

ROK II WARSZAWA

MARZEC - KWIECIEŃ

1949

Nr 2 (6)

WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

2

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

T R E Ś Ć N U M E R U D R U G I E G O (6)

	Str.
D z i a ł n a u k o w y	
1. Stefan Krakowski — Geneza miast w Polsce	1
2. Hanna Pomorska — Ruch robotniczy w Anglii do roku 1848	12
P r o g r a m y, p o d r ě c z n i k i, p o m o c e	
3. J. K. S. — Zagadnienie realizacji przejściowego programu historii w ogólnokształcącej szkole średniej	24
4. Ewa Maleczyńska — Zagadnienia regionalne w nauczaniu historii w szkole śląskiej	32
5. Anna Mirowiczowa — Stosowanie zeszytów <i>Wiedzy Powszechnej</i> w nauczaniu historii	37
Z p r a k t y k ĩ s z k o l n e j	
6. Janina Schoenbrenner — Projekty lekcji na temat: Geneza miast polskich	41
7. Halina Mrozowska — W sprawie nauki historii na wstępnych kursach uniwersyteckich (głos w dyskusji)	44
8. Jan Schwarz — Nauczanie historii w gimnazjach i liceach dla dorosłych o ustroju semestralnym	47
R e c e n z j e	
9. Helena Zaborowska — <i>Myśl Współczesna</i> nr 11—12, 1948 r.	50
10. Kinga Szymborska — B. Baranowski i J. Piątkowski <i>Dokumenty chłopskiej doli</i> . Łódź, 1948	52
11. Zanna Kormanowa — „Вопросы истории” nr 4—12, 1948	53
K r o n i k a	
12. Sprawozdanie z prac okręgowych ośrodków dydaktyczno-naukowych historii	61
13. Odpowiedzi Redakcji	63

WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

WYDAWANE NA ZLECENIE MINISTERSTWA OŚWIATY
PRZY WSPÓŁPRACY POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO

D Z I A Ł N A U K O W Y

Stefan Krakowski

GENEZA MIAST W POLSCE*)

Problem i stan badań

Spośród wielu zagadnień urbanistycznych omawianych i badanych w historiografii polskiej ostatnich lat kilkunastu najlepiej stosunkowo zostało opracowane zagadnienie genezy miast w Polsce. Nie jest to bynajmniej prosty problem. Jak wiadomo, średniowieczne miasto polskie pod wieloma względami (ustrój wewnętrzny, organizacja rzemiosła i handlu, sądownictwo, topografia miasta) kształtowało się na wzorach miast zachodnio-europejskich. Ponieważ pod względem chronologicznym miasto polskie jest zjawiskiem młodszym od miasta zachodnio-europejskiego, więc siłą rzeczy nasuwa się pozornie słuszny wniosek, iż pochodzenie miast polskich jest w jakimś stopniu i w jakiejś formie uzależnione od wpływów z Zachodu, inaczej mówiąc, że miasta polskie są tworem nie rodzimym, nie wynikłym na gruncie naturalnych przemian gospodarczych i społecznych w Polsce średniowiecznej, lecz tworem sztucznym, przyniesionym z Europy zachodniej. Czy jednak wniosek ten jest słuszny?

*) Artykuł niniejszy jest fragmentem (I, rozdz. II części) większej pracy pt. *Polska historiografia urbanistyczna* (w rękopisie).

Aby odpowiedzieć na to zagadnienie, a jednocześnie aby lepiej zorientować się w rozwoju badań nad genezą miast w Polsce, jest rzeczą niezbędną poznać w najogólniejszym choćby zarysie stan badań historycznych nad problemem powstania miast w Europie. Kwestii tej historycy europejscy, głównie Francuzi i Niemcy, poświęcali wiele uwagi od czasu, kiedy historia stała się na poziomie nauki (pocz. w. XIX). Niewątpliwie zainteresowania te miały związek z dojściem do władzy i walką o nią burżuazji; nie osłabły one aż do czasów nam najbliższych. Dużą rolę odgrywają obecnie badania radzieckie. Toteż problem początków miast posiada bardzo obfitą i cenną literaturę naukową. Chodziło o to, aby odkryć właściwe czynniki, które spowodowały powstanie miast, oraz warunki, w których rozwój miast mógł być możliwy. W związku z tym wypracowano wiele teorii, które miały odpowiedzieć na te pytania. Przytoczymy tutaj tylko najbardziej popularne.

Jedną z najstarszych teorii dotyczącą genezy miast zachodnio - europejskich jest tzw. teoria *rymska*. Uчени holdingający tej teorii (głównie Francuzi) głosili, że miasta średniowieczne na Zachodzie wywodziły się tak pod względem rozplanowania, jak i pod względem ustrojowym z dawnych miast rzymskich, których pewna ilość miała przetrwać okres zniszczeń i spustoszeń w dobie tzw. wielkiej wędrówki ludów i stać się wzorem dla późniejszych miast średniowiecznych. Uчени ci zwracali uwagę przede wszystkim na miasta włoskie i południowo - francuskie, a tezę swoją opierali m. in. na fakcie, że Germanowie, którzy opanowali krajami ongiś należącymi do Cesarstwa Rzymskiego, nie mieli w swym ustroju gospodarczym ośrodków typu miejskiego, nie mogliby więc bez wzorów rzymskich stworzyć ich w podbitej przez siebie Europie zachodniej.

Teoria tzw. *burgowa* łączy pochodzenie miast zarówno pod względem gospodarczym (koncentracja rzemiosła i handlu), jak i pod względem ustrojowym z miejscami warownymi, tzw. burgami, typowymi dla wczesnego średniowiecza w krajach Europy zachodniej. Uważano, że tylko w warunkach obronnych mógł istnieć i rozwijać się ośrodek typu miejskiego.

Dużym powodzeniem cieszyła się teoria tzw. *gildyjna*. Jak wiadomo, gildia było to stowarzyszenie kupców mające na celu obronę handlu i kupca. Według zwolenników teorii gildyjnej gildia na skutek stopniowego podziału wytworzyła tzw. gminę miejską, złożoną z korporacji kupieckich i rzemieślniczych.

Ważna jest teoria wywodząca organizację gminy miejskiej z gminy wiejskiej wczesnego średniowiecza. Okoliczność, że ludność miast średniowiecznych w okresie ich powstawania pochodziła przeważnie ze wsi, nasuwa przypuszczenie, że prawdopodobnie ludność ta przynosiła ze wsi wzory organizacyjne (gmina wiejska, dworskie organizacje rzemieślnicze itp.).

Najbardziej wszakże popularną teorię cieszącą się do dzisiaj powodzeniem jest tzw. teoria *rynkowa*, inaczej *targowa*. Przypisuje ona największe

znaczenie w procesie powstania miasta średniowiecznego rynkowi, tj. placowi targowemu. W rynku koncentrował się handel, z nim też związane były pewne instytucje prawne, które z czasem stały się podstawą tzw. prawa miejskiego, to zaś dawało miastu znaczną autonomię¹⁾.

Trzeba zaznaczyć, że prócz tych głównych teorii dotyczących początków miast na zachodzie Europy istnieją również teorie tzw. eklektyczne, łączące poszczególne elementy różnych teorii. Tak np. dość liczne są teorie kojarzące tezy teorii burgowej z rynkową albo tezy tejże teorii z teorią gildyjną itp.

Z powyższego zestawienia ważniejszych teorii o pochodzeniu miast zachodnio-europejskich widać, że problem ten nie jest wcale łatwy. Wynika to najbardziej z tego, że termin „miasto” nie jest pojęciem prostym, ale że raczej składa się na nie kilka pojęć węższych. Odróżnić należy miasto jako pojęcie gospodarcze (centrum produkcji rzemieślniczej i wymiany towarów), jako pojęcie prawne (prawo i ustrój miejski) i jako pojęcie topograficzne (mury obronne, sieć uliczna, rynek). W celu prawidłowego rozwiązania problemu niezbędne jest wykrycie, który z tych elementów w procesie powstania miast jest podstawowy, najbardziej istotny, i jaki jest stosunek pozostałych elementów do owego elementu podstawowego. W przeciwieństwie do historyków burżuazyjnych, którzy nie dali wystarczająco jasnej odpowiedzi na to zagadnienie, bardziej przekonujące rozwiązanie problemu genezy miast zachodnio-europejskich dali historycy badający ten problem na podstawie doktryny materializmu dziejowego, przede wszystkim zaś uczeni radzieccy.

Jak wiadomo, historyk stojący na gruncie teorii materializmu dziejowego u podstaw wszelkich zjawisk historycznych spostrzega czynniki gospodarczo-społeczne, nie wykluczając wszakże roli czynników innych (politycznych, prawnych). Owe czynniki wtórne uzależnione są zasadniczo od podbudowy gospodarczo-społecznej, same jednak z kolei mogą na nią oddziaływać. W taki sposób uczeni radzieccy ujęli problem procesu powstania miast w Europie zachodniej. Jednakże stosowanie metody materializmu dziejowego nie jest łatwe, toteż poglądy historyków radzieckich na problem genezy miast ulegały pewnym przeobrażeniom.

¹⁾ O stanie badań nad problemem genezy miast zachodnio-europejskich informują m. in. następujące prace: S. Inglot *Historia społeczna i gospodarcza średniowiecza*, Lwów 1938, wyd. II 1949. K. M a l e c z y ń s k i *Najstarsze targi w Polsce i stosunek ich do miast przed kolonizacją na prawie niemieckim*, Lwów 1926; J. P t a ś n i k *Miasta i mieszczaństwo w dawnej Polsce*, Kraków 1934, wyd. II, W-wa 1949. Tłumaczenie polskie pracy J. M. Kuliszera napisanej w jęz. rosyjskim pt. *Dzieje gospodarcze Europy zachodniej* (Warszawa b. r. w.) jest obecnie przestarzałe. W wymienionych wyżej pracach podana jest bibliografia problemu, przeważnie w języku niemieckim i francuskim.

Jasne jest, że badacze ci, rozpatrując początki miast na Zachodzie zwrócili główną uwagę na miasto jako zjawisko gospodarcze; stronę ustrojową, a tym bardziej topograficzną traktowali jako zjawisko wtórne albo pochodne od zasadniczego. W pierwszym stadium badań historiografia radziecka za najważniejszy czynnik rozwojowy osiedli, które z czasem stały się miastami, przyjmowała czynnik wymiany — handel, rzemiosło zaś i przemysł stawiała na dalszym planie, uważając je za zjawisko późniejsze w stosunku do handlu. Zagadnienie, wokół jakich ośrodków skupiał się handel i przemysł — tj. czy ośrodkiem tym były rezydencja biskupia, zamek lub klasztor — nie może mieć większego znaczenia. Faktem jest, że miasta tworzyły się wszędzie tam, gdzie istniały dogodne do rozwoju handlu i przemysłu warunki. Kierunek rozwoju miast nie tylko pod względem gospodarczym, ale i ustrojowym zależał oczywiście od tego, na czyjej ziemi i w czym sąsiedztwie one powstawały (ponieważ to stanowiło punkt wyjścia ich prawnego i politycznego rozwoju), jednakże na kierunek ten wpływało przede wszystkim ich stanowisko gospodarcze. Przyjmując handel za czynnik zasadniczy, historycy radzieccy wiązali możliwości rozwojowe miasta głównie z ich położeniem geograficznym względem szlaków handlowych, za najdogodniejsze uważając usytuowanie przy szlakach morskich oraz przy szlakach o charakterze tranzytowym lub ułatwiających handel pośredniczący. Różnice w rozwoju gospodarczym, społecznym i ustrojowym, które widzimy wśród miast, spowodowane były takimi czynnikami, jak położenie geograficzne, przewaga handlu, przemysłu lub rzemiosła, odmienność warunków zbytu i warunków politycznych.

Takie stanowisko historyków radzieckich wobec problemu genezy miast zachodnio - europejskich uległo później zmianie o tyle, że w miejsce czynnika wymiany, który uważano za podstawowy, przyjęto czynnik produkcji, mianowicie rzemiosło i przemysł. Chodziło o to, że według teoretyków materializmu historycznego, handel i kapitał kupiecki nie może być czynnikiem twórczym w rozwoju społecznym. Jedynie „przeobrażenia w sposobie produkcji wywołują zmianę całego ustroju społecznego, idei społecznych, poglądów politycznych, instytucji politycznych, wywołują przebudowę całego układu społecznego i politycznego” (J. Stalin *O materializmie dialektycznym i historycznym*, Lublin 1945, str. 29—30). A zatem nowe formy bytu społecznego zależą nie od wymiany towarów, lecz od formy społecznej produkcji. Powstanie miast było zjawiskiem powodującym zasadnicze, głębokie zmiany w ustroju społecznym i gospodarczym Europy średniowiecznej, dlatego też genezy ich szukać należy nie w czynniku wymiany jako podstawowym, lecz w czynniku produkcji, tj. przemyśle i rzemiosle. Tak też pojmuje proces powstania miast na Zachodzie obecna nauka radziecka.

Nie kupcy, ale rzemieślnicy dali początek miastom, przede wszystkim zaś rzemieślnicy pańszczyźniani zbiegli spod ucisku feudałów, tworzący osady wszędzie tam, gdzie istniała możliwość zbytu produktów ich rzemiosła.

Z osad tych od połowy w. XI poczęły tworzyć się miasta. Handel w tym procesie jest czynnikiem wtórnym. Najpierw sami rzemieślnicy sprzedawali lub wymieniali własne wyroby, potem powstała warstwa kupiecka. Początek dali jej kupcy przyjezdni, „goście” (*hospites*). Tak pojęty proces powstania i rozwoju miast daje się zaobserwować wszędzie. Nawet we Włoszech wielkie miasta, np. Wenecja czy Genua, których rozkwit gospodarczy pozornie związany jest z handlem, w rzeczywistości zawdzięczają swój początek i rozwój rzemiosłu i przemysłowi.¹

Co jest znamiennego w poglądach historyków — zwolenników materializmu dziejowego na proces powstania miast? Przede wszystkim to, że traktując miasto jako zjawisko w pierwszej linii gospodarcze, historycy ci widzą jego początek w przemianach gospodarczych (produkcja — wymiana) i społecznych (wydzielenie się warstwy rzemieślniczej i kupieckiej, ich stosunek do seniora). Wszystkie inne czynniki (topograficzny, polityczny, obronny itp.) uważane są za wtórne, pochodne od czynnika podstawowego. W ten sposób sprowadzając różne momenty do jednego zasadniczego czynnika (czynnika produkcji) historycy — zwolennicy materializmu dziejowego ujmują zagadnienie genezy miast *m o n i s t y c z n i e*, w przeciwieństwie do historyków burżuazyjnych, którzy uznają zależność procesu powstania i rozwoju miast od kilku jednocześnie czynników.

Jak widać, proces genezy miast średniowiecznych w ujęciu historyków radzieckich jest nadzwyczaj prosty i konsekwentny¹⁾.

Jak na tle przedstawionych wyżej poglądów historyków burżuazyjnych i historyków - marksistów, dotyczących problemu genezy miast zachodnio-europejskich, przedstawia się stan badań nad genezą miast polskich? Do niedawna uważano, że miasta w Polsce były tworem sztucznym, przyniesionym z Zachodu. Według tzw. teorii kolonialnej miasta w Polsce powstały na skutek kolonizacji niemieckiej; niemieccy osadnicy zakładali średniowieczne miasta polskie według wzorów niemieckich. Teoria ta wyszła od historyków niemieckich jeszcze w w. XIX, trwała i rozwijała się aż do końca ostatniej wojny.

¹⁾ Podajemy tytuły niektórych prac o charakterze monograficznym i syntetycznym, które pozwalają zapoznać się z poglądami historyków radzieckich na proces powstania miast zachodnio-europejskich. D. M. Petruszewski *Очерки из экономической истории средневековой Европы*, Moskwa — Leningrad 1928 r. (historyk postępowy, ale nie marksista). V. V. Терезковский *Город с историко-социологической точки зрения*, 1925. Art. *Город средневековой эпохи* Е. Косминского zam. w *«Большая Советская Энциклопедия»*, t. 18 Moskwa 1930. P. P. Smirnow *Образование русского централизованного государства в XIV—XV вв.*, w *«Вопросы истории»* 1946 z. 2—3 (pogląd na rolę handlu w procesie historycznym). Por. też artykuły polemiczne I. Smirnowa, W. Mawrodina i S. Juszkowa *История средних веков* pod red. E. Kосминского. Moskwa 1947.

Nauka niemiecka, kładąc nacisk na demograficzną, narodowościową stronę zagadnienia, wysuwała jednak pośrednio jako główny czynnik genezy miast polskich czynnik gospodarczy. Kolonizacja niemiecka miała być mianowicie spowodowana wyludnieniem ziem polskich na skutek najazdu tatarskiego i miała na celu ziemie te zaludnić i zagospodarować.

Żywioł niemiecki przynosił zatem z sobą gotowe wzory gospodarcze i prawne, tak że miasta w Polsce powstawały niejako od razu, nie ewelucyjnie czy w toku dłuższego procesu, lecz na skutek akcji kolonizacyjnej.

Teoria kolonialna przyjęła się również w Polsce, głównie za pośrednictwem historyków prawa i kultury. Wymienić tutaj należy przede wszystkim Fr. Piekosińskiego, M. Bobrzyńskiego, St. Kutrzebę i J. Ptásnika. Nie trudno oczywiście domyślić się, dlaczego właśnie historycy prawa i kultury miejskiej ulegli pozorom słuszności teorii kolonialnej. Dla prawników momentem decydującym było stanowisko prawne miast i mieszczaństwa. Z punktu widzenia prawnego miasto na prawie autonomicznym było zjawiskiem tak zupełnie nowym na gruncie polskim, że pochodzenie tego prawa decydowało w ich oczach o genezie miast w Polsce. Ten moment w połączeniu z momentem ruchów demograficznych (kolonizacja niemiecka) dawał wszelkie pozory słuszności teorii kolonialnej. Z drugiej strony, historyka kultury polskiego średniowiecza uderzać musiały przejawy niemczyzny w obyczajowości i kulturze miast polskich. Język ksiąg miejskich i cechowych, sposób życia mieszczańskiego, nazwiska rzemieślników i kupców — wszystko to nasuwało nieodparcie przekonanie, że miasta polskie zaludnione były w najstarszym okresie swego istnienia przez żywioł niemiecki i że zatem temu żywiołowi zawdzięczały swój początek.

Trzeba stwierdzić, że już na przełomie w. XIX i XX pojawiły się pierwsze dość nieśmiałe próby podważenia teorii kolonialnej. St. Zachorowski w rozprawie pt. *Kraków biskupi* (Roczn. Krak. 8 str. 103—126) wskazał, że Kraków jako miasto (czy osada o charakterze miejskim) w sensie gospodarczym istniał na długo przed otrzymaniem prawa magdeburskiego i w ogóle przed okresem tzw. kolonizacji niemieckiej. Praca Zachorowskiego jest ważna właśnie z tego powodu, że wprowadza pojęcie miasta w znaczeniu gospodarczym. Moment ten w przyszłości miał się stać jednym z zasadniczych przy obaleniu teorii kolonialnej.

Z kolei zaatakowano teorię niemiecką również co do demograficznego uwarstwienia miast polskich w najstarszym okresie ich istnienia. Zadanie to ułatwił w znacznym stopniu Fr. Bujak wykazując w swych *Studiach nad osadnictwem Małopolski* (Rozpr. Wyd. Hist. PAU 47. Kraków 1905), że najazd tatarski nie spowodował bynajmniej tak strasznego wyludnienia Polski, jak to sobie wyobrażają uczeni niemieccy budujący na tym fałszywym założeniu koncepcję kolonizacji niemieckiej w Polsce. Nawet ta prowincja, która, jako dotknięta bezpośrednio inwazją, powinna była najwię-

cej uciepieć, mianowicie Małopolska, wykazuje w następnym okresie znaczne zaludnienie i wcale nieprymitywny stan zagospodarowania. Trzeba dodać, że na ten tak ważny moment podniesiony przez B u j a k a nie zwrócono od razu należytej uwagi. Większość uczonych ujmowała zagadnienie kolonizacji niemieckiej w Polsce raczej od strony narodowościowej, badając uwarstwienie narodowościowe w poszczególnych miastach polskich w okresie, kiedy proces kolonizacji był już na ukończeniu.

Długą serię prac w tej dziedzinie rozpoczął O. Balzer rozprawą pt. *O Niemcach w Polsce* (Kwart. Hist. 25, Lwów 1911), będącą odpowiedzią na wywody uczonego niemieckiego R. F. Ka indla pt. *Geschichte der Deutschen in Karpathenländern* (Gotha 1905). Balzer podkreślił dwa ważne momenty: 1. Należy odróżniać miasta duże i miasta małe. W miastach większych (którymi zasadniczo zajmowali się historycy niemieccy i polscy) żywioł niemiecki stał się rzeczywiście znaczny odsetek ludności, a ponieważ zaliczał się pod względem społecznym do elity, nadawał polowi niemieckiemu życiu miejskiemu. W miastach małych żywioł niemiecki występował w bez porównania mniejszej liczbie. 2. Kolonizacja niemiecka na wsi miała jeszcze mniej znaczne rozmiary.

Dochodząc do tak znamienitych rezultatów Balzer nie umiał jednak wysnuć z nich zasadniczych przesłanek co do genezy miast w Polsce, gdyż zasadniczo w dalszym ciągu stał na gruncie teorii kolonialnej.

W latach następnych, po dość długiej przerwie, pojawiły się prace monograficzne poświęcone bądź to składowi narodowościowemu miast polskich, bądź to natężeniu akcji kolonizacyjnej Niemców w Polsce. Wymienić należy wartościowe studia K. T y m i e n i e c k i e g o, T. T y c a, O. L a n g e g o, Z d z. K a c z m a r c z y k a. Problem kolonizacji niemieckiej w Polsce rozpatrują też niektóre prace o charakterze syntetycznym. St. P a z y r a w pracy pt. *Studia z dziejów miast na Mazowszu od w. XIII do pocz. w. XX* (Lwów 1939), M. F r i e d b e r g w obszernym dziele *Kultura polska a niemiecka* (t. I—II. Poznań 1946), J. R u t k o w s k i w *Historii gospodarczej Polski* (Wyd. III. Poznań 1947), Z. W o j c i e c h o w s k i w dziele *Państwo Polskie w wiekach średnich* (Wyd. II. Poznań 1947) — wszyscy ci autorowie zwracają szczególną uwagę na problem kolonizacji niemieckiej w Polsce średnowiecznej. Ogólne rezultaty badawcze dadzą się streścić następująco: Niemiecka akcja kolonizacyjna odbywała się rzeczywiście, ale tylko na niektórych obszarach kraju (Śląsk, Pomorze, częściowo Małopolska i Wielkopolska) i stosunkowo w nieznacznych rozmiarach; twierdzenie nauki niemieckiej, która skłonna była wyolbrzymiać liczbę kolonistów niemieckich, należy uznać za mijające się ze stanem faktycznym. Prawdą jest natomiast niezaprzeczną, że tzw. prawo niemieckie, tj. autonomiczne — zarówno wiejskie, jak miejskie — wywodzi się z Zachodu, w każdym razie do Polski dostało się ono za pośrednictwem głównie Niemców. Prawem tym książęta polscy poczęli obdarzać również osady zamieszkałe przez ludność miejscową.

Dlatego też należy rozróżniać dwa całkowicie odrębne zjawiska: kolonizację niemiecką i osadnictwo na prawie niemieckim. Niektórzy uczeni uważając, że Niemcy byli tylko pośrednikami w przeniesieniu prawa tzw. niemieckiego do Polski, używają terminologii „prawo autonomiczne” i „osadnictwo na prawie autonomicznym”.

Wyniki badań nad zagadnieniem kolonizacji niemieckiej w Polsce są dlatego ważne, że obalają główne argumenty natury gospodarczej, na których uczeni niemieccy budowali swoją teorię kolonialną. Trzeba zdać sobie sprawę, że jedynie negatywny wynik w badaniach nad akcją kolonizacyjną mógł ugruntować inne koncepcje rozwiązania problemu genezy miast w Polsce. Badania zaś nad tym problemem toczyły się bez przerwy niemal aż do ostatnich czasów, a szły jednocześnie w kilku kierunkach.

W r. 1921 ukazała się praca prof. K. Tymienieckiego pt. *Procesy twórcze formowania się społeczeństwa polskiego w wiekach średnich*, (W-wa 1922), w której szczególnie cenne dla dalszych badań nad problemem genezy miast polskich jest studium zatytułowane *Zagadnienie początków miast w Polsce* (druk. też w *Przeglądzie Hist. XXI*). Przedmiotem badań autora były miasta na terenie Mazowsza. Oprócz zagadnienia uwarstwienia narodowościowego obchodzi autora drugie ważne zagadnienie, mianowicie ustrój miejski w najstarszym okresie miast polskich. Historyk miast dostrzega niejednokrotnie zjawisko polegające na tym, że jakaś osada występuje w źródłach pod nazwą miasta (*oppidum, civitas*), ma zewnętrzne znamiona miasta (mury, rynek, ulice), rządzona jest przez korporacje typowo miejskie (wójt, rada, ława) o wiele wcześniej, niż otrzymała przywilej lokacyjny. Tymieniecki badając to zagadnienie dochodzi do bardzo znamienitych wniosków. Udowadnia mianowicie, że przywilej lokacyjny w wielu wypadkach nie zaczynał, lecz kończył proces kształtowania się ustroju wewnętrznego miasta, że zatem dyplom lokacyjny nie jest wcale identyczny z początkiem miasta. Autor wskazuje, że należy odróżnić pojęcie miasta w znaczeniu prawnym, gospodarczym i topograficznym.

Na ogół biorąc nauka polska poszła w tych trzech kierunkach przy badaniach początku miast w Polsce. K. Tymieniecki w następnym z kolei studium pt. *Podgrodzia w północno-zachodniej Słowiańszczyźnie i pierwsze lokacje miast na prawie niemieckim* (*Slavia Occidentalis II* 1922) zwrócił szczególną uwagę na miasta jako zjawiska gospodarcze i topograficzne. Podkreślił mianowicie okoliczności dowodzące, że między lokacjami miejskimi a dawnymi *podgrodziami* istnieje więź gospodarcza i topograficzna. Podgrodzia były względem późniejszych miast jakby poprzednikami w sensie gospodarczym i topograficznym.

Podobną rolę (w znaczeniu wyłącznie gospodarczym) przypisuje targom R. Grodecki w referacie pt. *Targi w Polsce w okresie przed kolonizacją na prawie niemieckim* (*Spraw. PAU 27*. Kraków 1922). Autor pod-

kreśla łączność gospodarczą między miejscowościami targowymi a późniejszymi miastami. Istnieją również poszlaki przemawiające za tym, że w miejscowościach targowych tworzyły się zwyczaje prawne o elementach autonomicznych.

Tezy wysunięte, ale nie rozwinięte w pracy G r o d e c k i e g o podjął i opracował na szerokiej podstawie źródłowej K. M a l e c z y ń s k i w cennej rozprawie pt. *Najstarsze targi w Polsce i stosunek ich do miast przed kolonizacją na prawie niemieckim* (Lwów 1926, str. 204). W pracy tej omówił autor następujące sprawy łączące się z zagadnieniem targów w Polsce: znaczenie geograficznego położenia Polski (kierunek najważniejszych dróg tranzytowych, handel tranzytowy przez Polskę), geneza targów (chronologia powstania, targi a drogi handlowe, targi a komory celne, targi a ośrodki kultów religijnych, targi a centra administracji książęcej, targi jako centra produkcji przemysłowej Polski średniowiecznej), stosunek targu do ziemi i pana (*iudex forensis*, targi-wydzielone okręgi administracyjne i sądowe, *ius fori-libertas fori*), ludność najdawniejszych polskich targów (tubylcza wolna i niewolna, *hospites*, autonomiczne sądownictwo, *villicusa*), geneza miast polskich (poglądy literatury naukowej, *civitates* i *oppida*-stolicami biskupimi i targami, *civitas* a targ, ilościowy stosunek miejsc targowych polskich do lokacyj na prawie niemieckim). Celowo podano tutaj układ treściowy pracy Maleczyńskiego dla łatwiejszego zorientowania się nie tylko w treści, ale i w toku dowodzenia. Jak widać, autor przeprowadza trzy zasadnicze tezy: 1) Targi pod względem gospodarczym spełniały rolę późniejszych miast, jako ośrodki skupiające rzemiosła i handel. 2) W miejscowościach targowych tworzyło się tzw. *ius fori* (prawo targowe); miało ono znamiona prawa autonomicznego, jakie potem w gotowych już formach przeszło do Polski z Zachodu w czasie procesu lokacji miast, w w. XIII—XIV. 3) Na terenie targu skupiała się ludność, której położenie społeczne różniło się zasadniczo od ludności tubylczej, wolnej i niewolnej, mianowicie tzw. goście (*hospites*). Owi *hospites*, podobnie jak to było na Zachodzie, była to warstwa predysponowana niejako społecznie do odegrania roli głównego trzona późniejszej ludności miejskiej.

