TADEUSZ W. NOWACKI
Warszawa

MARIAN FALSKI O SZKOLNICTWIE ZAWODOWYM

POGLĄDY NA SZKOŁĘ PODSTAWOWĄ

Falski należy do gorących zwolenników szerzenia oświaty i podwyższania jej ogólnego poziomu. Ten ogólny cel wiąże ściśle z życiem społecznym, które może zawierać rozmaite przeszkody utrudniające upowszechnienie oświaty i które z drugiej strony wymaga podnoszenia poziomu oświatowego dla polepszenia warunków życia narodowego. Dlatego Marian Falski rozróżnia koncepcję ideologiczną reformy szkolnictwa od koncepcji realizacyjnej. To rozróżnienie, dokonane na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi, ukazuje Falskiego jako realistę, liczącego się z rzeczywistością społeczną, do której należy dostosowywać taktykę w osiąganiu wytyczonych celów ideologicznych.

Już wtedy Marian Falski toczył boje o realizację ośmioletniej szkoły podstawowej. Wyodrębniając ośmioletnią szkołę podstawową ustosunkował się, gdyż musiał tu wyjaśnić swe stanowisko, do postulatu jednolitości ustroju szkolnego.

„Istotą jednolitości ustroju szkolnego nie jest jednak bynajmniej łączenie wszystkich szczebli nauki pod jednym dachem, lecz tylko takie ustopniowanie tych szczebli, które by umożliwiło uczniom przechodzenie ze szczebli niższych na wyższe bez żadnych zahaczeń i ślepych zaułków, które by dla wszystkich uczniów było zależne od ich uzdolnień, wolne zaś od jakichkolwiek przywilejów z tytułu pochodzenia, środowiska społecznego lub miejsca zamieszkania" [1].

W tym zdaniu wyrażona została istota poglądów Mariana Falskiego na strukturę szkolnictwa, którego jednolitość widzi on przy jednoczesnym rozczłonkowaniu, podkreśla bardzo silnie drożność i dostępność szkół. Wysuwając te tezy formułował konieczność podnoszenia poziomu kształcenia, tak aby wszystkich ogarnąć kształceniem na poziomie średnim, przy czym pod poziomem średnim rozumiał wykształcenie, które historycznie ukształtowało się jako wykształcenie dwunastoletnie. Jed-

[1] M. Falski, *Uwagi w obronie 8-letniej szkoły powszechnej i w sprawie jej realizacji*, „Ruch Pedagogiczny", 1947/48, nr 3.

nakże to dwunastoletnie wykształcenie nie powinno być programowo ujednolicone. Falski obawiał się wydłużania jednolitej programowo szkoły ze względu choćby na monotonię „jednorodnego z konieczności klimatu wychowawczo-naukowego".

Jednakże nie tylko dlatego był Falski przeciwnikiem szkoły 10-letniej, której koncepcję wysunął w okresie II Rzeczypospolitej A. B. Dobrowolski. M. Falski nie uznawał jednostronnego podkreślania „intelektualizacji" wychowania. Kiedy A. B. Dobrowolski pisał: „Niech najuboższe nawet dziecko chowane będzie na inteligenta, niech więc kształci się jeszcze trzy lata — nie dla zawodu, nie »praktycznie« lecz ogólnie i tylko ogólnie" [2], wtedy właśnie Falski stawał po stronie tych, którzy widzieli szkołę i wychowanie jako przygotowanie do życia także praktycznego.

„Jednakże nawet niezależnie od możliwości realizacyjnych hasło 10-letniej szkoły kształcącej »ogólnie i tylko ogólnie« — jak pisał A.B. Dobrowolski — dziś, kiedy wysuwamy żądania wcześniejszej orientacji i politechnizacji, nastręczać może zasadnicze zastrzeżenia jako ideologia klasowej szkoły inteligenckiej, mało związanej z życiem produkcyjnym ludności pracującej" [3].

Marian Falski uwzględniał więc w doborze treści kształcenia nie tylko kryterium inteligenckości i intelektualizacji, ale widział przygotowanie do życia praktycznego jako konieczny element wykształcenia, wymieniając zagadnienia orientacji zawodowej i kształcenie politechniczne jako przykłady upraktyczniania kształcenia. Dodać trzeba, że również Spasowski był zwolennikiem jednolitej, co prawda 9-letniej, szkoły. Występował jako przeciwnik szkoły średniej, którą uważał za przeżytek. Miał na myśli szkołę średnią ogólnokształcącą, liceum ogólnokształcące. Na szkole dziewięcioletniej chciał Spasowski oprzeć przygotowanie praktyczne. Wszystko, co wiemy o naturze dziecka i różnorodności potrzeb społecznych, jest przeciwne takiej intelektualnej jednolitej dziewięciolatce.

Ze stanowiska kształcenia zawodowego długość trwania szkoły podstawowej nie jest jedyną ważną cechą tej szkoły. Zasadnicze znaczenie posiada program wykonywany w tej szkole. Prawdą jest, że wczesne zaznajomienie z zawodem rozwija rzeczywiste zamiłowania i wielkie umiejętności, co można sprawdzić choćby na absolwentach liceum pedagogicznego, niewątpliwie najlepszych nauczycielach, pełnych zamiłowania do swego zawodu i umiejętności postępowania wychowawczego. Tak samo wczesne formy przygotowania zawodowego w innych zawodach, a szczególnie produkcyjnych, dają wyraźnie korzystne zjawiska w po-

[2] Referat A. B. Dobrowolskiego na II Kongresie Pedagogicznym ZNP w Wilnie 4 sierpnia 1931 r.

[3] Falski, *Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne*, (w:) *Społeczna funkcja wychowania*, pod red. B. Suchodolskiego i W. Okonia. Warszawa 1959, PZWS, s. 635.

staci głębszego związania z pracą i zawodem. Prawdą jest także, że szkoła podporządkowana jednemu tylko celowi opanowywania wiedzy tak zwanej ogólnej wykorzenia dość skutecznie zainteresowania pracami produkcyjnymi i usługowymi, preferuje natomiast te, które mają charakter biurowy, kameralny. Dlatego szkoła intelektualistyczna przeciwdziała kształceniu zawodowemu i chęciom do kształcenia zawodowego w stosunku do wielkiej liczby zawodów produkcyjnych i usługowych. W tej sprawie Marian Falski zajął zdecydowane stanowisko.

W sprawie programu szkoły podstawowej wypowiedział się Marian Falski, wskazując, że dawna szkoła ludowa miała program praktyczny, przystosowany do potrzeb dzieci chłopskich i robotniczych, w przeciwieństwie do „wolnego od utylitaryzmu" programu szkoły średniej, przeznaczonej dla klas uprzywilejowanych. Z chwilą objęcia przez szkołę podstawową wszystkich dzieci jednocześnie jej program zostaje „odczyszczony" od elementów utylitarnych.

„Obecnie wchodzimy w fazę nawrotu do praktyki i techniki w szkole — stwierdza Marian Falski. — Inne przyświecają temu cele, nie klasowe, lecz ogólnodydaktyczne i społeczne, sformułowane przez ideologię materialistyczną w połowie XIX wieku. Zgodnie z tym występuje potrzeba łączenia teorii z praktyką i techniką, zwiększania w szkołach wiedzy praktyczno-technicznej na wszystkich szczeblach nauki, aby związać teorię z jej zastosowaniem" [4].

„Już w klasach najmłodszych przy nauczaniu dzieci posługiwania się prostymi narzędziami i pospolitymi surowcami wyjść należy poza metodę czysto technicznego wyrabiania sprawności, odziedziczonej po okresie terminowania uczniów u majstrów i przejść do wprowadzania przy tych czynnościach wiadomości teoretycznych z zakresu nauk ścisłych, wiedzy o narzędziach i surowcach, o bardziej nowoczesnych technikach, o zastosowaniu tych czynności w wyższych formach produkcji" [5]. Traktowanie czynności praktycznych nie tylko jako drogi rozwijania umiejętności pewnego typu, ale jednocześnie jako związku teorii i praktyki, stanowi ochronę przed jednostronnym charakterem, jaki może przybrać nauczanie praktyczne. Ma ono ponadto znaczenie dla kształcenia zawodowego.

Zapobiegnie to bowiem „przesadnemu manualizmowi, ożywi pracę praktyczno-techniczną i będzie torowało drogę do wiązania teorii z praktyką i techniką również na średnich i wyższych szczeblach nauki, gdzie myśl twórcza wysuwać się będzie coraz bardziej na czoło jako główna siła postępu. (Będzie to) wielką pomocą w doskonaleniu późniejszej pracy zawodowej, jak też w rozwoju wynalazczości na różnych poziomach techniki" [6].

[4] F a l s k i, *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945—1972*, „Studia Pedagogiczne", t. XXVII, 1972, s. 218.
[5] Tamże.
[6] Tamże.

Podwójna rola nauczania praktycznego w szkole podstawowej została w tym fragmencie wyrażona z pełną jasnością. Samodzielna funkcja tego nauczania w procesie kształcenia to właśnie wiązanie teorii i praktyki, a więc jakościowe podniesienie poziomu nauczania. Jednocześnie jest to przygotowanie do kształcenia zawodowego, które właśnie musi respektować takie same zasady łączenia teorii i praktyki i rozwijania umiejętności praktycznych.

Wyrazem zaniepokojenia nieprawidłowością rozwoju programowego szkół podstawowych i liceów zawodowych było przekonanie Mariana Falskiego o konieczności upraktycznienia kształcenia w tych szkołach. Widział ścisłe związki zjawisk, które powodowały degradację szkoły, przede wszystkim podstawowej, z dawniejszymi jeszcze posunięciami, dyktowanymi dążeniem do maksymalnej „intelektualizacji" programu szkolnego.

Pisał w roku 1960: „Zaczęliśmy nagle wołać o potrzebę związania nauki w szkołach ogólnokształcących z praktyczno-technicznym zastosowaniem, ocknąwszy się po dłuższym okresie niewykorzystywania lub wręcz niszczenia znacznego dorobku przedwojennego, po zamknięciu Instytutu Robót Ręcznych, który miał wielki dorobek w przygotowywaniu nauczycieli do tych zajęć. Żadne instrukcje same przez się tych potrzeb nie rozwiążą. Dlaczego więc nie reaktywujemy Instytutu, nie przywracamy wytwórni do produkcji narzędzi i warsztatów, nie podejmujemy odpowiedniej akcji wydawniczej" [7].

Marian Falski zajął stanowisko potwierdzone wieloletnim doświadczeniem szkoły europejskiej zarówno socjalistycznej, jak i przodujących szkół kapitalistycznych, wskazując na niezbędność przygotowania do życia praktycznego i konieczność odpowiedniego wzbogacania programu szkoły podstawowej o elementy kształcenia politechnicznego i orientacji zawodowej.

Stąd wypływał niepokój Falskiego wywoływany także przez zmiany w programach, w których coraz większy nacisk kładziono na „intelektualizację" pojmowaną prymitywnie jako dopełnienie programu coraz nowymi treściami, zwłaszcza wobec agresywnej postawy przedstawicieli poszczególnych przedmiotów, którzy walcząc o większą liczbę godzin demonstrowali programy coraz bardziej przeciążone wiadomościami.

Te eksperymenty ze szkołą podstawową rzadko wywołują natychmiastowe reakcje, gdyż przygotowanie absolwentów tych szkół jest rejestrowane jedynie przy egzaminach do liceów ogólnokształcących i do szkół zawodowych. Do liceów ogólnokształcących udają się i tak najlepsi. W szkołach zawodowych od wielu lat notuje się u kandydatów do tych szkół absolwentów ośmioletnich szkół podstawowych, posiadających potężny program z języka polskiego, nagminne występowanie błędów ortograficznych, nieumiejętność pisania, czytania, mówienia.

[7] Falski, *Niepokój o reformę szkolną*, „Kultura" z dnia 31 VII 1960 r.

Jednakże poza tym sprawdzianem, który wypada tragicznie dla kształcenia podstawowego, kwalifikując reformę szkolną z lat siedemdziesiątych jako błędną i chybioną inwestycję, absolwenci szkoły podstawowej podlegają tylko ogólnej weryfikacji w życiu, co trwa nieraz i kilka lat.

OGÓLNA KONCEPCJA SZKOLNICTWA OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO I LICEUM ZAWODOWE

Zanim przedstawimy poglądy Mariana Falskiego na szkolnictwo zawodowe, należy kilka uwag poświęcić Jego ogólnej koncepcji szkolnictwa i krytycznego stanowiska wobec liceum ogólnokształcącego. Przedstawiając te poglądy nie należy zapominać, że Marian Falski był związany z lewicą społeczną i jednocześnie stał się działaczem w okresie walki o szkołę polską. Stąd zasadnicze dążenie do sprawiedliwego udziału wszystkich dzieci w uczestnictwie w dobrach edukacyjnych, stąd pragnienie zapewnienia całej młodzieży najwyższego możliwie poziomu edukacyjnego. To właśnie idee wiodące, leżące u podstaw koncepcji Falskiego, które przymierza On do rzeczywistości, oznaczają realne granice postępu możliwego w oświacie, analizując skrupulatnie zjawiska demograficzne, przypatrując się gospodarce i kulturze.

Ogarniał całość procesów całożyciowego wychowania człowieka, co może szczególnie silnie podkreślił omawiając poglądy na system oświatowy, wyrażone przez Ryszarda Wroczyńskiego. Podniósł wtedy wysoko wartość wychowania rodzinnego i wychowania przedszkolnego [8].

Jednakże główny problem, który jest interesujący ze względu na szkolnictwo zawodowe, to właśnie poglądy Falskiego na szkołę średnią. Zakładając osiąganie powszechnego średniego wykształcenia jako perspektywiczny cel, warunkowany stanem gospodarczym i kulturalnym społeczeństwa, widział powszechność średniego wykształcenia jako podstawę edukacyjną dla uzyskania wysokiego poziomu kultury, dla uspołecznienia, dla rozumienia naukowych podstaw wszelkiego rodzaju działania. Taka wizja społeczeństwa o wysokim poziomie kultury wymaga dwunastoletniego okresu kształcenia, podzielonego na szkołę ośmioletnią i czteroletnią. Dlatego był przeciwny zarówno pomysłom dziewięciolatki, jak i dziesięciolatki, jak też realizowanym w latach pięćdziesiątych jedenastolatkom, które dawały preferencje w średnim wykształceniu uczniom zamieszkałym w rejonie szkoły.

Zgodnie ze swym stanowiskiem głosząc potrzebę uwzględnienia różnorodności procesów społecznych w treści kształcenia i zdając sobie sprawę z różnorodności potrzeb edukacyjnych młodzieży Falski był prze-

[8] Falski, *Model przyszłej szkoły*, „Studia Pedagogiczne", t. XXVII, s. 458 i następne.

ciwnikiem „jednego tylko toru" kształcenia, gdyż wówczas pozostałoby „na uboczu i drugim planie" całe szkolnictwo zawodowe.

