty, lecz rozwiązać zagadnienia (odpowiedzieć nie tylko, jak było, lecz dlaczego tak było). Jednocześnie prócz pytań z zadanej ostatnio lekcji trzeba przygotować dopełniające pytania nawiązujące do przerobionego dawniej materiału.

2. W drugiej części autorka stawia postulat aktywizowania całej klasy podczas pytania jednego ucznia i podaje, jak ten cel osiągnęła.

We wszystkich omawianych trzech numerach znajdujemy niezmiernie bogatą bibliografię prac naukowych, w tym podane są szczegółowo prace nagrodzone Premią Stalinowską, podręczniki, literatura piękna, prace z zakresu metodyki historii. Natomiast brakuje w tych numerach kroniki, sprawozdań z pracy gabinetów historycznych, kół szkolnych itp.

<sup>1)</sup> М. В. Шимикол. Домашние задания по истории. № 2.

<sup>2)</sup> А. А. Янко-Триницкая. Подготовка и проведение опроса в VII класс средней школы.

## POLSKA AKADEMIA NAUK

Realizując wniosek wysunięty przez Pierwszy Kongres Nauki Polskiej i uchwałę sejmu z ubiegłego roku Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 10 kwietnia br., mianował pierwszych 148 członków Polskiej Akademii Nauk. W liczbie tej jest 34 członków rzeczywistych, 73 członków korespondentów i 41 członków tytularnych. Prezesem PAN został prof. dr Jan Dembowski, wiceprezesami prof. prof. Kazimierz Nitsch, Wacław Sierpiński, Witold Wierzbicki, sekretarzem naukowym prof. Stanisław Mazur. Powołanie pierwszych członków nastąpiło na podstawie wniosku komisji organizacyjnej PAN, wyłonionej na I Kongresie Nauki Polskiej, następnym powołuje Akademia we własnym zakresie. Siedzibą PAN jest pałac Staszica, wkrótce stanie się nią Pałac Nauki i Kultury ofiarowany Polsce przez Związek Radziecki.

Głównym zadaniem PAN jest kierowanie ideologiczne i organizacyjne rozwojem nauki polskiej. Wyniki ostatnich lat wykazały, że nauka nasza w poszczególnych dziedzinach doszła do poważnych osiągnięć, gdy oparła swe badania o metodę marksistowską. Powstanie PAN przyspieszy dokonywający się metodologiczny przełom w polskiej nauce, ułatwi szerokim rzeszom naukowców lepsze opanowanie teorii marksistowsko-leninowskiej, w większym niż dotychczas stopniu udostępni im osiągnięcia naukowe innych krajów a zwłaszcza przodującej nauki radzieckiej oraz państw demokracji ludowej — zakończy okres „gabinetowych“ uczonych oderwanych od życia i pracy mas narodowych.

Rząd Polski Ludowej od początku otaczał troskliwą opieką naukę, nie szczędził środków finansowych na prace badawcze, inicjowane w nieznanym dotąd u nas rozmiarach. Rozwijający się stale zakres tych badań wymaga jednak zerwania z pozostałościami metod chałupniczych w pracy naukowej. Akademia będzie instytucją kierowniczą, koordynującą i inicjującą badania zespołowe i indywidualne w ramach ogólnokrajowych. Umożliwi to należyte zorganizowanie wymiany doświadczeń, opracowanie hierarchii potrzeb badawczych w zakresie poszczególnych dyscyplin. Polska Akademia Nauk będzie pracowała w oparciu o wieloletnie i roczne plany badań naukowych, które będą uzgadniane z zainteresowanymi instytucjami państwowymi. Do zadań PAN będzie należała także gospodarka kadrami naukowymi oraz wyposażenie pracowni naukowych. Plany badawcze w bardzo szerokim zakresie uwzględniają prowadzenie prac zespołowych.

Specjalnym zadaniem PAN będzie popularyzacja wiedzy, udostępnienie szerokim masom obywateli najnowszych osiągnięć nauki. Nauka stanie się tym elementem nadbudowy, który służąc całemu narodowi przyspiesza jego marsz do socjalizmu.

PAN dzieli się na cztery wydziały: wydział I — nauk społecznych (filozofia, historia, filologia, literatura, sztuka, ekonomia, prawo), wydział II — nauk biologicznych, wydział III — nauk matematyczno-fizycznych, chemicznych i geologiczno-geograficznych, wydział IV — nauk technicznych.