Tezy M a l e c z y ń s k i e g o zasługują na bacznej uwagę. Najbardziej uderza w nich podkreślenie przez autora faktu, że podobieństwo procesów gospodarczych (warunki wymiany, geograficzne i demograficzne), które obserwujemy w Polsce i na Zachodzie, prowadziło w konsekwencji do wytworzenia się w Polsce podobnych zjawisk gospodarczych, ustrojowo-prawnych i społecznych. Inaczej mówiąc można przypuszczać, że proces powstawania miast w Polsce wytwarzał się samodzielnie pod wpływem czynników gospodarczych związanych z ogólnym położeniem gospodarczym ziem polskich w w. XII—XIII. Kolonizacja niemiecka odegrała w tym procesie rolę wtórną; można jedynie powiedzieć, że przyjęcie gotowych form ustro-

jowych z Zachodu za pośrednictwem kolonistów niemieckich proces ten *przyśpieszyło*. Ten ostatni wniosek, który nasuwa nieodparcie jako rezultat wywodów autora, nie został jednakże przez niego wyraźnie sformułowany.

Poza tym trzeba jeszcze zwrócić uwagę na to, że *M a l e c z y ń s k i* przypisuje czynnikowi *w y m i a n y* główną rolę w procesie tworzenia się późniejszych miast polskich; wzmiankuje wprawdzie również, że targi były jednocześnie ośrodkami produkcji przemysłowej, ale uważa, że jej rozwój był zależny od rozwoju handlu.

Zbliżone tematycznie do prac rozpatrujących problem genezy miast w Polsce są prace grupy prehistoryków, głównie ze środowiska poznańskiego (*J. K o s t r z e w s k i*, *W. K o w a l e n k o*, *W. H e n s e l*, *J. D y l i k* a nadto *Z. R a j e w s k i*). Wyniki badań prehistorycznych, dotyczących przede wszystkim roli grodów przed- i wczesnohistorycznych w osadnictwie wiejskim i miejskim, nie mogą być w żadnym razie pominięte przez historyków. Ich największe znaczenie polega na stwierdzeniu roli czynnika obronności w procesie kształtowania się ośrodków typu gospodarczego. Prehistorycy mają skłonność raczej przeceniać tę rolę, jakkolwiek trudno zaprzeczyć, że w warunkach prymitywu cywilizacyjnego czynnik obronności musiał odgrywać rolę bardzo ważną.

Wyniki badań prehistoryków wciągnął do swej pracy, będącej próbą syntezy badań nad genezą miast wielkopolskich od strony pierwotnego *u s y t u o w a n i a t o p o g r a f i c z n e g o*, *H. M ü n c h* w obszernym studium pt. *Geneza rozplanowania miast wielkopolskich XIII i XIV w.* (Kraków 1946, str. 244, tablic 68 i ryc. 78). Rezultaty badań Müncha dadzą się ująć następująco: Miasta na terenie Wielkopolski wywodzą się z przedlokacyjnych *civitates* typu podgrodziowego i targowego oraz z targów i wsi targowych. Między grodami średniowiecznymi i przedhistorycznymi stwierdza się bezpośrednią łączność topograficzną. W przeważającej ilości wypadków rozplanowanie nie powstało w związku z nadaniem danej osadzie prawa niemieckiego i nie lokacji zawdzięcza osada swój wygląd i usytuowanie topograficzne. W obrębie wszystkich typów źródła pozwalają stwierdzić ciągłość, która zachodzi w rozplanowaniu osady między okresem kolonizacji na prawie niemieckim a okresem poprzedzającym kolonizację. Regułą niemal jest (wg autora), że rozplanowanie większości osad było już całkowicie dokonane, kiedy osada otrzymywała prawo niemieckie. Lokacja co najwyżej wprowadzała pewne ulepszenia i modyfikacje w związku z urządzeniami gospodarczymi i administracyjnymi. Miasta wielkopolskie zawdzięczają swe rozplanowanie długotrwałemu procesowi kształtowania, sięgającemu wstecz do czasów poprzedzających okres osadnictwa na prawie niemieckim. Krótko mówiąc, autor stara się udowodnić nie tylko, że miasta wielkopolskie jako typ *t o p o g r a f i c z n y i g o s p o d a r c z y* są naturalną kontynuacją

unormowanego pod względem rozplanowania i celowości gospodarczej ośrodka przedlokacyjnego, ale — co należy podkreślić — że to unormowanie topograficzne i celowość gospodarcza grodów przedhistorycznych, podgrodzi, targów i wsi targowych jest typowe dla terenów Słowiańszczyzny zachodniej i że zatem ono stało się wzorem dla typu miasta wschodnio-niemieckiego.

Jest rzeczą dość wątpliwą, czy główna teza autora co do chronologii rozplanowania miast wielkopolskich wytrzyma krytykę naukową. Niemniej jednak te zagadnienia, które w dziele Mü n c h a mają znaczenie pomocnicze, w gruncie rzeczy posiadają duże znaczenie dla problemu genezy miast.

Autor ten nie ogranicza procesu tworzenia się miast polskich wyłącznie do miejscowości typu targowego, ale rozszerza je na podgrodzia, a zatem ośrodki o charakterze przemysłowym, uwarunkowane czynnikiem obrony. Zrozumiałe jest, że w ujęciu autora, który badał przede wszystkim zagadnienie rozplanowania, owe czynniki wymiany i obrony wiążą się z całokształtem procesu genezy miast dość luźnie, sam proces przedstawiony jest zbyt mechanicznie. Na ogół wszakże praca Müncha jako próba synchronizacji trzech wyżej wymienionych czynników w procesie powstawania miast w Polsce przedstawia dużą wartość i w badaniach nad omawianym tutaj problemem zajmuje jedno z naczelnych miejsc.

W przeciwieństwie do stanu badań nad problemem genezy miast w Polsce od strony gospodarczej i topograficznej zagadnienie pierwotnego ustroju miejskiego czy przejawów prawa autonomicznego w okresie przedlokacyjnym opracowane jest zupełnie niewystarczająco. W pewnym stopniu poruszane są kwestie z zagadnieniem tym związane we wzmiankowanych studiach Ty m i e n i e c k i e g o, G r o d e c k i e g o i M a l e c z y ń s k i e g o, jak też w niektórych pracach typu syntetycznego. Jak wiadomo, uczeni ci wskazują na pewne procesy prawne w miejscowościach targowych, w których konstatuje się elementy prawa autonomicznego. Nic więcej na ten temat nauka nie mówi. Nawet kwestia tak interesująca, jak istnienie miast na tzw. prawie polskim (w co historiografia na ogół wątpi), nie jest rozwiązana definitywnie.

Natomiast istnieje znaczna ilość prac badających pochodzenie prawa niemieckiego w Polsce. Chodzi tu głównie o wykrycie, jakimi drogami prawo owo trafiło do Polski; za pośrednictwem Niemców i z Niemiec czy też za pośrednictwem innych narodów (Włochów, Flamandów) i krajów innych niż Niemcy. Spośród licznych nazwisk wymienić należy L. D a r g u n a, J. P t a ś n i k a, M. P a t k a n i o w s k i e g o, M. F r i e d b e r g a. Z punktu widzenia problemu początków miast w Polsce prace tego typu mają znaczenie wtórne.

Podobnie drugorzędne znaczenie dla badań nad genezą miast mają studia zajmujące się zagadnieniem usytuowania topograficznego miast

w przekroju historycznym. Są to mianowicie prace grupy warszawskich inżynierów-urbanistów. Wymienić tu można dzieło prof. T. T o ł w i ń s k i e g o pt. *Urbanistyka*, t. I. *Budowa miasta w przeszłości* (W-wa 1934, wyd. III 1947), rozprawę O. S o s n o w s k i e g o *Powstanie, układ i cechy charakterystyczne sieci ulicznej na obszarze m. Warszawy* (W-wa 1930) i kilka innych (jedna z ostatnich: W e j c h e r t *Miasteczka polskie jako zagadnienie urbanistyczne*, Warszawa 1947). Dla historyka wymienione prace nie są bez znaczenia, choć spełniają rolę tylko pomocniczą. Chodzi o to, że w badaniach nad genezą rozplanowania historyk winien stale mieć na uwadze momenty genetyczne i rozwojowe, nie wolno mu różnych chronologicznie zjawisk identyfikować, to bowiem może dać błędne rezultaty badań. W tym rozróżnieniu (wcale niełatwym) prace typu wyżej wymienionego mogą oddać dużą przysługę.

Tak się przedstawia stan zagadnienia i stan badań dotyczących genezy miast w Polsce. Należy stwierdzić, że problem nie został dotychczas należycie opracowany i rozwiązany. Brak jest takiego ujęcia, jakie by w sposób logiczny powiązało poszczególne czynniki wpływające na proces powstania miast polskich, sprowadzając je do jednego, zasadniczego czynnika o charakterze gospodarczym.

Nie może ulegać wątpliwości, że jedynie probierze metodologiczne stosowane przez historyków - zwolenników materializmu historycznego, użyte w badaniach nad problemem genezy miast w Polsce, mogą pomóc w prawidłowym jego rozwiązaniu. Problem należy badać przyjmując pewne prawidłowości w rozwoju historycznym. Te same czynniki uwarunkowane podobieństwem okoliczności wywołują te same procesy czy zjawiska historyczne. Należy wobec tego zbadać, w jakim stopniu istnieje podobieństwo czynników, które spowodowały powstanie miast na zachodzie, w Polsce i na wschodzie Europy, a w jakim stopniu proces ten odbywał się odmiennie.

HANNA POMORSKA

RUCH ROBOTNICZY W ANGLII DO R. 1848

Polityczna klęska angielskich robotników w r. 1848 na długie lata utrwaliła wśród demokratów londyńskich przekonanie, jakoby możliwe były „tylko dwie partie, konserwatywna i liberalna”, jakoby klasa robotnicza mogła „osiągnąć swe wyzwolenie tylko przy pomocy wielkiej partii liberalnej”. Niewielu współczesnych Marksowi i Engelsowi zdolnych było zrozumieć ich genialną koncepcję mechanizmu rewolucyjnego, ustalającą bezpośrednią zależność przegranej od gospodarczego rozwoju, który w owym czasie „nie dojrzał jeszcze bynajmniej do tego, by można było usunąć produkcję kapitalistyczną”. Rok 1848 zakończył po prostu „pierwszą część okresu rewolucyjnego”, przy tym wbrew pozorom zakończył zwycięsko. Nieoceniona zdo-

bycz ówczesnego proletariatu wyniesiona z walk r. 1848, świadomość klasowa, pozwoliła Engelsowi w r. 1895 przeciwstawić już dawnym „masom ludowym... związanym tylko poczuciem wspólnej niedoli, nierozwiniętym — jedną wielką, międzynarodową armię socjalistów, niepowstrzymanie idącą naprzód, co dzień rosnącą w liczbę, organizację, dyscyplinę, świadomość i pewność zwycięstwa”.

Zwycięskiemu socjalizmowi pionierskie szlaki utorował proletariat angielski, ustąpiwszy w drugiej połowie XIX wieku pierwszeństwa robotnikom w Niemczech, państwie, które w przyspieszonym tempie nadrabiało opóźnienie w rozbudowie swego przemysłu, podważając w końcu monopolistyczne panowanie Anglii na światowym rynku gospodarczym. Wieloletnią supremację ekonomiczną zawdzięczała Anglia wielu złożonym procesom. Ostatni i najważniejszy z nich, tzw. rewolucja przemysłowa, „przesunął całkowicie punkt ciężkości siły ekonomicznej” i pozwolił wyspiarzom znacznie wyprzedzić kontynent w wyścigu gospodarczym. Narodziny gospodarki kapitalistycznej wyzwoliły nie znane dotychczas siły społeczne, wyrastała z wolna nowa „klasa wielkich kapitalistów-fabrykantów, ale zarazem nieporównanie liczniejsza klasa robotników fabrycznych”, klasa proletariatu, którego „walka z burżuazją rozpoczyna się wraz z jego istnieniem” (Engels).

Przejściowy okres ścierania się w Anglii starych form gospodarczych z nowoczesnymi wtrącił szerokie masy ludności w katastrofalną sytuację. „Rewolucja agrarna” usuwając z ziemi tysiące chłopów pozbawiła ich dotychczasowego źródła utrzymania; „rewolucja przemysłowa”, ogarniająca stopniowo wszystkie gałęzie produkcji, niszczyła staroświeckie rękodzielnicze warsztaty pracy, a tworzyła w zamian nowoczesne w ilości niewystarczającej do zahamowania bezrobocia. Państwowy aparat gospodarczy w najmniejszej mierze nie był przystosowany do potrzeb miejskich skupisk w nowopowstałych ośrodkach przemysłowych, zwiększających nieproporcjonalnie gęstość zaludnienia na obfitującej w węgiel północy kraju. Rząd, pozostający w rękach arystokracji ziemskiej, zabiegał w imię jej interesów o utrzymanie wysokich cen zboża. Powszechną nędzę zwiększały ciężary wojenne z lat 1793—1815, zepchnięte na barki klas pracujących.

Zdezorientowana ludność, nie umiejąc dotrzeć do źródeł spadającego na nią ucisku, porywała się do walki z jego objawem najbardziej dotkliwym — głodem. Bezlądne rozruchy w ostatnich latach XVIII w. rząd tłumił bez trudu, z surowością podniecaną widmem „jakobinizmu”. Niemniej jednak zmusiły one władze do uznania problemu pracy najemnej za zagadnienie wagi ogólnopaństwowej, budząc zarazem wśród tzw. „niższych warstw społeczeństwa” pierwsze przebliski świadomości zróżnicowania klas społecznych.

Powszechnie utrzymywał się dotychczas feudalno-chrześcijański pogląd o naturalnym podziale ludności na ubogich i bogatych. Nawet w republi-

kańskim umyśle Marata „robotnicy, rzemieślnicy, drobni kupcy, chłopci” zlewają się w jedną masę „biedoty”. Zainteresowani w zachowaniu stanu posiadania, powoływali się od dawien dawna na wolę Opatrzności, łagodzoną czasem praktykami miłosierdzia. Szlachetni obrońcy nieposiadających dochodzili na gruncie średniowiecznego agraryzmu do prymitywnego komunizmu wyrównawczego.

Wzmagający się na przełomie w. XVIII i XIX chaos gospodarczy oraz konkretny przykład rewolucji amerykańskiej i francuskiej zaostriżyły przenikliwość wszystkich obozów politycznych. Zanim młody proletariatuswiał sobie własne możliwości, rząd indywidualne cnoty miłosierdzia przekształcił w system urzędowej filantropii, przemysłnie hamujący buntownicze nastroje, mianowicie zbyt niskie płace wyrównywano zasiłkami z tradycyjnego podatkowego funduszu ubogich, którym rozporządzały parafie. Obezwładniono w ten sposób robotników-podopiecznych nie tylko przez związanie ich z miejscem urodzenia, lecz i przez osobiste uzależnienie od lepiej sytuowanych sąsiadów, zarazem bezpośrednich pracodawców uwolniono od odpowiedzialności za utrzymanie zatrudnionych pracowników. Projekt natomiast ustalenia obowiązującego ogólnie minimum płac uznano za przestarzały i nienaukowy. Jednocześnie rząd zabezpieczył się od możliwych niespodzianek na przyszłość. Prawo o nietykalności osobistej czasowo zawieszono. Aktem o znowach, tzw. *Combination Laws*, w ostatecznej redakcji wydanym w r. 1800, uznano wszelkie porozumienia robotnicze i związki za przestępstwo kryminalne podciągając je pod kategorię spisków przeciw państwu. Publiczne zgromadzenia zostały zakazane.

Akt o znowach, który przez wiele lat uniemożliwiał klasie robotniczej rozwój organizacyjny, był także ciosem dla radykalnego drobnomieszczaństwa, zabiegającego o zmontowanie jednolitego frontu upośledzonych przeciw uprzywilejowanym. W myśl rewolucyjnej frazeologii *Praw człowieka* Paine'a, każdy winien mieć równą „możność poszukiwania szczęścia”. Trudności napotymane w werbowaniu ludu zwróciły uwagę radykałów na zastrzeżony wyłącznie dla wyższych warstw przywilej oświaty jako na pozornie jedną z głównych przyczyn zwalczanej nierówności.

W rewolucyjnej fazie mieszczaństwa rząd wygrywał atut nieoświecenia mas, prowokując tłum nawet do wrogich wystąpień przeciw radykałom. Dosadny wyraz tej przewrotnej polityki dano przy okazji dyskusji w parlamencie nad wzniesionym w r. 1807 „projektem oświaty warstw pracujących ubogiej ludności”. Projekt odrzucono wówczas jako, „w istocie... szkodliwy dla ich moralności i szczęścia”.

W zagmatwanych stosunkach produkcyjnych początków kapitalizmu, kiedy linia demarkacyjna między klasami ludności była jeszcze bardzo chwiejna, mogły nasunąć się tylko tak nieuchwytne kryteria podziału społecznego, jak skala dochodów czy wykształcenia. Tego typu zasady podziału.

odrywając uwagę od ekonomicznych realiów, ugruntowały w następstwie wieloletni rozdzźwięk w łonie samej klasy robotniczej, groźny dla jej wewnętrznej solidarności. Usunięcie antagonizmu robotników ręcznych i maszynowych, w latach późniejszych — kwalifikowanych i niewykwalifikowanych, umożliwiła dopiero naszkicowana przez czartystów a opracowana ostatecznie przez Marksa teoria przemysłowej armii czynnej i rezerwowej. Z drugiej strony żywiołowy bunt pracujących przeciw każdej postaci ucisku rozbił się na dwa nurty, rewolucyjny i reformistyczny, charakterystycznie spletające się w ciągu pierwszej połowy XIX wieku. Podczas okresów ponawiających się kryzysów gospodarczych w okresach wzmożonej nędzy dominował spontaniczny ruch rewolucyjny związany w swym przebiegu i taktyce z topografią ośrodków przemysłowych w kraju. Łamany represjami, z chwilą poprawy gospodarczej ustępował miejsca marzeniom o stopniowym i bezkrwawym zniwelowaniu różnic między „klasą najbardziej cierpiącą” a „klasami wykształconymi”. Do usunięcia tej jedynej domniemanej przeszkody w osiągnięciu harmonii społecznej prowadzić miała zarówno droga „od dołu”, przez działalność ekskluzywnych organizacji robotniczych czy to o celach ekonomicznych, czy oświatowych, jak też i droga „od góry” przez odpowiednią politykę wyjednywanych u rządu reform. W miarę jednak postępu uprzemysłowienia kraju, a tym samym zaostrzania się stosunków klasowych, ruch reformistów, odzégnywając się od samodzielnej robotniczej akcji politycznej, rozpląnął się w mirażach filantropijnego oportunizmu i co najwyżej uutorował drogę dla „socjalizmu burżuazyjnego”, podporządkowanego całkowicie interesom zwycięskiego mieszczaństwa. Natomiast rewolucyjny ruch robotniczy wzrastał stale na siłach i odrzucał liberalne sugestie mieszczaństwa, stając do otwartej z nim walki pod hasłem „prawa do życia”, które z chwilą przekształcenia „w prawo do pracy” można już było uznać za „pierwszą niezgrabną formułę ujmującą rewolucyjne żądania proletariatu”, jak to określił Marks. Marks też zużytkował bogate doświadczenia robotników angielskich przy wytyczaniu zadań i ustalił taktykę proletariatu do ich spełnienia w przyszłości.

Szybkiemu dojrzewaniu klasy pracującej do protestu nie towarzyszyła odpowiednia dojrzałość polityczna. Musiało to spowodować nieuniknione katastrofy. W latach wojen napoleońskich intuicyjne poszukiwanie przez robotników uciskającego ich wroga skończyło się na licznych, ale lokalnych tylko aktach sabotażowych, mianowicie na umyślnym niszczeniu nowoczesnych, maszynowych narzędzi pracy. Beznadziejną w chęci cofnięcia biegu historii akcję rząd uciął ostrymi represjami i ustawą z r. 1813 o karze śmierci za zniszczenie maszyny. Spoza narzędzi wychyliło się wrogie oblicze ich właściciela.

Pierwszy kapitalistyczny kryzys powojennej nadprodukcji w r. 1815 zapoczątkował długoletnią obniżkę stopy życiowej w Anglii. Zastój gospo-

darczy, inflacja, bezrobocie a ponadto wydane właśnie ustawy zbożowe uniemożliwiające spadek ceny chleba rozjątrzyły wynędzniałą ludność. Nowy ustrój gospodarczy był jednak zbyt młody, by wytworzyć już nową ideologię. Wyrazu postępu ciągle jeszcze szukano w radykalnej myśli mieszczańskiej.

Rozgorączkowanie ludności wyzyskał z nadzwyczajną zręcznością Cobbett na zorganizowanie masowej demonstracyjnej agitacji za reformą parlamentarną, prowadzonej pod kierunkiem świetnie redagowanej własnej prasy oraz krążących po kraju mówców mityngowych. Cobbett rozumiał doskonale potrzeby ludności i wyobrażał sobie, że przez reorganizację systemu wyborczego i podatkowego usunie nędzę na zawsze, stąd niesłychana wziętość jego programu. Pierwszą reakcją rządu było wydanie w r. 1817 aktu „kagańcowego” wymierzonego przeciw wolnomyślniej propagandzie¹⁾. Rząd, jak zwykle, skutek uznał za przyczynę. Dowcipkowano współcześnie na temat Cobbetta, człowieka o wielkiej odwadze przekonań, że sam jeden w parlamencie stanowi stan czwarty. Było w tym więcej prawdy, niż przypuszczano. Formalnie ideologię swą Cobbett zapożyczył u „stanu trzeciego”, ale za nim stał zaskakujący siłą swych żądań, wyodrębniony już „stan czwarty”, na którego coraz bardziej agresywną postawę przerażony rząd odpowiedział sprowokowaniem w r. 1819 głośnej „masakry w Manchester (Peterloo)”²⁾ i wydaniem w ślad za nią represyjnych, jawnie antyrobotniczych *Sześciu aktów*, uderzających zarówno w wolność osobistą oraz prasy, jak i zgromadzeń. Trzy zwłaszcza paragrafy zasługują na uwagę: zakaz używania sztandarów w odpowiedzi na pojawiające się od r. 1816 czerwone sztandary robotnicze; znamienne dla metod polityki angielskiej przepisy prasowe, nie zamykające wprowadzie pism przymusowo, ale przez wprowadzenie niemożliwie wygórowanych opłat urzędowych uniedostępniające je całkowicie szerokim masom; upoważnienie władz do użycia broni przeciw robotnikom „w razie potrzeby”. Zamknięcie legalnej drogi rozbiło ruch pozbawiony przywódców na skutek licznych aresztowań i przymusowej ucieczki Cobbetta. Wybuch nowego kryzysu w r. 1826 nastąpił w zupełnie odmienionych okolicznościach. Poprzedzające go paroletnie ożywienie gospodarcze przytępiło antagonizm rządowo-ludowy, a zarazem ośmieliło radykałów, pogrążonych w politycznym

1) *Akt kagańcowy*, tzw. *Gagging Bill*, ograniczał prawo zgromadzeń uzależniając je od każdorazowego pozwolenia władz, które w praktyce nie było prawie nigdy wydawane; zamykał kluby radykałów, uprawniał sędziów do ścigania drukarzy i autorów pism wolnomyślnych pod zarzutem podżegania do buntu.

2) Peterloo — 16. VIII. 1819 r. miał przemawiać w Manchester za reformą przyjaciel Cobbetta, Henry Hunt, słynny mówca mityngowy. Hunta aresztowano po pierwszych jego słowach, a zgromadzonych na mityngu na Polu Św. Piotra 80 tysięcy słuchaczy zaatakowały na zarządzenie władz miejskich konne oddziały milicji obywatelskiej, zabijając 11 osób i raniąc około 400. Powszechne oburzenie na politykę rządu Wellingtona, zwycięzcy spod Waterloo, wyraziło się w ironicznej nazwie Peterloo, którą ochrzczono to pamiętne wydarzenie.

letargu od czasu *Aktu o znowach*. Podejmując hasło reformy wyborczej rozumieli oni dobrze, że do zwycięstwa mogą dojść tylko usuwając zręcznie w cień siły robotnicze. Toteż dzięki ich wpływom i zabiegom *Akt o znowach* został w latach 1824/25 częściowo cofnięty. Stowarzyszenia robotnicze nie korzystały wprawdzie z prerogatyw jednostki prawnej, ale w każdym bądź razie zalegalizowano ich istnienie.

Nieprzewidzianym przez radykałów następstwem nowej ustawy był natychmiastowy i gwałtowny rozwój związków zawodowych, świadczący o silnej już więzi klasowej wśród robotników. Związki właśnie stały się terenem skrzyżowania tendencji nurtujących ówczesny świat robotniczy. W surowej szkole represji lat poprzednich i coraz gorszych warunków pracy w rozrastającym się przemyśle maszynowym kształtowało się niejasne jeszcze pojęcie walki klasowej. Natomiast w licznych spółdzielczych stowarzyszeniach wytwórczych, mnożących się pod auspicjami Owena w drugim dziesięcioleciu, budowano pierwsze wzory zorganizowanej pracy zespołowej.

Owen zalecając robotnikom wyłącznie ekonomiczne drogi wyzwiania się spod władzy kapitału nie przewidywał, że wbrew swym zamierzeniom znakomicie przyspieszy proces ich politycznego dojrzewania. Gdy w kwietniu 1831 r. powstała w Londynie organizacja polityczna pn. Narodowa Unia Klas Pracujących i Innych, wśród jej założycieli figurowali sami wychowankowie owenowskich związków spółdzielczych, działacze z Brytyjskiego Stowarzyszenia dla Szerzenia Wiedzy Spółdzielczej. Utwierdzeni naukami mistrza w krytycznej ocenie kapitalizmu, zbuntowali się przeciw narzuconym przez niego metodom, których naiwna niedoskonałość ukazała się w całej pełni w zestawieniu z klęską nieprzerwanego kryzysu i okrutnie zduszonej w r. 1830—1831 desperackiej rewolty chłopskich robotników rolnych.

Wbrew swej nazwie Unia nie była jeszcze organizacją masową, przeciwnie, nosiła typowe cechy związku elitarnego. W założeniu nie była też organizacją czysto robotniczą, ale programem swoim przyciągnęła element robotniczy najbardziej wyrobiony. Teoretycznego uzasadnienia programu dostarczyła najnowsza ówczesna ekonomia opierająca się na założeniu, że źródłem bogactwa jest praca, a więc produkt pracy winien w całości należeć do wytwarzającego robotnika. Słuszne więc są żądania ludu dotyczące sprawiedliwego podziału bogactw i winny stać się obowiązującym prawem, czego nie da się przeprowadzić bez zdobycia przez lud praw politycznych. Wniosek ten skłonił działaczy Unii do poparcia radykałów w walce z rządem o nowe prawo wyborcze. Burzliwe demonstracje przytłoczonej kryzysem ludności, skierowane wspólnym wysiłkiem w łóżysko agitacji za reformą, zmusiły zaniepokojony rząd do ustępstwa. W czerwcu 1832 r. uchwalono *Reform Bill*, który zwiększył nieco liczbę wyborców, ale na korzyść nowej klasy kapitalistów, nie zmieniając bynajmniej samego prawa wyborczego. Klasie robotniczej walka o reformę nie przyniosła żadnych zdobyczy prócz poucze-

nia, iż „jeden jest tylko sposób oddziaływania na klasy rządzące — odwołać się do ich strachu i egoizmu”.

Gorzkie rozczarowanie bezowocną akcją polityczną przekonało ostatecznie robotników o konieczności zjednoczenia sił całej klasy pracującej dla skutecznego przeciwstawienia się „próżniaczej, ciemnej i nieużytecznej części społeczeństwa”. Na czoło formacji robotniczych, pobudzonych do życia przez rosnące tendencje zrzeszeniowe coraz liczniejszego proletariatu, wysunęła się utworzona w r. 1834 Wielka Narodowa Unia Zjednoczonych Związków Zawodowych, skupiając w krótkim czasie około pół miliona robotników wszelkich kategorii. Nowa organizacja zrywała z tradycją lokalnych związków zawodowych zasklepiania się w ciasnych ramach utarczek z poszczególnymi pracodawcami. Natomiast posługując się bronią strajku powszechnego zamierzała doprowadzić do przejęcia produkcji przez zawodowe organizacje robotnicze i zmusić w ten sposób kapitalistów do rezygnacji z ich pozycji. Inspirowany przez Owena związek dążył także do ustalenia „zasadniczych praw pracy ludzkości” i przekazania rządów w państwie „tylko istotnie pożytecznej i inteligentnej części społeczeństwa”. Ta część programu szybko poszła w zapomnienie wobec podjętej w okręgach przemysłowych gwałtownej akcji strajkowej. Mimo wspaniałych objawów solidarności robotniczej młoda organizacja nie podolała strajkowym obciążeniom finansowym i trudnościom organizacyjnym zwiększanym przez stanowisko Owena, niechętnego każdej walce. Porażki strajkowe przyspieszyły upadek unii po paromiesięcznym tylko jej działaniu; ożywienie gospodarcze, wywołane przede wszystkim rozpoczęciem od r. 1830 budownictwa kolejowego, chwilowo poprawiło położenie robotników.