W związku z wyrażonymi poglądami pozytywnymi w stosunku do szkoły ośmioletniej, a negatywnymi w stosunku do 9-letniej i 10-letniej, które nie dając wykształcenia średniego wprowadzałyby jednocześnie znaczne trudności, widział Falski główne zagadnienia upowszechnienia średniego poziomu kształcenia we właściwej organizacji szkół ponad ośmioletnią szkołą podstawową. Krytykował separatyzm powstały między liceum ogólnokształcącym i szkołami zawodowymi, separatyzm, który poczęto zwalczać w okresie II Rzeczypospolitej, co uwidoczniło się w nazwach gimnazjum i liceum zawodowego. Po wojnie odstąpiono od tych nazw na korzyść zasadniczych szkół zawodowych i przez wprowadzenie brzydkiego neologizmu „technikum".

Irytowało go jednolite programowo liceum ogólnokształcące.

W roku 1959 Falski pisał: „W szkolnictwie średnim ogólnokształcącym zamiast rozwinąć wprowadzony już w okresie międzywojennym podział szkół tych (średnich) na typy, cofnęliśmy się do jednego szablonu programowego, pomimo iż postęp w nauce i w zainteresowaniach młodzieży, a także w wymaganiach stawianych przez szkoły wyższe i przez życie gospodarcze idzie w kierunku coraz dalszych rozgałęzień. Teraz dopiero wracamy znowu do myśli o zróżnicowaniu programowym tego szkolnictwa. Biorąc pod uwagę różne działy rynku pracy i istniejące rozgałęzienia szkolnictwa wyższego, należałoby uwzględnić bądź w formie kierunków programowych w ramach tych samych jednostek szkolnych, bądź też w charakterze szkół odrębnych kierunków takich, jak humanistyczny, społeczno-ekonomiczny, przyrodniczy, artystyczno-techniczny, nauk ścisłych" [9].

Liceum ogólnokształcące, podobnie jak Spasowski, zaliczał do śladów ustroju kapitalistycznego.

„Należymy do krajów o ustroju socjalistycznym, szczególnie zainteresowanych nie tylko w podniesieniu, ale i wyrównaniu poziomów kształcenia, które np. na odcinku szkolnictwa średnich szczebli nie są wciąż jeszcze wyzwolone z głębokich tradycji klasowych, stwarzających przywileje dla jednych grup młodzieży kosztem innych" [10].

Dodatkowy argument za zniesieniem liceum ogólnokształcącego w obecnym kształcie widział w przemianach zachodzących w gospodarce i kulturze.

„Zbliża się też czas zaniechania tradycyjnego podziału pracowników na fizycznych i umysłowych, podtrzymywanego przez obecną szkołę przygotowującą i kwalifikującą wychowanków szkół przysposobienia i zasadniczych szkół zawodowych jako pracowników fizycznych, a wycho-

[9] Falski, *Zasadnicza reforma ustroju szkolnictwa*, (w:) „Studia Pedagogiczne", t. XXVII. *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945—1972*, s. 99.
[10] Falski, *Nie tędy droga*, „Wieś Współczesna", 1968, nr 8.

wanków techników i liceów jako pracowników umysłowych. Postęp zaczyna już łamać tę przeszkodę i szkoła nie powinna tu pozostać w roli biernego widza czy nawet hamulca" [11].

Można uznać, że pierwszą jaskółką takiego właśnie dążenia były licea zawodowe, których zadaniem jest przygotowywanie robotników o wysokim przygotowaniu teoretycznym. Rzeczywiście Falski widział w liceach zawodowych sygnał przyszłego kształtu szkolnictwa średniego.

Widział Falski, że uczniowie liceów ogólnokształcących są przygotowani tylko do dalszych studiów i jedynym sprawdzianem wyniku jest egzamin wstępny do wyższej uczelni. Kiedy absolwent nie zda, nie wie właściwie, co ma robić, i najchętniej szuka jakichś dalszych możliwości uczenia się.

Inaczej jest z absolwentami szkół zawodowych. Przygotowywani do konkretnych stanowisk pracy są sprawdzani nie tylko przez szkoły na egzaminach końcowych, ale podlegają natychmiastowej weryfikacji w zakładzie pracy, wykazując swe umiejętności i swe braki.

W związku z powyższą tak odmienną sytuacją można dość dowolnie projektować programy w liceum ogólnokształcącym, opuścić nawet przygotowanie praktyczne, o co dopominał się Falski, wydłużać kształcenie tak zwane ogólne, w rozmaity więc sposób kształtować udział poszczególnych przedmiotów nauczania i ogólny charakter szkoły. Natomiast treść kształcenia zawodowego wynika z analizy zadań, jakie musi rozwiązywać absolwent na stanowisku pracy, a te określają ściśle zasób umiejętności i to z kolei wyznacza czas trwania kształcenia.

Niezmiernie przy tym słuszna jest myśl Mariana Falskiego wyrażającego sprzeciw wobec jednego toru i jednakowych dróg. Przedmioty ogólnozawodowe i specjalistyczne, a szczególnie uczestnictwo w pracy posiadają wysokie wartości wychowawcze właśnie ogólne i dlatego ujednolicanie programów szkoły średniej jest rzeczywiście niepotrzebne.

Za tym przemawiają i dalsze argumenty. W polskich szkołach zawodowych jest w chwili obecnej od 35 do 65% przedmiotów tak zwanych ogólnych. Więcej w szkołach ogólnokształcących niż zawodowych.

Marian Falski pragnął zbliżyć szkołę średnią ogólnokształcącą do życia przez wprowadzenie do różnych kierunków tej szkoły przygotowanie młodzieży „nie tylko do szkół wyższych, ale również bezpośrednio do pracy w handlu, administracji, gospodarstwie" [12].

W świetle dzisiejszej wiedzy o kwalifikacjach pracowniczych i kształceniu zawodowym możliwe to jest tylko częściowo. Gdyby szkoły te rzeczywiście przygotowywały kwalifikacyjnie, byłyby to *ex definitione* szkoły zawodowe, ale wówczas program przygotowania zawodowego musiałby w nich być odpowiednio obszerny.

---

[11] Tamże.

[12] F a l s k i, *Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne*, Wrocław — Warszawa 1957, Ossolineum

SZKOŁY ZAWODOWE

M. Falskiego uderzała niejednorodność typów szkół zawodowych. „W zakresie szkolnictwa zawodowego wytworzyliśmy dwa typy oboczne, oparte na tym samym programie szkół podstawowych: szkoły zasadnicze i technika zawodowe. Ostatnio przekształciliśmy technika na 5-letnie w myśl sztucznie wykoncypowanej tezy, jakoby nauka w technikach musiała być o rok dłuższa od nauki w liceach ogólnokształcących, gdyż oprócz wiedzy zawodowej dają (one) wiedzę ogólnokształcącą, nie licząc się z tym, że chyba w znacznej większości przypadków nie jest to podyktowane istotną potrzebą. Natomiast kosztem tych piątych klas można było rozszerzyć sieć tychże techników czy podnieść chociaż częściowo zasadnicze szkoły zawodowe do poziomu techników" [13].

W tej krytyce uderza kilka idei, którymi kierował się Marian Falski. Po pierwsze, uznanie równoważności kształcenia tak zwanego ogólnego i zawodowego, wyrażone w myśli, że wiedza ogólnokształcąca nie musi figurować w programach techników. Ta idea jest w pełni zgodna z pedagogiką pracy, uznającą, że przedmioty zawodowe posiadają wartość ogólnokształcącą, jeśli rozpatrywać je ze stanowiska możliwości rozwijania formalnych umiejętności umysłowych. Spełniają też funkcję nośników wartości społecznych, a przez uczestnictwo młodzieży w pracy, w warsztatach szkolnych i przez praktyki produkcyjne wprowadzają w najważniejszy dla społeczeństwa świat wartości: społecznie zorganizowanej pracy.

Występował także Marian Falski przeciw dwustopniowemu kształceniu techników. Uważał, że można kształcić technika bezpośrednio po szkole podstawowej. Trzeba tu wyjaśnić, że wprowadzono dwustopniowość, tj. kształcenie techników spośród absolwentów szkoły zasadniczej, po dokładnych badaniach ówczesnego Instytutu Pedagogiki (Zakład Kształcenia Zawodowego) w latach 1960—1965, które stwierdziły, że w większości gałęzi produkcyjnych technik bez dostatecznej znajomości i opanowania umiejętności praktycznych nie uzyskuje szacunku podwładnych robotników i sam czuje się nie najlepiej, gdy podwładni lepiej pewne rzeczy wiedzą od niego. Stąd zasada dwustopniowości zapewniała takim technikom dostateczny autorytet i właściwe podstawy zawodowe.

Przeciw temu wysunął Marian Falski twierdzenie, że można wprowadzić odpowiednie kształcenie praktyczne i rozwijanie umiejętności praktycznych do programu technikum. Jednakże nie jest to sprawa prosta. W programie np. trzyletniej szkoły zawodowej nauczanie praktyczne zawodu zajmuje trzy dni w tygodniu przez trzy lata. Technik natomiast w ciągu pięciu lat uczy się praktycznie jeden dzień w tygodniu, gdy uczeń zasadniczej szkoły zawodowej ma praktycznego nauczania zawodu dwukrotnie więcej. Wprowadzenie w tym wymiarze nauczania

[13] Falski, *Zasadnicza reforma ustroju szkolnictwa...* Tamże, s. 101.

praktycznego do technikum musiałoby zmniejszyć wymiar nauczania teoretycznego o poważną liczbę godzin.

Ale trzeba dodać tu pewne istotne argumenty wysuwane przez Mariana Falskiego. Powiada on, że zasada drożności, polegająca na tym, że absolwentom szkół o najniższej organizacji daje możność przechodzenia do pełnych szkół średnich, zawiera szereg niebezpieczeństw. „Legalizuje ona i umacnia istnienie szkół o niedostatecznych poziomach", a przejście do szkoły pełnej jest utrudnione, gdyż tych ostatnich jest mniej. Wreszcie absolwent zasadniczej szkoły otrzymując łatwo pracę rezygnuje z dalszej nauki...

Marian Falski pragnąc upowszechnić rzeczywiście pełne średnie szkoły dąży do likwidacji dwutorowości szkół dla robotników i dla techników. Likwidacja tej dwutorowości byłaby jednocześnie likwidacją przywilejów dla pewnej części młodzieży. Falski widzi szkolnictwo średnie, po prostu średnie, bez rozdziału na licea ogólnokształcące i zawodowe. Wszystkie szkoły byłyby to tylko licea zawodowe i bez rozdziału na szkoły dla robotników i szkoły dla techników. Te myśli Mariana Falskiego pokrywają się z koncepcjami organizacji szkolnictwa średniego, opracowanymi w Instytucie Kształcenia Zawodowego w latach 1972—1975. Tym bardziej należy podkreślić trafność intuicji Mariana Falskiego, który nie rozporządzał tak wielkim i współczesnym materiałem, jak zorganizowany zespół pracowników Instytutu Kształcenia Zawodowego.

W pełni słuszny jest też obraz zarysowany w zakresie organizacji szkolnictwa średniego. „Również jeśli chodzi o zainteresowania i uzdolnienia młodzieży dzisiejsza organizacja szkolnictwa ponadpodstawowego — z podziałem na 2-letnie szkoły przysposobienia, 3-letnie szkoły zasadnicze zawodowe, 4-letnie licea ogólnokształcące i 5-letnie technika zawodowe i z dążeniem do rozszerzania zasięgu szkół średnich niepełnych, a zmniejszania zasięgu średnich pełnych — nie jest żadnym wyrazem potrzeb z tymi zainteresowaniami i uzdolnieniami związanych. Widzimy, że absolwenci szkół podstawowych dobijają się nade wszystko do bram szkół średnich pełnych, zwłaszcza pełnych zawodowych, mimo iż narażeni są na selekcję egzaminacyjną i większe trudy i koszty związane z dłuższym okresem nauki. Często dopiero po nieudanej próbie dostania się do szkoły średniej pełnej udają się zrezygnowani do niepełnej zasadniczej szkoły zawodowej, a do szkół przysposobienia rolniczego skierowywani są nieraz po przezwyciężeniu dużych oporów z ich strony" [14].

Tak zarysowany obraz potwierdzony wieloma badaniami pozwala ustalić, że absolwenci liceów ogólnokształcących nie szukają dróg do pracy czy dróg do zawodu, a dążą tylko do dalszego studiowania. Te zjawiska

[14] Falski, *Głos w sprawie węzłowych problemów oświaty i wychowania*, „Wieś Współczesna", 1969, nr 12.

potwierdzają opinie wypowiadane przez wielu pedagogów i publicystów, a zawierają ujemne sądy o przygotowywaniu do zawodu. Szkoła ogólnokształcąca występuje jako instytucja dbająca tylko o oświecenie, a uchylająca się od powinności w zakresie przygotowania obywatela do życia praktycznego.

Prawdziwy szacunek budzą słowa Falskiego o zbytnim uleganiu w organizacji szkolnictwa zawodowego stosunkom na rynku pracy i dzielenie tych szkół na zasadnicze szkoły zawodowe dla robotników i „pracowników fizycznych", i dla techników. „Nie wydaje się to uzasadnione na dłuższą metę, gdyż robotnikowi wykwalifikowanemu albo rzemieślnikowi stawia życie coraz większe wymagania, docierając do ich strefy umysłowości — czy to w zakresie obsługi skomplikowanych maszyn, czy w zakresie estetyki i techniki współczesnego rzemiosła" [15].

Niewiele można dodać do tych słów. To chyba, że rzemieślnik, zwłaszcza prowadzący samodzielnie swój nawet najmniejszy warsztacik, musiał zawsze rozwiązywać wiele złożonych zagadnień organizacyjnych, ekonomicznych, technicznych. W związku ze swymi wątpliwościami co do różnic w długości trwania kształcenia techników i zasadniczych szkół zawodowych skłania się Marian Falski do wyrównania dotychczasowego poziomu przez przedłużenie kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych do lat czterech i obdarzenie absolwentów szkół dla robotników możliwością studiowania w szkołach wyższych odpowiednich kierunków.

Te myśli Falskiego wykazują zbieżność z najbardziej nowoczesnymi analizami. Dopełnijmy więc te myśli wynikiem badań porównawczych i analiz programowych.

Istnieje oczywista różnica między szkołą ogólnokształcącą i zawodową. Szkoła ogólnokształcąca w bardzo pośredni sposób odpowiada za wyniki swojej pracy. Dlatego możliwe było w latach pięćdziesiątych forsowanie tezy o odpowiedzialności nauczyciela za uzyskane wyniki i związane z tym istotne obniżenie wymagań w stosunku do uczniów, a w ślad za tym i poziomu wykonania programu szkolnego. Sytuacja ta w latach siedemdziesiątych uległa radykalnemu pogorszeniu, gdy wprowadzając przeładowane programy szkoły 10-letniej uchylono obowiązek promowania tylko uczniów, którzy opanowali program.