Spośród historyków polskich wysoką godność członków czynnych Akademii Nauk otrzymali: prof. prof. Natalia Gąsiorowska, Franciszek Fiedler, Jan Dąbrowski, Zygmunt Wojciechowski; członkami korespondentami zostali: prof. prof. Stanisław Arnold, Henryk Jabłoński, Henryk Łowmiański, Kazimierz Majewski, Tadeusz Manteuffel, członkami tytularnymi: prof. prof. Franciszek Bujak, Józef Kostrzewski, Kazimierz Tymieniecki.

R. R.



## WIELKIE ROCZNICE

Światowa Rada Pokoju na wiedeńskiej sesji wezwała wszystkie narody do uczczenia czterech wielkich rocznic: Avicenny, Leonarda da Vinci, Wiktora Hugo i Mikołaja Gogola. Apel przewodniczącego Światowej Rady Pokoju, Fryderyka Joliot-Curie, ogłoszony dnia 18 lutego br., znalazł głęboki oddźwięk u wszystkich narodów, którym droga i bliska jest sprawa obrony pokoju, obrony życia i ogromnej spuścizny kulturalnej ludzkości.

Krótką wzmianka na ten temat ukazała się w numerze 2 (21) *Wiadomości Historycznych*. Sygnalizowała ona obchody i uroczystości projektowane w związku z czterema wielkimi rocznicami. Od tego czasu wiele zamierzeń, planów i projektów zostało już zrealizowanych. I u nas, i na całym świecie cztery rocznice stały się sprawą, która zjednoczyła narody do jeszcze bardziej intensywnej walki o pokój. Uroczystości te stały się jednocześnie ogromną, na skalę światową zakrojoną akcją popularyzowania, zbliżania do szerokiach mas postaci Avicenny, Gogola, Hugo, Leonarda da Vinci, analizowania ich dorobku, który stał się dziedzictwem kulturalnym całej ludzkości.

W tej wielkiej akcji realizowania apelu Światowej Rady Pokoju i Polska ma swoje osiągnięcia. Trudno podać jest w krótkiej wzmiance cały przebieg prac nad uczczeniem czterech rocznic. Niemniej jednak można i należy zaznaczyć się z najważniejszymi uroczystościami, które już się odbyły, i z planem na przyszłość.

Polski Komitet Obrońców Pokoju powołał Komitety obchodu rocznic Avicenny, Leonarda da Vinci, Hugo i Gogola. Komitety te prowadzą ożywioną akcję mającą na celu popularyzowanie i zaznajamianie najszerszych mas narodu ze spuścizną czterech wielkich umysłów, z ich dorobkiem kulturalnym. Organizowane są odczyty, drukuje się prace Hugo i Gogola, wydaje reprodukcje dzieł malarskich Leonarda da Vinci; nasze pisma specjalne i periodyczne zamieszczają prace o tych wielkich ludziach.

Towarzystwo Naukowe Warszawskie zorganizowało 27 marca w Pałacu Staszica zebranie naukowe poświęcone 1000-leciu Avicenny i 500-leciu Leonarda da Vinci. O życiu i pracy Avicenny mówił prof. Ananiasz Zajęczkowski.

Leonardo da Vinci. Przewidywane są liczne imprezy kulturalne. W czerwcu br. w Muzeum Narodowym w Warszawie odbędzie się uroczysta akademія. Kielce będą w bieżącym roku miejscem zjazdu naukowego poświęconego Odrodzeniu, drugi zjazd naukowy odbędzie się w październiku w Krakowie na Wawelu. Celem zbliżenia i uprzyśtępnienia olbrzymiej spuścizny malarskiej Leonarda da Vinci projektuje się wydawnictwa zarówno w formie albumów, jak i pojedynczych reprodukcji dzieł mistrza okresu Odrodzenia.

We Wrocławiu zorganizowano w salach Ossolineum wystawę poświęconą życiu i twórczości Leonarda. W Łodzi referat o twórczości Leonarda da Vinci wygłosił dnia 4 maja prof. Mieczysław Wallis.

Wiktor Hugo. W Warszawie odbył się dnia 7 kwietnia w Teatrze Polskim uroczysty wieczór ku czci Wiktora Hugo. O jego życiu i działalności mówił Jan Kott. Na uroczystość tę przybyli przedstawiciele narodu francuskiego — André Wurmser oraz Pierre Abraham, redaktor naczelny miesięcznika *Europe*, które to pismo poświęcone jest sprawom kultury i sztuki. Również i w Krakowie odbyła się uroczystość ku czci Wiktora Hugo. O jego życiu i działalności mówił Jerzy Andrzejewski.