Losy Unii przekonały jej przywódców, że walka ekonomiczna, choćby najbardziej żywiołowa i ofiarna, nie prowadzi do zwycięstwa. Ogłoszone zaś w tymże r. 1834 tzw. Nowe Prawo Ubogich¹⁾, bezpośrednio godzące w klasę robotniczą już nie przez szykany policyjne, lecz od strony spraw najbardziej żywotnych, mianowicie warunków pracy i bytu, jaskrawo uprzytomniło działaczom robotniczym, że „nie może i nie ma być żadnej zgodności odczuwać ani interesów między klasą posiadającą wraz z kapitalistami a robotnikami”. Prawo Ubogich przez cofnięcie zasiłków parafialnych spauperyzowało tysiączne rzesze proletariatu wiejskiego, a przez groźbę przymuso-

1) Nowe Prawo Ubogich uzależniało korzystanie z pomocy społecznej od zamieszkania w domach pracy (*Workhouses*) o wymyślnym regulaminie mającym zapobiegać „lenistwu” ich pensjonariuszów. Przymus ten obejmował całą rodzinę wraz z dziećmi, przy tym rodzina rozbita według płci nie miała prawa wspólnego życia w domu pracy. Prawo to, rozwiązujące bezpośrednio związek robotnika z utrzymującą go gminą wiejską, wypchnęło pracowników rolnych do znienawidzonej pracy fabrycznej w miastach, robotników fabrycznych zaś zmuszało do przyjmowania wszelkich warunków pracy z obawy przed bezrobociem a tym samym przed pobytem w domu pracy.

wego pobytu w osławionych „domach pracy” w razie bezrobocia poddało proletariat całkowicie fabrykantom, zapewniając zarazem tym ostatnim stały dopływ upragnionej siły robotniczej.

Istotne znaczenie Prawa Ubogich ujawniło się dopiero podczas nawrotu od r. 1837 paroletniej depresji gospodarczej, która w przemysłowych okręgach północnych, przygniecionych niehumanitarną nędzą, rozpałała gwałtowny bunt przeciw ustawie. Rozszerzająca się z niezwykłą szybkością akcja o nieskrywanych akcentach walki klasowej załamała się jesienią 1838 r. na skutek uwięzienia przywódców, ale pozostawiła przygotowany grunt do działalności czartystów.

Właściwą sprężyną ruchu czartystów było uświadomienie sobie zasadniczej sprzeczności interesów klas społecznych. Przebieg ruchu natomiast stał się wypadkową doświadczeń i nastrojów dwóch odmiennych środowisk robotniczych: wykwalifikowanych i dobrze sytuowanych rzemieślników londyńskich, uznających konieczność klasowej polityki, oraz dławionego nędzą i poniżeniem proletariatu z okręgów przemysłowych, stojącego przed nieuchronną koniecznością walki klasowej. Pierwszym czartyzm zawdzięczał sformułowanie programu i ramy organizacyjne, drugim — podziwiany przez Marksa „ogień” i „energię rewolucyjną”.

Oficjalny i jedyny program czartystów, ogłoszony publicznie w dniu 8 maja 1838 r. pn. Karty Ludu (*Charter of the People's*), był zwykłym projektem reformy parlamentarnej, zawierającym szczegółowe opracowanie słynnych Sześciu Punktów, przed rokiem już zgłoszonych do parlamentu w petycji Związku Londyńskich Robotników. W stowarzyszeniu tym, założonym w czerwcu 1836 r. przez doświadczonych działaczy z Unii Klas Pracujących, wysunięto postulat całkowitej samodzielności klasy robotniczej. Na razie przewidywano stopniowe uniezależnienie jej od niepewnych obcoklasowych przywódców oraz odpowiednie urabianie opinii robotniczej, aby z czasem, po przeprowadzeniu zmian prawa wyborczego, można było zapewnić interesom robotniczym jedyną skuteczną obronę przez wprowadzenie własnych posłów do parlamentu. Kierownicy stowarzyszenia wyobrażali sobie, że do przeprowadzenia reformy wystarczy legalna presja na parlament ze strony solidarnie działającej, zorganizowanej klasy robotników. Utwierdzał ich w tym przekonaniu powszechny entuzjazm, jaki budziła Karta w czasie kampanii propagandowej, na tłumnych mityngach i w popularnej prasie od niedawna udostępnionej masom po wygraniu sześcioletniej walki z rządem o obniżkę opłat.

W sierpniu 1838 r. przystąpiła oficjalnie do ruchu drobna grupa mieszczańska z Birmingham pod kierunkiem pośła i bankiera T. Attwooda, a przede wszystkim przystąpił Feargus O'Connor, uwielbiany i wpływowy przywódca robotników z północy, który wniósł w szeregi czartystów pierwszy powiew rewolucyjny.

W myśl ustalonego planu działania po jesiennej kampanii zebrał się w Londynie w dniu 4 lutego 1839 r. pierwszy konwent czartystów, złożony z przedstawicieli różnych ugrupowań robotniczych, osobiście jednak przeważnie wcale nierobotniczego pochodzenia. W rezultacie na konwencie przeważał kierunek ugodowy, co przyczyniło się do gwałtownych kłótni przy omawianiu tzw. „środków ostatecznych” na wypadek odrzucenia przez parlament przedłożonej masowej petycji ludowej. Burzliwe dyskusje zakończyły się wycofaniem grupy mieszczańskiej z ruchu, ale nie przyniosły żadnych konkretnych decyzji poza luźnym projektem strajku generalnego i nieobowiązującymi nawoływaniem do powstania. W maju petycja, opatrzona 1 280.000 podpisami, została złożona, rząd jednak rozmyślnie zwlekał z jej załatwieniem, czekając na korzystne dla siebie momenty. W r. 1839 kryzys osiągnął największe nasilenie. Wzburzenie ludności rosło, a z nim nadzieje związane z Kartą. „Wierzymy, że powszechne prawo wyborcze przyniesie nam chleb, mięso i piwo, stworzy szczęście powszechne” — wołali delegaci wygłodzonych okręgów północnych. Konwent jednak nie umiał utrzymać steru działań. Nieuzgodnione, rozpaczliwe wybuchy w różnych miejscowościach rząd zgniótł z pomocą wojska i, jakkolwiek z wysiłkiem, sytuację opanował. Petycję odrzucono, wznowiono zakaz zgromadzeń, rozpoczęły się aresztowania, które wkrótce po nieudanej próbie rzekomego powstania w górniczym walijskim miasteczku Newport przybrały masowy charakter.

Zdawało się, że terror rządowy zdławił ruch na zawsze. Okazało się jednak, że wyeliminował tylko element nieświadomiony i niezdecydowany, w ostatecznym efekcie wzmacniając klasowy charakter czartyzmu. Trudne warunki skierowały przy tym bacniejszą niż poprzednio uwagę liderów ku problemom organizacyjnym i taktycznym, co przyniosło niewątpliwą korzyść. 20 lipca 1840 r. wznowiono w Manchester organizację czartystów na nowych zasadach i w odmłodzonym składzie osobowym pn. Narodowe Stowarzyszenie Czartystów (*National Charter Association*). Scentralizowanie kierownictwa, dbałość o finanse towarzystwa, wynagrodzenie dla stałych pracowników związku zapewniało mu sprawność działania, choć nielegalna jego pozycja, wypływająca z zakazu stowarzyszania się w skali ogólnokrajowej, odstręczała co bojaźliwszych. Wiosną 1842 roku związek, a właściwie już partia polityczna, dochodził do 40 tysięcy członków rekrutujących się spośród autentycznego proletariatu fabrycznego i londyńskiej skrajnej lewicy skupionej w Londyńskim Towarzystwie Demokratycznym (*London Democratic Association*).

Ugodowy ośrodek rzemieślników londyńskich natomiast pociągnął za swym przywódcą, Lovettem, do założonego przez niego konkurencyjnego Narodowego Stowarzyszenia do Poprawy Politycznej i Społecznej Doli Ludu (*National Association for promoting the Political and Social Improvement of the People*). Zdaniem Lovetta, klasa robotnicza okazała się i za słaba, i nie przygotowana do samodzielnej akcji politycznej, musi tedy szukać poparcia u klas średnich, własne poczynania ograniczając co najwyżej do samokształ-

cenia. Tego rodzaju ocena zadań klasy robotniczej, typowa dla wyznawanej przez Lovetta wiary w zbawienną moc politycznych reform demokratycznych, odpowiadała zarysowującemu się coraz wyraźniej podziałowi klasowemu, w którym warstwa rzemieślnicza przesuwawała się raczej ku drobnomieszczaństwu niż ku proletariatu. Nic też dziwnego, że zwolennicy Lovetta, przekonani całkowicie argumentem, jakoby dobrobyt robotników leżał w interesie drobnego mieszczaństwa, znaleźli się prędzej czy później w najaktywniejszych obozach kapitalizmu pod skrzydłami Ligi do Walki z Ustawą Zbożową czy też Unii Powszechnego Prawa Głosu.

Ostatecznego rozłamu i wrogiego już przeciwstawienia czartystów i demokratycznej burżuazji dokonało w r. 1842 silne zaostrenie kryzysu, które pociągnęło za sobą z jednej strony powtórne fale masowego bezrobocia i obniżania zarobków, z drugiej rozkwit rewolucyjnego ruchu czartystów i związków zawodowych, po raz pierwszy w swej historii razem solidarnie działających. W maju podano do parlamentu drugą petycję, na której liczba podpisanych dochodziła blisko do trzech i pół miliona. Opisem tragicznych warunków życia proletariatu, żądaniem 10-godzinnego dnia pracy i nowego ustawodawstwa fabrycznego, zniesienia Prawa Ubogich itp. petycja zaznaczyła tym razem wyraźnie swój charakter klasowych postulatów społecznych. Taką petycję tym bardziej odrzucono, jakkolwiek po długiej dyskusji. Dal-sze niezdecydowane rozważania przywódców co do następnych kroków przerwał samorzutny ruch strajkowy przeciw obniżce płac w okręgach przemysłowych. Akcja przybierała coraz bardziej na sile, postawa robotników stawała się coraz bardziej nieprzejednana, w niektórych dzielnicach pod naciskiem *Trade Unionów* dochodziło do strajku generalnego, którego jednak nie udało się rozciągnąć na obszar całego kraju, mimo że podejmowano go pod hasłem Karty Ludu. Nadanie Karty Ludu byłoby „jedyną skuteczną radą na obecną zastraszającą nędzę”. Wkrótce okazało się, że żadne z istniejących stowarzyszeń absolutnie nie jest przygotowane do prowadzenia akcji o takiej rozpiętości. Niezorganizowane i niezabezpieczone finansowo, strajki upadały, przysłane wojsko dusiło ruch z całą bezwzględnością przy głośniejszym aprobachie oburzonego i przerażonego wybuchem mieszczaństwa. Obie strony nieprędko miały zapomnieć o tej pogłądowej lekcji.

Ciężkie represje zmusiły proletariat do ustąpienia, pod koniec roku ruch zamarł zupełnie. Doznana klęska, aresztowania, które wykruszyły z szeregów czartystów element najczynniejszy, obudziły niechęć do akcji politycznej i rewolucyjnej. Jednocześnie ogólna poprawa gospodarcza i rozwiązanie najtrudniejszego problemu bezrobocia przez otwarcie kolonii pchnęły zainteresowania robotnicze w odmiennym kierunku.

W r. 1844 zorganizowano w Rochdale pierwszą spółdzielnię robotniczą, opartą na zasadach zyskowego przedsiębiorstwa handlowego z odrzuceniem mrzonki Owena o szczególnej misji spółdzielczości. W tymże czasie O'Connor wystąpił z projektem zakupu ziemi na zasadzie spółdzielczości i osadzenia

robotników na wydzielonych z niej działkach. Pomysł zyskał początkowo wielkie uznanie. Charakterystyczną cechą czartystów była przecież tęsknota do powrotu na rolę i ucieczka od znenawidzonego miasta i przemysłu. Ich statyczny pogląd na świat nie dostrzegał w takim rozwiązaniu żadnych znamion wstecznictwa społecznego ani gospodarczego. Wprowadzenie jednak tzw. *Land Scheme* w życie okazało się nie tak łatwe, jak to sobie wyobrażał O'Connor. Spotkał przede wszystkim silną opozycję ze strony zwolenników nacjonalizacji ziemi, którzy obarczyli go zarzutem zdrady interesów robotniczych. Całą tę, fatalną dla czartystów, akcję przerwał słynny kryzys „kartoflany”, który poprzedził rewolucję r. 1848, rozprzestrzeniwszy się na całą Europę.

Sytuacja proletariatu w Anglii w r. 1848 różniła się znacznie od układu społecznego w stosunkach europejskich. Anglia była wówczas jedynym krajem, gdzie nie było podstaw do demokratycznej rewolucji mieszczańskiej, natomiast mogła wytworzyć się tylko perspektywa rewolucji proletariackiej, jednoczącej przeciw sobie całą burżuazję. Masy proletariackie jednakże nie powróciły jeszcze do sił po klęsce r. 1842; ponadto ustawa z r. 1847 o 10-godzinnym dniu pracy rozładowała w znacznym stopniu chęć walki, budząc nadzieje na dalsze „ulepszenia”. Najbardziej zaś uświadomiony element lewicy na terenie międzynarodowego towarzystwa w Londynie, Braterstwa Demokratów (*Fraternal Democrats*) przejmował się już ideologią członków Ligi Komunistów m. in. za pośrednictwem osobistych kontaktów z Engelsem. W tych warunkach ruch czartystów, zawsze pod kierunkiem O'Connora zajmującego od r. 1847 fotel poselski, nabierał cech żywego anachronizmu ze swymi petycjami, konwentem i nie skryształizowanym programem społecznym. Przebieg wypadków w r. 1848 potwierdził istnienie coraz głębszego rozdźwięku między czartystami a resztą proletariatu. Czartyzm spełnił swoje zadanie historyczne i musiał ustąpić. Gdy miasta prowincjonalne wrzały rozruchami, które znów przybierały wygląd bezładnych, głodowych walk bezrobotnego tłumu, w Londynie obradował w zwykły, przewlekły sposób ostatni konwent przygotowując się po raz trzeci do złożenia petycji. Uprzedzony jednak o planach konwentu, rząd poczynił tak ostentacyjne przygotowania do unicestwienia zamiarów „rewolucyjnych”, że sparaliżował akcję w zarodku: wydano ustawę o Ochronie Korony i Rządu, w zatłoczonym wojskiem mieście ogłoszono stan oblężenia, a przede wszystkim zmobilizowano do walki z robotnikami ochotniczą służbę policyjną, dochodzącą do 200 tysięcy przedstawicieli wszystkich sfer, a nawet przyszłego cesarza Francji, Napoleona III, przebywającego wówczas na wygnaniu w Londynie.

Ostatecznie petycję złożył osobiście O'Connor, zdołano jednak zebrać pod nią zaledwie trzecią część spodziewanych podpisów, a i to wiele było sfalszowanych. Rząd — jak się wkrótce okazało — wyzyskiwał każdą możliwość kompromitacji ruchu w oczach robotników. Sprawę sfalszowania podpisów rozdmuchano jak najbardziej; ośmieszono nikłość demonstracji dla po-

parcia petycji, w rzeczywistości uniemożliwionej przez nieproporcjonalnie wielką przewagę sił rządowych; ogłoszono bankructwo i przymusowe rozwiązanie rolniczego zrzeszenia O'Connora; puszczono szpiegów i prowokatorów między proletariat, co umożliwiło m. in. przedwczesne odkrycie w Londynie przygotowań do powstania i pozbycie się najczynniejszych działaczy za pomocą wyroków więzienia i deportacji.

„Kiedy siły wytwórcze społeczeństwa burżuazyjnego rozwijają się tak bujnie, jak tylko to jest w ogóle możliwe w stosunkach burżuazyjnych, nie może być mowy o prawdziwej rewolucji” — pisał Marks. Anglia wchodziła w długoletni okres najbardziej pomyślnej koniunktury gospodarczej, która sprawiła, że klasowy ruch robotników stopił się z demokratycznym ruchem drobnomieszczańskim, dopóki po przeszło trzydziestu latach nowe nawroty kryzysów nie przypomniały angielskiej klasie proletariackiej, że „wyzwolenie robotników musi być dziełem samej klasy robotniczej” (Marks).

BIBLIOGRAFIA

- Birnie A.: *Histoire économique de l'Europe*, Paris 1932
Cole G. D. H.: *A short history of the british working class movement*. London 1937
Doléans E.: *Le chartisme*, Paris 1912/13
Hovell Marc.: *The chartist movement*. Manchester 1925
Morton A. L.: *Dzieje ludu angielskiego*, Warszawa 1948
Rothstein T.: *Une époque du mouvement ouvrier anglais: Chartisme et trade-unionisme*. Paris 1929.
Webb S. i B.: *The history of Trade-Unionism*. Edynburg 1919 (tłum. pol. z oprac. wcześn.: *Dzieje organizacji zawodowej w Anglii*. Kraków 1901).

PROGRAMY, PODRĘCZNIKI, POMOCY

/ K. S.

ZAGADNIENIE REALIZACJI PRZEJŚCIOWEGO PROGRAMU HISTORII W OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ SZKOLE ŚREDNIEJ

Jedną z największych trudności przy nauczaniu historii jest niewątpliwie to, że w związku z reformą szkolną nie mamy jeszcze stałego programu i uczymy według programu przejściowego. Cechą jego jest wielka obfitość materiału. Nagromadzenie faktów sprawia, iż uczeń gubi się w nich, usiłuje opanować mechanicznie, bez zrozumienia, i w rezultacie umie bardzo niewiele. Nauczyciel staje więc wobec zagadnienia, co wybrać, jak uczyć, aby jednak uczeń kończący VII klasę przeszedł do szkoły stopnia licealnego z pewnym minimum wiadomości i pojęć.

Rozwiązać to bardzo trudne zagadnienie można tylko po przemyśleniu, czego chcę nauczyć w ciągu nauki historii na stopniu podstawowym. Przede wszystkim uczeń opuszczający VII klasę powinien z zakresu historii przyswoić sobie te wiadomości i rozumieć te pojęcia, które mu są potrzebne do zrozumienia współczesności. Chwila obecna to dla naszego społeczeństwa okres prześcia od ustroju kapitalistycznego do socjalistycznego. Aby tę chwilę rozumieć, uczeń musi orientować się w kolejno następujących formacjach gospodarczo-społecznych, przy tym bardziej ogólnie można podawać wiadomości o dawniejszych formacjach (komuna pierwotna, niewolnictwo, feudalizm), dokładniej o epoce kapitalizmu i o przejściu do socjalizmu. Inaczej mówiąc, z zakresu historii starożytnej wybieramy te punkty programu, które: 1. wskazują na istnienie gminy pierwotnej w społeczeństwie przedhistorycznym, 2. tłumaczą rozwój sił produkcyjnych i w związku z tym tworzenie się niewolnictwa, 3. nadto pewne charakterystyczne fakty każemy uczniom zapamiętać w ogólnym zarysie (np. wojny grecko-perskie: kiedy były i dlaczego, bez poszczególnych bitew), oraz 4. wyjaśniamy i rozszerzamy rozumienie pewnych pojęć (np. pojęcie rządów arystokratycznych i demokratycznych, pojęcie gospodarki samowystarczalnej itd.). Podobnie trzeba sobie przemyśleć podstawowe elementy ustroju feudalnego (poddanie, rola zamku, klasztoru, stanowisko rycerstwa, tworzenie się miast) i na paru wybranych faktach nauczyć rozumienia, na czym polegały cechy ustroju feudalnego. Natomiast im bliżej naszych czasów, tym faktów damy więcej (od roku 1789), kształcenie pojęć będziemy opierać na większym materiale faktycznym.

W ciągu całorocznej pracy należy szczególnie starannie kontrolować proces przyswajania sobie przez ucznia materiału historycznego. Trzeba doprowadzić do tego, by uczeń umiał np. odpowiedzieć: „Uczyłem się ostatnio o rewolucji 1848 albo o Polsce w czasach rozbiorów” i aby na podstawie przerobionego materiału wykazał znajomość ważniejszych faktów, zrozumienie terminów, którymi się posługuje, i proste zrozumienie procesu historycznego.

Niektóre klasy mają program, który jest już realizowany nie po raz pierwszy (kl. III, IV i V). Nauczanie w tych klasach może już przybrać charakter eksperymentalny. Należy zbadać możliwości ucznia w związku z przyswajaniem materiałem, szukać odpowiednich metod, kompletować pomoce, a przede wszystkim notować spostrzeżenia z lekcji, ciekawe wypowiedzi uczniów, trudności i powodzenia. Inne klasy, jak VI i VII, mają materiał chwilowo szczególnie skondensowany wskutek dalszych zmian w ustroju szkolnictwa. W klasach tych starać się będziemy dać uczniom w sposób możliwie szybki konieczne minimum umiejętności i wiedzy historycznej. Na eksperyment dydaktyczny, na szukanie nowych dróg nie możemy sobie w tych klasach pozwolić.

W najmłodszych klasach szkoły ogólnokształcącej (III, IV i V) nauczyciel rozporządza podręcznikiem, książką uzupełniającą, ilustracjami. Dla klasy III prócz podręczników dla uczniów (J. Przeworska *Życie ludzi w dawnych wiekach*. 1947, Sarnowska, Tropaczynska-Ogarkowa, Podolak *Ziemia opowiada*, 1947) istnieje książka dla nauczyciela (Podkowińska *Człowiek w czasach przedhistorycznych*. 1947). Ukazały się również *Tablice prehistoryczne* Przeworskiej (Wyd. PZWS).

Klasa IV oprócz podręcznika Dłuskiej może korzystać z opowiadań historycznych Hoszowskiej, Szczechury, Tropaczynskiej-Ogarkowej *Było to dawno*. W gorszej sytuacji znajduje się klasa V, dla której opowiadania wyżej wymienionych autorów pt. *O wolność narodu i człowieka* kończą się na roku 1914 i stanowią jedynie książkę pomocniczą. Dodając do tego szereg dużych ilustracji wydanych przez „Naszą Księgarnię” (*Ilustracja Szkolna*, ser. I i II) oraz ścienne mapy historyczne Natanson-Leskiego i Semkowicza (obejmujące okres od X do XVI w.), należy stwierdzić, że klasy te mają już warunki najniezbędniejsze do samodzielnej pracy dzieci. Uczenie korzystania z książki, czytania ilustracji i wyciągania z tego wniosków, posługiwanie się mapą jest jednym z ważniejszych zadań nauczyciela. Przesunięcie zaś punktu ciężkości na sprawy gospodarczo-społeczne nakłada na nas obowiązek poszukiwania odpowiednich do wieku ucznia metod ujmowania tych zagadnień. Wyjątkowe możliwości otwierają się w klasie VI w bieżącym roku. W klasie tej na razie i w przyszłym roku szkolnym przerabiać się będzie program, który obejmuje chronologicznie olbrzymi okres, bo od cywilizacji starożytnej począwszy, a na wieku XVIII skończywszy. Wśród trudności, które stają przed nauczycielem, rozpiętość

chronologiczna wysuwa się na plan pierwszy. Czy dla dziecka trzynastoletniego opanowanie zagadnień i wydarzeń takiej przestrzeni czasu jest możliwe? Jak poradzić sobie z rachubą czasu epoki starożytnej, dotychczas dziecku nie znanej? Na chronologię przeto należy zwrócić baczną uwagę. Dla ułatwienia trzeba wprowadzić taśmę chronologiczną, stale ćwiczyć umiejętność obliczania wieków i lat, notować pilnie swoje spostrzeżenia na ten temat.

Druga poważna trudność — to brak przygotowania geograficznego wśród uczniów klasy VI. Uczniowie wynoszą z poprzednich klas znajomość tylko mapy Polski i globusa. Nauczyciel historii musi zapoznać uczniów z mapą półkuli wschodniej, nauczyć wskazywania poszczególnych części świata i żądać lokalizowania omawianych krain na mapie. Trzecia trudność — to brak odpowiednich podręczników. Zarówno podręczniki pod red. Serejskiego, jak Gieysztora i Szczechury, pisane są dla klasy, która w programie miała tylko historię starożytną. Obecnie przy redukcji programu z zakresu dziejów starożytnych obok wyżej wymienionych podręczników wprowadzić musimy podręcznik pod red. Zajączkowskiego pisany dla klasy VII. Podręczniki te, mimo iż są zbyt obszerne, muszą być wprowadzone do pracy szkolnej ze względu na ilustracje, mapy i wypisy źródłowe. Natomiast materiał lekcyjny nauczyciel wybierze i dostosuje do potrzeb klasy. Wielka trudność tkwi w samym materiale i jego ujęciu, np. do tematu I (*Chiny*) nauczyciel sam nie jest przytowany i musi szukać odpowiedniego materiału¹⁾.

Jednym z zadań ośrodków dydaktyczno-naukowych i *Wiadomości Historycznych* oraz instytucji wydawniczych powinno stać się opracowanie tego materiału i dostarczenie go w teren.

Dalsze punkty programu, od 2 do 7 włącznie, zawierają materiał dawniej przerabiany i gruntownie opracowany w istniejących podręcznikach. Trudność polega na umiejętnym wybraniu potrzebnych wiadomości dla osiągnięcia celów wskazanych w programie. Np. punkt 4 można opracować w formie przechadzki po Atenach Peryklesa, przedstawić życie na agorze, Pnyks, demokratyczne formy obcowania, udział powszechny w przedstawieniach teatralnych, rozmowy filozofów itd. dla uchwycenia cech demokracji ateńskiej, przy jednoczesnym mocnym zaakcentowaniu niewolnictwa. Punkt 5 należałoby umieścić przed punktem 4 i 5 dla zachowania porządku chronologicznego.

¹⁾ W bibliotekach znaleźć można następujące prace dotyczące omawianego materiału: A. Szelągowski *Historia powszechna*, t. I. J. Jaworski „Historia Chin“, W. *Historia Powszechna*, t. I, Warszawa, Trzaska, Evert i Michalski; *Chiny Encyklopedia Nauk Politycznych*, t. I, 1936, Bibl. Polska; J. Chmielewski *Chiny przedwczorajsze i wczorajsze*, „Wiedza Powszechna“, 1947; J. Święcicki *Historia literatury powszechnej*, t. II, str. 5—269; B. Richter „Literatura chińska“, W. *Literatura Powszechna*, t. I, Warszawa, Trzaska, Evert i Michalski; W. Jabłoński *Religia Chin* w pracy zbiorowej *Religia Wschodu*, Warszawa, Biblioteka „Wiedzy“, t. 39.

Trzeba zerwać z opowiadaniem szczegółowego przebiegu bitew na korzyść zagadnień społeczno-gospodarczych i wysunięcia charakterystycznych dla danej epoki jednostek. Punkt 8: Rzym w czasie wojen punickich wymaga krótkiego wstępu, w którym zostanie wyjaśniony jego rozwój terytorialny, życie gospodarcze, stosunki społeczne oraz istota konfliktu z Kartaginą. Sformułowanie tego punktu (Rzym w czasie wojen punickich) tłumaczy jasno, iż nie chodzi o przebieg wojen, lecz o przemiany gospodarczo-społeczne i terytorialne tego okresu. Tak opracowany punkt 8 stanie się podstawą do punktu 9.

Punkt 11 winien być rozumiany jako podsumowanie i mocniejsze zaakcentowanie wszystkich wiadomości o niewolnictwie.

W tematach dotyczących *średniowiecza* (p. 2, 3, 4) jako jedno z naczelnych zagadnień przewija się feudalizm. Każdy, kto zna możliwości umysłowe ucznia klasy VI, zda sobie sprawę z trudności, które go czekają przy tym zagadnieniu. Należy w p. 5 tak przedstawić życie we Francji średniowiecznej, aby uczeń uchwycił przede wszystkim stronę społeczno-gospodarczą. Strona polityczna feudalizmu zarysowana w p. 5 wystąpi mocniej w rozdziale III, p. 1.

Materiał do stosunków gospodarczych z epoki feudalnej znajdziemy w pracach K. W. Ostrowitiana: *Ekonomika przedkapitalistycznych formacji*. „Książka”. Warszawa 1948 i w broszurze T. Manteuffla — *Wież zachodnio-europejska w średniowieczu*. PZWS. Warszawa 1948; do ustrojowo-prawnych w broszurze T. Manteuffla *Feudalizm*. PZWS, Warszawa 1946.

W punkcie 4 tematu III jest mowa o skutkach politycznych i gospodarczych upadku Bizancjum. Należy zastanowić się, czy będzie słuszne pokazanie dziecku Bizancjum w chwili upadku cesarstwa bizantyjskiego. Należałoby mówiąc o cywilizacji średniowiecznej na obszarze dawnego *imperii romani* obok znaczenia Kościoła (p. 1) i Arabów (p. 2) przedstawić rolę gospodarczą i kulturalną Bizancjum w okresie jego rozkwitu, a w punkcie 4 tematu III jedynie przedstawić znaczenie upadku Bizancjum. Omawiając Europę w okresie późniejszego feudalizmu i monarchii stanowej możemy wspomnieć o krucjatach i ich roli. Należy również p. 7 (*Napór Mongołów*) związać z wydarzeniami wieku XIII, najlepiej z najazdem Tatarów na Ruś i Polskę.