Sprawa ta przedstawia się zupełnie inaczej w innych krajach socjalistycznych, które mają przede wszystkim rozbudowane w szkołach podstawowych kształcenie politechniczne i wychowanie przez pracę, zajmujące niekiedy jeden dzień w tygodniu. Absolwenci szkół bułgarskich, czeskich, niemieckich, rosyjskich, węgierskich przychodzą do szkoły zupełnie inaczej przygotowani pod względem praktycznym. Wymiar praktycznego nauczania zawodu w szkolnictwie zawodowym w tamtych kra-

[15] Falski, *Fragmenty prac z zakresu oświaty*, „Studia Pedagogiczne", t. XXVII, Wrocław 1973, s. 100.

jach jest również o tyle wyższy, że nasi absolwenci mają niższy poziom kwalifikacji zawodowych.

To samo można stwierdzić porównując nasze kształcenie zawodowe z kształceniem w krajach kapitalistycznych. W Austrii, w Szwajcarii i RFN np. kształcenie najkrótsze zawodowe trwa trzy lata, ale w ciągu tych trzech lat pięć dni w tygodniu uczeń pracuje w zakładzie pracy, zdobywając umiejętności praktyczne, a tylko jeden dzień uczy się teorii. Nauczanie praktyczne zawodu jest tam 2—3 razy dłuższe niż u nas!

Bardzo nowoczesna jest także tendencja Mariana Falskiego do likwidacji odrębnych szkół dla robotników kwalifikowanych i techników. U podstaw tego postulatu leży idea wyrównywania szans młodzieży i znoszenia selekcyjnej funkcji szkolnictwa. Oczywiście trzeba by rozpocząć od zmiany charakteru liceów ogólnokształcących, które również powinny przygotowywać do zawodu, co właśnie postulował Marian Falski. Ale ta tendencja, i to zgodnie z poglądami Mariana Falskiego, prowadzi do sytuacji, gdy średnie szkoły będą wyłącznie szkołami zawodowymi.

Wiele światła na poglądy Mariana Falskiego na rolę szkolnictwa w przygotowaniu praktycznym młodzieży i na funkcję szkolnictwa, jeśli chodzi o przygotowanie pracowników do różnych dziedzin gospodarki, wnosi polemika, która miała miejsce między Juliuszem Poniatowskim i Marianem Falskim. Poniatowski wystąpił w tej polemice jako nader ostrożnie oceniający gospodarcze możliwości rozwoju oświaty. Argumentacja Falskiego za pełnymi średnimi szkołami zawodowymi jest słuszna ze stanowiska oświatowego.

Jest jednak pewien punkt w dyskusji Mariana Falskiego z Juliuszem Poniatowskim, który brzmi jednak wątpliwie. Oto pisze Falski: „Nie można więc dopuścić do takiej periodyzacji, która by przeniosła punkt ciężkości na szereg lat na odcinek przysposobienia do pracy, jako sprawy «najpilniejszej», i traktowania jako mniej pilne sprawy rozszerzania i podnoszenia właściwego i masowego nurtu kształcenia w tym stadium ustroju szkolnego" [16].

Polemizuje tu Falski z dążeniami Poniatowskiego do rozwijania szczególnie szkół przysposobienia rolniczego jako szkół zapewniających istotny dopływ do zawodu rolnika w przeciwieństwie do techników rolniczych, w których w większości kształcą się dziewczęta i chłopcy z małych miast, a których absolwenci lokują się w zawodach urzędniczych, jeśli nie dostaną się na studia wyższe [17].

A jednak fatalna reforma lat siedemdziesiątych oraz katastrofa gospodarcza doprowadziła już do stanu, gdy najważniejsze stanie się przygotowanie do pracy. Wystarczy wymienić zjawiska, takie jak wylud-

[16] F a l s k i, *Nie tędy droga*, „Wieś Współczesna", 1968, nr 8.
[17] Zob. K. G r o s z y ń s k i, *Podstawowe problemy rozwoju szkolnictwa rolniczego*, „Wieś Współczesna", 1973, nr 11.

nienie wsi, która ma przecież ponownie wyżywić cały kraj, jak konieczność przekwalifikowania prawie miliona osób z administracji i tych gałęzi gospodarki, które muszą ulec kompresji ze względu choćby na deficytowość swego działania. Tak pewnie mści się długi okres spychania zagadnień kształcenia zawodowego na daleki margines polityki oświatowej.

Być może, że omyłka tego przewidywania Mariana Falskiego byłaby mniejsza, gdyby spełniło się dążenie do uzawodowienia liceów ogólnokształcących. Jednakże złudne okazało się Jego przypuszczenie, że absolwenci liceów ogólnokształcących posiadają uzdolnienia ogólne do pracy „bardziej owocne od tych, jakie daje szkoła zawodowa o niższej organizacji, np. szkoła przysposobienia rolniczego lub przysposobienia zawodowego, czy niektóre zasadnicze szkoły zawodowe o ciasnych profilach, w przeciwieństwie do pełnych szkół średnich ogólnokształcących" [18].

Uzdolnienia do pracy — jeśli używać tego terminu — nie mogą oznaczać nic innego jak kwalifikacje pracownicze. Te zaś można podzielić na podstawy motywacyjne i na rzeczywiste umiejętności rozwiązywania zadań pracowniczych. Otóż w zakresie motywacyjnym absolwenci liceów ogólnokształcących są przygotowywani do podejmowania dalszych studiów, a nie pracy. Są nieszczęśliwi, gdy nie uda się podjąć studiów i muszą zacząć pracować. Przedtem jednak szukają wszelkich możliwości dalszego kształcenia choćby w tak zwanych studiach zawodowych. Nawet po tych krótkich studiach szukają prac o charakterze biurowym, unikając prac produkcyjnych czy usługowych innego typu. Większość z nich, jeśli trafi na stanowisko produkcyjne, dąży do zmiany pracy i zmiany zakładu pracy. Uzdolnienia więc do pracy absolwentów liceów ogólnokształcących należy oceniać bardzo nisko, jeszcze niżej niż absolwentów liceów zawodowych, którzy także chcieliby dalej studiować, jednakże więcej liczą się z możliwościami podejmowania pracy.

W zakresie zaś właściwych kwalifikacji zawodowych, to jest układów umiejętności rozwiązywania zadań zawodowych, absolwenci liceów ogólnokształcących takich kwalifikacji nie mają. Dlatego supozycje Falskiego o owym lepszym przygotowaniu minęły się z rzeczywistością. Najlepiej przygotowani do pracy okazali się w świetle wieloletnich badań absolwenci szkół zawodowych [19].

Bardzo nowoczesna jest propozycja Mariana Falskiego, aby uczynić organizację szkolnictwa średnich szczebli bardziej elastyczną w tym celu, aby uczniowie po zaznajomieniu się z rodzajami pracy przygotowanymi w danej szkole mogli zmienić kierunek kształcenia. Taki właśnie postulat wysunęło bardzo kompetentne grono profesorów w Kassel

---

[18] F a l s k i, *Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli*, „Studia Pedagogiczne", tamże, s. 334.

[19] K. J a c h n a, *Losy absolwentów policealnych studiów zawodowych* (w druku).

w stosunku do projektu powszechnej zróżnicowanej czteroletniej szkoły średniej.

Tak więc główne myśli Mariana Falskiego w zakresie szkolnictwa zawodowego dadzą się sprowadzić do kilku tez.

Pierwsza dotyczy eliminacji liceów ogólnokształcących przez ich uzawodowienie i wyrównanie przez to szans całej młodzieży uczęszczającej do szkół średnich. Wszyscy bowiem byliby przygotowani do podjęcia pracy i wszyscy absolwenci tych szkół mieliby prawo do studiowania w szkole wyższej. Rodzaj tego uzawodowienia wymagałby jeszcze pewnej konkretyzacji.

W trakcie polemiki z Juliuszem Poniatowskim Falski napisał: „...nigdzie nie mówię, jakobym pełną szkołę średnią uważał za szkołę o poziomie niższym od szkoły średniej ogólnokształcącej. Nigdzie też nie mówię, że szkołę zawodową oprzeć należy dopiero na ukończonej szkole średniej ogólnokształcącej" [20].

Eliminując liceum ogólnokształcące w swojej dotychczasowej postaci jednocześnie zakłada zniesienie dotychczasowych różnic między szkołami zawodowymi.

„Szkoły zawodowe pełnodzienne powinny w większej mierze niż dotychczas uwzględnić kształcenie rolnicze i usługowe, jak też zmniejszyć wciąż jeszcze za daleko posuniętą specjalizację na rzecz bardziej ogólnego przygotowania do szerszych dziedzin wiedzy zawodowej... W dzisiejszej organizacji do wymagań tych zbliżone są poziomem technika zawodowe. Natomiast zasadnicze szkoły zawodowe winny być dostosowane do tego poziomu bądź zastąpione 4-letnią nauką niepełnodzienną, obejmującą młodzież pracującą" [21].

Naturalnie technika spełniają inne funkcje niż zasadnicze szkoły zawodowe. Prawidłowe rozwiązanie byłoby ze stanowiska pedagogiki pracy odwrotne: to technika można przesunąć do szkolnictwa dla pracujących ze względu na konieczność umiejętności i pozycję zawodową technika. Natomiast szkoły zawodowe, zgodnie z sugestiami Falskiego wypowiadanymi później, należy zmienić na szkoły czteroletnie, wyposażając je przede wszystkim w nauczanie praktyczne zawodu w takim rozumieniu, aby było ono porównywalne z nauczaniem praktycznym w szkołach zawodowych w innych krajach socjalistycznych i w krajach kapitalistycznych.

„Szkolnictwo niepełnodzienne lub sezonowe, przeznaczone dla młodzieży pracującej, nie może być wzorowane na dawnych formach, kiedy na tę naukę miała młodzież zbyt mało czasu, w związku z czym i zakres tej nauki musiał być nader skromny. Dziś musi to być program zbliżony do programów pełnodziennych. Niezbędne jest... ustalenie warunków

[20] Falski, *Odmienne cele — odmienne drogi*, „Wieś Współczesna", 1966, nr 8.
[21] Falski, *Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego*, Wrocław — Warszawa, 1957.

pracy i płacy, które by umożliwiały młodzieży pracującej redukcję godzin pracy do połowy w celu pobierania w drugiej połowie dnia nauki, dla tej młodzieży obowiązkowej i kontrolowanej" [22].

M. Falski zdawał sobie sprawę, że szkolnictwo dla młodzieży pracującej powinno być związane z charakterem pracy zawodowej.

SZKOŁY ZAWODOWE I POTRZEBY GOSPODARCZE

Jako statystyka i działacza oświatowego Mariana Falskiego interesowała sprawa związków między szkolnictwem zawodowym i gospodarką. Jest jednym z niezmiernie nielicznych współczesnych pedagogów polskich, którzy wyjrzeli za opłotki szkolne, aby zobaczyć związki szkoły z życiem gospodarczym. Analizował więc zapotrzebowanie na pracowników o odpowiednim przygotowaniu i stopień zaspokojenia potrzeb przez absolwentów zasadniczych i średnich szkół zawodowych. Znajdował w latach pięćdziesiątych i na początku lat sześćdziesiątych, że liczby absolwentów nie pokrywają zapotrzebowań w rozmaitych gałęziach gospodarki. Niedostosowanie wyrażało się nie tylko w dysproporcjach liczbowych, ale także w niedostosowaniu rodzaju zawodów i specjalności, a także pod względem rozmieszczenia szkół i ośrodków gospodarczych.

Projektował w związku z tym niedostosowaniem struktury kształcenia do struktury zatrudnienia przeprowadzenie zasadniczej rewizji sieci szkolnej i uprzedzanie dynamicznego rozwoju niektórych ośrodków gospodarczych przez przygotowanie i uruchomienie odpowiednich szkół. Dzisiaj wiemy, że są z tym ogromne trudności. Rzeczywiście jeżeli szkołę uruchamia się nie w miejscowości, w której będzie zapotrzebowanie, zwykle większa część absolwentów nie jedzie w rejon uprzemysławiany. Tak przygotowywani w Krakowskiem dla Płocka pracownicy zakładów chemicznych w większości pozostali na miejscu. Natomiast nie zawsze można uruchamiać szkołę, gdy zakład jest dopiero w budowie, gdyż prawidłowo organizowany proces kształcenia wymaga oparcia się właśnie o taki zakład.

Ponadto Marian Falski podkreślał konieczność przygotowywania zawodowego na okres kilkudziesięciu lat, a więc przy rachunku możliwych zmian w technice i technologii. Nie jest to jak wiadomo łatwe, gdyż zmiany te w większości nie następują zgodnie z naszymi przewidywaniami. Próby dostosowania liczb kształconych w szkołach zawodowych do wskazań organów planowania z reguły kończyły się niepomyślnie. Można jednak przygotować uczniów do dalszego kształcenia i uwrażliwić ich na zmiany. To właśnie postulował Marian Falski [23].

Sądził też, że w związku z tym należy poszerzać wykształcenie ogólne

[22] Tamże.
[23] F a l s k i, *Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli*, „Studia Pedagogiczne", s. 333.

i przygotowanie ogólnozawodowe. To pierwsze może być efektywne tylko w niewielkiej liczbie zawodów. Znamionowało go spojrzenie prawdziwego humanisty, gdy postulował pełniejsze przygotowanie młodzieży do życia społecznego i indywidualnego poza odcinkiem pracy zawodowej. Wysuwał te postulaty „dla uzasadnienia zarówno potrzeby rozszerzenia profili kształcenia zawodowego, jak też potrzeby związania przygotowania zawodowego z upowszechnieniem pełnego poziomu wykształcenia średniego, podniesienie więc do średniego poziomu zarówno niższych szkół przysposobienia zawodowego, jak i ciasno praktycznych zasadniczych szkół zawodowych" [24].

Jednakże ten znakomity znawca spraw szkolnych nie zawsze bezbłędnie orzekał. Tak np. przypuszczał, że zwiększyłoby się zastępy inteligencji rolniczej i zapobiegało ucieczce młodzieży ze wsi przez rozwój średniego szkolnictwa rolniczego. Nie docenił w tym przypadku rozbudzonych ambicji społecznych. Każdy pragnie obecnie ukończyć studia. Średnie szkoły rolnicze są licznie nawiedzane przez młodzież miejską i dziewczęta dla uzyskania matury. Ci, którzy nie dostaną się na studia, poszukują pracy w biurach i administracji. Jest to wynikiem fałszywych opinii szerzonych w szkole ogólnokształcącej i utrwalanych w społecznych przekonaniach o lżejszej i „lepszej" pracy biurowej.

Sprawa związków struktury zatrudnienia ze strukturą kształcenia, stanowiąca dziedzinę wielu badań w innych krajach, niepokoiła Mariana Falskiego. Pragnął, aby przy sposobności powszechnych spisów ludności wziąć tę sprawę pod uwagę dla uzyskania odpowiednich danych.