Mikołaj Gogol. W 100 rocznicę śmierci Mikołaja Gogola w Teatrze Polskim w Warszawie odbył się uroczysty wieczór ku czci pisarza. W części artystycznej odegrano fragmenty *Rewizora*. O życiu i pracy pisarza mówiła znana pisarka Maria Dąbrowska; w uroczystości tej wzięła udział delegacja radziecka. Związek Literatów Polskich w Warszawie zorganizował odczyt o Gogolu, na którym artyści scen warszawskich czytali fragmenty jego utworów. Wielką akcją propagandową zainicjowało Towarzystwo Wiedzy Powszechnej. Prelegenci TWP wygłosili już około 1500

odczytów o Gogolu w różnych częściach Polski, docierając do najbardziej odległych wsi, popularyzując postać Gogola wśród robotników i chłopów. Krakowskie Teatry Dramatyczne celem uczczenia pamięci Gogola grają słynną jego sztukę *Ożenek*. Wreszcie w uroczystościach ku czci Gogola w Moskwie w Akademickim Teatrze wziął udział jako reprezentant Polski Leon Kruczkowski, znany pisarz, autor *Niemców*.

Widzimy więc na podstawie tego bardzo pobieżnego przeglądu, jak realizowany jest u nas apel Światowej Rady Pokoju. Trudno nie wspomnieć przy tym o prasie — codziennej i periodycznej — o jej doniosłej roli w rozpowszechnianiu zamierzonych przez Komitet planów. Codziennie niemal znajdujemy w prasie wzmianki i artykuły, rozprawy, fragmenty prac Wiktora Hugo, Gogola czy reprodukcje dzieł Leonarda da Vinci. Ona też informuje nas o przebiegu akcji uczczenia czterech wielkich rocznic. Wielka i odpowiedzialna praca naukowców, literatów, pisarzy, dziennikarzy, pracowników kulturalno-oświatowych — to również poważny wkład w dzieło obrony dorobku kulturalnego wieków, w dzieło obrony pokoju.

B. K.

ŻDZISŁAW RAJEWSKI

## ARCHEOLOGICZNA WYSTAWA OBJAZDOWA

Muzea nasze pełnią swoją funkcję oświatową głównie przez urządzenie wystaw stałych, czasowych objazdowych, przez urządzenie wykładów, wydawanie katalogów, przewodników po wystawach, widokówek i czasem seansów filmowych. Na podstawie badań w Biskupinie do akcji oświatowej wprowadzono nowy element — wystawę polową, na którą składają się: odsłonięta partia grodu patriarchalnych wspólnot rodowych z wczesnego okresu epoki żelaza z V wieku p. n. e., zrekonstruowana część grodu w naturalnej wielkości, wystawa obrazująca tryb życia mieszkańców grodu oraz krajobraz. Wykład przewodnika oświatowego wprowadza w zagadnienia, ułatwia korzystanie z wystawy. Wspomnianymi wyżej elementami wystawowymi nie może operować wystawa stała w zamkniętej przestrzeni lokalowej. Muzea nasze, biorące żywy udział w akcji oświatowej jako jeden z czynników w budowie socjalistycznej kultury Polski Ludowej, osiągnęły ogromną liczbę odbiorców masowych na swoich wystawach, o jakiej nie mogą nawet marzyć muzea krajów kapitalistycznych. Konieczność wyjścia naprzeciw masowemu odbiorcy, pozbawionemu możności korzystania z wystaw w mniejszych miastach, zrodziła koncepcję wystaw objazdowych. Urządzane przez muzea i przez stowarzyszenia historyków sztuki i kultury materialnej, rozpowszechniają znajomość wybranych fragmentów naszych dziejów, np. wystawa wieku Oświecenia, znaczenie odkryć Kopernika lub walorów sztuki polskiej, jak wystawa Matejkowska, czy też oświetlają epoki naszych najdawniejszych dziejów odnośnie do niektórych ziem, np. Wielkopolska w czasach najdawniejszych, pradzieje Śląska itp. Zasada planowania nakazuje ująć akcję oświatową w pewne bardziej precyzyjne ramy w zakresie problematyki postulując hierarchizowanie niektórych zagadnień i historyczne uwarstwienie. Dała temu wyraz Konferencja Stowarzyszenia Historyków Sztuki i Kultury Materialnej w roku ubiegłym, na której przedyskutowano koncepcję wystaw wynikającą z założenia prezentacji przede wszystkim historii Polski od czasów najdawniejszych. Pierwsze więc partie wystaw miały objąć historię pierwotną, starożytną i wczesnośredniowieczną Polski.