W materiale klasy VI pojawiają się drugoplanowo dzieje Polski. Budować tu musimy na wiadomościach z klasy IV i V, które uczeń powinien przed daną lekcją powtórzyć według wskazówek nauczyciela i przy pomocy podręcznika kl. IV. Następnie należy te wiadomości związać z zagadnieniami dziejów powszechnych, mocno je synchronizując, pogłębiając te, które w kursie kl. IV ze względu na wiek ucznia sprawiały mu szczególne trudności (zagadnienia kulturalne i ustrojowe).

Klasa VII ma program olbrzymi, od V do XX wieku włącznie. W programie tej klasy uderza brak uzgodnienia historii z nauką o Polsce, powta-

rzanie w obu przedmiotach tych samych tematów, np. *Socjalizm utopijny* — historia temat III, p. 2 i nauka o Polsce temat II, podobnie — *Karol Marks* itd.

Historię zaczynamy od r. 476, kończymy na okresie między dwiema wojnami światowymi, naukę o Polsce bez podbudowy historycznej zaczynamy od tegoż okresu międzywojennego.

Czy nie należałoby nauki o Polsce zacząć raczej od tego, co się dzieje współcześnie, zainteresować ucznia gazetą, wydarzeniami chwili (punkt 3, t. I), a cały materiał historyczny pozostawić historii i podać go w porządku chronologicznym? Trzeba pamiętać, że wszelkie sformułowania naukowe, terminy ekonomiczne i prawne są użyte w programie dla nauczyciela, który zagadnienie ujmie w sposób dostępny uczniowi, oprze na przykładach nie zmuszając ucznia do formułowania definicji. W klasie tej winno się położyć nacisk na wyniki, na przyswojenie pewnego minimum wiadomości, z którymi uczeń pójdzie do szkoły stopnia licealnego.

Klasa VIII teoretycznie nie nastęrcza większych trudności. Przy pomocy podręcznika pod red. N. Gąsiorowskiej powinna przerobić właściwy kurs. Doświadczenie jednak wykazuje, że klasy VIII mają poważne spóźnienie w kursie i brak elementarnych wiadomości. W tym wypadku należy trzymać się zasady, że żadnej epoki opuszczać nie można, trzeba każdą ująć ogólnie.

Klasa IX należy znowu do klas, w których warto wprowadzić eksperyment dydaktyczny, realizuje ona bowiem po raz pierwszy program stopnia licealnego jedenastoletniej szkoły ogólnokształcącej. Wprawdzie w przyszłości program ten będzie przesunięty na klasę VIII, w innym co prawda zakresie chronologicznym, jednak trudności, które mogą wystąpić w klasie IX, na pewno tym mocniej zarysują się w pracy z młodzieżą o rok młodszą.

Program klasy IX poprzedzają uwagi wstępne zawierające cele nauczania poznawcze i wychowawcze. Dokładne przemyślenie tych uwag przez nauczyciela jest warunkiem zrozumienia konstrukcji całego programu. Uwagi zasługują na przedyskutowanie w zespołach nauczycielskich i poświęcenie im oddzielnych artykułów.

Przechodząc do analizy materiału naukowego zaznaczamy, że w wyniku opracowania wstępnego punktu realizujemy p. 5 celów poznawczych nauczania. Oczywiście, iż pojęcia źródła historycznego i przedhistorycznego uczeń nie wyrobi sobie w ciągu jednej lekcji, która jest tylko wprowadzeniem do tematu i jakby wskazówką dla nauczyciela.

Temat I (*Przedhistoryczne dzieje ludzkości*) tłumaczy się łatwo, jeśli przeczytamy punkt 3 b celów poznawczych. Materiał do tego tematu znajdujemy w następujących opracowaniach: *O s t r o w i t i a n o w Zarys ekonomiki przedkapitalistycznych formacji*, *E n g e l s Pochodzenie rodziny, własności prywatnej i państwa*, „Książka” 1947, *S c h a f f i B r u m*

Pogadanki ekonomiczne, „Książka” 1947, P o d k o w i ń s k a *Człowiek w czasach przedhistorycznych*, P r z e w o r s k a *Tablice prehistoryczne* PZWS, 1947.

Tematy II i III (*Chiny, Indie*) nasuwają te same refleksje, co w klasie VI. W temacie IV prócz znanego i opracowanego w podręcznikach materiału jest dużo zagadnień nowych dla nauczyciela, wymagających pracy i dostarczenia szkole odpowiedniej lektury. Całość wymaga komasacji i skrótów, gdyż materiał obliczony został na 4 godziny tygodniowo, a w siatce godzin jest ich tylko 3.

Historia Polski została wydzielona w osobny punkt XVII. Ze względu jednak na realizację postulatu celów nauczania *Wiązanie faktów w czasie i przestrzeni* należy dzieje Polski wprowadzać chronologicznie łącznie z wyпадkami powszechnymi, i to na oddzielnych lekcjach.

Podsumowując całość naszych poczynań przy realizacji przejściowego programu trzeba powiedzieć, że nacisk powinien być położony na osiągnięcie jak najlepszych wyników nauczania. Należy przedyskutować zespołowo w ośrodkach dydaktyczno-naukowych historii, co mianowicie uczeń ma wiedzieć po ukończeniu danej klasy. Trzeba sprecyzować, czego należy wymagać w związku z mapą, chronologią, wiedzą praktyczną i jakie pojęcia uczeń powinien rozumieć.

Dlatego też do przemyślenia kolegów podajemy projekt wyników dla kl. VI i VII, które nam się wydają możliwe do osiągnięcia.

Ujmując rzecz konkretnie, będziemy wymagać od ucznia kończącego VII klasę takich oto wiadomości, umiejętności i rozumienia niektórych pojęć.

1. N a p o z n a n y c h p r z y k ł a d a c h p r e d s t a w i ć ż y c i e w g m i n i e p i e r w o t n e j (przykłady z dziejów Grecji, Słowian, Germanów).

2. W i a d o m o ś c i o p a ń s t w a c h s t a r o ż y t n y c h j a k o o t y p i e p a ń s t w o p a r t y c h n a n i e w o l n i c t w i e. O jakich ludach starożytnych uczył się uczeń? Opowiedzieć o położeniu geograficznym poznanych krain, o zajęciach gospodarczych, dać przykłady walki z przyrodą, opowiedzieć o środkach produkcji w danym kraju; podział społeczny: wolni i niewolni; przedstawić dowolnie wybrany przykład walk klasowych; na poznanych przykładach przedstawić monarchię absolutną, republikę arystokratyczną i republikę demokratyczną; znać przyczyny i wyniki wojen grecko-perskich i punickich, jednak bez ich przebiegu; rozpoznać na obrazku i umieć nazwać niektóre zabytki architektury, rzeźby i malarstwa antyku; umieć opowiedzieć o piśmie i wymienić nauki, które rozwijały się w starożytności; wiedzieć, że imperium zamykało basen Morza Śródziemnego.

3. W i a d o m o ś c i o ś r e d n i o w i e c z u. Opowiedzieć o elementach ustroju feudalnego: poddaństwo chłopów, zamek, rycerze, klasztor, tworzenie się miast w sensie gospodarczym, zdobywanie praw przez

miasta; wymienić państwa, które się utworzyły w okresie upadku niewolnictwa i przejścia do formacji feudalnej — Francja, Anglia, cesarstwo niemieckie, państwo arabskie, państwa słowiańskie.

Opowiedzieć o szkołach kościelnych, klasztorach, o pracy kronikarzy i rocznikarzy, o wyglądzie średniowiecznych dokumentów i ksiąg, wreszcie o znaczeniu kulturalnym kościoła łacińskiego i kościoła wschodniego w średniowieczu.

Podać krótką informację o wyprawach krzyżowych (kiedy były, dokąd się kierowały, jakie okoliczności je wywołały, z czym poznali się rycerze zachodni w Bizancjum i Palestynie, jakie zmiany zaszły w życiu Europy w okresie krucjat?).

Opowiedzieć o ruchach antyfeudalnych (na wybranych przykładach), wyjaśnić terminy „odrodzenie” i „reformacja”.

Przedstawić zmiany w sposobie wytwarzania na wsi i w mieście w XV, XVI i XVII wieku (termin *manufaktura*).

Wszelkie wyżej podane przejawy życia feudalnego umieć zastosować do życia w Polsce w okresie X—XVI wiek, zwłaszcza zaś umieć przedstawić gospodarkę folwarczną XVI wieku.

Scharakteryzować zmiany społeczne i ustrojowe: a) podział społeczny za pierwszych Piastów, ich silna władza; b) feudalne rozdrobnienie Polski w okresie podziału dzielnicowego, wzrost znaczenia rycerstwa i duchowieństwa (możliwych); c) zdobywanie przywilejów przez szlachtę, ograniczanie władzy króla, elekcje Jagiellonów; d) szlachta — stan rządzący w okresie „rzeczpospolitej szlacheckiej”, zróżnicowanie stanu szlacheckiego: magnaci, ziemianie, szlachta zaściankowa i „gołota”.

Na mapach historycznych umieć wskazać granice Polski: a) obszar zamieszkały przez plemiona podległe Mieszkowi I, b) granice Polski po pokoju w Budziszynie, c) granice w r. 1370 (początek ekspansji na wschód), d) granice w r. 1573, wskazać państwa sąsiednie i umieć krótko przedstawić stosunki z nimi; umieć wyjaśnić ekspansję Polski na wschód.

4. O k r e s r o z w o j u k a p i t a l i z m u. Opowiedzieć o rewolucji przemysłowej, wyjaśnić termin „racjonalizm”.

Wiedzieć o rywalizacji gospodarczej Anglii i Francji, wymienić państwa, z którymi prowadził walkę Napoleon, i rozumieć, że wojny napoleońskie rozpowszechniły hasła rewolucji francuskiej (zniesienie poddaństwa, równość wobec prawa). Znać najważniejsze postanowienia kongresu wiedeńskiego. Wiedzieć o powstaniu Stanów Zjednoczonych.

Przedstawić układ stosunków we Francji przed rewolucją; wskazać rolę stanu trzeciego w rewolucji; wymienić i wyjaśnić główne punkty *Deklaracji praw człowieka i obywatela*; rozumieć, iż w czasie rewolucji r. 1789 burżuazja usunęła od władzy feudalów i sama objęła ster rządów.

Przedstawić tworzenie się proletariatu i jego położenie w krajach kapitalistycznych w pierwszej połowie XIX wieku.

Wymienić ruchy wolnościowe i rewolucje burżuazyjne 1830—1848. Wyjaśnić termin *wiosna ludów*.

Wiedzieć o wydaniu przez Marksa i Engelsa *Manifestu Komunistycznego*, umieć podać jego główne myśli (w sposób uproszczony, dostępny dla umysłu 15-letniego ucznia).

Wiedzieć o zjednoczeniu Włoch i Niemiec i o walce Komuny Paryskiej w roku 1871.

Z dziejów Polski przedstawić: Zacofanie gospodarcze i kulturalne Polski XVIII wieku w porównaniu z państwami ościennymi (reformy Piotra Wielkiego w Rosji i rządy Fryderyka II w Prusach oraz Marii Teresy w Austrii).

Próby reformy w II połowie XVIII wieku (próby przejścia do gospodarki czynszowej, reforma szkolna Komisji Edukacji Narodowej, reformy społeczno-ustrojowe, konstytucja 3 maja), wyjaśnić, dlaczego nie osiągnęły one zamierzonego celu.

Dać przykłady ingerencji obcych państw w wewnętrzne sprawy Polski.

Podać wiadomości o trzech rozbiorach bez szczegółowego wskazania granic.

Wymienić walki Polski o niepodległość, z wiązać je z wypadkami europejskimi, szczegółowo podkreślić społeczne ich znaczenie.

Wiedzieć, kiedy i w jakich warunkach chłopci: a) zostali uwolnieni w Polsce od poddaństwa, b) zostali uwłaszczeni w poszczególnych zaborach.

Przedstawić tworzenie się ośrodków przemysłowych w Polsce po roku 1815 i powstawanie klasy proletariatu oraz burżuazji.

5. E p o k a i m p e r i a l i z m u. Przedstawić rywalizację mocarstw o kolonie, wskazać najważniejsze na mapie, przedstawić ucisk kolonialny.

Przedstawić tworzenie się partii robotniczych; Karol Marks, Międzynarodówka, partie w krajach rozwiniętego kapitalizmu, ruch robotniczy w Polsce pod zaborami. II Międzynarodówka, stosunki w Rosji w II połowie XIX wieku, ukaz r. 1861 i dzieje W.K.P.(b), Lenin, Stalin, krótki przebieg wydarzeń r. 1905 w Rosji i Polsce, ich znaczenie.

Układ sił w przededniu I wojny imperialistycznej, przyczyny wojny, tereny działań wojennych.

Przedstawić przebieg Wielkiej Rewolucji Październikowej, rozumieć jej znaczenie (rewolucja proletariacka w odróżnieniu od burżuazyjnych rewolucji XIX wieku).

Kłęska Niemiec w r. 1918, warunki pokoju w r. 1919.

Z dziejów Polski przedstawić: Walkę z uciskiem narodowym na wybranych przykładach w trzech zaborach (względnie koniecznie Śląsk).

Walkę o socjalizm: działalność Waryńskiego. I Proletariat, powstanie S.D.K.P. i L., powstanie P.P.S. Różnice poglądów w dwu polskich partiach robotniczych. Powiedzieć, na czym polegała ich działalność. Rok 1905 na ziemiach polskich.

Położenie Polski w chwili wybuchu I wojny imperialistycznej, udział Polaków w armiach zaborczych, stosunek różnych stronnictw do wojny.

Znaczenie Wielkiej Rewolucji Październikowej dla sprawy polskiej.

Odzyskanie przez Polskę niepodległości, utworzenie rządu w r. 1918, jego stosunek do Rosji rewolucyjnej. Postanowienia traktatu wersalskiego w stosunku do Polski.

C h r o n o l o g i a: Rachuba czasu, wiek. Daty wskazane w wynikach nauczania.

U m i e j ę t n o ś c i: wskazywania i wyszukiwania na mapie każdej miejscowości i określenia terenu, rozróżniania mapy fizycznej od historycznej, czytania mapy historycznej, posługiwania się podręcznikiem: wyszukiwanie w podręczniku potrzebnych wiadomości, korzystanie ze spisu rzeczy, indeksu, ilustracji itp.

R o z u m i e n i e t e r m i n ó w: Właściwe posługiwanie się terminami, umiejętność wyjaśniania ich w sposób prosty, np.: 1. Gdy mam mówić o życiu gospodarczym, to znaczy, że będę mówić o rolnictwie, handlu, rzemiośle, przemyśle itd., 2. Burżuazja — właściciele fabryk, kopalń, proletariat — robotnicy pracujący najemnie.

EWA MALECZYŃSKA

ZAGADNIENIA REGIONALNE W NAUCZANIU HISTORII W SZKOLE ŚLĄSKIEJ

Kiedy przed czterema laty pierwsze szeregi uczniów wchodziły w progi pierwszych szkół na odzyskanym Śląsku, społeczeństwo tamtejsze, a w ramach jego młodzież, zwłaszcza starsza, było obolałe od ran zadanych wojną. Byli to ludzie nieufnie patrzący w przyszłość i trwożliwi, resztki Polonii miejscowej, nieraz w obliczu świeżych krzywd powstałych wskutek fatalnych pomyłek, przybysze pełni tęsknoty za opuszczoną ziemią lat dziecinnych.

Witał ich zaś teren ciężki, o zniekształconym obliczu, zniechęcający nie tylko zniszczeniem, ale i pozornie obcym charakterem.

W tych warunkach pierwszym zadaniem szkoły i pracy oświatowej w ogóle było ułatwić psychicznie przybyszom aklimatyzację na Ziemiach Odzyskanych, a autochtonom aklimatyzację w Polsce. Praca oświatowa uderzyła tedy świadomie i celowo w strunę uczuciową. Głównym nurtem pracy

śląskoznawczej stało się odgrzebywanie spod grubej warstwy popiołu i gruzu śladów polskości i budzenie w społeczeństwie świadomości, że jesteśmy na ziemi własnej, że „wracamy do domu”. W dążeniu do uformowania zwartego społeczeństwa śląskiego pragnęliśmy jak najbardziej przybysza „oślazać”, wskazując mu piękno i wysoką wartość ideową tradycji ludu śląskiego, prostego, szarego człowieka pracy, który wytrwał przy języku i obyczaju w warunkach, w jakich „górne sto tysięcy” już od dawna uległo germanizacji.

Człowiekiem, na którego barkach spoczął we wspomnianym okresie cały niemal ciężar pracy śląskoznawczej w szkole, był właśnie nauczyciel historii. Jak wyglądała ta praca w praktyce na terenie Kuratorium Okręgu Szkolnego Wrocławskiego?

Dzięki starannie zorganizowanej obsłudze bibliograficznej wydawnictwa śląskoznawcze dotarły do wielu bibliotek szkolnych wcześniej niż inna książka polska. I nie tylko dotarły, ale od razu rozpoczęły służbę. Wytworzył się pewien żelazny zrab tematyki śląskiej, który wszedł w zakres materiału nauczania szkół wszelkiego typu przy zachowaniu jedynie odpowiednich różnic w szczegółach i poziomie wykładu. Są to tematy:

1. *Polskość Śląska w świetle prehistorii*
2. *Wojny obronne polsko-niemieckie w. XI-XII i udział w nich Śląska*
3. *Gospodarcze, kulturalne i polityczne znaczenie Śląska dla Polski w okresie dzielnicowym*
4. *Kultura polska na Śląsku w. XV—XVIII*
5. *Chłopskie powstania śląskie*
6. *Rozwój przemysłu i ekspansja kapitału niemieckiego na Śląsku w XVIII i XIX w. oraz ekonomiczny wyzysk polskiej siły roboczej*
7. *Odrodzenie narodowe Śląska w w. XIX*
8. *Sprawa Śląska w polityce polskiej lat 1918—1921 a w roku 1945.*

Tematyka ta nie mając do dziś pełnego pokrycia nawet w nowych podręcznikach historii, wkracza na lekcje bądź w formie wykładu nauczyciela, bądź — w klasach starszych — w formie sprawozdań z samodzielnej pracy ucznia. Przerasta ją szeroko tematyka pracy pozalekcyjnej, nawiązująca chętnie zwłaszcza do spraw lokalnych.

Rozpowszechnił się typ czytelní śląskoznawczych zorganizowanych w szkołach na użytek młodzieży a połączonych z małym muzeum, które gromadzi stare druki, przedmioty z napisami polskimi, okazy folkloru, nieraz bardzo ciekawe archiwalia do dziejów pierwszych miesięcy powrotu Polski na Śląsk itd. Inną godną wspomnienia formą pracy pozalekcyjnej jest gromadzenie przez młodzież polskich nazw lokalnych wzgórz, strug, niw na wsi czy zaułków w mieście — nazw ulegających często zatraceniu ze zmianą zaludnienia — czy notowanie nazwisk polskich na starych nagrobkach cmentarnych (jeden z pierwszych wykazów takich nazwisk zestawiony przez II

Żeńską Drużynę Harcerską we Wrocławiu ogłoszono w I roczniku *Sobótki* z r. 1946). Nierzadko dzięki szkole udaje się uratować ciekawy szczegół, jak np. nazwiska polskie na ławkach kolatorskich w kościele parafialnym w Kłodzku, usunięte stamtąd już za czasów polskich. Innym typem pracy pozalekcyjnej jest sporządzenie różnego rodzaju map i wykresów ilustrujących przeszłość Śląska. Społeczna funkcja tych prac wykracza niekiedy daleko poza ramy życia szkoły. Tak np. kilka map ilustrujących historyczną część Wystawy Ziem Odzyskanych powstało w pierwszym szkicowym projekcie w pracowni Ośrodka Dydaktyczno-Naukowego Historii we Wrocławiu przy dużym udziale inwencji młodzieży. Ożywienie wnoszą konkursy początkowo indywidualne, obecnie coraz częściej zespołowe. Udany przykład organizacji takiej pracy daje projekt wypracowany w związku z rocznym programem zagadnień społeczno-wychowawczych w Państw. Gimn. i Lic. Przemysłu Odzieżowego we Wrocławiu. Akcja nosi nazwę „Podróż z biegiem Odry”. Poszczególne zespoły uczniów rozlosowują między sobą opracowanie poszczególnych miejscowości nadodrzańskich z obowiązkiem uwypuklenia przede wszystkim ich polskich tradycji. Dwa do trzech miesięcy trwa samodzielne (oczywiście pod opieką nauczyciela) zbieranie materiału przez młodzież i przygotowanie wystąpień poszczególnych zespołów (referat, inscenizacja, recytacja, pokaz zdjęć przez epidiaskop itp., zależnie od pomysłowości danego zespołu), po czym głosowanie orzeka, który występ był najbardziej udany. Osobną pozycję ma znów ruch wycieczkowy. Na długo przed ukazaniem się (wydanych dopiero w roku ubiegłym, w związku z Wystawą Ziem Odzyskanych) przewodników o zabytkach Wrocławia szlak wycieczki młodzieżowej śladami polskość miasta został opublikowany w *Dzienniku Urzędowym Kuratorium Okręgu Szkolnego Wrocławskiego*, a podobne szlaki opracowują szkoły i w innych miejscowościach. Cała ta praca, której kilka tylko przykładów rzuciliśmy powyżej, nie minęła bez skutku. Młodzież sprzegła się ze Śląskiem mocnym węzłem uczuciowym. Wypracowania szkolne, odpowiedzi na rozliczne ankiety, artykuły w gazetach ściennych, naiwne w formie, ale szczere i gorące w treści wiersze młodocianych autorów mówią o narodzinach silnego nurtu uczuciowego wiążącego młodzież z najcenniejszą i jedną z najpiękniejszych dzielnic Polski, jaką jest Śląsk. Czy to znaczy, że zrobiono w tym zakresie już wszystko, co trzeba? Bynajmniej. Zasadniczy, pionierski etap pracy został ukończony pomyślnie. Pracę mimo to należy kontynuować, pogłębiać i bogacić jej formy. Do zrobienia jest jeszcze bowiem bardzo wiele. Ale czy praca śląskoznawcza w szkole na nowym etapie może się ograniczyć do kontynuowania dotychczasowego ustosunkowania ideowego, czy nawet jego pogłębiania? Otóż stanowczo nie.

Mamy za sobą cztery lata pracy na Ziemiach Odzyskanych, w ciągu których ziemie te z ruiny przeobraziły się w życiodajny warsztat, w ciągu których opadł z nich pokost niemiecki, a tysiączne żywotne arterie powięzły

je z całością Rzeczypospolitej. W ciągu tych czterech lat w całym kraju zaszły ogromne zmiany i zarysował się wyraziście kierunek drogi, którą kroczy naród. Tego rodzaju cztery lata to jest okres czasu dość wielki, aby mówić nie tylko o problematyce Ziem Odzyskanych w nauczaniu, ale i o ewolucji tej problematyki w stosunku do pierwszych chwil powrotu Polski nad Odrę. Jest to zresztą zagadnienie szersze niż problem kultury regionalnej na Śląsku czy Pomorzu — tu chodzi o charakter naszego ruchu regionalistycznego w ogóle. W Polsce Ludowej, kroczącej po drodze ku socjalizmowi, ruch ten ma przed sobą niewątpliwie przyszłość, ale ogrom zmian dokonanych w naszym życiu nie może pozostać bez wpływu na jego charakter, zwłaszcza jeśli chodzi o rozwijaną przez szkołę propagandę regionalizmu.

W dobie, gdy nadrzędność dobra zbiorowego przełamuje zwycięsko na wszystkich polach egotyczny indywidualizm jednostki, gdy interes zbiorowy grup wielkich góruje nad indywidualnymi dążeniami grupek i zespołów drobnych, w dobie ogólnonarodowej gospodarki planowej i walki o pokój toczonej nie w interesie jednego narodu, ale całej ludzkości — partykularne ambicje i dążenia tej czy innej części kraju nie mogą być alfa i omegą w wychowaniu. W dobie gdy podstawą wychowania polskiego staje się przedstawienie psychiki narodowej z dróg uczuciowości i romantyzmu na drogi racjonalistycznego realizmu — sama ślepa miłość tego czy innego kąta ziemi nie może być wyłącznym drogowskazem. W dobie gdy toczy się walka o postęp, o upowszechnienie nowoczesnego poglądu na świat, o nowy styl życia — nie każda tradycja zasługuje na kultywację przez to tylko, że jest tradycją, choćby była opromieniona blaskiem zasług w ubiegłej epoce. Nie chcemy tu być źle zrozumiani. Trzeba było i trzeba będzie nadal śledzić przeszłość Ziem Odzyskanych, wskrzeszać ich lokalne tradycje polskie, wiązać z tymi Ziemią uczuciowo nowych osadników. Szkoła nie tylko — jak zaznaczyliśmy wyżej — winna tę pracę kontynuować, ale winna ją również ciągle pogłębiać i doskonalić, aby intensywnością jej starać się zrównoważyć fakt, że młodzieży naszej nie wykołysała w dziecięcych latach pieśń i podanie nadodrzańskie, tak jak wykołysała ją pieśń i podania nadwiślańskie.

Powtarzamy raz jeszcze: szkoła nie może zaprzestać pracy nad duchowym opanowaniem Ziemią Odzyskanymi przez młodzież, i to nie tylko młodzież ziem nadodrzańskich, ale młodzież całej Polski.

Ale po pierwsze — nawet w polskich tradycjach Śląska czy Pomorza, które się wskrzesza, ożywia i pielęgnuje, wypadnie dokonać pewnej selekcji. Nie wolno pielęgnować niczego, co wzmaga czy rodzi separatyzm, czy też hamuje postęp, dlatego tylko, że jest śląskie czy nadodrzańskie. Młodzież musi rozumieć, że inną jest rzeczą walczyć w warunkach najstraszniejszego ucisku niemieckiego o utrzymanie narodowości trzymać się kurczowo każdego atomu starych form, a inną — jako obywatel wolnego państwa — być współtwórcą przebudowy całej jego struktury wewnętrznej.

Po drugie — sama tradycja i znajomość przeszłości, samo umiłowanie Śląska, Pomorza czy Prus nie wystarczy. Nowy regionalizm polski to przede wszystkim rozumienie, czym jest własny rejon w całości państwa, badanie jego możliwości, planowe rozbudowywanie jego życia w rytmie zgodnym z rytmem życia całego kraju, zwiększanie jego udziału w ogólnonarodowym dorobku. Ziemie Odzyskane to nie tylko drogie naszemu sercu stare ziemie polskie. To podstawowa komórka naszego życia gospodarczego, warunek i gwarancja naszego dalszego rozwoju i zrzucenia ciężaru wielowiekowego zacofania. To właśnie winna młodzież nasza dogłębnie zrozumieć. I nie tylko zrozumieć. Winna nabrać czynnej postawy nie tylko Ślązaka, ale Polaka ze Śląska, dumnego z obecnego i przyszłego udziału swej ziemi w trudzie podnoszenia Polski wzwyż, pełnego ambicji przodownictwa w budowie nowej rzeczywistości polskiej. Oto ziemia śląska kryje w sobie tysiące niewyzyskanych możliwości. Trzeba, aby młody wzrok uczył się zwracać ku nim badawczo, odkrywczco, twórczo, z myślą o ożywianiu coraz nowych sił produkcyjnych regionu dla dobra całości kraju.

Wielka lekcja Wystawy Ziem Odzyskanych nie może pójść w zapomnienie. Rzecz jasna, że w tak pojętym ruchu regionalistycznym na Śląsku czy w całości Ziem Odzyskanych historia nie będzie już odgrywała głównej roli. W toku nauczania prawie wszystkich przedmiotów trzeba będzie tak ustosunkowywać młodzież, aby wdrożyła się do badania otoczenia dla ustawicznego podnoszenia własnego regionu wzwyż i zwiększania jego procentowego udziału w życiu ogólnopolskim.

Problematyka regionalna czy lokalna wkroczy w ten sposób nawet i w zakres nauk przyrodniczych, a więc w zakres biologii, fizyki czy chemii, nie mówiąc już o krajoznawstwie i syntetyzującej całość nauce o Polsce współczesnej.

W obrębie zaś samej nauki historii rzeczą naszą będzie pogłębić nurt myślowy w stosunku do spraw śląskich i podnieść te właśnie momenty z przeszłości, które pozwolą lepiej zrozumieć teraźniejszość i jej problematykę. Wielkie pole do pracy ma tu przed sobą nie tylko szkoła, ale przede wszystkim historiografia nasza. Silne związanie przyczyn niedorozwoju gospodarczego i społecznego Polski w przeszłości z brakiem warunków rozwojowych, które tylko posiadanie granicy na Odrze mogło i może nam zapewnić, będzie tu kanwą, na której da się rozwinąć niejeden problem szczegółowy.

Z drugiej strony obowiązuje nad Odrą silniej jeszcze niż gdziekolwiek indziej naukowe ujmowanie zjawisk historycznych, nie zaprzeczające podstawowej roli procesów produkcyjnych w dziejach ani też ustawicznego przeobrażania się form życia i względności oceny rozmaitych ideałów i dążeń, które choć pełnowartościowe i pozytywne w pewnych warunkach — w nowych ustąpić muszą nowym ideałom i dążeniom.