„Znajomość powiązania zatrudnienia z wykształceniem miałaby dla szkolnictwa i gospodarki ogromne znaczenie. Wskazywałaby na ogólny niedobór lub nadmiar w przygotowaniu szkolnym określonych specjalności i umożliwiałaby pierwszą kontrolę rozmieszczenia sił pracowniczych w ośrodkach właściwych potrzeb i zatrudnienia we właściwej specjalności i na właściwym stanowisku. Odezwałyby się sygnały wymagające bliższego wejrzenia w politykę zatrudnienia w ogóle i obsady bardziej odpowiedzialnych stanowisk w szczególności, co prowadzić mogłoby do znacznych zmian w gospodarce kadrowej i do jej zekonomizowania... Prowadziłoby to do rewizji systemów kształcenia i wychowania i do nawiązywania bliższych brakujących dziś porozumiewań się między zakładami pracy i szkołami, przygotowującymi młodzież do pracy i do życia zarówno w zakładzie, jak i poza zakładem" [25].

Właściwie większość zagadnień badanych w innych krajach pod ogólnym tytułem związków struktury kształcenia i struktury zatrudnienia została w tej wypowiedzi określona, choć w sposób bardzo ogólny. Niestety Falski był jednym z bardzo niewielu pedagogów w Polsce, którzy

[24] Tamże.
[25] F a l s k i, *Aktualne zagadnienia ustroju i organizacji szkolnictwa*, „Studia Pedagogiczne", t. XXVII, s. 434—435.

zwracali uwagę na te zjawiska. Tymczasem do chwili obecnej nie zostało do końca rozwiązane współdziałanie szkół i zakładów pracy tak, aby zaspokoić potrzeby kształceniowe.

Daleki był jednocześnie Marian Falski od krótkowzrocznego dostosowywania szkolnictwa do bieżących potrzeb gospodarczych. Widział ich zmienność i konieczność przygotowania młodych osób do zaskakujących nieraz zmian w życiu gospodarczym, pisał, że zakłady pracy planują zapotrzebowanie na pracowników zgodnie z krótkimi pięcioletnimi planami. Szkolnictwo zawodowe kieruje swych absolwentów do pracy na wiele lat i musi przewidywać, że będą oni jeszcze i po 30 latach pracownikami. „W tym czasie wzrosną bardzo wymagania stawiane pracownikom i tych przyszłych wymagań nie może szkolnictwo nie mieć na uwadze. Dotyczy to w głównej co prawda mierze uzdolnień młodzieży w szkole do samokształcenia i do właściwej organizacji dokształcania pracowników dorosłych, jednakże jedno i drugie możliwe jest tylko przy solidnym zorganizowaniu szkolnictwa średniego o pełnym poziomie" [26].

Poszerzenie profili szkolnictwa zawodowego, wysuwane przez Falskiego, znajduje się w toku prób i wdrożeń. Nasuwa ono szereg trudności związanych z ukształtowaniem programu tak, aby prowadził on do wielu stanowisk, jednocześnie wyposażał w umiejętności o wysokim poziomie. Samokształcenie wydaje się środkiem jak gdyby łatwiejszym dla ochrony przed zmianami techniki i technologii. Rozwinięcie procesów dokształcania i doskonalenia zawodowego z całą pewnością jest konsekwencją szybkich zmian w technice.

Elementy te w pewien sposób łagodzą też niekonsekwencje polityki zatrudnienia, gdyż mniej niż połowa absolwentów trafia na stanowiska pracy zgodnie z wykształceniem.

Naturalnie problematyka szkolnictwa zawodowego nie ogranicza się tylko do pozycji szkół zawodowych w systemie oświaty ani zagadnień stosunku między strukturą kształcenia i strukturą zatrudnienia. Istnieją ponadto tysiące problemów wychowawczych i dydaktycznych. Marian Falski wyraża swoje poglądy z pozycji polityka oświatowego uznającego pewne zasadnicze pryncypia polityczne. Do takich należy sprawa równych szans dla wszystkich w kształceniu, sprawa przygotowania kadr dla gospodarki narodowej, sprawa podwyższania poziomu wykształcenia w Polsce.

Z innych problemów poruszył również sprawę nauczycieli szkół zawodowych, zarówno nauczycieli przedmiotów teoretycznych, jak i kierujących praktycznym nauczaniem zawodu. Rozważał ich wykształcenie i możliwości poprawy sytuacji w tej dziedzinie [27].

---

[26] Falski, *Niepokój o reformę szkolną*, „Kultura", 31 VII 1960.
[27] Falski, *Efektywność pracy nauczycielskiej*, „Życie Literackie", 1967, nr 47.

UWAGI KOŃCOWE

Dążenie do zlikwidowania różnic, powstających między młodzieżą na skutek ustroju szkolnego, jest widoczne w całej działalności Mariana Falskiego. Podważa z tego stanowiska rozdział młodzieży na tę, która uczęszcza do liceum ogólnokształcącego, i na kandydatów do zasadniczych szkół zawodowych i do techników. Stwierdza, że nie dysponujemy żadnymi wiarygodnymi kryteriami dla takiego rozdziału. „W różnicach bowiem uzdolnień i innych wartościowych cechach młodzieży nie znajdziemy podstaw do takiego podziału, jakim jest podział na szkoły ogólnokształcące i zawodowe, a zwłaszcza do tych różnic poziomu i kierunku nauczania, jaki dzieli dziś różne szkoły zawodowe II stopnia. Masowy charakter niepełnych szkół zawodowych II stopnia nie wyrasta np. z jakiegoś masowego braku uzdolnień czy braku przygotowania do uczenia się na tym poziomie. Jest wyrazem olbrzymiej krzywdy szerokich rzesz młodzieży i powodem też znacznego zahamowania postępu w wielu dziedzinach gospodarki, zwłaszcza w rzemiośle i rolnictwie.

Sytuację na odcinku szkół II stopnia należy więc uznać za istotnie kryzysową, wielce niesprawiedliwą, wymagającą szybkich zasadniczych przekształceń. Wyrazem tych dążeń jest rozlegające się dziś dość często hasło upowszechnienia szkolnictwa o pełnym średnim poziomie jako przygotowania do pracy i jednocześnie do szkół ponadśrednich, które winny być niedługo objęte obowiązkiem szkolnym, tak jak dotychczas szkolnictwo I stopnia. Przeciwnicy wyrównania kształcenia na pełnym, średnim poziomie wysuwają nieraz widmo nadprodukcji pracowników wysoko kwalifikowanych, mającej grozić bezrobociem. Można jednak temu przy rozsądnym wyrównywaniu kształcenia i zatrudnienia zapobiec..." [28].

Domyślamy się, że chodzi tu o Juliusza Poniatowskiego, który jednak nie tyle martwił się bezrobociem wysoko wykształconych, ile brakiem pracowników w pogardzanych i dyskryminowanych przez opinię społeczną pracach produkcyjnych. Ponadto głównym przeciwnikiem Mariana Falskiego okazali się zwolennicy jednolitej szkoły ogólnokształcącej, którzy nie dopuszczali różnych dróg kształcenia, uznając tylko jedyną drogę, królewski trakt kształcenia tak zwanego ogólnego. Stąd wyniknęła 10-klasowa „ogólnokształcąca szkoła, którą zwalczał prof. Marian Falski, dyskryminacja szkolnictwa zawodowego w latach 1972—1980, a także obecne próby, aby program jednolitego 10-klasowego kształcenia mimo upadku szkoły dziesięcioklasowej realizować wykorzystując do tego istniejące formy organizacyjne szkolnictwa zawodowego, co jest pomysłem zgoła awanturniczym.

Z dotychczasowych wywodów wynika, że Marian Falski przypisuje

[28] Falski, *Aktualne zagadnienia ustroju i organizacji szkolnictwa*, „Studia Pedagogiczne", t. XXVII, s. 439.

ogromne znaczenie każdej fazie wychowania począwszy od wychowania w rodzinie. Po ustawowym zrealizowaniu 8-klasowej szkoły podstawowej widział główne możliwości i konieczność reformy szkoły średniej. Upowszechnienie szkolnictwa średniego stawiał jako główne zadanie obecnych wysiłków oświatowych.

„Sporny może być raczej termin realizacji tego postulatu (tj. upowszechnienie szkolnictwa średniego — p.a.), natomiast sam postulat wyrównania kształcenia na średnim poziomie, jako znamię zasadniczej likwidacji krzywd klasowych w systemie wychowania, należałoby uznać w naszym ustroju za bezsporny i zasługujący na naczelne miejsce wśród różnych dziś wysuwanych haseł" [29]. To samo powtórzy Marian Falski w dyskusji z Juliuszem Poniatowskim [30].

„Przejście od różnych dziś poziomów szkół średnich szczebli do powszechnego około roku 1980 kształcenia na pełnym średnim poziomie miałoby znaczenie przełomowe i podniosłoby w szybkim czasie poziom ogólny naszej kultury, naszego życia społecznego i naszej pracy zawodowej. Wymaga to co prawda wielkich w latach, jakie nas od roku 1980 dzielą, wysiłków i zwiększonych wydatków. Nie wydaje się jednak niemożliwe do wykonania" [31].

Jeżeli przyjąć, że pisze to doskonały znawca warunków, realista w planowaniu, statystyk z zamiłowania, można uważać, że jeżeli nawet wyraża się w tej dacie optymizm Autora, to jednak rzecz była prawdopodobna, miała szanse realizacji. Tymczasem te możliwości zostały zaprzepaszczone przez reformę lat siedemdziesiątych, przy której utopiono majątek w fantastyczne programy dla szkoły dziesięcioklasowej, w rozbicie dotychczasowej sieci szkolnej i budowanie gminnych szkół zbiorczych, prowadząc do katastrofy oświatę na wsi. Można w tym kontekście mówić o straconych szansach oświatowych. Działania oświatowe nie pobiegły realnym i jedynie słusznym torem podnoszenia poziomu pracy wychowawczej i dydaktycznej w szkołach i łagodnego wydłużania zasadniczych szkół zawodowych dla uzyskania czteroletniego wykształcenia średniego. Łamanie struktur szkolnych na rzecz szkoły dziesięcioklasowej ogłoszonej z przesadą jako szkoła średnia, opracowanie programów odbiegających daleko od treści uznawanych na całym świecie za nader ważne ze względu na konieczność przygotowania młodzieży do pracy doprowadziła do załamania się woluntarystycznych koncepcji i do stracenia wielkiej oświatowej szansy upowszechnienia prawdziwego szkolnictwa średniego.

„Chodziło mi więc przede wszystkim — pisze Falski — o wysunięcie sprawy upowszechnienia pełnego szkolnictwa średniego jako naczelnego

[29] Falski *Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli*, Wrocław 1966, s. 131.
[30] Falski, *Nie tędy droga*, „Wieś Współczesna", 1968, nr 8.
[31] Falski, *Problematyka...*, Tamże, s. 85.

hasła dla naszej polityki oświatowej i zasadniczego celu, ku któremu świadomie i konsekwentnie mamy zmierzać. Co się zaś tyczy terminu realizacji tego hasła, to chociaż nie traktowałem tej daty (tj. 1980 r. — p.a.) zbyt rygorystycznie, wyraziłem przeświadczenie, poparte materiałem liczbowym, iż można by, wykorzystując niż demograficzny w latach 1970—1980, dojść około roku 1980 do upowszechnienia pełnego szkolnictwa średniego" [32].

Jeżeli jednak nie udałoby się, w przypadku realizacji koncepcji snutej przez Mariana Falskiego, zdążyć z realizacją powszechnego średniego wykształcenia w Polsce na rok 1980, to nie byłoby to związane z żadnym ryzykiem. Koncepcja ta bowiem nie naruszała żadnego istotnego ogniwa organizacji szkolnej, a po prostu w miarę narastających możliwości przedłużałaby istniejące szkoły zawodowe. Może trwałoby to nawet o 5 lat dłużej, ale bez najmniejszej szkody dla oświaty, gdyż proces odbywałby się jak gdyby wewnątrz istniejącego systemu szkolnego. Inaczej stało się z koncepcją realizowaną w latach siedemdziesiątych. Niszczyła ona dotychczasowe struktury: szkołę ośmioletnią, całe szkolnictwo średnie, a więc licea ogólnokształcące, technika i zasadnicze szkoły zawodowe, postulując na to miejsce różne rodzaje kursów, zwanych przesadnie szkołami.

W głównym programie organizacji szkolnictwa, w schemacie opartym na szkole 8-letniej, wyrażającym się stosunkiem 8 plus 4 — przy czym czteroletnia szkoła średnia ma być zróżnicowana i nie ma to być jednolita czy też zróżnicowana pozorami „odchyleń" programowych [33]. Marian Falski jest zgodny z projektami Ryszarda Wroczyńskiego, a także koncepcjami Instytutu Kształcenia Zawodowego, staje natomiast w opozycji do ideologów jednolitej programowo szkoły sądzących, że można opracować taki program kształcenia „ogólnego", który rzeczywiście będzie ważny i wartościowy, nawet rozciągnięty na 10 czy 12 lat nauczania.

ТАДЕУШ НОВАЦКИ
Варшава

МАРИАН ФАЛЬСКИЙ О ПРОФЕСИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Взгляды Мариана Фальского относительно профессионального обучения тесно связаны с анализированой им проблемой среднего образования. Общедоступность средней школы считал он очередным этапом на пути повышения образовательного уровня общества так как двенадцатилетний срок обучения соответствовал традициям европейской школы. Однако общеобразовательные лицеи считал как пережиток классового строя. Предлогал не только программную дифференциацию общеобразовательного лицея но также введение более

[32] F a l s k i, *Nie tędy droga*, „Wieś Współczesna", 1968, nr 8.
[33] F a l s k i, *Model przyszłej szkoły*, „Studia Pedagogiczne", t. XXVII, s. 463.

практичной программы, чтобы приблизить его к профессиональному лицею и чтобы он обединял в себе общее и профессиональное образование. Ликвидаци общеобразовательного лицея вынуждена была условиями социалистического строя.

М. Фальский учитывал создавание четырехлетних профессиональных школ разных направлений основаных на восмилетней начальной школе. Выдвигал постулат, уменьшения количества направлений профессионального обучения и расширения профиля профессионального образования при проектировании такого рода школ. Эти бесспорно трудные вопросы требовали точного «подсчёта», как совместить в такой школе профессиональное обучение при малом количестве уроков предназначеных на практическую учебу профессии. Небольшое количество уроков стало причиной, что профессиональные школы в Польше становились более общеобразовательными чем профессиональными. Содержали они в своей программе предметы общеобразовательные, которые в зависимости от типа и рода школы занимали 15—62% всего время обучения.

Мариан Фальский выступал против двохступенным техникумом. Советовал ликвидировать техникумы для учеников окончивших профессиональные школы, а оставить только техникумы для молодежи окончившей начальные школы. Здесь замечается нецелесообразность такого подхода так как возникает селекционная функция профессионального обучения ибо молодёжь велела бы посещать только техникумы, и за тот же самый период учебы получить звание и права техника.

Генезиса взглядов Мариана Фальского следует искать в его демократизации и стремлениях к обеспечении всей молодежи одинаковыми возможностями учебы, создать одинаковые шансы для всей молодежи. Это стремление ведет его, как просветительного политика и теоретика просветительной системы, к выдвижении тезисов, которые в настоящее время, после упадка ошибочно запроектированной реформы семидесятых годов, являются и в дальнейшим актуальными и могут стать основой при разработке действительной реформы развити всеощего среднего образования.