Realizacji wystaw tego rodzaju podjęło się Państwowe Muzeum Archeologiczne w Warszawie wykonawszy w r. 1951 siedem wystaw. Zadaniem wystaw było przedstawienie dialektycznego procesu rozwoju społeczeństw od społeczeństw przedrodowych do klasowych, które wyłoniły społeczeństwo feudalne i organizację państwową.



# ZYCIE LUDZI PIERWOTNYCH POZNAJEMY...

ODKRYWAJĄC ICH SIEDZISKO

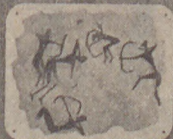
ZNAJDUJĄC ICH GROBY

Z RZĘDZĄCOTWÓR UKRĄTYCH PRZEZ NIICH W ZIEMI

Z ICH RYSUNKÓW MALOWIDEŁ I RZIEZB



ROZKOPYMIANIEM I BADANIEM SŁADÓW ŻYCIA LUDZI PIERWOTNYCH ZAJMUJE SIĘ NAUKA ZWANA ARCHEOLOGIA. PRZYKŁADY TĄ DO NIE ZNAJDUJĄC PRZYKŁADKÓW W JEJ SI POSZUKANEGO DO TEGO CO PRACUJĄCE NAJW. WYSTĘPIA NA BIEŻĄCĄCE MIEJSCZYNI. ANI ROZKOPYWALI SAMI LUDZ. UWADOMIAMI O PRZYPADEKACH ODKRYCIE ODCHYLENIE WŁADZE. NIE WIELKIE ROZKOPYWANIE DAWNYCH OSAD I GROBÓW NISZCZY ICH DAWNOŚĆ. NARÓDOWA I SPOŁECZNA.



BRONZOWY I ŻELAZNY PŁYTKI

WYKONCZONY PRZEZ NIĘ WYKONCZONY

WYKONCZONY PRZEZ NIĘ WYKONCZONY

WYKONCZONY PRZEZ NIĘ WYKONCZONY

ZYCIE LUDZI PIERWOTNYCH POZNAJEMY IZ POKOJÓW LUDZICH IZ NARZĘDZIA GOSPODARSTWA I LUSTROJ SPOŁECZNY. Z NISZCZYCIELI ZA KAPYMI I UDAMI DAWNO WYKONCZONY.

Na dostosowanych do celów transportowych dziesięciu ekranogablottach (nowym typie elementu wystawowego objazdowego, łączącego ekran z gablottą w jedną całość konstrukcyjną) umieszczono eksponaty: zabytki, fotografie, plany, mapy, rekonstrukcje jednobarwne różnych zjawisk, tablice z krótkimi objaśnieniami oraz cytatai z dzieł klasyków marksizmu. Założenia metodologiczne, jak i postulaty dokumentowania pewnych zjawisk analogiami etnograficznymi (co stanowi również nowy element ekspozycyjny) spowodowały wzbogacenie wystawy zdjęciami fotograficznymi z zakresu etnografii, niektórych technik, sposobu życia, mieszkań itp. zjawisk u ludów prymitywnych współczesnych. Również i materiał ikonograficzny, jak np. malowidła ścienne, paleolityczne, sceny z waz greckich, pozwoliły zredukować ilość koniecznych przekonywującej wymowy. W całość zagadnienia wprowadza widza ekran pt. „Ródowód człowieka“, po czym kolejne ekrany pokazują według szerebli chronologicznych powstanie wspólnoty pierwotnej, rodziny matriarchalnej itd. Na czoło wysunięto najistotniejszy czynnik rozwoju społeczeństw, to jest siły produkcyjne, przedstawiający ich elementy w postaci narzędzi, techniki produkcyjnej, siedzib, aby z kolei przejść do stosunków produkcji i niektórych elementów nadbudowy. (Porównaj ry-ciny). Wystawa ta uwzględnia jeszcze dwa zadania natury naukowej i dydaktycznej. Informuje widza o materiale, na podstawie którego archeologia rekonstruuje obraz rozwoju społeczeństw, oraz zapoznaje z metodą badań archeologicznych, uświadamiając obowiązek współdziałania w ochronie zabytków.

Wystawy nasze rozpoczęły obsługę terenu w końcu roku 1951. Stanowiąc one będą w zakresie dydaktyki historii dla szkół podstawowych i zawodowych ważną pomoc w realizacji programu nauczania naszej najdawniejszej historii.