STOSOWANIE ZESZYTÓW „WIEDZY POWSZECHNEJ” W NAUCZANIU HISTORII

Ukazanie się zeszytów *Wiedzy Powszechnej* stało się wydarzeniem w nauczaniu powojennym. Nauczyciel z radością pochwycił sposobność urozmaiconego komponowania lekcji, której dostarczają mu świeżo wyszłe tomi-ki. Pobudziły one jego inicjatywę, wzbogaciły metody pracy.

Mamy co prawda wydawnictwa popularnonaukowe, szerszemu ich jednak wyzyskaniu w klasie przeszkadza często cena. Nawet sto złotych to zbyt wysoka suma, by można było jej żądać od każdego ucznia za książkę, która mu służy w ciągu kilku lekcji.

Wartość tomików *Wiedzy Powszechnej* z punktu widzenia ich przydatności w nauczaniu polega nie tylko na ich wysokim poziomie naukowym i na ogół popularnym ujęciu. Dostępność ich, osiągnięta przez rozbitcie treści na zagadnienia bardzo szczegółowe, jest cechą nader cenną. Wreszcie możemy dać wszystkim uczniom w klasie książkę, która będzie źródłem ich wiedzy i materiałem świetnie nadającym się do kształcenia formalnego.

Jedną z klęsk naszego powojennego nauczania jest to, że uczeń nie umie posługiwać się książką. Czerpanie wiedzy z drukowanego słowa, wyluskiwanie wiadomości istotnych i ważnych sprawia naszej przeciętnie zdolnej młodzieży nieprzewyciężalną trudność. Woli się ona uczyć z notatek lub skrótów. Tłumaczył mi to kiedyś uczeń wybitnie zdolny i bardzo odcytany: „Zanim zrozumiem, o co chodzi autorowi podręcznika, już bym się dawno wszystkiego nauczył z notatek”. Zdajemy sobie sprawę, jak brak opanowania techniki „rozumienia, o co w książce chodzi”, przyzwyczajenie do przyjmowania pokarmu już dokładnie przeżutego są groźne dla kultury umysłowej całego pokolenia. Próbowaliśmy zapobiec złu popierając i organizując lekturę indywidualną, łamaliśmy się z trudnościami zdobycia odpowiednich książek. Była to jednak osławiona kropla w morzu.

Ogromną rolę odgrywają nowe podręczniki dla szkoły podstawowej, korzystają z nich jednak młodszymi rocznikami (choć trudne ujęcie i stosunkowo wysoka cena hamują pracę). Znaczenie więc zeszytów *Wiedzy Powszechnej* dla młodzieży znajdującej się obecnie na stopniu licealnym jest bezsporne.

Cykl *Przechadzek ateńskich* Wł. Witwickiego nadaje się znakomicie do wyzyskania na lekturę uzupełniającą w liceum humanistycznym oraz do prywatnego czytania w innych typach liceów, gdzie braknie czasu na dłuższe zatrzymanie się nad sztuką grecką. Właśnie jednak jako lektura prywatna wzbudza zainteresowanie i przynosi dużą korzyść.

Wobec aktualności tematu Prasłowiańszczyzny i Polski pierwotnej poświęcamy im zazwyczaj sporo uwagi w klasach typu licealnego. Cykl

omawiający te kwestie jest reprezentowany przez kilkanaście zeszytów znajdujących się w sprzedaży. Wachlarz poruszanych spraw jest szeroki, a zagadnienia zazębiają się i krzyżują. Wobec tego najbardziej celową metodą ich podania wydaje mi się podział klasy na kilka grup, z których każda obowiązana jest przeczytać jeden zeszyt i przygotować się do zreferowania jego zawartości. Umożliwia to zastosowanie się do indywidualnych nie tylko zainteresowań, ale i poziomów. Zeszyty nie są równe co do stopnia trudności. *Jak żyli nasi przodkowie w zaraniu dziejów* R a j e w s k i e g o przeczyta z zainteresowaniem inteligentny uczeń klasy VI i VII, *Gdzie była prakolebka Słowian* J a ż d ż e w s k i e g o niełatwe jest nawet dla zdolnego licealisty. Omawianie opracowanego materiału należałoby zgrupować dokoła kilku nielicznych tematów, wśród których w każdym razie powinny się znaleźć: 1. Co to jest prehistoria, nad jakim materiałem pracuje i jak go bada? 2. Sprawa pochodzenia Słowian. 3. Budownictwo prasłowiańskie. Dyskusja może stać się bardzo ożywiona, jeśli każda grupa klasy pozna zagadnienie pod innym kątem widzenia i za pośrednictwem innego autora. Całość powinna zająć trzy, cztery godziny lekcyjne. Najbardziej nadaje się do opracowania w kl. X cykl pod tytułem *Europa feudalna*. Niektóre jego zeszyty możemy z powodzeniem traktować nie tylko jako lekturę uzupełniającą, ale niemal jak odpowiednie rozdziały podręcznika. Rozbicie ich na osobne tomiki wzmacnia zainteresowanie, a to, że są opracowane przez różnych autorów, uczy młodzież dostosowywania się do różnych poziomów i różnych sposobów ujęcia.

Pierwszy zeszyt, który damy uczniowi do ręki, to *Feudalizm* T. M a n t e u f f l a. Książeczka ta nie uwzględnia należycie podstaw gospodarczych ustroju feudalnego, przedstawia natomiast jasno i interesująco jego stronę prawnoustrojową i polityczną. Z dydaktycznego punktu widzenia ma jedną wadę: kompletny brak wyjątków źródłowych, niezbędnych wprost do zrozumienia istoty ustroju feudalnego. Wielka szkoda, że nie znalazły się w niej choćby te teksty, które umieścił autor w swej książce wydanej przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Po *Feudalizmie* polecimy uczniom następne zeszyty: *Cesarstwo i państwo w walce o władzę powszechną* A l. G i e y s z t o r a albo *Wyprawy krzyżowe* H. E w e r t - K a p p e s o w e j i J. S c h o e n b r e n n e r. Ze względów chronologicznych pierwszeństwo należałoby się pierwszej rozprawce, ze względu zaś na stopniowanie trudności — drugiej. *Wyprawy krzyżowe* pisane są z pełnym zrozumieniem umysłowości młodzieży, z uwzględnieniem tego, że sądy syntetyczne muszą występować na tle materiału przemawiającego do wyobraźni ucznia, a uogólnienia powinny być uzupełniane wiadomościami konkretnymi. Rozprawka Gieysztora natomiast jest ciekawą syntezą napisaną żywo, nierzadko barwnie, bardzo interesującą uczniów najinteligentniejszych, najbardziej zaprawionych do teoretycznego myślenia. Młodzież przeciętna słabo daje sobie z nią radę nawet wtedy, gdy szuka odpowiedzi na postawione jej z góry pytania. Wzdychają głęboko: „bardzo

trudna książka". Całe partie należy wyjaśniać przy pomocy wykładu albo czytania z komentarzami. Sytuację niekiedy ratują umieszczone w książeczce ilustracje, które w danym wypadku mogą żywiej przemawiać niż słowa, jak np. sławna mozaika laterańska. Szkoda, że miniatura z ewangeliarza Ottona III została zareprodukowana tylko w mniej charakterystycznym ułamku, malującym cesarza w majestacie. Dla zawartej w tekście myśli istotna jest druga część miniatury, przedstawiająca ziemie idące złożyć hołd władcy. Wielką wartość mają dość gęsto cytowane przez autora wyjątki ze źródeł.

Główne trudności polegają na tym, że rozprawka Gieysztora wprowadza ucznia w świat uogólnień i pojęć nowych, nieznanymi bliżej z kursu klas niższych. Mała dostępność polega tedy nie na trudnym słownictwie, ale na uogólnieniach, do których zrozumienia większość młodzieży nie dorosła. W związku z tym nawiasowo zwracam uwagę na zbędne wyjaśnienia niektórych zwrotów. Jeden z wielu przykładów: w książeczce Gieysztora pt. *Powstanie państw narodowych* czytamy na str. 2: „Zakładanie podwalin państw nowego typu o strukturze opartej na szerszej podstawie społecznej i gospodarczej”. Wyrazy „struktura” oraz „elekcja” (str. 5) są w odnośniku wytłumaczone. Uważam, że kto rozumie, co to jest szersza podstawa społeczna i gospodarcza, wie na pewno, co znaczy struktura czy elekcja. Książka ta nie może zastąpić podręcznika. O ile wiem, redaktorzy wydawnictwa zastrzegają się zresztą przed robieniem podobnego użytku z ich książeczek. Powinny się one stać natomiast lekturą uzupełniającą, która daje odpowiedzi na pytania postawione przez ucznia czy nauczyciela, rozwiązuje pewne najważniejsze zagadnienia. Ilość tych zagadnień i ich pogłębienie są zależne od przygotowania i inteligencji ucznia. Uwagi powyższe odnoszą się do większości zeszytów *Wiedzy Powszechnej*.

Następnych zeszytów poza wymienionymi nie stosowałam jeszcze w praktyce szkolnej, gdyż wyszły one już po przerobieniu z klasami odpowiednich partii materiału. Ogromnie przydatna będzie broszura pt. *Powstanie państw narodowych, Początki państwa i narodu polskiego oraz Świat słowiański*.

Cykl *Wielkie ośrodki najstarszej kultury* ze względu na temat nadawałby się dla kl. IX. Byłoby to tym bardziej pożądane, że brak dla niej podręcznika, a uwaga całego polskiego świata dydaktycznego jest zwrócona właśnie na tę młodzież, która rozpoczyna kurs licealny i pierwsza skończy średnie wykształcenie po 11 latach. Wymaga więc wyjątkowej opieki i zaopatrzenia w pomoce.

Dopiero po roku doświadczeń okaże się, o ile przydatne będą odpowiednie tomiki *Wiedzy Powszechnej*. Wydaje się jednak, że *Chiny przedwczorajsze i wczorajsze* J. Chmielewskiego oraz *Indie starożytnie* E. Słuszkiewicza nie dadzą się w IX kl. zastosować. Autorzy bowiem wychodzili widocznie z założenia, że odbiorca będzie się

orientował w elementarnych zjawiskach, jak np. hierarchia mandarynów, wiara w wędrówkę dusz, życiorys i postawa filozoficzna Buddy itp. Podają więc tylko najnowsze, bezwzględnie bardzo interesujące poglądy na te kwestie nie licząc się z faktem, że historia Chin i Indii od lat nie wchodziła do polskich programów szkolnych i sprawy ich są ogółowi polskiemu mało znane.

Zupełnie inaczej przedstawiają się trzy tomiki dotyczące średniowiecza: *Bizancjum* M. Serejskiego oraz *Arabowie i państwo arabskie i Najazdy ludów stepowych* B. Baranowskiego. Czytając je odnosi się wrażenie, że wzbudzą zainteresowanie młodzieży i umiejętnie wprowadzą ją w krąg nowych zjawisk i pojęć. Dadzą się wyzyskać na lekturę uzupełniającą dla całej klasy, na materiał do referatów oraz ustnego dopełnienia lekcji przez jednego lub grupę uczniów albo wprost na lekturę prywatną.

Należałoby przedyskutować zastosowanie omawianego wydawnictwa na uniwersytetach robotniczych. Pracuję na Uniwersytecie Przedmiotowym w Toruniu. Jest to uczelnia eksperymentalna, bardzo żywo prowadzona, dająca ciekawe i pomyślne wyniki. Element słuchaczy, jak zwykle w podobnych zakładach, bardzo różnorodny. W programie tego Uniwersytetu historia występuje na kursie wstępnym, głównie jako dzieje ojczyste, oraz na dwóch latach kursu kulturalno-oświatowego, który ma charakter humanistyczny i niewielu słuchaczy. Otóż poza amatorskim czytaniem nie związanym z treścią wykładów broszury *Wiedzy Powszechnej* mogą być stosowane na wspomnianym kursie kulturalno-oświatowym, a niektóre zeszyty, np. *Feudalizm*, i na innych w związku z zagadnieniami życia współczesnego. Przy powojennym poziomie młodzieży nie będą lekturą łatwą. Zmieni się to zasadniczo, gdy przyjdą roczniki po ukończonej szkole podstawowej o odpowiedniej podbudowie w zakresie historii. I dzisiaj jednak dla inteligentniejszych jednostek o szerszych zainteresowaniach omawiane przez nas wydawnictwo pełnić będzie rolę niezastąpionego informatora i czynnika pogłębiającego kulturę historyczną i ogólną¹⁾.

¹⁾ Oprócz wymienionych przez autorkę zeszytów (artykuł pisany był w sierpniu 1948 r.) ukazały się dotąd następujące prace: D z w o n k o w s k i Wł. — *Powstanie i rozwój Stanów Zjednoczonych*; D z w o n k o w s k i Wł. — *Stany Zjednoczone w XIX stuleciu*; K i e n i e w i c z S. — *Imperializm kolonialny (1871—1914)*; M i s s a l o w a G. — *Zaborowska H.* — *Kultura Oświecenia*; K i e n i e w i c z S. — *Rosja w XIX wieku*; P a j e w s k i J. — *Niemcy na przełomie XIX i XX wieku*; S r e n i e w s k i St. — *Rozrost i potęga państwa polskiego*; T y m i e n i e c k i K. — *Formowanie się społeczeństwa stanowego*; T y m i e n i e c k i K. — *Starożytność w kulturze wczesnego średniowiecza*; L e c h i c k a J. — *Absolutyzm we Francji*; H e r b s t St. — *Cechy rzemieślnicze*; J a ż d ż e w s k i K. — *Początki kultury ludzkiej w Europie*; Z a j ą c z k o w s k i St. — *Świat słowiański*; K o s t r z e w s k i J. — *Rzemiosło u Polan*.

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

JANINA SCHOENBRENNER

PROJEKTY LEKCJI NA TEMAT: GENEZA MIAST POLSKICH

W artykule niniejszym przedstawiam koleżankom i kolegom do dyskusji projekty lekcji w kl. IV, VI i IX na temat *Geneza miast polskich*.

Zadaniem moim będzie przemyślenie, jak materiał naukowy podany w artykule S. Krakowskiego zastosować do pracy szkolnej.

Ostatecznym celem omawianego tematu jest doprowadzenie ucznia do: 1. zrozumienia pojęcia miasta (gospodarczego, prawnego i topograficznego), 2. rozróżniania faz powstawania miasta jako jednego z czynników ustroju feudalnego i zaobserwowania praw tworzenia się miast w średniowieczu, 3. poznania teorii naukowych odnoszących się do naszego tematu.

Cele te można w pełni osiągnąć dopiero na poziomie licealnym, jednak pracę nad realizacją ich zaczynamy już w klasie IV.

K l a s a I V

Genezę miast w Polsce przygotowujemy na kilku lekcjach poprzedzających temat właściwy.

W punkcie 4 (*Projekt 1947*, obowiązujący dla klasy IV w programie przejściowym na rok 1948/49) *W osadzie knieziej i na podgrodziu* znajduje się punkt *Ludność rzemieślnicza*.

W podręczniku dla kl. IV M. Dłuskiej *Z naszych dziejów* mamy na str. 26 tylko krótką wzmiankę o rzemiośle. Warto jednak powiedzieć dzieciom o opuszczaniu wsi przez wolnych rzemieślników, o wędrówkach ich i osiedlaniu się w pobliżu grodów i klasztorów.

Wiadomości o rzemiośle w czasach wczesnohistorycznych oraz liczne ilustracje wyrobów rzemieślniczych znaleźć można w książeczce B. Kostrzewskiego *Rzemiosło u Polan (Wiedza Powszechna)*.

Do wiadomości tych nawiążemy przy omawianiu tematu 6. *Z cudzoziemskim kupcem przez odwieczne knieje* tak, aby uczniowie zapamiętali, że pierwszym składnikiem tworzenia się miast było powstawanie osad rzemieślniczych. Dalej możemy posługiwać się podręcznikiem M. Dłuskiej, w którym na str. 28 jest opis krakowskiego podgrodzia, a w nim są wzmianki o rzemieślnikach (kował, jatki, rybacy, miodosytnicy), oraz opowiadanie o przyjeździe kupców. Jeśli dzieci korzystają już z mapy konturowej lub obrazkowej, powinny wyszukać na niej punkty przejazdu kupców i szlak handlowy Wrocław — Kraków — Kijów.

Temat potraktowany jest w podręczniku rzeczowo, ale bardzo obszernie. Toteż na zakończenie lekcji uczniowie muszą albo ułożyć plan ustny, a więc ująć w punkty najważniejsze wiadomości, albo jeśli prowadzony jest zeszyt przedmiotowy, zapisać w paru pytaniach treść lekcji (np.: 1. Gdzie osiedli się rzemieślnicy? 2. Dlaczego w tych osiedlach chętnie zatrzymywali się kupcy? 3. Co wyrabiali rzemieślnicy? 4. Jak odbywał się handel? 5. Jakie trudności mieli w drodze kupcy? W domu dzieci przy

pomocy takich pytań wyszukają w podręczniku odpowiedzi i utrwala zdobyte na lekcji wiadomości.

W temacie 11 *W klasztorze* trzeba również wspomnieć o osiedlach rzemieślniczo-kupieckich w pobliżu klasztoru, inaczej bowiem uczeń zapamięta, że tylko na podgrodziu były takie osiedla.

Jakby podstawą w naszej pracy z klasą IV nad genezą miast w Polsce będzie temat 13 *Pierwsze miasta*. Jeżeli ujmujemy zagadnienie rozwojowo, to nie można powiedzieć dzieciom, że dopiero w wieku XIII powstały pierwsze miasta. Miastami w sensie gospodarczym są bowiem owe rzemieślniczo-kupieckie osady i dlatego lekcję zaczniemy od powtórzenia wszystkiego, czego się klasa już o nich uczyła.

Następnie nauczyciel krótko powie o ożywieniu się ruchu handlowego i wytwórczości rzemieślniczej w wiekach XII i XIII w całej Europie. Przez Polskę szły drogi handlowe i miasta leżące na szlakach kupieckich stawały się coraz większe. Trzeba było ludzi tam mieszkających jakoś zorganizować, dać im możliwie dobre warunki. Często właściciel miasta chciał mieć więcej mieszkańców trudniących się rzemiosłem i handlem, sprowadzał więc cudzoziemców. Ponieważ na Zachodzie miasta już dawniej się organizowały, więc na wzór miast niemieckich książęta, klasztory, rycerze zaczęli dawać swoim miastom prawo miejskie.

Po takim wstępie możemy dalej wyzyskać podręcznik, gdzie znajdujemy opis nadania prawa miejskiego Krakowowi. W ujęciu tematu przez autorkę występuje najprzód osiedle rzemieślników, kupców, miasto dawno rozwijające się. Mówiąc o „założeniu miasta“ autorka stale ujmuje wyraz „miasto“ w cudzysłów, jakby zaznaczając, że w danym mieście następuje zmiana, lecz że nie powstaje ono na nowo. Rozdział ten kończy się bardzo charakterystycznie: „Tak „założono“ w II połowie XIII wieku „miasto“ Kraków. W podobny sposób uzyskały *prawa miejskie*: Gniezno, Poznań, Lublin i *wiele innych miast*“.

Temat ten proponuję opracować w następujący sposób: podyktować uczniom pytania, na które sami znajdą w książce odpowiedzi w czasie wspólnego głośnego czytania rozdziału. Pytania musimy tak sformułować, aby w odpowiedziach na nie zawarte były najistotniejsze wiadomości o przenoszeniu miasta na prawo „niemieckie“ i o przyspieszeniu rozwoju życia gospodarczego dzięki wprowadzeniu tego prawa.

Pełny obraz miasta średniowiecznego dają tematy 22, 23, 24; kończą one genezę miasta. Dlatego też wstępem do nich będzie powtórzenie poszczególnych faz rozwojowych: a) wędrowki i osiedlanie się rzemieślników, b) przybywanie okolicznej ludności dla wymiany, przejazdu kupców, c) wytworzenie się targu, życie w osadzie handlowo-rzemieślniczej, życie w mieście, d) nadanie miastu prawa miejskiego.

Na przedstawienie miasta w wieku XIV nie możemy jednak poświęcić aż trzech lekcji, jak nam to sugeruje program, nie zmieści się to bowiem w czasie.

Sądzę, że można będzie najważniejsze wiadomości połączyć w formie wycieczki odbywanej w wyobraźni po średniowiecznym Krakowie. Lekcja tego typu musi być oparta na ilustracjach. W idealnych warunkach należałoby rozporządzać rekonstrukcjami: a) murów staromiejskich Krakowa, b) rynku z uwzględnieniem życia miejskiego, c) warsztatu rzemieślniczego, d) wnętrza sklepu. Obecnie możemy korzystać z tablic *Ilustracji szkolnej*, mianowicie fotografii współczesnych fragmentów Krakowa (Rynek, mury, Barbakan), Wrocławia (ratusz) oraz z ilustracji w podręczniku.

Dzieci powinny zapoznać się z ilustracjami przed lekcją (dobrze byłoby powiedzieć je w klasie o jeden dzień wcześniej), aby w czasie opowiadania nauczyciela można było odwołać się do znanych dziecku obrazków.

Opowiadanie nauczyciela będzie wstępem do dalszej pracy samodzielnej uczniów przy pomocy podręcznika. W domu dzieci przeczytają trzy rozdziały z książki, szeroko omawiające wygląd miasta, zwyczaje, pracę rzemieślnika, handel itd. Każdy z uczniów wybierze wyjątek, który mu się najbardziej podoba, aby następnie opowie-

dzień go innym w klasie. Jeśli nauczyciel uzna, że dziecko nie może przeczytać całości, wtedy zadaje się po jednym rozdziale trzem grupom dzieci. W ten sposób uczniowie, wprowadzeni przez nauczyciela w najważniejsze momenty życia miejskiego, sami zdobędą więcej o nim szczegółów.

Jakież mają być wyniki pracy z kl. IV nad genezą miasta w Polsce?

Dziecko 10-letnie najłatwiej przyswaja sobie zewnętrzną stronę danego zjawiska i tego na pewno możemy nauczyć. Trudniej będzie uczniom zrozumieć, na czym polegało prawo miejskie. Terminu *feudalizm* na tym poziomie nie używamy, ale uczymy o elementach składających się na pojęcie feudalizmu (zamek rycerski, klasztor, poddaństwo chłopów, miasto). Teoria naukowa obowiązuje samego nauczyciela: podaje on dzieciom wiadomości o ewolucyjnym tworzeniu się miast w Polsce.

Ujmując konkretnie wyniki sądzę, że kończąc IV klasę dzieci powinny wiedzieć, co następuje: 1. Od najdawniejszych, przedhistorycznych czasów ludność polska umiała sporządzać dla siebie różne przedmioty codziennego użytku. 2. Z czasem poszczególni ludzie zaczęli wyrabiać różne przedmioty dla innych, wskutek czego stali się rzemieślnikami. 3. Przez Polskę od dawna przejeżdżali kupcy. 4. W pobliżu grodów i klasztorów tworzyły się osady rzemieślniczo-kupieckie, a targi — były to miasta dawnej Polski. 5. Z czasem miasta dostały specjalne prawa na wzór miast zachodnich. 6. Miasto różniło się wyglądem od wsi (jak wyglądało). 7. Jak handlowano w Polsce XI wieku, jak się handel zmieniał; jak pracowali rzemieślnicy; co to były cechy?

K l a s a VI

W programie przejściowym na klasę VI (*Dziennik Urzędowy Min. Oświaty*, nr 7), punkt 48 *Porządek feudalny w Europie zachodniej i środkowej* wskazuje, że tutaj należy przedstawić miasto jako element ustroju feudalnego. W bieżącym roku wielka ilość materiału przypadająca na kl. VI nie pozwoli na metodyczne przerobienie programu. Wobec tego jednak, że według zapowiedzi Ministerstwa Oświaty, w nowym programie kurs klasy VI będzie znacznie mniejszy, projekt lekcji dostosowuję do przyszłych możliwości.

Stosownie do tego, co napisałam o wynikach klasy IV, uczniowie VI klasy powinni rozumieć, co to znaczy poddaństwo, i wiedzieć, do kogo w średniowieczu należała ziemia. Po sprawdzeniu, czy tak jest w rzeczywistości, i po zapoznaniu klasy z ustrojem feudalnym gospodarczo-społecznym i politycznym samą genezę miast na Zachodzie proponuję połączyć w formie wykładu, do którego materiał daje nam artykuł Krakowskiego i bibliografia. Wiadomości z wykładu klasa zapisze w formie planu. W domu uczniowie przypomną sobie przy pomocy podręcznika Dłuskiej wszystko, czego nauczyli się przed dwoma laty o powstawaniu miast w Polsce. Na ochotnika można polecić wyszukanie tych samych wiadomości w podręczniku na kl. VII i zestawienie sposobu ujęć tego tematu w dwu różnych książkach. Będzie to dodatkowa praca dla chętnych i zdolnych uczniów.

Celem następnej lekcji będzie doprowadzenie uczniów do spostrzeżenia prawidłowości występującej w tworzeniu się miast na różnych obszarach Europy. Osiągniemy ten cel przez omówienie wiadomości z wykładu i z klasy IV, przypomnianych w domu. Aby mocniej jeszcze podkreślić cechy charakterystyczne miast, warto przedstawić nadto wiadomości o tworzeniu się miast na Rusi (przy pomocy podręcznika radzieckiego *Historia ZSRR* pod. red. Pankratowej).

W dalszym ciągu na lekcjach historii Polski wrócimy jeszcze specjalnie do genezy miast. Sądzę, że trzeba tu opracować gruntownie prawo miejskie, bo klasa IV niewiele z niego rozumiała. Proponuję więc przeczytanie jednego z dokumentów lokacyjnych (np. Krakowa, który jest często przedrukowywany w podręcznikach), omówienie praw i obowiązków mieszczan, roli wójta, stosunku właściciela gruntu do miasta, samorządu miejskiego itd. Tutaj też należy zwrócić uwagę na walkę miast

o prawa na Zachodzie i na nadławanie praw miejskich bez walki w Polsce, wyjaśniając od razu przyczynę tego zjawiska.

W wynikach uczeń klasy VI oprócz wiadomości obowiązujących klasę IV powinien: 1. rozumieć, że miasta średniowieczne powstały jako jeden z elementów porządku feudalnego; 2. odróżniać pojęcie miasta: gospodarcze, prawne, topograficzne; 3. umieć przedstawić fazy rozwoju miasta; 4. zaznaczyć cechy charakterystyczne tworzenia się miast w różnych krajach.

K l a s y I X 3 I I l i c e u m z a w o d o w e g o

Jeśli chodzi o same wiadomości, to na poziomie licealnym będziemy je raczej pogłębiać, niż poszerzać. Uczeń klasy IX powinien wiedzieć to wszystko, co obowiązuje klasę VI. Oczywiście wiele zapomniał przez trzy lata, ale też jest już w tym wieku, że powinien umieć sam sobie przypomnieć materiał z podręcznika. Nauczyciel sprawdzi tylko wyniki samodzielnej pracy powtórzeniowej.

Wprowadzeniem do tematu w kl. IX będzie wykład nauczyciela przeplatany lekturą wyjątków z odpowiednich monografii (patrz bibliografia do art. Krakowskiego) na temat teorii naukowych o genezie miast w Europie i w Polsce. Następnie klasa przystąpi do samodzielnej pracy zespołowej, mającej na celu zapoznanie się z faktem powstawania miasta na przykładach miast polskich. W tym celu należy sporządzić (powielić) wypisy odpowiednio dobrane z monografii i tekstów źródłowych.

Uczniowie podzieleni na grupy opracują:

1. Przykład lokacji wsi na prawie wiejskim.
2. Przykład lokacji targu, podgrodzia na prawie miejskim.
3. Przykład lokacji nieudanej pod względem gospodarczym.

Na zakończenie uczniowie przygotowują krótki wykład na temat genezy miast, zawierający całość opracowanego materiału.

W liceum zawodowym wykład o teoriach związanych z genezą miast będzie bardzo krótki (15-minutowy), natomiast nauczyciel przygotowuje wyjątki z monografii historycznych tak dobrane, aby obudziły zainteresowanie popularną lekturą w zależności od typu szkoły: w liceum rzemieślniczym warto dać więcej materiału z historii rzemiosła, w handlowym — z dziejów wymiany itd.

Wyniki nauki szkolnej w zakresie genezy miast w szkole stopnia licealnego podałam na początku artykułu. Czy uła się je osiągnąć, pokaże dopiero praktyka szkolna.

HALINA MROZOWSKA

W SPRAWIE NAUCZANIA HISTORII NA WSTĘPNYCH KURSACH UNIWERSYTECKICH (Głos w dyskusji)

Z wielkim zadowoleniem należy powitać zapoczątkowanie na łamach *Wiadomości Historycznych* w nrze 2, 1948 r. dyskusji w sprawie nauczania historii na roku wstępnym studiów uniwersyteckich. Sprawa ta bowiem nie tylko jest ważna, zwłaszcza pod względem społeczno-wychowawczym, lecz także i trudna, gdyż nie rozporządzamy jeszcze ani wystarczającym materiałem doświadczalnym, ani odpowiednią teorią, którą można by się w praktyce posłużyć. Młodzież zaś na tych kursach jest, jak wiadomo, szczególna: dojrzała, najczęściej życiowo bardzo wyrobiona, pracowita i zainteresowana wiedzą, choćby dlatego, że pragnie dostać się na uniwersytet, ale w dziedzinie

naukowej wykazuje olbrzymie braki. Jeśli nawet — w najlepszym razie — przychodzi na rok wstępny po zorganizowanych dla niej kursach przygotowawczych, to wtedy także ma za sobą ciągle tylko naukę skróconą, odpowiadającą uproszczonym wymaganiom komisji egzaminacyjnej, lecz nie gwarantującą ani wiedzy, ani wyrobienia umysłowego w pełnym zakresie szkoły średniej. Naturalnym tego wynikiem są wielkie trudności, jakie napotyka ta młodzież w dalszej nauce.