TADEUSZ W. NOWACKI

MARIAN FALSKI ON VOCATIONAL SCHOOL SYSTEM

Marian Falski's approach to vocational training is strictly connected with his studies devoted to secondary education.

A common secondary school was for him another stage of public education improvement providing student with 12 years of training which corresponds to the European school tradition. Yet he rejected secondary schools of liberal education as an obsolete class system element. He proposed not only to differentiate the curriculum of secondary schools of general education but also to make it more practical, more close to that of vocational schools, so that it might combine both general and vocational training. The socialist system conditions require that secondary schools of liberal education should be abolished in favour of 4-year vocational schools comprising various specializations based upon the 8-year primary school. He postulated for the reduction of the number of specializations in favour of a more comprehensive vocational school profile. These are, undoubtedly, very difficult questions that require a thoughtful calculation how to carry out vocational tra-

ining disposing of a limited time for practical training. That small number of hours for practical training cause that Polish vocational schools are more of liberal education type than vocational. Their curricula include general subjects which, depending on the kind of school, take from 15% to 62% time of teaching. He, moreover, oposed to 2-stage technical schools. He advised to cancel technical schools based upon vocational schools and to maintain only those technical schools based upon primary schools.

There is some inconsistency here as, in such a case, the vocational school selective function would be maintained and the students would prefere to go to the technical school to receive, in the same time, a diploma and qualifications of a technician.

The genesis of Marian Falski's view-points is to be looked for in his democratic attempts to give equal chances for education to all. Having this in mind, Marian Falski, an educational politician and theoretician worked out his theses which now, after the failure of the faulty reform of the 70s are not less valuable and may become the basis for a discussion on reorganization of education in Poland with the common secondary school being the reality.

LEONARD GROCHOWSKI
Warszawa

DZIAŁALNOŚĆ MARIANA FALSKIEGO NA FORUM MIĘDZYNARODOWYM

Fascynacja Mariana Falskiego problematyką ustroju i organizacji szkolnictwa polskiego miała również reperkusje na polu międzynarodowym. Jego wnikliwe i wszechstronne studia nad statystyką szkolną Polski okresu międzywojennego i początkowych lat Polski Ludowej stawiały go w rzędzie wybitnych znawców problematyki ustrojowej, a tym samym otwierały mu drogę do podejmowania prac w tej dziedzinie poza granicami kraju. Delegowany kilkakrotnie do wypełnienia określonych zadań wywiązywał się z nich w sposób kompetentny, prezentując równocześnie dorobek Polski zarówno w płaszczyźnie dokonań oświatowych, jak również na polu twórczych osiągnięć w zakresie teorii i myśli pedagogicznej.

Temat niniejszy opracowany został głównie na podstawie dużej liczby materiałów drukowanych. Są to przede wszystkim prace Mariana Falskiego, związane z przedstawioną problematyką, które ukazywały się bądź na bieżąco, bądź skompletowane zostały w wydanych zbiorach jego dzieł wybranych [1], oraz te wszystkie publikacje o różnym charakterze, które zawierają informacje i omówienia etapów i kierunków jego działalności na forum międzynarodowym. Z archiwalnych źródeł udało się osiągnąć i wykorzystać jedynie dwie pozycje, a mianowicie kartę kwalifikacyjną Falskiego z okresu jego zatrudnienia w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego [2] oraz pamiętnik Mariana Falskiego [3], który służył jako niezwykle cenna pomoc do wyświetlenia niektórych mało znanych spraw, a także problemów wątpliwych. Grupę opracowań reprezentuje właściwie jedna wartościowa pozycja — rozprawa doktorska Ernesta Neugebauera (z RFN), wydana w Hamburgu w 1971 r. Książka ta opracowana na szerokiej podstawie archiwalnej poświęcona jest początkom reform oświatowych w Chinach podejmowanym przy pomocy Ligi Narodów w latach 1931—1935, w których brał

[1] M. Falski, *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900—1944*, (w:) „Studia Pedagogiczne", t. 31, 1974; *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945—1972*, (w:) „Studia Pedagogiczne", t. 27, 1973.
[2] Karty kwalifikacyjne Ministerstwa WRiOP. Litera F: Falski, Marian Ignacy, 62/I, Zesp. Prezydium Rady Ministrów, Archiwum Akt Nowych.
[3] Falski, *Z Okruchów wspomnień* (notatka), (1970), (maszynopis stron 201), Archiwum rodzinne Jadwigi Woźnickiej, Warszawa.

udział również Marian Falski [4]. Ponadto wykorzystane zostały krótkie biografie poświęcone życiu i działalności Falskiego, które podawały informacje także na temat jego działań na polu międzynarodowym.

ASPEKTY MIĘDZYNARODOWE POWSZECHNEJ WYSTAWY KRAJOWEJ I ROLA M. FALSKIEGO NA ODCINKU OŚWIATY, 1929

Niemałe znaczenie dla działalności Mariana Falskiego na polu międzynarodowym miała Powszechna Wystawa Krajowa zorganizowana w Poznaniu w 1929 r. W przeciągu kilku miesięcy (16 V—31 X) prezentowano osiągnięcia Polski — jej pierwszego dziesięciolecia niepodległego bytu [5]. Sporo uwagi poświęcono też sprawom szkolnictwa i oświaty, co stanowiło kompleks wystawowy Ministerstwa WRiOP [6]. W pracach organizacyjnych na tym odcinku dużą rolę odegrał Referat Statystyczny tegoż ministerstwa i jego kierownik M. Falski, który powołany został do komitetu organizacyjnego i do wykonania ściśle określonych zadań [7]. Osobiście i bezpośrednio kierował przygotowaniem dwóch działów wystawy, a mianowicie „organizacji szkolnictwa" i „wydawnictw oświatowych Ministerstwa WRiOP" [8].

Powierzone zadania Falski wykonał w sposób znakomity. W szczególności ekspozycje dotyczące organizacji oświaty i szkolnictwa zaprezentowane w formie map, wykresów i tabel imponowały rozmachem, plastycznym wyrazem, a zwłaszcza przemawiały autentyzmem; pokazywały bowiem zarówno osiągnięcia, jak i ewidentne braki [9]. Wiarygodność prezentowanych wyznaczników rozwoju i niedociągnięć firmowały kompletowane materiały i zaawansowane już wtedy prace badawcze zarówno Falskiego, jak również Referatu Statystycznego Ministerstwa WRiOP, którym kierował.

Wystawa na odcinku przygotowanym przez Falskiego była również swoistą reklamą kierunku i charakteru jego badań, które już w latach dwudziestych zaowocowały w postaci kilku źródłowych wydawnictw. Najważniejsza publikacja z tego okresu opracowana pod kierunkiem Komitetu Redakcyjnego, któremu przewodniczył Marian Falski, wydana

[4] E. Neugebauer, *Anfänge pädagogischer Entwicklungshilfe unter dem Völkerbund in China*, 1931 bis 1935. Dissertation, Hamburg 1971.

[5] Wystawie poświęcona została obszerna publikacja: *Powszechna Wystawa Krajowa w Poznaniu w roku 1929 (16 V—30 IX)*. Dzieło zbiorowe pod kier. Stanisława Wachowiaka (prezesa Zarządu PWK), t. 1—4, Poznań 1930. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

[6] Tamże, *Wystawa rządowa*, oprac. pod kier. Karola Bertoniego, t. III, s. 347—415.

[7] O pracach związanych z PWK w Poznaniu pisał Falski po II wojnie światowej w krótkim studium *Udział Referatu Statystycznego Ministerstwa WRiOP w Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu w roku 1929. Od autora*, (w:) *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900—1944*. „Studia Pedagogiczne", t. 31, 1974, s. 335—341. Por. J. Chałasiński, *Spotkanie z Marianem Falskim*, „Ruch Pedagogiczny", 1975, nr 2, s. 126—128.

[8] *Powszechna Wystawa Krajowa...*, t. III, s. 357, 358, 359, 370—372.

[9] Tamże, t. III, s. 372—373.

w 1927 r., pt. *Szkoły powszechne Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1925/26*, stanowiła ogromnych rozmiarów dzieło, liczące około 900 stron (177 + 698). I właśnie ta praca, a zwłaszcza jej obszerny wstęp pióra M. Falskiego, zawierający podstawowe wiadomości o stanie szkolnictwa powszechnego w Polsce [10], został w formie nieco skróconej w partiach dotyczących materiału tabelarycznego przełożony na trzy języki zachodnie: francuski, angielski i niemiecki [11]. W ten sposób książka Falskiego, obok broszury wydanej przez Ministerstwo WRiOP, pt. *Oświata i szkolnictwo Rzeczypospolitej Polskiej* (Warszawa 1928), przetłumaczona również na języki obce [12], stanowiła podstawowe kompendium wiedzy o problemach i rozwoju szkolnictwa I stopnia w Polsce lat dwudziestych, głównie dla zagranicznych gości wystawy [13]. Kompetencje badawcze Falskiego i komunikatywność jego prac stanowiły właściwą platformę poszerzania kontaktów ze specjalistami innych krajów.

Powszechna Wystawa Krajowa stanowiła bowiem swego rodzaju forum międzynarodowe, w tym również na odcinku oświatowym. Wśród zaproszonych przez Ministerstwo WRiOP gości byli wtedy znani przedstawiciele oświaty zachodniej, m.in. Maurice Weber z Paryża, Otto Niemann z Berlina, Paul Dengler z Wiednia, Paul Otlet z Brukseli, Beatrice Ensor i Doroty Halbach z Londynu [14]. Przybyli także do Polski poza oficjalnym zaproszeniem wybitni reprezentanci ruchu nowego wychowania, jak William H. Kilpatrick z Nowego Jorku i Adolf Ferrière z Genewy [15]. Wszyscy oni wyrażali pozytywne opinie o wysokim poziomie wystawy, dając temu wyraz zarówno w prowadzonych rozmowach, jak również w artykułach, a także w ramach organizowanych odczytów z dyskusjami poświęconych szkole polskiej (np. Ferrière w Genewie) [16].

Nie ulega zatem wątpliwości, iż Powszechna Wystawa Krajowa w Poznaniu w 1929 r. miała duże znaczenie również z uwagi na prezentację

---

[10] Falski, *Szkoły powszechne Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1925/26* (Stan z dnia 1 grudnia 1925), (wykaz treści oraz fragmenty rozdziałów I, V i XI), (w:) *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900—1944*, „Studia Pedagogiczne", t. 31, 1974, s. 220—227; Falski, *Statystyka na usługach szkolnictwa* (Przemówienie ... w dniu 24 listopada 1937 r.), „Oświata i Wychowanie", 1938, nr 1, s. 31—34; oraz (w:) *Fragmenty prac z zakresu oświaty*, „Studia Pedagogiczne", t. 31, 1974, s. 323—327.

[11] Falski, *Informations générales concernant l'état de l'Enseignement primaire dans la République Polonaise pendant l'année scolaire 1925—26. Extrait de l'introduction ..., Varsovie 1928.* Falski, *General Information concerning the State of Elementary Schools in Poland in the School Year 1925—26. An Extrait from the Introduction ... Warsaw 1928.* Falski, *Allgemeine Uebersicht über das Volksschulwesen in Polen im Schuljahr 1925—26. Auszug von dem Einleitung...*, Warschau 1928.

[12] M.in. Education in Poland 1918—1928. Warszawa 1929. Publ. by the Ministry of Education.

[13] *Powszechna Wystawa Krajowa ...*, t. III, s. 398—400.

[14] Tamże, t. III, s. 396—397.

[15] Tamże, t. III, s. 397.

[16] Tamże, t. III, s. 404—410.

problematyki polskiej na forum międzynarodowym. Jak podkreślano w toku jej podsumowywania, na odcinku oświaty i szkolnictwa była bodźcem do skompletowania bogatego materiału statystycznego, który został głównie wykorzystany w dziale organizacji szkolnictwa w sposób „uderzający tak co do swej treści, jak i formy", a także dała impuls do nawiązywania ściślejszej niż dotąd współpracy z zagranicznymi ośrodkami myśli pedagogicznej i poszerzania kontaktów z wybitnymi pedagogami [17]. W tej materii znakomitą rolę odegrał właśnie Marian Falski jako współorganizator wystawy oświatowej i jako badacz w dziedzinie organizacji szkolnictwa ze specjalnością w zakresie studiów nad statystyką szkolną, która stanowiła podstawę przygotowania ważnych działów wystawy. Tym samym więc Falski wchodził w orbitę działań na rzecz międzynarodowej współpracy.

UDZIAŁ M. FALSKIEGO W EKSPEDYCJI OŚWIATOWEJ LIGI NARODÓW W CHINACH, 1931—1932

Na terenie międzynarodowym znalazł się Falski w końcu 1931 r. powołany do Komisji ekspertów z ramienia Ligi Narodów do prac nad reorganizacją oświaty w Chinach. Podejmował wtedy działania w czteroosobowej grupie, do której należeli również Karl Heinrich Becker (1876—1933), orientalista, były minster oświaty w Prusach, profesor uniwersytetu w Berlinie, Paul Langevin (1872—1946), fizyk i działacz oświatowy, profesor Collège de France, i Richard Henry Tawney (1880—1962), historyk spraw gospodarczych i społecznych, profesor uniwersytetu w Londynie [18].

W pracach przygotowawczych nad skompletowaniem komisji ekspertów, prowadzonych z ramienia Ligi Narodów przez Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelektualnej w Paryżu, ustalono powołanie specjalistów w czterech dziedzinach: od ogólnej organizacji szkolnictwa wraz z funkcją kierowania pracami Komisji, od szkolnictwa początkowego i spraw likwidacji analfabetyzmu, od szkolnictwa średniego i wyższego oraz od zagadnień nauczania ogólnokształcącego i technicznego. W pierwszej liście kandydatów, zredagowanej przez w/w Instytut, zaproponowano wybór eksperta od spraw szkolnictwa początkowego spośród aż pięciu osób. Na pierwszym miejscu był Hiszpan — José Castillejo, profesor instytucji prawa rzymskiego na uniwersytecie w Madrycie, a następnie przewidywano aż czterech Polaków, a mianowicie Józefa Mikułowskiego-Pomorskiego (b. ministra WRiOP w 1926 r.), Mariana Falskiego, Antoniego Konewkę, Kazimierza Korniłowicza i Władysława

[17] Tamże, t. III, s. 413—414.

[18] *Misja Ligi Narodów w Chinach*, „Oświata i Wychowanie", 1931 s. 788—789. Szczegółowe omówienie działalności tej Komisji daje źródłowa i stąd wartościowa praca Neugebauera — por. przypis 4.

Radwana [19]. Z tej liczby wybrano Mikułowskiego-Pomorskiego, który jednakże nie przyjął propozycji, typując kandydaturę Falskiego, przewidzianego zresztą wcześniej [20].