W myśl projektu, według którego wystawy te miały obsługiwać przede wszystkim osiedla gminne i mniejsze miasteczka, jak i osady robotnicze, treść wystawy dostosowano do masowych odbiorców wzbogacając ją objaśnieniami tego rodzaju, aby wyeliminować konieczność dodatkowego wykładu. Z tych względów umożliwiono rów-

niez przeprowadzenia lekcji (w ramach programu nauczania dla szkół) w czasie zwiedzania tych wystaw. Na razie wystawy rozpoczną obsługę terenu od większych miast nie posiadających stałych wystaw archeologicznych, i to od Białegostoku, Olsztyna, Kielc. Informacje prasowe zorientują szkoły o miejscach i czasie pobytu wystaw. Projekt organizatorów przewiduje przejęcie wystaw przez Ministerstwo Oświaty, które mogłoby przydzielać je na pewien okres czasu wydziałom szkolnictwa wojewódzkich rad narodowych, a te — powiatowym. Takie rozwiązanie tej akcji, zdaniem naszym, byłoby najwłaściwsze i najekonomiczniejsze.

## BIBLIOTECZKA NAUCZYCIELA HISTORII

- Bolesław Bierut *O partii*. Warszawa 1952. „Książka i Wiedza“. S. 317.
- Józef Kowalczyk *Bolesław Bierut. Życie i działalność*. Opracował... „Książka i Wiedza“. Warszawa 1952. S. 149.
- Leon Baumgarten *Dekabryści a Polska*. Warszawa 1952. „Książka i Wiedza“. S. 246.
- Władysław Bortnowski *O Powstaniu wielkopolskim 1848 roku*. Opracował... Warszawa 1952. MON. S. 168.
- Ernst Fischer *Rok 1848 w Austrii*. (Tłum. Zofia Fürstenberg). Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“. S. 115.
- Fr. Józwiak-Witold *Polska Partia Robotnicza w walce o wyzwolenie narodowe i społeczne*. Warszawa 1952. „Książka i Wiedza“.
- Felicja Kalicka *Powstanie krakowskie 1923 roku*. Warszawa 1952. „Czytelnik“. S. 60. Mała Biblioteczka Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. Seria 5 Historyczna.
- Stefan Kieniewicz *Przemiany społeczne i gospodarcze w Królestwie Polskim (1815—1830)*. Wybór tekstów źródłowych. Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“. S. 503.
- Ernest Klima *Rok 1848 w Czechach — Początki ruchu robotniczego w Czechach*. (Przełożyła Danuta Paskiewicz). Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“. S. 277.
- Kołątaj i wiek Oświecenia*. (Materiały Sesji Naukowej Polskiego Oświecenia... w ramach prac Pierwszego Kongresu Nauki Polskiej i Obchodu Kołątajowskiego przez Polskie Towarzystwo Historyczne i Instytut Badań Literackich. ... w Warszawie w dniach 3—5 III 1951 r.). „Czytelnik“. Warszawa 1951. S. 291. Tabl. 37.
- Jürgen Kuczyński *Położenie robotników w Niemczech*. (Przełożyli cz. I — A. Rapańczyński — cz. II — Frieske). Warszawa 1952. „Książka i Wiedza“. S. XLII + 577.
- W. Lwow *Chiny — kolebka nauki*. (Tłum. Jerzy Loth). Warszawa 1951. „Książka i Wiedza“. S. 50.
- Janina Przeworska *Historia kultury materialnej najdawniejszych społeczeństw*. Skrypt dla Studium Zaocznego PWSP. Warszawa 1951. PWN. (Tekst maszynopis powielany). S. 308.
- Janina Schoenbrenner *Poradnik dla nauczyciela historii w kl. IV. Wskazówki metodyczne do „Historii Polski“ Gryzeldy Missalowej i J. Schoenbrenner*. Warszawa 1952. PZWS. S. 107.
- W dziesiątą rocznicę powstania Polskiej Partii Robotniczej*. (Materiały i dokumenty). Styczeń 1942 — grudzień 1948 r. Zebrałi E. Markowa i W. Góra. Warszawa 1952. „Książka i Wiedza“. S. 644.
- L. Watolina *Współczesny Egipt*. (Tłum. z rosyjskiego E. Woyzbum). Warszawa 1952. „Książka i Wiedza“. S. 272. 1 mapa.
- Czesław Wycech *Z przeszłości ruchów chłopskich (1768—1861)*. Wyd. 2 rozszerzone. Warszawa 1952. Łudowa Spółdz. Wydawn. S. 221.