Śledząc przez rok z uwagą pracę humanistycznej grupy słuchaczy wstępnego roku według nowych programów, widziałam uciążliwe borykanie się nie tylko profesorów, lecz przede wszystkim młodzieży z zadaniem ponad siły. Nieprawdopodobne trudności sprawiała łacina, z którą większość słuchaczy zetknęła się po raz pierwszy. Do rozpacz doprowadzała wszystkich uczących występująca u większości naszej młodzieży nieporadność językowa; niewyrobienie w wypowiadaniu myśli ustnie, a tym bardziej na piśmie. Przytłaczała kurs swą obfitością lektura z polskiego, skomasowana zwłaszcza na koniec roku, gdy próbowano w szalonym tempie pracy wyrównać zaległości powstałe we wszystkich przedmiotach. O wysiłkach w zakresie opanowania matematyki, fizyki i chemii wprost trudno mówić, tak wielkie w tej dziedzinie u humanistów były braki, a jeszcze pozostawały jako przedmioty studiów: biologia, język obcy, rysunki i dwie pozycje zasadnicze, historia oraz nauka o Polsce i świecie współczesnym. Z całego olbrzymiego materiału programowego wstępnych kursów może jedynie ten ostatni przedmiot nie przysparzał naszej młodzieży większych kłopotów, ponieważ opierał się na jej istotnych życiowych zainteresowaniach otaczającą rzeczywistością i na wystarczających, choć tylko praktycznie zdobytych wiadomościach z tej dziedziny. Nauka o Polsce i świecie współczesnym pochłaniała jednak dużo czasu, choćby na lekturę gazet i aktualnych wydawnictw, na wycieczki, odczyty itp. Poza tym w teoretycznej i historycznej części programu występowało to samo zjawisko, co w historii: ubogie resztki wiadomości nie utrwalonych przez systematyczną naukę, lecz szybko, przedegzaminacyjnie zdobytych i równie szybko zapomnianych.

Przy nauce historii, podobnie jak przy innych przedmiotach humanistycznych, najgorzej było z rozumieniem terminów naukowych i pojęć, z ujawnieniem jakiejś takiej sprawności w myśleniu historycznym. Pozbawieni wieloletniej praktyki szkolnej, dającej nawyki myślowe i bogaczącej zapas słów, słuchacze nasi stawali beznadziejnie wobec wszelkiej pojęciowej treści, niezdolni ani segregować zjawisk, ani ich łączyć, nie umiając odpowiednio stosować potrzebnej terminologii. Tak np. zanim przerobiliśmy dzieje XIX w., okazywało się, że przeważająca liczba słuchaczy nie potrafiła odróżnić pojęć imperializmu od nacjonalizmu, że długo musiała się biedzić, aby sformułować choćby najprościej, jakie sprawy należą do działu stosunków społecznych, a jakie do politycznych; że przy omawianiu np. socjalizmu czy kapitalizmu trzeba było z mozołem układać jakieś określenia, choć trochę zbliżone do naukowo poprawnych definicji, chociaż sprawy te praktycznie nie były obecne młodzieży należącej wszakże do ideowych organizacji i obeznanej z prasą. Omówione i wyjaśnione definicje trzeba było wielokrotnie powtarzać i sprawdzać, jak z dziećmi, aby słuchacze mogli je wreszcie samodzielnie odtworzyć.

Podobne braki wykształcenia, zupełnie naturalne u młodzieży, która przybywa na kurs, muszą być przede wszystkim wzięte pod uwagę przy przygotowaniu słuchaczy wyższych studiów, aby wyrównać zaniedbania i przez to umożliwić młodzieży w przyszłości naukowe ujmowanie poznanych zjawisk. Niezależnie od tego nauka historii, która dawno już zerwała z encyklopedyzmem i wyłącznie pamięciowym ujmowaniem materiału historycznego, wymaga także wyrobionej sprawności umysłowej. Jeżeli już w szkole podstawowej program historii stanowi w ujęciu materiału przejście od obrazowości do pracy systematycznego i wymaga od uczniów na ogół opanowania zasad myślenia historycznego i przygotowania do zrozumienia procesu dziejowego, to

nie można żądać mniej od słuchaczy kursów wstępnych, które mają zastąpić najwyższy stopień szkoły średniej.

Tego wyróbnienia umysłowego wymaga też dostarczony nam dla kursów ministerialny program historii. Naukowy jego poziom jest bardzo wysoki. Prócz konsekwentnie przeprowadzonej genetycznej łączności zjawisk, przy uzależnieniu ważniejszych przemian dziejowych od gospodarczego podłoża, wysuwa ten program w poszczególnych okresach odrębne zagadnienia podkreślające charakter epoki i scalające materiał. Tak np. w okresie pierwszych Piastów występuje problem feudalnego ustroju w Polsce; historia rozbiorów i porobiorowa, traktowana coraz szczegółowiej i szerzej, związana została przewodnią ideą rozwoju demokracji, a ostatni okres, od r. 1905 do 1939, nazwany *Na drogach do Polski Ludowej*, stanowi bezpośrednie przejście do współczesności i genetycznie uzasadnia obecną przebudowę Polski. Taki program nie da się zrealizować bez osiągnięcia przez słuchaczy sprawności intelektualnej w historycznym myśleniu.

Konieczność wyrównania umysłowych braków młodzieży na kursach uniwersyteckich przy wysokim poziomie naukowych wymagań programu musi znaleźć odbicie w metodyce nauczania. Trzeba przyjąć za zasadę, że upowszechniona na uniwersytecie metoda wykładowa, uzupełniona przez semestralne kolokwia, absolutnie nie nadaje się na roku wstępnym. Jeżeli bowiem postawimy sobie zadanie usprawnienia w naszych słuchaczach samodzielnego myślenia w zakresie wiedzy humanistycznej, to będziemy zmuszeni posłużyć się metodami przewidzianymi w tym celu przez dydaktykę, a więc wszelkiego typu heurystykę, dyskusję czy metodą pracy.

Wykład przy tym będzie musiał być ograniczony do pomocniczej funkcji podania materiału, a punkt ciężkości przerzuci się na jego rozważenie i wyciągnięcie z niego odpowiednich wniosków ogólnych. Mówiąc po prostu, należałoby na kursach wstępnych stosować dobrze obmyślony system nauki lekcyjnej, przy którym każdy uczestnik kursu znalazłby możliwości wyrównania swych braków przy pomocy i pod kontrolą wykładowcy. Taki system wymaga wprawdzie znacznie więcej czasu niż wykładowo-egzaminacyjny, osiąga jednak nieporównanie głębsze wyniki.

Materiał nauczania uwzględniony w projektowanym programie historii jest zbyt obfity w stosunku do przewidzianej ilości godzin nawet dla grupy humanistycznej i przy metodzie wykładowej. Naukowa wartość projektu polega wprawdzie na tym, że wszechstronnie obejmuje różnorodne działy historii, jednakże niektóre jego punkty należą także do literatury, jak np. p. 1, cz. VII. *Rozkwit kultury klasycystycznej i przełom romantyzmu* lub p. 7, cz. VIII. *Nowe prądy w literaturze: Młoda Polska, Przybyszewski, Wyspiański, Żeromski*. Jasne jest, że nie chodzi tu o wyczerpujące monograficzne ujęcie tych zagadnień, lecz o uwzględnienie ideowych przejawów kultury polskiej, o korelację z innymi przedmiotami nauczania. Jednakże wymaga to czasu, zwłaszcza jeśli nie ograniczymy się do zdawkowych słów, nie popartych rzetelnymi wiadomościami.

Ograniczenie materiału wyłącznie do historii Polski nie zmniejszy przeciążenia, właściwie bowiem ograniczenie to będzie pozorne. Jak to już wykazała w swym artykule w nrze 2 *Wiadomości Historycznych* Z. Libiszowska, naukowe potraktowanie dziejów Polski zmusza do nieustannego uwzględniania historii powszechnej. Sugeruje to zresztą sam program. Zaczynając bowiem od pierwszego ogólnego zagadnienia Słowiańszczyzny, historia naszych sąsiadów, Europy, świata czy ogólnych stosunków gospodarczych zawarta jest w rozwinięciu każdego niemal punktu programu. W ten sposób wymaganie znajomości historii powszechnej, choć mniej akcentowane, urasta do konieczności opanowania przez ucznia wcale pokaźnego, genetycznie powiązanego całokształtu dziejów powszechnych. Takiej wiedzy młodzież na kurs nie przynosi, musi więc opanować ją zarazem z historią polską.

Jeżeli zestawień powyżej przytoczone argumenty i założyć, że na wstępnym kursie uniwersyteckim chodzi nam o istotne przygotowanie młodzieży do poziomu wyższych studiów, a więc przede wszystkim o wyćwiczenie w niej należytej umiejętności w ujmowaniu zjawisk historycznych i o rzetelne, trwale opanowanie podstawowych wiadomości potrzebnych do rozumienia rozwojowego procesu historycznego, to podany nam projekt programu, głęboki naukowo i piękny w swej myśli przewodniej i konsekwencji, niestety, w obecnych warunkach nie jest realny. Zbyt obszerny, w praktyce ulega zasadniczym skrótom i spłyceniu. Dlatego może należałoby go opracować na nowo z myślą:

- a) wskazania celu i metod nauczania zmierzających do wyrobienia w słuchaczach umiejętności myślenia historycznego;
- b) wyselekcjonowania materiału w rozwinięciach programu celem jego wydawnego skrócenia;
- c) wyraźnego uwzględnienia historii powszechnej i liczenia się z nią w przydziale czasu na naukę historii.

JAN SCHWARZ

NAUCZANIE HISTORII W GIMNAZJACH I LICEACH DLA DOROSŁYCH O USTROJU SEMESTRALNYM

Jakkolwiek nauczanie dorosłych nie jest w Polsce zjawiskiem nowym, to jednak w okresie powojennym urosło do rozmiaru wielkiego zagadnienia będącego odbiciem nie tylko skutków wojny, ale przede wszystkim naszej nowej rzeczywistości. Z tych właśnie względów nie należy oczekiwać, aby zagadnienie to miało być przejściowe, krótkotrwałe. Już dziś obserwujemy powolny ubytek uczniów opóźnionych w nauce na skutek wojny, a mimo to ilość uczniów dorosłych nie maleje. Ten żywiołowy pęd do nauki został wyzwolony w tak szerokiej skali, że daje podstawy do długofalowego planowania, czego wyrazem jest otwarcie aż 6 042 kursów i szkół dla dorosłych (w tym 215 szkół średnich ogólnokształcących) obejmujących łącznie 225 434 uczniów (*Rocznik Statyst.* 1947). Jeżeli nawet przyjmiemy, że w przyszłości liczba szkół ogólnokształcących ulegnie redukcji na rzecz szkolnictwa zawodowego, zagadnienie kształcenia dorosłych w zasadzie nie ulegnie zmianie, a w zakresie przedmiotów ogólnokształcących będzie wymagało szczególnego przemyślenia tak, aby dorosły zawodowiec mógł jednak wynieść pewne wiadomości ogólne ze swej szkoły.

Znaczenie historii dla wykształcenia ogólnego jest powszechnie znane i uznane i nie jest celem niniejszego artykułu ponowne rozpatrywanie tego problemu. Natomiast wydaje się sprawą niezmiernie ważną i pilną rozpatrzyć zagadnienie nauczania historii w szkołach dla dorosłych tak co do programu, jak i metod nauczania. Punktem wyjścia będzie tu program dla gimnazjum i liceum dla dorosłych o ustroju semestralnym, własne doświadczenia autora artykułu z pracy w szkole tego typu oraz liczne wypowiedzi nauczycieli.

Program skonstruowany jest w ten sposób, że cały materiał dziejów powszechnych i Polski od starożytności do wybuchu II wojny światowej został rozłożony na pięć semestrów. Semestr szósty — a obecnie cały rok szkolny — poświęcony jest powtórzeniu całości dziejów według zagadnień dających nie tylko nowe oświetlenie pewnych faktów, lecz niejednokrotnie i nowe fakty. Układ materiału przejrzysty — bezwzględnie trafny i ciekawy w ujęciu oraz dostosowany do umysłowości człowieka dorosłego.

Zachodzi jednak pytanie, czy jest możliwe zrealizowanie tego programu, zwłaszcza gdy wnikiemy w jego ducha po przestudiowaniu celów i uwag metodycznych podanych na wstępie. Stosownie do programu „*pierwszym zadaniem nauczyciela jest... wdrożyć uczniów do pracy samodzielnej, zapoznać ich z metodami pracy naukowej, służyć im wskazówkami i pomocą w indywidualnej pracy. Szczególny nacisk położyc należy na zapoznanie uczniów z metodą korzystania z podstawowych pomocy naukowych, tzn. podręczników wszelkiego typu, z wydawnictw encyklopedycznych, monografii historycznych popularnych, a nawet naukowych...*” itp. Bez wątplenia tak powinno wyglądać nauczanie historii w szkołach dla dorosłych. W swej codziennej praktyce nauczyciel napotyka jednak trudności. I tak poziom uczniów jest wyjątkowo nierówny, skutkiem czego zachodzi konieczność ograniczenia ilości materiału i wyjaśnienia trudniejszych a nieraz najprostszych pojęć. Ponieważ większość uczniów pracuje zawodowo, odrabianie przez nich lekcji w domu staje się nieregularne, co pociąga za sobą ujemne konsekwencje w przerabianiu materiału w szkole. Trudność ta byłaby do opanowania, gdyby uczeń miał podręcznik i mógł przygotować z niego zaległe lekcje. Podręczników historii szkół dla dorosłych nie ma, podręczniki zaś wydane niedawno dla szkół podstawowych — oddają wprawdzie duże usługi, odbiegają jednak z natury rzeczy znacznie od programu dla dorosłych. Z tych względów rola nauczyciela jest i będzie najważniejszą. Płyne stąd prosty wniosek, że dorosły uczeń uczy się przede wszystkim na lekcji w szkole słuchając wykładu nauczyciela lub biorąc udział w dyskusji. Tak wykład, jak i wyniki dyskusji muszą zostać utrwalone w zeszycie, a mało uczniów umie szybko i dobrze notować — stąd dalsze zwalnianie tempa pracy. Wreszcie pozostaje egzekwowanie wiadomości, które zabiera wiele czasu.

Program przeznaczona dwie godziny tygodniowo na historię bez względu na udział. W praktyce wynosi to 25—28 godzin lekcyjnych na semestr. W tych warunkach wyczerpanie materiału programowego może być wykonane przez doświadczonego nauczyciela jedynie na skutek pobieżnego potraktowania niektórych partii i tylko przy zastosowaniu metody wykładowej.

Nauczania tego rodzaju nie może więc doprowadzić do zadawalających w pełni wyników w zakresie czysto formalnego przyswojenia sobie przez uczniów podanych im na lekcjach wiadomości, a co dopiero mówić o głębszym rozwoju ich umysłowości, pobudzeniu zainteresowania nauką, nabyciu umiejętności samodzielnej pracy itp.

Jeżeli mimo to szkoły dla dorosłych spełniły i nadal spełniać będą doniosłą rolę upowszechniania oświaty, a tym samym demokratyzacji polskiego społeczeństwa, zawdzięczać to należy pracy nauczycieli oraz wielkiemu wysiłkowi zdolniejszych dorosłych uczniów. Niestety, trzeba jednak przyznać, że znaczna ilość uczniów — gorzej przygotowanych, mniej zdolnych a najczęściej przepracowanych zawodowo — odpada, nie może bowiem nadążyć w tempie pracy, w tym prawdziwym wyścigu z czasem. Nauczyciel zaś, pochłonięty owym wyścigiem, nie znajduje czasu na bardziej wnikliwie zajęcie się nimi, chociażby przez częstsze odpytanie, omówienie lektury itp.

Wnioski płynące z powyższych rozważań mogą być różne, wydaje się jednak, iż na pierwszy plan wysuwa się sprawa skorygowania programu, wprowadzenia podręcznika i opracowania właściwych metod nauczania.

Program obowiązujący jest programem przejściowym i dlatego można by podjąć dyskusję nad jego, niewielkim zresztą, przekształceniem. Dla wydziału humanistycznego pozostawienie dotychczasowego programu byłoby możliwe tylko przy równoczesnym zwiększeniu liczby godzin do trzech tygodniowo. Natomiast na innych wydziałach należałoby pozostawić dwie godziny tygodniowo, ale ograniczyć materiał, zwłaszcza z dziejów starożytnych, do minimum, tak aby w I semestrze można było omówić również wieki V—X (materiał semestru II). Ograniczenia materiału I semestru można dokonać najlepiej przez uwzględnienie zagadnień obejmujących stosunki

gospodarczo-społeczne, ustroje państwowe, zasięg terytorialny kultury antycznej oraz jej charakterystyczne przejawy. Materiał ten zająłby około 12 godzin lekcyjnych, do których doliczyć trzeba 4—5 lekcji na wprowadzenie do nauki historii. Jeśli dodamy do tego 6—7 lekcji na omówienie pierwszego punktu z semestru II, osiągniemy całkowitą możliwość wykonania takiego programu w semestrze I. Ograniczenie materiału na innych semestrach wydaje się możliwe tylko dzięki ścisłej korelacji z językiem polskim. Polonista musiałby wówczas uwzględnić w szerszej niż dotychczas mierze charakterystyczne cechy kultury średniowiecza, odrodzenia, baroku, oświecenia itd. W ten sposób pewne partie materiału programowego języka polskiego z semestru V i VI zostałyby przesunięte na semestr II i III bądź nawet IV. Materiał historii podwójnego semestru VI jest możliwy do zrealizowania tylko na drodze samodzielnego opracowania przez uczniów, bez wyegzekwowania go w klasie przez nauczyciela, dlatego wydaje się celowe dokonanie poprawek w programie tego semestru tak, aby odgraniczyć materiał repetycyjny dla ucznia i traktować go fakultatywnie, natomiast materiał nowy albo szczególnie ważny przekazać do przerobienia nauczycielowi.

W każdym razie mamy nadzieję, że autorzy nowego programu historii wezmą pod uwagę wymiar godzin lekcyjnych oraz ilość godzin, którymi nauczyciel faktycznie dysponuje w swej pracy tak, aby wyścig z czasem mógł się zmienić na wyścig z poziomem.

Czy — wobec ukazania się podręczników do szkoły podstawowej — należy się śpieszyć z wydaniem odrębnego podręcznika historii dla dorosłych, jest kwestią dyskusji. Osobiście sędzę, że raczej nie. Najpierw bowiem wypada opracować metody nauczania i w oparciu o doświadczenie przystąpić do pracy nad podręcznikiem. Tymczasem dużą pomocą okazać się mogą wspomniane podręczniki na szkołę podstawową bądź skrypty w formie konspektów z materiału programowego. W tej ostatniej sprawie szerokie pole do działania mają okręgowe ośrodki dydaktyczno-naukowe historii, zwłaszcza w Warszawie i w Łodzi, tam bowiem ten typ szkół dla dorosłych jest najbardziej rozpowszechniony.

Wypracowanie właściwych metod nauczania historii staje się warunkiem osiągnięcia dodatnich wyników i dlatego warto i tu podjąć szeroką dyskusję. Temat to jednak zbyt obszerny, aby go ująć w ramach jednego artykułu. Najbardziej palącymi zagadnieniami tej dziedziny wydają się sposób podawania wiadomości, egzekutywa, przygotowanie lekcji dyskusyjnych, opracowywanie lektury, korzystanie z podręczników, zależność metody nauczania od zainteresowań uczniów.

Swobodna wymiana poglądów na wymienione tematy powinna przyczynić się wydatnie do podniesienia poziomu nauczania dorosłych. Zadaniem zaś okręgowych ośrodków jest tę dyskusję pobudzić i wyciągnąć z niej właściwe wnioski.

HELENA ZABOROWSKA

MYŚL WSPÓŁCZESNA

Czasopismo naukowe — Łódź, nr 11—12, listopad — grudzień 1948

Długi szereg publikacji, które ukazały się w związku z setną rocznicą wiosny ludów, zamyka ostatni zeszyt *Myśli Współczesnej*. Nie po raz pierwszy redakcja wymienionego miesięcznika oddaje do rąk czytelników numer o jednolitej tematyce: mieliśmy już tego rodzaju zeszyty, jeden poświęcony Ziemiom Odzyskanym, drugi — dzisiejszej Czechosłowacji. Ostatni jednak numer przewyższa swych poprzedników zarówno bogactwem treści, jak i rozległą skalą problemów omówionych lub choćby tylko poruszonych w artykułach napisanych przez uczonych polskich i obcych. W dziale recenzji mamy omówione najnowsze prace naukowe polskie i zagraniczne (wydawnictwa książkowe i periodyki) poświęcone wiosnie ludów. Nie pominięto również dorobku VII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich we Wrocławiu, podając w specjalnym sprawozdaniu przebieg obrad Sekcji III (rok 1848) oraz streszczenia wygłoszonych i nadesłanych referatów. Całość uzupełnia pracowicie i wyczerpująco zestawiona przez Annę Rynkowską na 23 stronicach druku bibliografia prac w języku polskim do dziejów wiosny ludów.

Zbyt trudno byłoby w ramach krótkiej recenzji zreferować cały materiał naukowy zawarty w pierwszej części czasopisma, tj. w dziale artykułów. Mamy tu prace o zakroju syntetycznym i prace o tematach węższych, monograficznych, a nawet o charakterze przyczynków. Nauczycielowi historii przydadzą się przede wszystkim te artykuły, w których znajdzie bądź nowy aspekt poruszanych zagadnień wynikający z olmiennego ujęcia metodologicznego, bądź nową, mało dotychczas uwzględnianą tematykę.

W głównym artykule pt. *W stulecie wiosny ludów 1848—1948* dr Natalia Gąsiorowska daje syntetyczny przegląd wydarzeń 1848 roku, podkreślając różnorodny charakter ruchów rewolucyjnych w różnych krajach (społeczny, polityczny, narodowościowy). Osiągnięcia wiosny ludów autorka precyzuje w słowach: „Postawione zostały lub rozwiązane w całości albo częściowo następujące problemy: ustrój republikański, demokracja w postaci powszechnego głosowania, pełna aktywna świadomość narodowa; poza Rosją — ostateczna likwidacja poddaństwa i pańszczyzny oraz uwłaszczenie chłopą; wystąpienie w życiu politycznym proletariatu, pierwsze jego zdobycze w zakresie prawodawstwa i organizacji pracy, rozwój walki klasowej; zagadnienie szkoły świeckiej; sprawa kobiet...; solidarność międzynarodowa w walkach rewolucyjnych; poza Europą... wyzwolenie niewolników“ (str. 8).

Rozważając stanowisko Marksa i Engelsa wobec sprawy polskiej w roku 1848 (*Stosunek Marksa i Engelsa do sprawy polskiej w roku 1848*) Celina Bobińska dochodzi do wniosku, że walka o niepodległość Polski była ważnym elementem składowym ogólnoeuropejskiej rewolucji i że autorzy *Manifestu Komunistycznego* mieli na myśli „wyłącznie taką Polskę, która by się wyłoniła z rewolucyjnej agrarno-demokratycznej walki o wyzwolenie narodowe... kraj „chłopów“ — wolnych „właścicieli ziemi“, i że „losy Polski związane są nadal z rewolucją, przez co utrzymuje się rewolucyjna i postępową treść polskiej walki“ (str. 30—32).

Uczony radziecki W. Wołgin (*W setną rocznicę manifestu partii komunistycznej*) zastanawia się nad historyczną doniosłością *Manifestu*, który „po upływie stu lat... został uznany... za jeden z najbardziej doniosłych dokumentów największego w dziejach świata ruchu mas pracujących“ i „stanowi jeden z najdonioślejszych dokumentów w historii nauki o społeczeństwie ludzkim i o prawach jego rozwoju“ (str. 33).

Autor analizuje genezę *Manifestu* na szeroko zarysowanym tle ówczesnych przeobrażeń społeczno-gospodarczych Europy zachodniej oraz ideologii socjalizmu utopijnego; stwierdza, iż żaden z systemów utopijnych nie odpowiadał potrzebom rosnącej świadomości klasowej proletariatu, że rozwój walki klasowej wymagał nowej teorii, odrzucającej koncepcję naturalnych praw człowieka a opartej na poglądzie na świat materialistycznym i skonstruowanej przy pomocy prawdziwej metody naukowej — metody dialektycznej. „Konieczny tu był geniusz Marksa“ (str. 43), którego *Manifest* dał wspaniały wzór zastosowania dialektyki materialistycznej do badania zjawisk społecznych“ (str. 46).

Aktualność *Manifestu* w czasach dzisiejszych, w momencie zmagania socjalizmu z imperializmem państw kapitalistycznych, sprzymierzonych z tzw. „trzecią siłą“, streszcza się w końcowym jego hasle: „Proletariusze wszystkich krajów, łączcie się!“ (str. 49).

Niezmiernie interesujące i pouczające wyniki badań historyków radzieckich w dziedzinie ruchów ludów słowiańskich omawia artykuł I. U d a l c o w a. Sprowadzają się one do następujących punktów: 1. ruchy ludów słowiańskich winny być rozpatrywane na tle społecznym w związku z rozwijającymi się w tych krajach początkami kapitalizmu i powstającą burżuazją autochtoniczną, 2. ruchy ludów słowiańskich nie mogą być rozpatrywane jako ruchy całych narodów wskutek istniejącego w nich zróżnicowania klasowego; pierwotny ruch demokratyczny, oparty na masach ludowych załamał się pod wpływem polityki liberałów mieszczańskich, którzy łączyli się z reakcją i Habsburgami (mowa o Słowianach w obrębie monarchii austriackiej).

Jak rewolucja 1848 roku oddziaływała na dziedzinę szkolnictwa francuskiego, dowiadujemy się z artykułu Georges Bourgin'a pt. *Zagadnienie szkolnictwa w roku 1848 i ustawa Falloux*. Autor przedstawia stan szkolnictwa na tle stosunków społeczno-gospodarczych epoki rozwoju kapitalizmu (odrębny typ szkół dla dzieci burżuazji i proletariatu) oraz walkę postępowej myśli pedagogicznej z przemożnymi wpływami kleru. Postulaty szkoły świeckiej i upowszechnienia oświaty jako odpowiednika demokratyzacji ustroju spotkały się ze zdecydowanym oporem ze strony czynników reakcyjnych. Klęska proletariatu francuskiego w pamiętnych dniach czerwcowych, dyktatura Cavaignaca i prezydentura Ludwika Napoleona Bonapartego stworzyła warunki do zwycięstwa kierunku reakcyjnego również w dziedzinie szkolnictwa; wyrazem tego zwycięstwa była osławiona „ustawa Falloux“, otwierająca drogę wpływom klerykalnym przez zezwolenie kongregacjom na prowadzenie szkół prywatnych.

W artykule *Epilog czartyzmu w roku 1848 w Anglii* Hanna Pomorska — wbrew powierzchownym poglądom historyków mieszczańskich określających fiasko ruchu czartystowskiego jako „zasłużone ośmieszenie“ — doszukuje się przyczyn załamania czartyzmu w przewadze umiarkowanego kierunku liberalnego, dążącego jedynie do reformy politycznej, a nie do walki klasowej.

Reasumując należy stwierdzić, że omówiony zeszyt *Myśli Współczesnej* da naukowielowi historii nie tylko duży zasób poważnego materiału naukowego i wprowadzi w różne zagadnienia dotychczas prawie lub całkowicie nie uwzględniane, ale — co najważniejsza — pozwoli mu zbliżyć się do nowego ujęcia metodologicznego procesów dziejowych.

BOHDAN BARANOWSKI i JÓZEF PIĄTOWSKI
DOKUMENTY CHŁOPSKIEJ DOLI
Łódź, 1948, Poligrafika

W historiografii polskiej dział wydawania źródeł jest dziedziną zbyt mało rozpowszechnioną. Mimo to nauczyciel historii znajdzie zawsze dostateczną ilość tekstów źródłowych, gdy chodzi o dzieje polityczne. Odczuwać się daje natomiast brak odpowiednich materiałów do zapoznania młodzieży z zagadnieniami społecznymi, z warunkami bytowania klasy robotniczej i chłopskiej. Brak tego rodzaju tekstów uniemożliwiał nauczycielowi realizację niektórych punktów programu. Lukę w zakresie spraw wsi częściowo wypełnia wybór tekstów opracowany przez Baranowskiego i Piątowskiego.

Dokumenty chłopskiej doli są to wypisy obejmujące źródła bardzo różnorodne: ustawy państwowe, wilkierze, wyroki sądowe, testamenty, diariusze sejmowe, kroniki, pamiętniki, listy itp.