O tym wyborze powiadomił Falskiego Ludwik Rajchman [21], stały pracownik Ligi Narodów w Genewie, któremu powierzono sprawę kontaktów pomiędzy Komisją, rządem chińskim i sekretariatem Ligi w dziedzinie realizacji programu rozwoju Narodowej Rady Ekonomicznej Chin [22]. Ze wspomnień Falskiego wynika, iż ówczesny minister WRiOP Sławomir Czerwiński wyraził zgodę na jego wyjazd do Chin. Jednakże mianowany w tym właśnie czasie nowy podsekretarz stanu ministerstwa WRiOP Kazimierz Pieracki sprzeciwił się z uwagi na nieformalny tryb załatwiania sprawy, pomijający pośrednictwo ministerstwa w zakresie wyznaczenia kandydata. W końcu zaaprobował kandydaturę Falskiego, z tym jednak zastrzeżeniem, iż wyjazd jego potraktowany został — jak stwierdza w swoim Pamiętniku Falski — jako „prywatny urlop bezpłatny na okres ściśle wyznaczony, którego przekraczać nie wolno" [23]. Ten szczegół znajduje potwierdzenie w krótkiej notatce zamieszczonej w Karcie kwalifikacyjnej M. Falskiego, jako pracownika ministerstwa WRiOP; jest tam bowiem zapisany „urlop bezpłatny", i to w terminie, który pokrywa się dokładnie z okresem działalności Komisji ekspertów, a więc także Falskiego w Chinach [24].

Ukonstytuowana Komisja zobowiązana została do podjęcia prac w następujących dziedzinach oświaty: K.H. Becker powołany został do prac nad ogólną organizacją oświaty, a równocześnie powierzono mu funkcję przewodniczącego Komisji; P. Langevin miał sprawy nauczania ogólnokształcącego i technicznego; M. Falski natomiast związany został z problematyką szkolnictwa początkowego łącznie ze sprawą walki z analfabetyzmem; a w zakresie prac R.H. Tawneya było szkolnictwo średnie i wyższe. Ekspedycji towarzyszył Franck P. Walters, kierownik Biura Sekretarza Generalnego Ligi Narodów, a w późniejszym terminie dołączyli również Alessandro Sardi, przedstawiciel Międzynarodowego Instytutu Kinematografii Oświatowej w Rzymie, oraz Henri Bonnet, dyrektor Międzynarodowego Instytutu Współpracy Intelektualnej z siedzibą w Paryżu, reprezentując poszerzone formy współpracy międzynarodowej pomiędzy Zachodem a Chinami. Związany z ekspedycją oświatową był również wspomniany już wyżej Ludwik Rajchman, który odpowiedzialny był za odniesienia reform oświatowych z programem rozwoju ekonomicznego Chin [25].

---

[19] Neugebauer, *Anfänge pädagogischer...*, s. 110—111.
[20] Tamże, s. 114.
[21] Falski, *Z okruchów wspomnień...*, s. 92.
[22] Neugebauer, *Anfänge pädagogischer...*, s. 117.
[23] Falski, *Z okruchów wspomnień...*, s. 93.
[24] Był to okres od 22 sierpnia do 26 grudnia 1931 r. — Karty kwalifikacyjne...
[25] Neugebauer, *Anfänge pädagogischer...*, s. 117—118.

Prace Komisji ekspertów trwały około trzech miesięcy, od początków października do połowy grudnia 1931 r. Wszyscy jej członkowie brali udział w lustracji wielu szkół i instytucji oświatowych położonych w ważniejszych ośrodkach kraju, zapoznawali się z dokumentacją szkolną, zwłaszcza z materiałami statystycznymi, odbywali rozmowy z przedstawicielami resortu oświaty Chin (oczywista, korzystając we wszystkim z pomocy tłumaczy), przy czym każdy koncentrował się na problemach i dziedzinach, za które był odpowiedzialny [26]. Rezultatem tych prac był raport, dzieło wspólne wszystkich członków ekspedycji, a więc również Mariana Falskiego, który zawierał analizę systemu oświatowego Chin, a równocześnie sugestie i propozycje reform zarówno pilnych, jak i długofalowych [27]. Raport ten opublikowany został jako praca zbiorowa, bez ujawniania autorów poszczególnych jego rozdziałów, w Paryżu przez Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelektualnej w ostatnim kwartale 1932 r. w wersji angielskiej i francuskiej [28].

O ukazaniu się tej książki informowano również w Polsce już w końcu 1932 r.[29] Omówienie jej treści pojawiło się dopiero w połowie 1934 r. i miało charakter artykułu sprawozdawczego, pióra autora anonimowego [30]. Tłumaczenie tego raportu na język polski, który jest w części również dziełem Mariana Falskiego, lecz tylko w niewielkich fragmentach — spis treści, wprowadzenie oraz wnioski i sugestie dotyczące prac przygotowawczych do przeprowadzenia reformy — pojawiło się dopiero w 1974 r. w edycji zbiorowej jego prac w wyborze [31]. Nie mamy jednak w naszej literaturze historyczno-oświatowej pracy, która by podejmowała próbę ustalenia wkładu Falskiego w zakresie zredagowania tej książki łącznie z określeniem udziału pozostałych członków ekspedycji.

Próbę taką podjął cytowany już autor niemiecki, Ernst Neugebauer, w swej dysertacji doktorskiej wydanej w Hamburgu w 1971 r. Ustalając w zasadzie wkład poszczególnych członków Komisji w pracach nad powstaniem raportu, w tym także Mariana Falskiego, nie był w możności, przy ostatecznym podsumowaniu swych badań, sprecyzować dokładnie

---

[26] O wyjeździe międzynarodowej delegacji ekspertów Ligi Narodów do Chin, z udziałem Polaka — Mariana Falskiego i podjęciu prac nad reformą oświaty w tym kraju informowała na bieżąco również prasa pedagogiczna w Polsce, m.in. *Misja Ligi Narodów w Chinach...*, s. 788—789.

[27] Neugebauer, *Anfänge pädagogischer...*, s. 119—150, 184.

[28] *The Reorganisation of Education in China*. By the League of Nations Mission of Educational Experts: C. H. Becker of Berlin, M. Falski of Warsaw, P. Langevin of Paris, R. H. Tawney of London. Published by the League of Nations' Institute of Intellectual Cooperation. Paris 1932.

[29] Krótką notatkę zamieścił w artykule S. Truchim, *Chińska misja pedagogiczna w Polsce*, „Oświata i Wychowanie", 1932, s. 877.

[30] H. C. [rec.], *Reorganisation of Education in China* ... Paris 1932, „Oświata i Wychowanie", 1934, nr 3—4—5, s. 275—278.

[31] Falski, *Udział w delegacji Ligi Narodów do Chin*, Rok 1931. *The Reorganisation of Education in China*. Spis treści. Wprowadzenie i Dodatek — w tłum. pol., (w:) *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900—1944*, „Studia Pedagogiczne", t. 31, 1974, s. 341—351.

tego problemu [32]. Z badań Neugebauera wynika również, że przygotowania nad redakcją raportu, jego ujęciem i treścią przebiegały etapami i że w każdym udział Falskiego był aktywny i znaczący.

I tak w etapie nankińskim, tj. w pierwszej próbie podsumowania prac wizytacyjnych, konsultacji i analiz dokumentacji oświatowej, podejmowanych w końcowym okresie pobytu delegacji w Chinach (w początkach grudnia 1931), ustalono koncepcję raportu, który miał składać się z wprowadzenia, 8 rozdziałów i aneksów, oraz określono plan pracy dla każdego z członków Komisji. Becker miał opracować wstęp, problemy szkolnictwa średniego, kadry nauczycielskiej, administracji i finansów oraz wnioski i sugestie reform. Langevin zobowiązany został do przygotowania rozdziałów poświęconych sprawom szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego oraz oświaty dorosłych. Problematyka szkolnictwa wyższego była domeną Tawneya, Falski natomiast otrzymał jako pensum zredagowanie jedynie jednego rozdziału dotyczącego szkolnictwa początkowego [33]. Ponadto każdy z członków Komisji miał przedłożyć własny projekt reform, ze szczególnym uwzględnieniem spraw każdego z nich interesujących. Materiały te miały być podstawą zredagowania wspólnego raportu.

Tymczasem Falski wykonał w tym czasie trzy znaczące prace. Przygotował projekt dotyczący wszystkich typów szkolnictwa; podobną pracę przygotował też Tawney. Obydwaj w sumie zaprezentowali około 70 projektów reform [34]. Następnie Falski wspólnie z Beckerem przepracowali niektóre partie tekstów Tawneya, które dotyczyły *Wprowadzenia* i rozdziałów obejmujących sprawy szkolnictwa początkowego i średniego [35]. Istotny walor miało osiem ogólnych tez opracowanych wtedy w Nankinie przez Falskiego, które stały się w ostatecznej redakcji raportu podstawowym tekstem części pierwszej. Tu Falski wyłożył swoje poglądy na takie problemy, jak położenie oświaty publicznej w Chinach, administracja oświaty publicznej, sprawy personelu szkolnego, selekcji społecznej uczniów, wydatków na oświatę publiczną, racjonalnego wykorzystania szkół, organizacji systemu szkolnego i nauczania obowiązkowego. Do swoich wywodów teoretycznych dołączył zalecenia, które miały inspirować i ukierunkowywać przeprowadzanie najbardziej pilnych reform [36].

Drugi etap redagowania raportu związany był z konferencją uczestników ekspedycji chińskiej w Paryżu w dniach 8—10 IV 1932 r. zwołanej przez Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelektualnej. Był tam również Marian Falski. W zasadzie utrzymano konstrukcję raportu usta-

[32] Por. słuszna opinia wydawcy zbioru prac M. Falskiego o wnioskach badań Neugebauera w zakresie autorstwa poszczególnych członków Komisji dotyczącego raportu pt. *The Reorganisation...*, Falski, *Udział w delegacji...*, s. 341.

[33] Neugebauer, *Anfänge pädagogischer...*, s. 154—156.

[34] Tamże, s. 153, 295.

[35] Tamże, s. 156, 295.

[36] Tamże, s. 156—157, 295.

loną w Nankinie oraz zakres prac poszczególnych członków ekspedycji. Jednakże zaplanowano nowe ujęcie dla rozdziału pierwszego pt. *Uwagi ogólne*, obejmującego problematykę ogólnooświatową. Zdecydowano wtedy powierzyć opracowanie tego obszernego rozdziału głównie Falskiemu, którego osiem tez wcześniej już zredagowanych miało — jak świadczą ich identyczne tytuły — być podstawą do tej części raportu. Langevin natomiast miał tylko opracować podrozdział o charakterze nauczania ogólnokształcącego, a Becker miał omówić problem wychowania narodowego i obcych wpływów w tej dziedzinie. Należy również dodać, że Falski pozostał w dalszym ciągu przy swoim podstawowym pensum, które dotyczyło przygotowania rozdziału o szkolnictwie początkowym [37].

W czasie konferencji paryskiej okazało się także, że redakcja raportu napotyka trudności. Do druku przygotowane były wtedy tylko dwa teksty, a mianowicie obszerny rozdział o szkolnictwie wyższym pióra Tawneya oraz krótki tekst Beckera obejmujący wnioski i sugestie reform oświatowych. Większość jednak materiałów wymagała bądź tylko przeredagowania, bądź też ponownego opracowania. Do wykonania tych prac zobowiązani byli Becker, Falski i Langevin. Dopiero w oparciu o większość przygotowanych tekstów nastąpiła ostateczna redakcja raportu, która została przekazana do druku. Nazywamy ją umownie berlińską, jako że wykonali ją w Berlinie w drugim tygodniu czerwca 1932 r. (6—11 VI) Becker i Falski [38].

W tym ostatnim etapie prac nad raportem o stanie oświaty chińskiej i projektach jej reform Marian Falski złożył przygotowane do druku teksty swego pensum. Obejmowały one rozdziały, które dotyczyły spraw ogólnych oświaty w Chinach oraz rozdział poświęcony szkolnictwu początkowemu. Podjął wtedy także wespół z Beckerem ostateczną redakcję tego dokumentu. W ramach tych prac zmieniono konstrukcję raportu, wprowadzając podział na dwie części: pierwsza obejmowała problemy ogólnooświatowe, a druga sprawy różnych stopni kształcenia. Do części pierwszej zatytułowanej *Uwagi ogólne* włączono dwa zagadnienia, które pierwotnie widziano w innym kontekście. Były to sprawy wykorzystania budynków szkolnych oraz uwagi dotyczące administracji i spraw finansowych. Z tą częścią związano 37 zaleceń dotyczących reform, które, jak wyżej wskazano, były owocem pracy Falskiego i Tawneya. Ponadto w drugiej części włączono do rozdziału o szkolnictwie średnim teksty, które obejmowały sprawy szkolnictwa zawodowego i kształcenia nauczycieli, a były one pierwotnie traktowane oddzielnie. Ta zmiana jak najbardziej słuszna z punktu widzenia jednolitości szkolnictwa wprowadzona była wskutek skutecznej sugestii Falskiego [39].

W ten sposób przy znaczącym wkładzie pracy i udziale Falskiego

[37] Tamże, s. 173—176.
[38] Tamże, s. 177—178.
[39] Tamże, s. 178.

została w Berlinie przygotowana do druku ostateczna wersja raportu. Jednakże publikacja tego dokumentu uległa jeszcze zwłoce o kilka dalszych miesięcy z uwagi na opóźnienia w dostarczeniu tekstów przez Langevina, które dotyczyły szkolnictwa zawodowego i oświaty dorosłych. Dla przyspieszenia procesu zamknięcia prac redakcyjnych rozdział ostatni poświęcony sprawom oświaty dorosłych został w ostatniej chwili przygotowany przez Beckera i Falskiego [40], co w ostatecznym rozrachunku podnosiło ich rolę w tym zakresie. W wyniku zatem prac koncepcyjnych wszystkich członków ekspedycji i prac redakcyjnych, wykonywanych etapami i głównie przez Beckera i Falskiego [41], ukazał się w druku oczekiwany raport dopiero w ostatnim kwartale 1932 r.[42]

W podsumowaniu zatem prezentacji tej sprawy należy stwierdzić, iż wkład pracy Mariana Falskiego przy przygotowaniu raportu był duży zarówno w zakresie koncepcyjnym, jak i redakcyjnym. Precyzując ten wkład pracy, wnioskujemy w oparciu o dokładne ustalenia Neugebauera, które dotyczą głównie pierwszych redakcji raportu, że w książkowej wersji tego dokumentu autorstwo Falskiego obejmuje kilka ważnych partii. W części pierwszej Falski jest autorem sześciu rozdziałów, które przedstawiają sytuację oświatową w Chinach (I), problemy kadry nauczającej (VII), sieci szkolnej (VIII), racjonalnego wykorzystania szkół (IX), selekcji społecznej uczniów i studentów (X) i systemu szkolnego (XI) [43]. Rozdziały poświęcone sprawom języka i pisowni w nauczaniu (IV) oraz zasadom administracji (V) są wspólnym dziełem Falskiego i Beckera [44]. W części drugiej sprawa przedstawia się podobnie. Falski jest niekwestionowanym autorem obszernego rozdziału obejmującego problemy szkolnictwa początkowego (I) [45]; wspólnie zaś z Beckerem był autorem ostatecznej redakcji rozdziału poświęconego oświacie dorosłych (IV) [46] przypuszczalnie wykonanej w oparciu o materiały Langevina.