Praca ujęta jest w 12 rozdziałów. Rozpoczyna się od charakterystyki prawnego położenia chłopca. Materiał źródłowy oświetla sytuację chłopów w okresie tzw. prawa polskiego, dalej śledzimy zmianę położenia chłopca w czasie kolonizacji, a wreszcie pogarszanie się stosunków w okresie tzw. pańszczyźnianym. Podkreślone zostało całkowite poddanie chłopca władzy pana. W następnym rozdziale pt. *Wies i dwór* zebrano dokumenty dotyczące pańszczyzny i uwidoczniające jej wzrost. Ciekawe dokumenty z ustaw wiejskich zebrano dla oświetlenia monopoli dworskich.

Następny rozdział zawiera źródła charakteryzujące samorząd wiejski i zakres jego działania, kontrolę nad gospodarką wsi oraz zagadnienia opieki społecznej. Dalej rozwinęto zagadnienie zaniku samorządu wiejskiego po skupie selectw.

W pracy występuje wyraźnie, niedoceniany tak często przez nauczyciela, skomplikowany skład socjalny wsi oraz antagonizmy między poszczególnymi grupami ludności wiejskiej. Dalej przedstawiono sprawę poziomu gospodarki w Polsce, techniki oraz jakości produkcji rolnej. Dalsze rozdziały zawierają teksty charakteryzujące klasę wsi, jej życie codzienne, zabawy.

Miałabym jednak pewne wątpliwości w związku z układem materiału. Wysunięcie na plan pierwszy położenia prawnego chłopca — odrywa proces od właściwego tła gospodarczego. Należałoby więc najprzód oświetlić zagadnienia gospodarcze, na których podłożu kształtowały się prawne stosunki, omówić i podać źródła dotyczące stosunków ekonomicznych w Polsce za pierwszych Piastów, wypływające z tego obowiązki chłopca wobec pana, dalej zmiany wprowadzone pod wpływem kolonizacji. Z kolei dać podłoże gospodarcze rozwoju pańszczyzny i dopiero na tym tle rozwinąć elementy prawnego położenia chłopca w toku naszych dziejów. Potem omówić skład społeczny wsi, samorząd i przejść do obyczajów. Ułożenie tekstów w ten sposób podniosłoby bardzo wartość dydaktyczną tego pożytecznego zbioru źródeł i umożliwiłoby uwydatnienie właściwego kierunku omawianych procesów.

W rozdziale *W szponach zabobonu* budzi zastrzeżenie poświęcenie sprawie czarów zbyt wiele miejsca. Wiara w gusła i czary nie była charakterystyczną tylko dla chłopca, ale dla wszystkich warstw. Nawet przytoczone teksty nie oświetlają tego zagadnienia mocniej w odniesieniu do warstwy chłopskiej. Jeśli wydawcy i tej sprawy chcieli dotknąć, to należało najprzód omówić stan oświaty ludu jako główny czynnik poziomu kultury, a potem oświetlić skutki braku tej oświaty.

Omówienie ruchów chłopskich przez wydawców wymaga poważnej korekty ze względu na sugerowanie poglądu, że wieś polska była bierna. Nawet z przedstawianych dokumentów widać, że wieś była pełna oporów.

Zagadnienie ruchów społecznych zostało zbyt krótko potraktowane. Z chwilą gdy znamy niektóre ruchy chłopskie w wieku XV (że wymienię tylko kilka: Lejczys we włości Mereckiej 1483; Mucha na Rusi 1492; spór sołtysów i chłopów w Nowotarszczyźnie z dzierżawcą królewskim Ratułdem 1496 r.; bunt w XVI i XVII w.; bunt chłopski w Prusach Wschodnich na Sambii w r. 1525; rozruchy agrarne w Konopnicy k. Lublina w 1615/16 r., gdzie chłopci spór wygrali; ruch ludowy po wystąpieniu Chmielnickiego i inne), przydałyby się do ich oświeżenia odpowiednie teksty. W związku z omówieniem ruchów XVI i XVII wieku na Ukrainie sądzę, że należałoby w nich podkreślić mocniej elementy walki klasowej.

Jeśli chodzi o rozdział ostatni, wydawcy wzięli pod uwagę najnowsze badania, na podstawie których stwierdzono wielką rolę w obronie kraju elementu nieszlacheckiego. Rolę tę ilustruje sporo źródeł i wyjątków z opracowań.

Wreszcie wartość omawianej pracy podnosi bibliografia zamieszczona po każdym rozdziale i dotycząca jego treści oraz liczne ciekawe ilustracje. Szkoda tylko, że strona graficzna (zbyt mały i niewyraźny druk) utrudnia korzystanie z tej książki.

Omawiane wypisy ułatwią nauczycielowi zrealizowanie następujących punktów programu (PZWS 1947): przede wszystkim w kl. IV w związku z p. 3 i 4: zagadnienia ciężarów prawa książęcego, robocizny, daniny, udział w obronie kraju, wolni i niewolni w osadzie kmieci; p. 12: wieś na nowym prawie osadnictwa; p. 26: wzrost folwarcznej gospodarki szlachty; p. 40: położenie chłopów pańszczyźnianego, monopole pańskie, nędzę i ciemnotę wsi; p. 41: bunt chłopskie na Ukrainie; p. 44: chłopci w obronie Rzeczypospolitej; p. 52: próby reform społecznych; p. 57: sprawa włościańska w związku z powstaniem kościuszkowskim.

Nauczyciel kl. IX (program *Dz. Urz. Min. Ośw.* nr 7) znajdzie materiał do p. 18 A 4: *ustrój społeczny i gospodarczy okresu budowy państwa polskiego* następnie do p. B 3: *przemiany ustrojowe i gospodarcze w okresie rozbiegania dzielnicowego*; oraz p. B 5: *o reformach wewnętrznych monarchii Kazimierza Wielkiego*.

Nauczyciel kl. V jest nadal pozbawiony pomocy. Byłoby niezmiernie pożyteczne, aby pomyślano o takich tekstach do XIX i XX w., których treść dotyczyłaby sprawy włościańskiej.

Na ogół powitać musimy z radością próbę wypełnienia luki w pomocach szkolnych, brak tego rodzaju wypisów utrudniał bardzo opracowanie w szkole ważnych zagadnień społecznych.

ZANNA KORMANOWA

„ВОПРОСЫ ИСТОРИИ“

Miesięcznik, organ Instytutu Hist. Akad. Nauk, Nr 4—12
(Moskwa, kwiecień—grudzień 1948 r.)

Z bogatego materiału pięciu pierwszych zeszytów tego najpoważniejszego czasopisma radzieckiej nauki historycznej pragniemy zwrócić uwagę jedynie na cztery grupy prac: 1. na prace o roku 1948; 2. na radzieckie polonika; 3. na prace oryginalne w zakresie historii ZSRR i wreszcie 4. na oryginalne badania radzieckich uczonych w dziedzinie historii powszechnej.

Pokłosie rocznicowe 1848—1948 jest wyjątkowo bogate w światowej historiografii. Nic dziwnego, rok 1848, rok wiosny ludów, był przedwiosniem proletariatu; stąd zainteresowanie tematyką 1848 r. zarówno burżuazyjnej, jak i marksistowskiej historiografii.

Do pierwszej grupy prac, do prac o roku 1848, należą następujące rozprawy: E. Żełubowska pisze o Belgii w roku 1848, M. Zastenkier analizuje powstanie i program drobnomieszczańskiego skrzydła radykalizmu francuskiego, działającego pod nazwą neojakobinów, „Góry“ 1849 r. i skupiającego od marca 1849 r. również drobnomieszczański socjalizm spod znaku zarówno Proudhona, jak i Louis Blanca. Autor podkreśla fakt, że programowe dokumenty tej grupy pomijają milczeniem wszystkie zagadnienia dotyczące najżywiej mas robotniczych, jak długość dnia roboczego, wysokość płacy, prawo koalicji, praca dzieci i kobiet („Góra“ 1849 roku“).

W pozytywnej recenzji pismo zapoznaje z pracą profesora uniwersytetu w Bordeaux Alberta Charles'a *La Révolution de 1848 et la seconde République à Bordeaux et dans le département de la Gironde*.

Szeroko i życzliwie omówione zostały węgierskie wydawnictwa rocznicowe, mianowicie — wydany w Budapeszcie pod redakcją E. Landiego zbiór źródeł do dziejów rewolucji i walk wyzwoleniczych lat 1848 i 1849 oraz książkę I. Rewesza o życiu Szandora Petöfi (również Budapeszt 1948). W wyczerpującej recenzji powitana została praca czeskiego historyka marksisty Arnosta Klimy *Rok 1848 w Czechach*. (Praga 1948), w której autor przeciwstawił się burżuazyjnej i socjaldemokratycznej tradycji historiografii czeskiej o roku 1848, tradycji upatrującej w wydarzeniach 1848 roku wystąpienie wyzwolenicze całego narodu czeskiego pod przywództwem Palackiego, oceniającej cały bieg rewolucji jako walkę postępową, głuchej i ślepej na przeciwieństwa klasowe w obozie rewolucji, na ostrą walkę klasową i na zdradę liberalnej burżuazji, która przecież wołała kompromis z Habsburgami niż sojusz z rewolucyjnym chłopstwem i rodzącym się proletariatem. Arnost Klima oparł swą pracę na nowych źródłach i zastosował nową metodę, wprowadził na karty książki proletariats Pragi i masy ludowe Czech, zapoczątkował więc tak potrzebną marksistowską rewizję dotychczasowej wiedzy historycznej o roku 1848.

Rozprawa S. Nikitina próbuje ocenić rolę, jaką odegrały *Narody słowiańskie w rewolucji 1848 roku* i jaką odegrał rok 1848 w ich kapitalistycznym dojrzewaniu. Opierając się na ocenie Lenina który wyjaśniał, że i przed rokiem 1793, i przed rokiem 1848 stały przede wszystkim zadania rewolucji burżuazyjnej, Nikitin źródła klęski ruchów 1848 r. tłumaczy w sposób następujący (nr 7, str. 41/42): „Słabość burżuazji słowiańskiej, jedyne go możliwego wodza rewolucji burżuazyjno-demokratycznej, słabość wynikająca z niedorozwoju kapitalizmu w krajach słowiańskich; tchórzostwo słowiańskiej burżuazji, niepewność swoich sił, lękającej się sojuszu z ruchem chłopskim i proletariatem; oglądanie się przez nią za sojuszem ze szlachtą — to wszystko przywieść musiało do programowego i taktycznego umiarkowania. Program liberalnej burżuazji słowiańskiej był bardzo opóźniony w porównaniu z programem przodujących demokracji. W takich warunkach rewolucje słowiańskie nie mogły zwyciężyć. Decydującym krokiem ku klęsce była przegrana demokratycznego skrzydła i zdrada rewolucji przez liberalów“. „Feudalizm był znów przywrócony rękoma antyfeudalnej wczoraj jeszcze burżuazji“ (Marks i Engels, *Dzieła*, t. VI, str. 50—51, po ros.).

Prace historyków radzieckich pozwalają nam głębiej wejrzeć w grę sił społecznych, w istotę ścierających się interesów klasowych, pozwalają prawdziwiej dojrzeć poprzez dekoracyjną i deklaracyjną stronę wydarzeń ich wymowę w walce o obalenie czy rozluźnienie feudalnych więzów hamujących rozwój sił produkcyjnych w nowym, kapitalistycznym układzie stosunków.

Przechodzimy do drugiej grupy prac, do poloników radzieckich.

Polonika omawianych numerów są mniej obfite, ale zawierają pozycje dużej wartości.

M. Bogusławski w źródłowej rozprawie obnaża politykę sanacji, idącą na rękę hitlerowskiemu Niemcom w walce z własnym społeczeństwem, w łamaniu i niszczeniu zdrowych sił społecznych, w brutalnym tłumieniu protestów. *Walka politycz-*

na w Polsce w związku z faszystowską agresją na Czechosłowację przypomina dramatyczny przebieg wydarzeń lat 1934—39, rozpaczliwe i bohaterskie wysiłki strajkowe mas ludowych, zdradziecką politykę socjal-demokratycznego przywództwa PPS, kulackich prowodyrów ruchu ludowego, oszustwo monachijskie, zdradę narodową sanacji, kolejne etapy narastania katastrofy wrześniowej 1939 roku. Zainteresowanie naszą najnowszą historią, tak przez polską historiografię omijaną, potwierdza zapowiedź obszernej pracy M. W. Miśko, zdolnego, młodego badacza, historyka powstania styczniowego, który opracowuje zarys historii Polski 1914—1939; część I, obejmująca lata 1914—1920, jest już gotowa, część II, 1920—1926 — na ukończeniu. Na podstawie obszernego materiału źródłowego autor wykazał, że główną przesłanką powstania drugiej Rzeczypospolitej było zwycięstwo rewolucji październikowej w Rosji, drugą z kolei — klęska hohenzollernowskich Niemiec.

Zagadnieniem genezy pierwszego, najdawniejszego państwa polskiego zajmuje się obszerne studium W. I. Piczety, niedawno zmarłego wybitnego historyka radzieckiego, najwybitniejszego współcześnie znawcy naszych dziejów w ZSRR. W opublikowanym przed rokiem pod redakcją Piczety wydawnictwie Instytutu Słowiańszczyzny z narodem rosyjskim, W. K o r o l u k uczeń prof. Piczety, ruchliwy młody historyk, który zdradza ambicję przejęcia po swoim mistrzu specjalizacji w naszych dziejach, podał szczegółową recenzję wznowionego *Kwartalnika Historycznego*, w której poświęca dużo uwagi pamięci prof. Kutrzeby i podejmuje polemikę z pracami prof. Vetulaniego i prof. Feldmana. Ponadto Koroluk podaje drukiem część większej pracy z historii politycznej XVIII wieku o spotkaniu Augusta II z Piotrem I w Birżach w r. 1701, »Свидание в Биржах и первые переговоры о польско-русском союзе« (nr 4).

Z kolei trzecia grupa prac, badanie w zakresie historii ZSRR.

Okresu radzieckiego dotyczy praca A. Hirszfelda »О роли США в организации антисоветской интервенции в Сибири и на Дальнем Востоке«, udowadniająca, że stosunek Stanów Zjednoczonych Am. Płn. do ZSRR, którego wyrazem było uporczywe, „nieuznawanie“ ZSRR aż do r. 1933, nacechowany był od początku taką samą wrogą agresywnością, jak stosunek Anglii czy Francji w latach interwencji i wojny domowej, wbrew temu, co twierdzili niektórzy historycy radzieccy, m. in. H. Pokrowski i M. Pawłowicz, skłonni do pewnej idealizacji „demokracji“ amerykańskiej.

M. Jegorow w oparciu o archiwa Leningradu i Moskwy bada ruchy chłopskie w okresie reakcji po r. 1905 i reformy stołypinowskiej (Крестьянское движение в Центральной Черноземной Области в 1907—1914 г.). Ideologicznym treścią XIX w., związanym z dziejami postępowej myśli rosyjskiej, poświęcone są rozprawy L. Fridberga o M. I. Nowikowie, współczesnym Radiszczewowi działaczowi oświatowemu, kulturalnemu i filantropijnemu, ideologu rosyjskiego „trzeciego stanu“ (Книгоиздательская деятельность Н. И. Новикова в Москве 1779—1792 г.) oraz W. Illeryckiego o poglądach historiozoficznych i koncepcji historii Rosji wielkiego rewolucjonisty — demokratycznego krytyka i publicysty z połowy XIX w., W. G. Bielńskiego (Исторические взгляды В. Г. Белинского). Bielński doszedł sam do metody dialektycznego traktowania zjawisk historycznych, do zasady historyczno-genetycznego ujmowania faktów. P. Sofinow podaje dzieła J. W. Stalina jako pierwszorzędnej wagi źródła do badania epoki wojny domowej w ZSRR (Сочинения Н. В. Сталина как источник для изучения истории гражданской войны в СССР). Na uwagę zasługuje obszerna recenzja z dzieła prof. P. I. L a s z c e n k i *История народного хозяйства СССР*. (t. I 1947, t. II 1948, II wyd.).

Wśród pozycji w tej grupie niewątpliwie najważniejszą dla dalszego rozwoju prac badawczych jest duża dyskusja wokół fundamentalnej pracy prof. M. L. Rubinsteina *Русская историография*. Dyskusja toczy się poprzez wszystkie zeszyty pisma. Zapoczątkowana została na pięciodniowej konferencji zwołanej w marcu br. do Moskwy przez Ministerstwo Wyższego Wykształcenia w ZSRR. W konferencji wzięli udział kierownicy katedr historii ZSRR z całego Związku Radzieckiego, sztab pracowników naukowych Akademii Nauk i Wyższej Szkoły Partyjnej przy KC WKP(b). Naczelnym tematem konferencji było omówienie dzieła prof. Rubinsteina, jego głęboka i wnikliwa krytyka i w jej wyniku samokrytyczna wypowiedź autora. Autorowi zarzucano niedostateczne opanowanie zasad marksistowskiej historiografii, która w każdym fakcie stara się dostrzec jego klasową treść; zależność od obcych, zwłaszcza niemieckich, bio- i bibliograficznych źródeł; przecenienie nauki obcej i niedocenienie osiągnięć nauki radzieckiej; oderwanie w książce idei i teorii od podłoża gospodarczo-społecznego, z którego one wyrosły — przez co dzieło jego upodobniło się do prac burżuazyjnych liberalnych historyków — stanowiąc arytmetyczną sumę bio- i bibliografii, dając ewolucję i filiację idei, a nie walkę żywych sił klasowych. W ramach tej dyskusji, która zelektryzowała cały radziecki świat historyczny i stanowi przełom w tej gałęzi wiedzy, wypowiedzieli się w kolejnych numerach pisma I. Bak w artykule *К вопросу о генезисе капиталистического уклада в крепостном хозяйстве России*, S. Borowoj *К вопросу о складывании капиталистического уклада в России 18 века*, wreszcie Sz. Strumilin *Экономическая природа первых русских мануфактур*. Rzecz ciekawa, że niewrażliwe węzły tej dyskusji dotyczą genezy kapitalizmu, przejścia od feudalizmu do kapitalizmu w Rosji, więc tematów, które i dla polskiej nauki historycznej mają pierwszorzędne znaczenie i wyjątkową aktualność. Dodać należy, że książka prof. Rubinsteina została i przez krytyków, i przez autora uznana za całkowicie chybioną, wymagającą nie zmian i przeróbek, ale całkowicie nowego opracowania.

Przechodzimy do przeglądu prac krytyków radzieckich na tematy powszechno-dziejowe.

M. M. Smirin, autor książki *Народная реформация Томаса Мюнхера и Вепская крестьянская война*, uzyskał bardzo przychylną recenzję podkreślającą źródłowość, oryginalność i dużą naukową wartość pracy. E. Czerniak poddaje analizie przemówienia i druk, związane z radykalnym mieszczańskim ruchem i wrzeniem rewolucyjnym, które szerzyły się w Anglii po wojnach napoleońskich 1816—1820, latach dużego zadłużenia wewnętrznego skarbu, dokuczliwej śruby podatkowej, bezrobocia, nędzy, w latach słynnego „Piterloo“ — masowej demonstracji manchester-skiej z r. 1819, krwawo przez rząd rozprędkzonej (*Социально-политические возмущения английских радикалов в годы после Наполеоновских войн*). O wpływie rewolucji rosyjskiej 1905 r. na wzniesienie fali ruchu rewolucyjnego w Niemczech pisze O. Berszadskaja w rozprawie *Подъем рабочего движения в Германии в начале XX века*.

Wymienić jeszcze trzeba wydaną przez Akademię Nauk książkę prof. B. F. Pózszniewa *Народные восстания во Франции перед Франтой (1623—1648)* owoc wielu lat pracy, stanowiący trwały wkład nie tylko do rosyjskiej, ale i do francuskiej nauki historycznej.

Historycy radzieccy mają dobrą orientację w międzynarodowym rynku wydawniczym. Na łamach pisma spotykamy recenzje najnowszych prac angielskich i amerykańskich, polemiki z George Bonnetem, którego wspomnienia *Fin d'une Europe* ukazały się w br. w Genewie, z *Cambridge Economic History*, recenzje z rosyjskich przekładów dzieł angielskich marksistów, którzy badają rewolucję angielską XVII w. K. Хилл *Английская революция*. Przewod. M. A. Boginoj, Moskwa 1947);

Nie wyczerpaliśmy bynajmniej materiału. Wachlarz zainteresowań historiografii radzieckiej jest rzeczywiście wyjątkowo duży. Każdy zeszyt miesięcznika *Woprosy Istorii* przynosi realne dowody, do jakiego rozkwitu prowadzi radziecką naukę historyczną metodologiczne jej oparcie na materializmie historycznym, zespołowa i planowa organizacja prac naukowych, wreszcie wyjątkowa troskliwość, jaką otacza naukę i uczonych społeczeństwo i państwo radzieckie.

*
*
*

W uzupełnieniu poprzedniego przeglądu zapoznajmy się przede wszystkim z polonikami w końcowych zeszytach ub. r.

W nrze 9 znajdujemy rozprawę J. Millera *Sprawa włościańska w programie polskiego Towarzystwa Demokratycznego (30—40-te XIX st.)*; z analizy publikacji emigracji polistopadowej i literatury historycznej autor wyciąga wniosek o polowiczności programu przemiany stosunków włościańskich, o niekonsekwencji szlacheckiego radykalizmu emigracyjnego, cofającego się przed wypowiedzeniem się za zdecydowanym i pełnym uwłaszczeniem chłopów. Przez zestawienie programu reakcyjnego ziemiaństwa z programem lewicy Towarzystwa, autor dochodzi do przekonania, że „i rewolucyjno - demokratyczny program rozstrzygnięcia sprawy włościańskiej, i reakcyjno - ziemiański w ostatecznym rachunku prowadzą do rozwoju stosunków kapitalistycznych. Wówczas gdy koła radykalne zmierzały przy tym do całkowitego zniszczenia stosunków feudalnych, do rozwoju według modelu Francji, ziemianie upatrywali wzór dla siebie w Prusiech, które przystosowały instytucje feudalne do nowych, kapitalistycznych stosunków“.

Wyjątkowo interesujący temat porusza w większym studium M. Miśko. Tematem rozprawy *Z dziejów ruchu rewolucyjnego w Polsce w 1918 — 1919 r.* (nr 10) są rady delegatów robotniczych, organ władzy robotniczej, powstały u nas pod wpływem zwycięskiej Rewolucji Październikowej. Autor poświęca więcej uwagi radom Dąbrowskiej, Warszawskiej i Lubelskiej, analizując rolę poszczególnych partii, wykazuje oportuizm ugrupowań żydowskich i rozbijającą robotę PPS, oświetla i błędy KPRP, która nie miała jasnego programu narodowego, nie rozumiała wagi sojuszu z chłopstwem i ulegała starej, błędnej teorii żywiolowości ruchu rewolucyjnego.

W nrze 11 znajdujemy sprawozdanie z VII Zjazdu Historyków Polskich pióra J. Udałcowa.

Dla polskiego historyka wielce interesujące są prace N. Ułaszczyka *Pańszczyźniana wieś Litwy i Białorusi Zachodniej w przeddzień reformy 1861 r.* oraz W. Gołobuckiego: *Stosunki społeczne na Zaporozżu w w. XVIII*. Praca Ułaszczyka wykazuje, jak proces rozkładu folwarku feudalnego, wypieranie gospodarki naturalnej przez towarowo - pieniężną, wyrzucie pańszczyźnianego chłopstwa z narzędzi produkcji, udoskonalenie techniki produkcji rolnej, racjonalizatorskie zabiegi ziemian, jak likwidowanie szachownicy, wreszcie wzmagająca się antyfeudalna walka klasowa pańszczyźnianej wsi, walka, której nasilenie i zasięg dezorganizuje gospodarkę pańszczyźnianą do reszty — doprowadza ziemiaństwo w latach przed reformą r. 1861 do uświadomienia sobie konieczności likwidacji ustroju pańszczyźnianego. Tematyka pracy, wyjawienie gry sił klasowych, warunkujących ukazy uwłaszczeniowe, metoda pracy decydują o tym, że powinna ona zwrócić uwagę polskich historyków. Rozprawa Gołobuckiego poddaje rewizji burżuazyjno - nacjonalistyczną legendę o Zaporozżu jako idyllicznej wysepce swobody ukraińskiego chłopca, jako romantycznej siczowej utopii na oceanie pańszczyźnianej krzywdy. Legendę tę ugruntowała głównie historyczna szkoła Hruszczewskiego, ale i nasza szlachecka historiografia ulegała złudzeniom ponadklasowej kozackiej demokracji na Zaporozżu. Gołobucki bada grupę Kozaków — nieposesjonistów, tzw. „gołyćbę“, „seromę“ — zjawisko w klasowym sensie analogiczne do naszej zubożałej szlachty — „hołoty“. Zaporoska „seroma“

stanowią istotną składową masę pracujących Ukrainy. Szerokie warstwy uciemzonego ludu widziały w „seromie“ swoich naturalnych zastępców i przywódców w walce klasowej z arystokracją feudalną Zaporozża. W pojęciach i wierzeniach ludu „seroma“ zmonopolizowała i skoncentrowała w sobie najbardziej „pozytywne“ cechy „zaporożca — Kozaka“, urosła w legendzie ludowej na bohatera uciemionych mas.

Wśród artykułów i rozpraw naukowobalawczych wymieniamy jeszcze artykuł redakcyjny w nrze 9, *Historyczne znaczenie książki J. W. Stalina „Historia W.K.P.(b). Krótki kurs“*

Międzynarodowego ruchu robotniczego dotyczą rozprawy: E. Kandel — *Przyczynki do dziejów powstania „Manifestu Partii Komunistycznej“* i D. Dawidowicz — *W 25 rocznicę powstania hamburskiego 1932 roku.*

Historiografia radziecka prowadzi systematyczną kampanię demaskowania fałszerstw i wykrywania błędów burżuazyjnej nauki historycznej. Nauka radziecka, bojowa, twórcza, zespolona z rewolucyjną praktyką radzieckiego życia, podkreśla zawsze swoją zasadniczą, jakościową odrębność od nauki burżuazyjnej, od nauki imperializmu. Z tych ogólnych założeń metodologicznych wychodzą następujące artykuły:

W nrze 9 L. Zak — *Falsyfikowanie historii ZSRR w podręcznikach francuskich*, i N. Kosoriez — *Przegląd najnowszej literatury amerykańskiej z dziedziny dziejów amerykańskiego ruchu robotniczego* i w nrze 11 D. Zandberg — *Historycy niemieccy w służbie imperializmu niemieckiego.*

Zak analizuje obowiązujące obecnie w szkole francuskiej — początkowej, średniej i wyższej — podręczniki historii (Lavisse, Duvillage, Guiot et Mane, Plothier et Triand, Duprez, Brossolette, Rogier et Despique, Ancel, Foiret, Malet et Isaac, Bourdillart) i stwierdza, że większość zamyka wykład systematyczny na roku 1914 lub 1918, nie wspomina ani słowem o Rewolucji Październikowej i ZSRR, a część ogranicza się do kilkunastu bagatelizujących wzmianek o największym wydarzeniu w dotychczasowej historii ludzkości, jakim jest Październik 1917 r. Nawet te podręczniki, które wykład prowadzą do r. 1945, zdobywają się w zarysie dziejów drugiej wojny imperialistycznej na zupełne przemilczenie udziału ZSRR i Armii Czerwonej w walce z niemieckim faszyzmem podejmując jednocześnie jawną gloryfikację — de Gaulle'a.

Tępotą tradycyjnej nauki szkolnej, lęk burżuazji francuskiej przed zwycięską ideą wyzwolenia pracy, świadome fałszowanie dziejów w interesie klas rządzących — wszystko to splata się na taki szkolny wykład historii, który zniekształca i zaciemnia w świadomości młodzieży francuskiej rzeczywisty obraz współczesnego świata. Kosoriez omawia amerykańskie publikacje z dziejów ruchu robotniczego za lata 1940—47. Spora ilość pozycji świadczy o tym, że ruch w USA wzmógł się, że klasy robotnicze i jej walki nie da się już zlekceważyć. Obok cennych i ideologicznie rzetelnych przyczynków, jak biografia współpracownika Marksa — Weidemeiera, jak monografie kilku wielkich ruchów strajkowych, rynek wydawniczy USA zalewa pseudo-robotniczą literaturą usiłującą dowieść „wyjątkowości“ rozwoju kraju, zbędności rewolucyjnej teorii i rewolucyjnej praktyki w Ameryce, zasług i dużych perspektyw reformizmu *trade-unionowego*. Zandberg analizuje tendencje bojowo-nacjonalistyczne w pracach tej grupy historyków, która pozostawała pod wpływami Związku Pangermańskiego jeszcze na początku w. XX. Jej polityczna i ideologiczna dyspozycyjność względem kierownictwa imperialistycznych Niemiec występuje zarówno w gloryfikowaniu naukowych tradycji Treitschkego i Rankego, jak w konsekwentnym rozwijaniu idei, że najwyższą misją dziejową narodu niemieckiego była, jest i będzie „grabież i podbój słowiańskiego wschodu“, „odwieczny, germański“ *Drang nach Osten*. Do tej grupy historyków należeli D. Schäfer, Enbord, G. Below, najwplywowsi w epoce pierwszej wojny światowej przedstawiciele nauki niemieckiej, piewcy imperializmu, uczeni

podlegacze wojenni. *Historia kolonialna Schäfera* czy *Historia Niemiec Einborda* (16 wydań w latach 1909—1936) ponoszą współodpowiedzialność za ideologiczne przygotowanie Niemców do wojen imperialistycznych.