Ostatnim etapem działalności Mariana Falskiego związanej z przygotowywaną reformą oświatową w Chinach było podejmowanie delegacji rządowej tego kraju w Polsce i zapoznanie jej z naszym szkolnictwem. Zgodnie bowiem z sugestiami misji Ligi Narodów z grudnia 1931 r. eksperci chińscy mieli również osobiście poznać struktury oświatowe i szkolne niektórych krajów Europy, zwłaszcza w Polsce, Niemczech

[40] Tamże, s. 179.
[41] Ukazany przez Neugebauera w oparciu o archiwalia berlińskie i genewsko-paryskie wkład pracy Falskiego nad zredagowaniem raportu i jego współpracy z Beckerem w zakresie ostatecznej redakcji tego dokumentu znajduje potwierdzenie wprawdzie tylko ogólne we wspomnieniach pamiętnikarskich Falskiego — Falski, *Z okruchów wspomnień...*, s. 95.
[42] Raport ten w wersji angielskiej ukazał się w początkach września, a w wersji francuskiej w początkach listopada 1932 r. w 2000 egz. w każdej edycji — Neugebauer, *Anfänge pädagogischer...*, s. 184.
[43] *The Reorganisation of Education in China...*, s. 19—22, 56—71.
[44] Tamże, s. 40—49.
[45] Tamże, s. 76—97.
[46] Tamże, s. 188—195.

i we Francji, i ta myśl została zrealizowana [47]. Podróże delegacji ekspertów oświatowych Chin trwały od września 1932 do lutego 1933 r. i obejmowały Polskę, Niemcy, Francję, W. Brytanię, Włochy, Austrię i Związek Radziecki. Pierwszym krajem była Polska, a wizyta trwała przez cały wrzesień 1932 r.[48] Stronę polską reprezentowała kilkuosobowa Komisja, której stałymi delegatami ministerstwa WRiOP byli Marian Falski i Stefan Truchim. Zresztą Falski znając już problemy i potrzeby Chin w zakresie oświaty prezentował delegacji wiele instytucji szkolnych i oświatowych rozmieszczonych w różnych środowiskach kraju. Chińczycy zadowoleni z serdecznego przyjęcia i życzliwego potraktowania ich sprawy [49] wyrażali podziękowania, które składali zarówno na ręce ministra WRiOP [50], jak i na forum Ligi Narodów [51]. A w tym zbliżeniu między narodami miał znaczny wkład także Marian Falski.

UDZIAŁ M. FALSKIEGO W II SESJI AKADEMII NAUK PEDAGOGICZNYCH W MOSKWIE, 1945

Kolejny etap działalności Mariana Falskiego na polu międzynarodowym przypadał bezpośrednio po zakończeniu II wojny światowej. Związany był z jego udziałem w obradach II sesji naukowej Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR, która odbyła się w Moskwie w dniach 10—14 września 1945 r. Falski był wtedy członkiem delegacji polskiej wespół z Żanną Kormanową i Zygmuntem Mysłakowskim. Ten ostatni nie pojechał wtedy z powodu choroby, wskutek czego obowiązki reprezentacji Polski spoczywały na Kormanowej i Falskim. Wraz z naszą delegacją uczestniczyły na sesji również reprezentacje kilku innych krajów słowiańskich: Jugosławii, Bułgarii, Czechosłowacji. Owocem udziału naszej delegacji w obradach Akademii są artykuły pióra jej uczestników [52], którzy wyrażają swoje interesujące refleksje na temat prac tej instytucji, jej roli w życiu oświatowym i pedagogicznym Kraju Rad w wewnętrznym zakresie, jak również na forum międzynarodowym.

Interesujące nas w tym wypadku wypowiedzi Falskiego na temat Akademii Nauk Pedagogicznych dotyczą jej struktury i funkcji, a w związku z problematyką obrad II sesji obejmują sprawy powojennej współpracy międzynarodowej na płaszczyźnie badań pedagogicznych. Nie mamy wprawdzie dowodów na to, czy Falski zabierał głos w dy-

---

[47] Neugebauer, *Anfänge pädagogischer...*, s. 164.
[48] Tamże, s. 228—233.
[49] S. Truchim, *Chińska misja...*, s. 877—881.
[50] Pismo Chińskiej Misji Pedagogicznej do Pana Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Janusza Jędrzejewicza, 1 X 1932, „Oświata i Wychowanie", 1932, s. 984.
[51] Falski, *Z okruchów wspomnień...*, s. 97—98.
[52] Ż. Kormanowa, *Akademia Nauk Pedagogicznych RSFRR*, „Nowa Szkoła", 1945, nr 7, s. 43—47.; Falski, *Akademia Nauk Pedagogicznych Rosyjskiej Socjalistycznej Feder. Radz. Rep.*, „Ruch Pedagogiczny", 1945/6, nr 1—4, s. 61—71.

skusji, jednakże niektóre sformułowania jego artykułu upoważniają do przypuszczenia, że brał czynny udział w obradach.

W związku z charakterystyką Akademii, jej struktury organizacyjno-badawczej związanej z oddziałami i instytutami, jej celów badawczych i dydaktycznych koordynowanych z ogólnymi potrzebami społecznymi i gospodarczymi, nie omieszkał podkreślić unikalnego w świecie charakteru tej instytucji [53]. Z kolei przedstawił trzy główne tematy badawcze omawiane na sesji, które obejmowały podstawowe — jego zdaniem — zagadnienia, jak rola szkoły radzieckiej w latach wielkiej wojny, miejsce radzieckiej pedagogiki na tle pedagogiki światowej, a zwłaszcza niemieckiej, i sprawy wychowania młodego pokolenia w oparciu o organizacje młodzieżowe i zasady kolektywizmu oraz założenie światopoglądu materialistycznego. W związku z tymi tematami akcentował szerokie i wnikliwe ich traktowanie przez dyskutantów oraz stawianie na plan pierwszy do realizacji takich spraw, jak pilne przeprowadzenie kwerend materiałów z czasów wojny i wydobywanie treści patriotyzmu radzieckiego, a także pokazywanie walorów postaw moralnych oraz demaskowanie wyolbrzymianej ich zdaniem roli myśli pedagogicznej niemieckiej [54].

Przyszłość Akademii upatrywał Falski m.in. w ogromnym zapale do pracy badaczy radzieckich, jaki skonstatował w czasie obrad sesji, stwierdzając, iż „tu ludzie żyją pracą" [55]. Nie omieszkał jednak uzależnić tego rozwoju i zapału od spełnienia się jednego warunku, a mianowicie „jeśli się jeszcze dostatecznie zapewni — pisał (a nie jest wykluczone, że w takim tonie przemawiał w czasie sesji) — warunki dla twórczości indywidualnej" [56].

Podobnie wypowiadał się o ideologii współpracy państw słowiańskich, twierdząc, iż „ideologia ta będzie musiała przejść próbę zharmonizowania solidarności słowiańskiej z solidarnością międzynarodową i wytworzenia swobodnych stosunków w grupie narodów słowiańskich pomimo znacznych różnic w sile politycznej i w dorobku kulturalnym poszczególnych partnerów" [57]. I wreszcie partycypując, jak to wyraźnie stwierdza, w omawianiu form współpracy na polu kultury i pedagogiki, był również jako członek polskiej delegacji wnioskodawcą w zakresie powołania do życia Komisji, która miałaby na celu zorganizowanie tej właśnie kooperacji [58]. Był to również praktyczny owoc udziału Falskiego w obradach II sesji naukowej Akademii Nauk Pedagogicznych, wówczas Rosyjskiej Republiki Radzieckiej.

---

[53] F a l s k i, *Akademia Nauk...*, s. 62—66.
[54] T a m ż e, s. 67—69.
[55] T a m ż e, s. 70.
[56] T a m ż e, s. 70.
[57] T a m ż e, s. 70.
[58] T a m ż e, s. 70—71.

DZIAŁALNOŚĆ M. FALSKIEGO NA FORUM UNESCO, 1945—1947

Następny etap działalności Mariana Falskiego na terenie międzynarodowym związany był z powstaniem i początkami UNESCO. Zalążkiem tej organizacji była Konferencja ministrów oświaty krajów okupowanych w czasie II wojny światowej, w tym także Polski, która w czasie podejmowanych od 1942 r. w Londynie posiedzeń, przygotowywała plany odbudowy i przebudowy oświaty w duchu wzajemnego zrozumienia i współpracy między narodami oraz powołania dla realizacji tych celów organizacji międzynarodowej do spraw wychowania. Miała ona grupować wszystkie państwa członkowskie Narodów Zjednoczonych. Zwołana po zakończeniu działań wojennych taka konferencja z udziałem ministrów oświaty wszystkich krajów członkowskich ONZ do Londynu na dzień 1 listopada 1945 r. podjęła prace nad utworzeniem organizacji NZ do spraw wychowania i kultury. Po dwutygodniowych obradach w dniu 16 listopada konferencja uchwaliła statut (*Act constitutif*) tej organizacji, która pod nazwą Organizacji Narodów Zjednoczonych do Spraw Wychowania, Nauki i Kultury (UNESCO) stała się faktem dokonanym, aczkolwiek do wejścia w życie wymagana była ratyfikacja przez co najmniej dwadzieścia państw członkowskich [59].

I właśnie w obradach tej założycielskiej konferencji brała również udział delegacja polska złożona z 11 osób. Przewodniczył jej minister oświaty Czesław Wycech, a jej członkami byli m.in. wicemin. Władysław Bieńkowski, Żanna Kormanowa, Stefan Żółkiewski, Bogdan Suchodolski, Stanisław Gałązka i Marian Falski [60]. Polscy delegaci powołani zostali do pięciu Komisji, które opracowywały przepisy statutowe nowej organizacji. Falski powołany został wespół z prof. Mikołajem Olekiewiczem i dr Klarą Jastroch do V Komisji, nazwanej „przygotowawczą", która miała reprezentować nową organizację od momentu uchwalenia statutu do dnia oficjalnego podjęcia działalności [61].

W związku z niektórymi ustaleniami natury formalnej, dotyczącymi zadań tejże Komisji i jej nazwy, doszło wśród członków do prezentacji kontrowersyjnych poglądów. Delegacja polska, której wyrazicielem był zapewne także Falski, proponowała przyjęcie nazwy — Komisja przejściowa — i wypełnianie przez nią wszystkich zadań związanych z założeniami tworzonej organizacji do czasu zwołania Konferencji Ogólnej, a zwłaszcza w dziedzinie pomocy dla krajów zdewastowanych przez wojnę na odcinku nauki i oświaty. Sprzeciwiła się delegacja amery-

[59] S. A. Majewski, *Projekty współpracy kulturalnej Narodów Zjednoczonych*, „Nowa Szkoła", 1945, nr 7, s. 47—54; L. Grochowski, *Rola UNESCO w dziedzinie oświaty i wychowania*, (w:) *Historia wychowania*, wiek XX, (pod red. J. Miąso). Warszawa 1980, wol. II, s. 392—393, 415; *Regard sur l'UNESCO*, UNESCO Paris 1973, s. 32—35, 103—115.

[60] *Konferencja oświatowa w Londynie*, „Nowa Szkoła", 1945, nr 7, s. 62.

[61] Majewski, *Zjazd ministrów oświaty w Londynie* (1—16 XI 1945), „Nowa Szkoła", 1945, nr 8, s. 64—66.

kańska twierdząc, iż pomocą służy organizacja UNRRA. Ostatecznie przyjęto formułę kompromisową, utrzymując nazwę „Komisja przygotowawcza", z dodaniem klauzuli wniesionej przez delegata Polski, iż jej zadaniem będzie niezwłoczna i bezpośrednia pomoc krajom zniszczonym przez działania wojenne w dziedzinie nauki i oświaty. Przy zatwierdzaniu regulaminu Komisji przygotowawczej przewodniczący delegacji polskiej Wycech wstrzymał się od głosu, zaznaczają tym samym, iż stosunek Polski do tej sprawy uzależniony jest od przyznawanej pomocy [62], która była wtedy niezbędna z uwagi na podjętą już odbudowę kraju. O zniszczeniach zaś kraju spowodowanych przez politykę okupanta i działania wojenne w dziedzinach szkolnictwa, nauki i sztuki polskiej mówił także Falski w wywiadzie udzielonym dla pisma „The Observer" w dniu 4 XI 1945 r. Podobnie wypowiadali się inni członkowie delegacji polskiej, m.in. min. Wycech i prof. Olekiewicz [63].

Statut, czyli akt konstytutywny UNESCO uchwalony 16 XI 1945 r., wszedł w życie z chwilą uchwalenia ratyfikacji tej konwencji przez 20 państw członkowskich ONZ [64], co dokonało się w dniu 4 XI 1946 r. Tym samym organizacja ta uzyskała osobowość prawa międzynarodowego. Tymczasem Komisja przygotowawcza, której jednym z członków był Falski, przeniosła się w międzyczasie do Paryża (do hotelu Majestic przy av. Kleber), siedziby UNESCO, i rozwiązała się w momencie, gdy UNESCO wskutek ratyfikacji stała się organizacją w pełni zdolną do działania [65].

Pierwsza sesja Konferencji Generalnej, najwyższego organu UNESCO, zwołana została do Paryża na okres od 19 XI do 14 XII 1946 r. Wśród 44 delegacji rządowych była również delegacja polska w liczbie 20 osób. Przewodniczyła delegacji Kuczkowska, wiceminister oświaty. W składzie delegacji był również Marian Falski [66]. W czasie sesji wybrano pierwszego Dyrektora Generalnego, którym został Julian Hucley, biolog angielski. Powołano też Radę Wykonawczą, do której wybrany został także przedstawiciel Polski w osobie Mariana Falskiego [67]. Funkcję tę pełnił tylko przez okres jednego roku. W czasie II sesji Konferencji Generalnej powołano w jego miejsce prof. Stanisława Arnolda [68].