Z działu nekrologów przypomnieć trzeba czołowe artykuły nr 9, poświęcone pamięci Andrzeja Żdanowa, przedwcześnie zmarłego wybitnego działacza ZSRR, członka Biura Politycznego CK WKP(b), sekretarza CK WKP(b), członka Rady Najwyższej ZSRR. Żdanow stał w ciągu ostatnich lat życia na czele wielkiej rewolucyjnej akcji przebudowy nauki i sztuki radzieckiej. Wyniki tej akcji, sięgające coraz szerzej i głębiej, rozwijają się dopiero obecnie. Do jej treści wrócimy za chwilę.

We wrześniu 1948 r. zmarł jeden z najwybitniejszych historyków — starożytników, profesor Uniwersytetu Moskiewskiego, kierownik działu starożytnego w Instytucie Historii AN ZSRR, autor szkolnego podręcznika do dziejów starożytnych, Aleksander Miszulin.

Najważniejsza, doniosła w skutkach, pouczająca dla wszystkich historyków-marksistów jest zainicjowana w omawianych zeszytach *Woprosów Istorii* wielka dyskusja o podstawowych założeniach, celach i metodach nauki historycznej. Krytyka i samokrytyka, nowa prawidłowość rozwojowa społeczeństwa socjalistycznego, stosowana z takim powodzeniem w życiu partyjnym WKP(b), w życiu politycznym ZSRR, w pracy gospodarczej, a przenoszona od pewnego czasu do dziedziny nauki i sztuki: filozofii, muzyki, krytyki literackiej, biologii za przewodem wspomnianego już tu A. Żdanowa, zostaje zastosowana do dziedziny nauk historycznych. Pisaaliśmy o pewnych elementach tej kampanii w nrze 2 *Wiadomości*. Obecnie przyjrzyjmy się, jak się ona rozwinęła na łamach recenzowanego miesięcznika.

Pierwsze sygnały przynosi nr 10, październikowy. *N. Zastienkier* umieścił tam recenzję wydanego w r. 1948 pierwszego tomu *Prac z historii nowej i najnowszej*, firmowanego przez Instytut Historii AN ZSRR, redagowanego przez akademika Deborina wespół z szeregiem poważnych radzieckich pracowników naukowych. Tytuł recenzji: *Oderwanie się od zasad partyjności* streszcza zarzut naczelny — prace A. Jerofiejewa o stosunkach Anglii i USA w latach 1914—1917, L. Zuboka o okupacji przez USA Haiti w latach 1915—1932, A. Guralskiego o próbie opanowania władzy we Francji przez faszystów w r. 1934, F. Notowicza o Niemczech po Monachium, zdaniem recenzenta, zawierają obok pewnych, nieuniknionych zresztą, błędów merytorycznych, wadę zasadniczą: „brak bojowości pracy badawczej, bolszewickiej ostrości“... w „nieugiętej walce z wszystkimi odmianami burżuazyjnego, a więc i prawicowo-socjalistycznego fałszowania historii“. Recenzent dowodzi, że autorzy wymienionych przyczynków nie ustrzegli się poważnych błędów ulegając historiografii socjal-demokratycznej czy to w ocenie postaci i polityki prezydenta Wilsona, czy w ustalaniu genezy faszyzmu, czy w analizie działalności prawicy socjalistycznej w Niemczech. Szczególnie ostro wypadła ocena pracy Z. Eggerta o Niemczech w latach pierwszej wojny imperialistycznej. Niedostateczna czujność ideologiczna autorów i redakcji, niedostatecznie krytyczny stosunek do zagranicznych źródeł, niedostatecznie konsekwentnie stosowany nawyk konfrontowania opinii i ocen obcych z dokumentami radzieckimi, więc brak bojowości partyjnej — oto źródła błędów, które stanowią dowód, że dojrzała konieczność podjęcia poważnej krytycznej i samokrytycznej dyskusji w kierowniczych ośrodkach radzieckiej nauki historycznej, więc przede wszystkim — w Instytucie Historii Akademii Nauk ZSRR.

Zaatakowana została i druga pozycja z wydawnictw Instytutu. *I. Smirnow* w obszernym artykule pt. *Na pozycji burżuazyjnej historiografii* poddał gruntownej krytyce dzieło S. B. Własiewskiego: *Feudalna własność ziemska na Rusi północno-wschodniej*, t. I. 1947 r. Recenzent nie tai wyjątkowej erudycji autora, ale ujawnia jego oderwanie się od teorii marksizmu-leninizmu i od radzieckiej historiografii, a oparcie się wyłącznie nieomal na obcej albo przedrewolucyjnej literaturze. Recenzent konkluduje: „W r. 1947 nie można, będąc nawet najwybitniejszym znawcą aktów

i dokumentów w zakresie własności ziemskiej XIV — XVI w., pisać dziejów feudalnego władania ziemią ze stanowiska przedrewolucyjnej, burżuazyjnej, historiografii“.

Recenzje Smirnowa i Zastienkiera to dzwonki alarmowe. Zapoczątkowały one akcję samokrytyki w Instytucie Historii AN ZSRR. Jej wyrazem są publikowane w nrze 12 wypowiedzi Z. Mosiniej i E. Z. o pracy Instytutu — i szczegółowiej — o pracy Sekcji Historii XIX i XX w. Instytut Historii został zaatakowany na łamach prasy radzieckiej — *Kultura i Życie* w numerze z 21. IX. 1948 r. w artykule *Obiektywistyczne wypadki w historii*, *Literaturnaja Gazeta* z 8. IX. 1948 r. w artykule *Nastawienie na ugodę i zadowolenie z siebie*. W wyniku kilkudniowej gorącej dyskusji cały zespół Instytutu zbadał przejawy i ustalił przyczyny popełnionych błędów i niedociągnięć w pracy naukowobadawczej i wydawniczej. W dyskusji kierowano się słowami A. Żdanowa, który wytyczył twórczej myśli radzieckiej i nauce duńne i piękne zadania torowania dróg do socjalistycznej świadomości mas. A. Żdanow mówił w toku dyskusji filozoficznej, że zadaniem radzieckiej nauki jest zaatakować i rozbić „rozkładającą się i gnuśną ideologię burżuazyjną“, jest uzbroić ideologicznie w teorię marksizmu kraje nowej demokracji i wyzwalające się ludy kolonialne, jest rozwinąć i pogłębić świadomość socjalistyczną mas w ZSRR.

Te zadania podjęła już nauka biologiczna. Zadaniem historyków radzieckich jest przetłumaczyć je na język naukowobadawczej pracy Instytutu Historii. Postanowiono: a) podjęcie nieugiętej walki ze szkodliwym wpływem i przeżytkami ideologii burżuazyjnej, b) zdecydowane wystąpienie przeciwko wszystkim i wszelkim burżuazyjnym teoriom historycznym. „Sekcja Historii XIX i XX w. postanowiła zwrócić szczególną uwagę na zagadnienie genezy i rozwoju kapitalizmu w Rosji, rozwoju klasy robotniczej i historii produkcji.

Nr 12 otwiera artykuł redakcyjny *Przeciwko obiektywizmowi w nauce historycznej*, podsumowujący wyniki samokrytyki, wytyczający drogę pracy na wyższym poziomie naukowym w świetle samokrytyki i krytyki oraz dzięki nim. Zaznaczywszy pozytywny dorobek Instytutu i radzieckiej nauki historycznej, redakcja wymienia błędy, braki i niedociągnięcia — uleganie wpływom nauki burżuazyjnej, miast partyjnego bojowego demaskowania jej zasadniczej wadliwości, niedostateczny wkład pracy w dzieje klasy robotniczej i w dzieje świata w epoce imperializmu. Na przykładzie kilku swoich wydawnictw kierownictwo Instytutu i redakcja pisma wyjaśniają istotę sprawy: konieczność zerwania z tzw. obiektywizmem nauki burżuazyjnej, który był zawsze wygodnym parawanem dla klasowej, tendencyjnej, proimperialistycznej czy prokapitalistycznej postawy badacza, i przejście na pozycję bojowej partyjności, gdyż taka jedynie postawa badacza gwarantuje rzeczywisty naukowy obiektywizm historyków-marksistów. Redakcja przytacza tu słowa Lenina w polemice ze Struwarem, do której wypada najgoręcej odesłać tych czytelników, którzy interesują się żywymi losami nauki historycznej. Lenin pisał: „...materializm zawiera w sobie, że tak powiem, partyjność, obowiązując przy formułowaniu oceny wydarzeń do stawiania wprost i otwarcie na pozycję określonej grupy społecznej“ (Lenin, *Dzieła*, t. I, str. 356).

Szczegółowa relacja o dyskusji w świecie historyków radzieckich ma na względzie nie tylko rzetelną informację pedagogów-historyków o doniosłym wydarzeniu naukowym; chce ona również wytłumaczyć, jakie ogromne możliwości, jakie nowe perspektywy poznania historycznego otwiera i przed nami marksistowsko-leninowska teoria procesu dziejowego w połączeniu z metodą krytyki i samokrytyki; chce przekonać, jak dalecy od prawdy są ci wszyscy, którzy w metodzie krytyki i samokrytyki widzą sposób dokuczenia człowiekowi czy godzenie w jego godność osobistą bądź autorytet zawodowy, a nie widzą, że to droga twórczego wykuwania przez zespół ludzi wyzwolonych z przeżytków i kompleksów drobnomieszczańskich nowych form zespołowego wysiłku poznawczego, nowych dróg poznania naukowego. Wyniki tej ożywczej dyskusji wystąpią niewątpliwie w pracy historyków radzieckich w najbliższej przyszłości.

SPRAWOZDANIE

z prac okręgowych ośrodków dydaktyczno-naukowych historii

Redakcja *Wiadomości Historycznych* zwróciła się do kierowników okręgowych ośrodków dydaktyczno-naukowych z prośbą o nadesłanie sprawozdań z pracy w ub. roku. Z nadesłanych do Redakcji sprawozdań (Kraków, Łódź, Poznań, Sopot, Warszawa, Wrocław) widać, że rola ośrodków coraz bardziej wzrasta.

Formy pracy są we wszystkich ośrodkach podobne. Wszystkie posiadają pracownie gromadzące wszelkie istniejące pomoce do nauk historii: książki, z których część kompletowana jest w większej ilości egzemplarzy dla realizacji lektury młodzieżowej, komplety map fizycznych i historycznych, zbiory ilustracji, dzienniki i czasopisma. Ilość tomów w bibliotekach poszczególnych pracowni wykazuje dużą rozpiętość, od 1250 (Poznań) do 200 (Sopot). Pożądane byłoby wiedzieć, jak książki są katalogowane, czy ośrodki prowadzą bibliografowanie książek i czasopism według pewnych tematów ze specjalnym uwzględnieniem dydaktycznego charakteru pracowni oraz potrzeb — z jednej strony — młodzieży, z drugiej — nauczycieli i terenu. Na szczególną uwagę zasługuje wypracowanie przez ośrodki Warszawski i Łódzki pewnych typów pomocy graficznych do poszczególnych tematów programowych. Pomoce te dadzą się podzielić na rekonstrukcje zabytków i scen historycznych, obrazy topologiczne, schematy, wykresy; wszystko wykonywane przez kreślarzy i artystów malarzy. Tego typu eksperymenty zasługują na uwagę instytucji wydawniczych. Ośrodek Poznański rozpoczął ciekawą pracę redagowania biuletynu, w którym informuje nauczycieli o pracach Ośrodka, podaje projekty rozkładu materiału programowego oraz bibliografię wydawnictw.

W ośrodkach Warszawskim, Łódzkim i Wrocławskim pracownie prowadzone są przy współpracy młodzieży, w Ośrodku Warszawskim — nawet młodzieży szkół podstawowych.

Wszystkie ośrodki rozpoczęły pracę nad pogłębieniem wiedzy marksistowskiej, zwłaszcza zaś nad materializmem historycznym. Formy tej pracy są różne: 1. kursy zamykające pewien całokształt wiedzy marksistowskiej; 2. wypełnianie konferencji wykładem i dyskusją na temat wybranego zagadnienia marksizmu lub przedyskutowaniem tematów programu w ujęciu materializmu historycznego; 3. prace samokształceniowe zespołów ośrodków.

Wspólnym tematem, nad którym pracują ośrodki, jest zagadnienie wyników. Rezultaty pracy nad wynikami będą przesłane do zespołu warszawskiego w celu opracowania ich w skali krajowej.

Wszystkie ośrodki czynnie współpracują z konferencjami ZNP i wypełniają treścią dydaktyczną, naukową i ideologiczną dwie roczne konferencje historii. Poniżej podajemy wykaz tematów omówionych na owych konferencjach.

K r a k ó w: *Przegląd powojennych wydawnictw historycznych. Materializm historyczny, a potrzeby dziejopisarstwa polskiego.*

Ł ó d ź: *Francuski socjalizm utopijny. Polski socjalizm utopijny. Z elementów marksizmu: Materializm historyczny. Feudalizm w ujęciu marksistowskim.*

S o p o t: *Gospodarcze znaczenie Pomorza. Tendencje polityki krzyżacko-pruskiej z nawiązaniem do doby współczesnej.*

W a r s z a w a: *Wiosna ludów na ziemiach polskich. Sprawa włościańska w Polsce XIX i XX w. Studia historyczne na Uniwersytecie Warszawskim, organizacja Instytutu Historycznego. Materializm historyczny a nauczanie historii w szkole.*

Stulecie wiosny ludów znalazło echo w pracach ośrodków. W Warszawie zespół doradczy przetłumaczył z *Historie Générale* Lavissee'a i Rambaud'a wyjątki zawierające przebieg wypadków lutowych i czerwcowych 1848 r. w Paryżu oraz wybrał niektóre partie z walk klasowych we Francji K. Marksa. Wyjątki te zostały powielone w formie skryptów. Ten sam zespół przygotował zbiorowy artykuł do *Wiadomości Historycznych* drukowany w nrze 3.

Ośrodek Łódzki zorganizował specjalny kurs poświęcony wiosnie ludów, na którym omówione były następujące tematy:

1. *Stosunki gospodarcze w Europie w okresie wiosny ludów.* 2. *Podstawy ideologiczne wiosny ludów.* 3. *Sprawa chłopska i robotnicza w latach 1846 i 1848.* 4. *Przebieg rewolucji w poszczególnych krajach.* 5. *Udział Polaków w wiosnie ludów.* 6. *Metodyka tematu wiosny ludów w szkole.*

Niektóre konferencje rejonowe, a z reguły wszystkie wewnętrzne konferencje ośrodków, poświęcone były programom przejściowym i zagadnieniom dydaktycznym, np.: trudności w realizacji programów, metody nauczania historii, realizacja programów w poszczególnych klasach. Niektóre ośrodki organizowały lekcje przykładowe (Kraków, Warszawa, Łódź, Sopot).

Ośrodki nawiązują kontakty z terenem, o czym świadczą konferencje organizowane w miejscowościach poza siedzibą ośrodka. Bardzo wyraźnie rozbudowana sieć lokalnych grup w oparciu o inspektoraty i ZNP istnieje w Ośrodku Poznańskim.

Jedną z form pracy ośrodków jest hospitacja lekcji. Charakterystyczna jest rozpiętość ilości hospitowanych lekcji, od 2 (Warszawa) do 70 (Kraków).

Z zestawienia prac ośrodków widać nierównomierne potraktowanie zagadnienia zespołów. Najwyraźniej występuje praca zespołowa w sprawozdaniu krakowskim, warszawskim, łódzkim i wrocławskim. Kierownik ośrodka w Krakowie stwierdza, iż aktyw stanowi poważną pomoc w jego pracy, nie podaje jednak, na czym ta pomoc polega.

Aktyw łódzki oraz aktyw warszawski stanowią nauczyciele wszystkich typów szkół i tworzą zarząd ośrodka. Zespół warszawski na miesięcznych zebraniach omawia dydaktyki i podręczniki radzieckie. Ośrodki w Warszawie i Łodzi mają zespoły interesujące się wyłącznie dydaktyką szkół zawolowych. Opracowały one zagadnienia trudności i wyników nauczania w szkole zawodowej. Ponadto w Warszawie przeprowadzona została ankieta na temat przygotowania, z jakim młodzież przychodzi do szkoły zawodowej. Istnieje również zespół nauczycieli dzielnicy Mokotów zajmujący się zagadnieniem nauczania w szkole powszechnej. Zespół łódzki przygotował wskazówki metodyczne do podręcznika kl. VI szkoły podstawowej, opracował ankietę na temat realizacji programu szkoły podstawowej.

We Wrocławiu pracują w ramach ośrodka dwa zespoły zagadnieniowe: jeden opracowuje problem wyzyskiwania muzeów wrocławskich w nauczaniu historii, drugi projektuje ścienne szkie kartograficzne dla umożliwienia nauczania poglądowego na stopniu podstawowym.

Szczególnie dodatnim objawem jest nawiązanie przez ośrodki kontaktów z sekcjami dydaktycznymi PTH, uniwersytetami oraz innymi wyższymi uczelniami. Przewodniczącymi sekcji dydaktycznych we Wrocławiu i Gdańsku są kierownicy ośrodków Wrocławskiego i Sopotkiego. W innych ośrodkach przewodniczący sekcji współpracują w zespołach doradczych. Profesorowie oraz pracownicy naukowci uniwersytetów chętnie służą pomocą w pracach ośrodków.

Ośrodki współpracują z PZPR, przede wszystkim ze szkołami partyjnymi, których profesorowie wykładają na kursach marksistowskich w Warszawie i Łodzi. Z ośrodkiem wrocławskim współpracuje Wydział Oświatowy Komitetu Wojew. PZPR.

Potrzeba wymiany doświadczeń doprowadziła niektóre ośrodki do stałej współpracy. Wyraźnie występuje ona między Łodzią a Warszawą i polega na wspólnym planowaniu tematyki i wzajemnym hospitowaniu. Kierowniczka Ośrodka Warszawskiego brała udział w dwu konferencjach łódzkich jako prelegentka. Ośrodek Olsztyński korzysta z prelegentów warszawskiego zespołu doradczego oraz ze zbiorów pracowni historycznej.

Na zakończenie warto poruszyć sprawę współzycia ośrodków historii i nauki o Polsce. Uwydatnia się tu różnorodność rozwiązań. We Wrocławiu jeden kierownik prowadzi oba ośrodki w jednej pracowni. W Łodzi każdy ośrodek pracuje oddzielnie, odbywa odrębne konferencje. W Poznaniu i Sopocie kierownicy ośrodków współpracują w pewnych dziedzinach, lecz zajęcia prowadzą oddzielnie. Najściślej współpraca występuje w Warszawie: pracownie obu ośrodków zachowują autonomię mieszczącą się w jednym lokalu. Zespół doradczy Ośrodka Historii jest jednocześnie zespołem Ośrodka Nauki o Polsce. Wszelkie kursy, konferencje i wewnętrzne zebrania Ośrodka odbywają się wspólnie, a tematyka ich obejmuje częściowo historię i naukę o Polsce.

Z powyższego przeglądu należy wysnuć wnioski, że wszystkie ośrodki pracują według jednej linii wytycznej, jest nią: szkolenie marksistowskie, przemyslenie realizacji programów, wyników nauczania oraz zagadnień metodycznych.

Jednakże daje się odczuwać brak czynnika jednoczącego te wysiłki, brak pewnej planowości w tematyce. Należałoby dążyć do uzgodnień prac ośrodków według jednego planu ogólnokrajowego.

Pożądane byłoby, aby sprawozdania ośrodków uwzględniały możliwie szeroko prace związane z danym regionem, jego właściwościami i aby prócz formy i ogólnej treści pracy odzwierciedlały cechy charakterystyczne środowiska, trudności i sposoby ich pokonywania.

ODPOWIEDZI REDAKCJI:

O b. dr J. Natanson-Leski,

Redakcja uprzejmie dziękuje za nadesłanie uwag dotyczących wzmianek o mapach historycznych w artykule pt. *Śląsk i Wielkie Pomorze w podręcznikach i pomocach szkolnych* oraz treści lekcji kol. S. J. (*Wiadomości Historyczne* nr 4, str. 32 i 48).

Dr Natanson-Leski pisze:

„Recenzję rozpoczyna mylna informacja, jakoby wydawnictwo to było przeznaczone „specjalnie dla szkół powszechnych“. Zarówno wydawcy, jak i autorowie mieli na widoku pomoc dla całej nowej szkoły polskiej — od klas podstawowych aż po szkoły wyższe: nie stać nas bowiem dziś jeszcze na osobne mapy dla różnych poziomów nauczania. Wydawnictwo przeznaczone specjalnie dla szkoły powszechnej musiałoby być ujęte oczywiście trochę inaczej“.

Redakcja protestuje, że krótka informacja nauczycieli praktyków o mapach, podana w artykule ogólnym dotyczącym pomocy szkolnych, nie pretenduje w najmniejszym stopniu do naukowej recenzji mapy i nie została w dziale recenzji umieszczona. Redakcja przyznaje, że omawiane mapy są pomocą dla wszystkich typów szkół, i podaje czytelnikom dalsze poprawki nadesłane przez autora listu.

...W ocenie mapy Polski w wiekach X, XI, XII ustalono (w porównaniu z mapą poprzednią): napis Gałęzyce zamiast Goleszyce i „umieszczenie Kaszubów w okolicach Kołobrzega zamiast koło Gdańska“. Otóż należy podać do wiadomości: 1. że brzmienie pierwotne miana „Goleszyce“ jest sporne; znawca onomastyki historycznej prof. Taszycki wywodzi (także w wydawnictwach popularnych) Gołęźców od domniemanego imienia Gołęga i większość piszących idzie tu za nim;

2. że dziś niemal powszechnie przyjęto, iż nazwa Kaszubów zawędrowała w okolicę Gdańska dopiero po znieszeniu ich siedzib pierwotnych, które najprawdopodobniej leżały właśnie w okolicach Kołobrzega i Białogardu.

Wyrażam natomiast zgodę na zdanie Recenzentów, że wszystkie cztery mapy są zbyt małej skali. Wynikło to z założenia wydawców, by w całym komplecie map Polski dać tę samą podziałkę i w przybliżeniu ten sam obszar, i to ze względów dydaktycznych. Odbiło się to dotkliwie na mapach Polski Piastowskiej, które mogłyby być znacznie obcięte na wschodzie i północy, a dać za to podziałkę większą...

Zespół warszawski z zadowoleniem przyjął uwagi wybitnego znawcy kartografii widząc w nich wzrastające zainteresowanie świata nauki pracą nauczycieli. Sądźmy nadto, że dydaktyczne spostrzeżenia nauczycieli powinny być także brane pod uwagę przez naukowców pracujących nad wydawnictwami szkolnymi.

Do oceny przez czytelników podajemy uwagi dotyczące lekcji kol. S. J.

„Może mi będzie wolno zarazem dotknąć zamieszczonego w tym samym zeszycie (str. 48) sprawozdania z lekcji p. S. J. w kl. V szkoły podstawowej. Zwraca ono uwagę i ze względu na swą rzeczowość, i jako świadectwo dobrej pracy autorki - nauczycielki. Tym bardziej pragnę zgłosić pewne zastrzeżenia. Czemu autorka podkreśla (w tekście i na tablicy, nb. doskonale pomyślanej), jakoby „Kazimierz Wielki oddał Śląsk Czechom“ — (widzę z uwagi w innym tekście na str. 33 zeszytu, że to sprawka podręcznika). Ten niewątpliwý zarzut przeciw Kazimierzowi Wielkiemu z pewnością mocno utrwała się w umysłach dzieci, a jakże niesłusznie. Król ten — to przecież największy w dziejach Polski niepodległej i ostatni na tronie polskim obrońca Śląska, tak samo jak i Pomorza (które „oddal Krzyżakom“). Całe długie panowanie poświęcił wysiłkom odzyskania tych dzielnic, nie przez siebie straconych, z uporeczywością największą, gdyż nie na siły Polski ówczesnej była walka przeciw koalicji Luksemburgów czeskich z Zakonem. Sądzę, że zaprzepaszczenie Śląska w w. XIV można sformułować popularnie tak np.: „Śląsk, rozbity na drobne księstwka, podpada pod władzę czeską“. Gdyby zaś wymienić Kazimierza W., to tylko w zdaniu dodatkowym: „pomimo wysiłków obrończych K. W.“...

II. Koleżanka H. S. zapytuje: Jak uczyć w szkole posługiwać się mapą historyczną, czego program (projekt 1947) wymaga od nauczyciela jako jednego z wyników nauczania (wynik, str. 36), skoro właściwie map historycznych brak.

Przede wszystkim trzeba zaznaczyć, że w zakresie wydawnictw kartograficznych historyczno - szkolnych są już pewne, aczkolwiek ilościowo niedostateczne osiągnięcia.

Dla klasy IV dobrze byłoby na kilka pierwszych lekcji sporządzić (przy pomocy np. rysownika) mapę obrazkową, na której główne rzeki polskie, Odra, Wisła i ich dopływy, występują jako błękitne wstążki, a potrzebne nam grody zaznaczone będą rysunkami przemawiającymi do wyobraźni dziecka. Gdy na lekcjach geografii dzieci poznają mapę fizyczną, pojawi się ona i na lekcji historii. Duże usługi w pracy z klasą IV i V może oddać *Mały Atlas Polski* (wyd. G. U. S. 1947), w którym są 4 mapki historyczne. Omówienie tych map znajdzie koleżanka w numerze 4 naszego pisma (str. 41), a praktyczne zastosowanie podaje kol. S. J. w tymże numerze (str. 48). Dzięki tym mapom wytworzą sobie uczniowie klasy V pojęcie o mapie historycznej przekrojowej. W klasie VI do historii starożytnej mamy ścienną mapę Grecji Piotrowicza. Do historii Polski są 4 ścienne mapy (patrz *Wiadomości Historyczne* nr 4, str. 39-41). Przy ich pomocy doskonale można klasy siódme nauczyć posługiwania się mapą rozwojową. Wszystkie inne braki należy uzupełniać stosowaniem map fizycznych oraz mapek przekrojowych i rozwojowych w podręcznikach historycznych.

W każdym razie za zasadę dydaktyczną musimy przyjąć, iż nie można prowadzić lekcji historii bez mapy i bez zrozumienia przez starszego ucznia, dlaczego posługuje się mapą historyczną i czym ona się różni od mapy fizycznej.

W y k a z
POLSKICH CZASOPISM HISTORYCZNYCH
(wraz z adresami redakcji)

- 1) *Dzieje Najnowsze*, W-wa, Al. I Armii 3.
- 2) *Jantar*, Bydgoszcz, 1 Maja 48.
- 3) *Wiadomości Historyczne*, Łódź, Armii Ludowej 28, m. 7.
- 4) *Czasopismo Hist. Prawne*, Poznań, Góralska 3.
- 5) *Życie Nauki*, Kraków, Sobieskiego 10.
- 6) *Nasza Przeszłość*, Kraków, Stradom 4.
- 7) *Przegląd Historyczny*, W-wa, Instytut Hist. U. W.
- 8) *Przegląd Hist. Oświat.*, Kraków, Barska 10, m. 5.
- 9) *Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych*, Poznań, Orzeszkowej 4, m. 1.
- 10) *Roczniki Historyczne*, Poznań, Stolarska 7.
- 11) *Sobótka*, Wrocław, Szewska 49.
- 12) *Biuletyn Historii Sztuki i Kultury*, W-wa, pl. Małachowskiego 3.
- 13) *Kwartalnik Historyczny*, Kraków, Sławkowska 17.
- 14) *Zapiski Tow. Naukowego*, Toruń, Uniwersytet M. Kopernika.
- 15) *Pamiętnik Biblioteki Kórnickiej*, Kórnik, Zamek, woj. poznańskie.
- 16) *Czasopismo Archeion*, W-wa, Al. I Armii 25.
- 17) *Przegląd Archeologiczny*, Poznań, S. Mielżyńskiego 26/28.
- 18) *Otchłań Wieków*, Poznań.
- 19) *Światowid*, W-wa, Uniwersytet.
- 20) *Slavia Antiqua*, Poznań, Traugutta 28, m. 5.
- 21) *Bellona*, W-wa, Rakowiecka 4-a.
- 22) *Nasza Myśl*, W-wa, Królewska 2.

REDAKTOR:

GRYZELDA MISSALOWA

SEKRETARZ REDAKCJI:

KINGA SZYMBORSKA

KOMITET REDAKCYJNY:

NATALIA GĄSIOROWSKA
ZOFIA PODKOWIŃSKA
JOZEF DUTKIEWICZ
ZANNA KORMANOWA
JANINA SCHONBRENNER
MARIAN HENRYK SEREJSKI

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

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

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

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

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

Cena zł 40. —

BIBLIOTEKA
UNIwersytecka
Gdańsk

C 1152
H. 10/C2