W obradach I sesji Konferencji Generalnej polska delegacja brała

---

[62] Tamże, s. 70.
[63] Tamże, s. 73.
[64] Rada Ministrów Polski podjęła uchwałę ratyfikacyjną konwencji UNESCO na posiedzeniu w dniu 27 VI 1946 r. — UNESCO — Statut, „Nowa Szkoła", 1946, nr 6—9, s. 83—85.
[65] *Regard sur l'UNESCO* ..., s. 35.
[66] K. M. (aj.), *Kongres UNESCO w Paryżu*, „Ruch Pedagogiczny", 1946/7, nr 2, s. 174—175. K. Maj, *Paryski kongres UNESCO*, „Ruch Pedagogiczny", 1946/7, nr 3, s. 204.
[67] *First Session of the General Conference of the UNESCO*, Paris, November 19 — December 10, 1946. Washington 1947, s. 39—40, 48.
[68] *Second Session of the General Conference of the UNESCO*, Mexico City, November 6 — December 3, 1947. Washington 1948, s. 46, 60, 77.

czynny udział. Wszyscy jej członkowie zabierali głos, aczkolwiek tylko nazwiska niektórych wymieniają przekazy zarówno publikowane przez UNESCO, jak i nasze, krajowe. Falski należał do tej grupy delegatów, których wystąpienia sygnalizowano anonimowo [69]. Tymczasem z pamiętnika Falskiego dowiadujemy się nie tylko o fakcie jego wystąpień, ale również o ich treści. W obradach Rady Wykonawczej m.in. polemizował z poglądami tych, którzy wypowiadali się za rozwojem oświaty w krajach słabo rozwiniętych najpierw na etapie szkolnictwa podstawowego. Ze swej strony uzasadniał rozwiązanie globalne, tj. działania na rzecz rozwoju całego szkolnictwa na wszystkich poziomach, które, jak to określał, wyrażają „całość ustroju szkolnego" [70].

Działalność Mariana Falskiego na forum UNESCO miała w tym czasie również wymiar polski. Sekretariat tej organizacji zaplanował zorganizowanie w Paryżu w końcu 1946 r. międzynarodowej wystawy wychowania, której celem miało być pokazanie losów oświaty w latach wojny 1939—1945 w różnych krajach i równocześnie prób jej odbudowy. Chodziło również o zaprezentowanie zmiennych i tragicznych dziejów nauki, sztuki i kultury w tym okresie. Projekt tej wystawy wzbudził duże zainteresowanie również w Polsce. Jej przygotowanie powierzono Marianowi Falskiemu i kierowanemu przezeń Biuru Badań i Statystyki Ministerstwa Oświaty [71]. W tym względzie kierowano się zapewne jego doświadczeniem i znakomitymi osiągnięciami z wystawy szkolnictwa, którą współorganizował w ramach Powszechnej Wystawy Krajowej w Poznaniu w 1929 r.[72] Opracowane przez niego wtedy i wystawione ekspozycje przyniosły mu duże uznanie bodajże przede wszystkim pedagogów i oświatowców zagranicznych.

Dla potrzeb tej nowej wystawy w Paryżu, którą zaprezentowano w 1947 r., Falski wraz ze swoim Biurem podejmował prace nad skompletowaniem w krótkim terminie niezbędnych materiałów. W oparciu o przeprowadzane kwerendy i ankiety sporządzano podstawowe dla wystawy materiały opisowe, tabele, wykresy i zestawienia. Zakres terytorialny tych tekstów obejmował ziemie przedwojenne położone jednak w powojennych granicach Polski. Opracowanie wielu tych materiałów jest niewątpliwie dziełem osobistym Falskiego.

Wykorzystano więc obszerny zestaw źródeł ankietowych na temat stanu szkolnictwa polskiego jawnego i tajnego z czasu okupacji z da-

---

[69] *Conférence Générale, Première Session, Tenue en la Maison de l'UNESCO*, Paris du 20 Novembre au 10 Décembre 1946. UNESCO Paris 1947. K. M. *(aj). Kongres UNESCO...*, s. 175, Maj, *Paryski kongres...*, s. 194—204. T. Kuligowski, *Kongres UNESCO w Paryżu*, „Głos Nauczycielski", 1 V 1947, nr 9, 138—139. *Konferencja UNESCO w Paryżu* (19 XI—10 XII 1946), „Nowa Szkoła", 1947, nr 1—2, s. 57—65.

[70] Falski, *Z okruchów wspomnień...*, s. 138.

[71] *Międzynarodowa Wystawa Wychowania*, „Nowa Szkoła", 1946, nr 6—9, s. 85.

[72] S. Świdwiński, *Kultura polska pod terrorem hitlerowskim. Polska kultura na wystawie w Paryżu*, „Głos Nauczycielski", 15 IX 1946, nr 14, s. 236—237.

nymi dotyczącymi lokali szkolnych, ich umeblowania i wyposażenia naukowo-dydaktycznego, nauczycieli i warunków ich pracy pedagogicznej [73].

Istotną rolę dla celów wystawy w siedzibie UNESCO odegrało opracowanie Falskiego poświęcone stratom Polski na polu oświaty poniesionym w latach wojny i okupacji. Przedstawiając w tym studium stan oświaty przed II wojną oraz liczebność dzieci i młodzieży, dał autor źródłowo udokumentowany obraz ogromnych strat w dziedzinie szkolnictwa, które wyrażały się na wszystkich odcinkach, a więc materialnym, nieruchomości, a zwłaszcza w personelu nauczycielskim. Korzystając z publikacji amerykańskich i systemu ich przeliczników monetarnych — jak to przyznawał w swoim pamiętniku — dotyczących wyceny życia ludzkiego w różnym wieku i w różnych dziedzinach zatrudnienia (The Money Walue of a Life) [74], wykazał, iż straty, jakie poniosła Polska w dziedzinie tylko szkolnictwa, były ogromne [75]. Co więcej, był zdumiony — jak wyznawał w swoim pamiętniku — rozmiarami tych strat, jako że były spowodowane też pośrednio, tj. przez wstrzymanie kształcenia oficjalnego na poziomie średnim i wyższym [76].

Dla potrzeb wystawy w Paryżu wykorzystano też inne materiały Falskiego, a mianowicie pracę nt. sieroctwa powojennego w Polsce, które obejmowało dzieci pozbawione wskutek wojny i okupacji jednego lub obojga rodziców [77], a także studium dotyczące obszaru i ludności Polski po II wojnie światowej [78] i pierwsze ankiety opracowywane pod kierunkiem Falskiego, które obejmowały spisy dzieci [79].

Powyższe materiały, obrazujące w liczbach i wykresach stan szkolnictwa polskiego z czasów okupacji, uzupełniono przez skompletowane również wydawnictwa, zdjęcia, rysunki i wypracowania dzieci z tamtych lat [80]. Przygotowana i zorganizowana na tak rozbudowanej podstawie materiałowej wystawa szkolnictwa polskiego okresu okupacji w UNESCO w 1947 r. przez Mariana Falskiego i jego Biuro Badań i Statystyki, przy współudziale artystycznym prof. Tadeusza Gronowskiego, „stała się — jak stwierdza Bogdan Suchodolski — ewenementem światowym: wykresom ukazującym okupacyjne losy oświaty w Polsce

[73] F a l s k i, *Pierwsze ankiety Biura Badań i Statystyki Ministerstwa Oświaty. Informacja uzupełniająca*, (w:) *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945—1972*, „Studia Pedagogiczne", t. 27, 1973, s. 17—22.

[74] F a l s k i, *Z okruchów wspomnień...*, s. 136.

[75] Straty w dziedzinie szkolnictwa wynosiły przeszło 2 mld 600 mln dol. USA, tj. ponad 13 mld 700 mln zł pol. przedwojennych — M. F a l s k i, *Straty Polski na polu oświaty w okresie drugiej wojny światowej i okupacji*, (w:) *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945—1972*, „Studia Pedagogiczne", t. 27, 1973, s. 26—42.

[76] F a l s k i, *Z okruchów wspomnień...*, s. 137.

[77] F a l s k i, *Sieroctwo powojenne w Polsce*, (w:) *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945—1972*, „Studia Pedagogiczne", t. 27, 1973, s. 42—47.

[78] F a l s k i, *Obszar i ludność Polski po drugiej wojnie światowej*, (w:) *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945—1972*, „Studia Pedagogiczne", t. 27, 1973, s. 22—26.

[79] F a l s k i, *Pierwsze ankiety Biura...*, s. 18.

[80] S w i d w i ń s k i, *Kultura polska...*, s. 237.

towarzyszyły pełne dramatycznego wyrazu rysunki dzieci, które widziały z bliska śmierć i zniszczenie" [81]. Falski więc działając na forum międzynarodowym w UNESCO służył w szczególny sposób także sprawie polskiej.

DZIAŁANIA M. FALSKIEGO NA FORUM MIĘDZYNARODOWYM W LATACH 1958, 1963 i 1969

Dalszą działalność na polu międzynarodowym podejmował Falski dopiero od końca 1957 r. Związana była wtedy również z pracami UNESCO. Falski wówczas jako pracownik PAN (w Pracowni Dziejów Oświaty) został powołany do udziału w pracach Komisji Oświatowej Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO, która zaangażowana była w tym czasie w rozwiązaniu kilku istotnych problemów. W czasie posiedzenia Komisji w dniu 2 XII 1957 r., w którym brał udział również Marian Falski, omawiano sprawy oświaty publicznej związane z sesją Międzynarodowego Biura Wychowania, eksperymentu pedagogicznego UNESCO, prowadzonego wtedy w 6 szkołach polskich, następnie sprawę włączenia Instytutu Pedagogiki UW jako narodowego centrum informacji pedagogicznej do prac UNESCO w zakresie przygotowywanej międzynarodowej dokumentacji pedagogicznej i wreszcie podejmowano problem zainicjowanego wtedy przez UNESCO *Projektu zasadniczego Wschód-Zachód* mającego na celu zbliżenie tych światów również przez oświatę. W dyskusji niezwykle ożywionej uczestniczył również Falski [82], wnosząc zapewne wiele cennych uwag.

Duże znaczenie miała współpraca Falskiego z UNESCO w zakresie ustalania zasad normalizacji międzynarodowej statystyki oświatowej. Prace w tej dziedzinie były prowadzone przez grupy ekspertów już od 1927 r., a pod auspicjami UNESCO od 1947 r.[83] Podjęte w 1958 r. miały przygotować projekt rekomendacji w tej sprawie na X sesję Konferencji Generalnej w grudniu tego roku. W tym celu powołano Komitet międzynarodowy ekspertów, który na posiedzeniu w dniach od 23 VI do 4 VII 1958 r. miał podjąć w oparciu o przygotowane projekty UNESCO odpowiednie ustalenia w tej sprawie [84].

Istotnie zaplanowane obrady Komitetu ekspertów odbyły się, a opracowane propozycje stanowiły podstawę przyjęcia rekomendacji o zasadach normalizacji międzynarodowej statystyki szkolnej. Dokument ten został zaakceptowany i uchwalony przez X sesję Konferencji Generalnej UNESCO w dniu 3 XII 1958 r. W oparciu zaś o wykonane prace i ze-

[81] S u c h o d o l s k i, *Marian Falski*, „Literatura", 24 X 1974, nr 43/141, s. 11.
[82] Z prac Komisji Polskiego Komitetu do spraw UNESCO. Komisja do spraw Oświaty, „Biuletyn Polskiego Komitetu do spraw UNESCO" 1957, nr 8, s. 17—18.
[83] *La méthodologie des statistiques d'éducation*, (w:) *L'Education dans le monde*. Vol. I *Organisation et statistiques*. UNESCO Paris 1955, s. 50—62.
[84] *Normalizacja statystyki oświatowej*, „Biuletyn Polskiego Komitetu do spraw UNESCO", 1958, nr 5, s. 29.

brane-materiały Sekretariat UNESCO przygotował pierwszą edycję *Podręcznika statystyk oświatowych*, który został opublikowany w 1961 r.[85] Książka ta zawiera również we *Wprowadzeniu* informację dotyczącą genezy powstania rekomendacji, a w aneksie tekst tego dokumentu[86], przy którego zredagowaniu miał również jakiś udział Marian Falski.

W tej właśnie sprawie, w której Falski był znakomitym znawcą, nie zabrakło i jego głosu. Ograniczając się w tej materii do przekazu pamiętnikarskiego Falskiego dowiadujemy się, iż jako kierownik (od 1 VI 1958) nowej placówki PAN Pracowni Ustroju i Organizacji Oświaty otrzymał zlecenie Ministerstwa Oświaty, by przygotował stanowisko Polski w sprawie przedłożonego przez UNESCO projektu normalizacji międzynarodowej statystyki oświatowej. Opracował wtedy dwie wersje propozycji, w której ustosunkował się polemicznie do projektu UNESCO. Przeciwstawił się utrzymanej w projekcie metodzie tradycyjnej, nazwanej też „administracyjną", preferując „problemową", w której stosowaniu miał znakomite osiągnięcia. Druga wersja jego stanowiska wobec projektu UNESCO, bardziej stonowana w sformułowaniach w stosunku do pierwszej, stanowiła podstawę do dyskusji w czasie obrad Komitetu ekspertów, którego był członkiem i zarazem przewodniczącym delegacji polskiej. Swoje poglądy wyłożył w. czasie posiedzenia w dniu 25 VI 1958 r., składając również szczegółowy referat z zamieszczonymi krytycznymi uwagami pod adresem oficjalnego projektu UNESCO[87].

Falski skrócił wtedy swój pobyt w UNESCO w Paryżu i wrócił do kraju. Zastępował go Stanisław Dobosiewicz, który zgodnie z ustaloną przez Falskiego zasadą, jedynie możliwą do przyjęcia w czasie obrad Komitetu ekspertów, podejmował próby wprowadzenia zmian do utrzymywanej formuły o normalizacji międzynarodowej statystyki oświatowej drogą zgłaszania poprawek. Próby te nie przyniosły pożądanego przez Falskiego rezultatu. Na tej drodze bowiem — pisał w swym pamiętniku — nie można było osiągnąć bardziej zasadniczych zmian, jakich wymagało odmienne spojrzenie na statystykę szkolnictwa ze stanowiska jego problematyki ustrojowo-organizacyjnej[88].

Interesujący jest szczegół, który przekazał S. Dobosiewicz, uczestnik tej konferencji. Falski w świetle tej relacji wyrażał zdziwienie, iż w tylu krajach problemami nowymi są kwestie dawno u nas dostrzegane i rozwiązywane. Miał na myśli badania w zakresie statystyki szkolnej, w których posiadał duże osiągnięcia już w okresie międzywojennym[89]. Nie

[85] *Manuel des statistiques de l'éducation. Première édition*, 1961 UNESCO Paris 1961.

[86] Tamże, s. 8—9, 246—255. Tłumaczenie polskie tej rekomendacji opublikowane zostało z niewielkimi skrótami w tomie III *Źródeł do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Wyb. i op. S. Wołoszyn, Warszawa 1966, s. 761—768.

[87] Falski, *Z okruchów wspomnień...*, s. 167.

[88] Tamże, s. 167—168.

[89] S. Dobosiewicz, *O profesorze Marianie Falskim. Kilka wspomnień*, „Ruch Pedagogiczny", 1975, nr 2, s. 130.

ulega więc wątpliwości, iż formuła normalizacji międzynarodowej statystyki oświatowej opracowana i przyjęta w 1958 r. przez UNESCO i większość ekspertów oraz upowszechniona w wydanym w 1961 r. *Podręczniku* w znacznym stopniu odbiegała od problemowego ujęcia, jakie reprezentował w swych badaniach Marian Falski.

Kolejny etap jego działalności na polu międzynarodowym przypadał w październiku 1963 r. i związany był z 3-tygodniowym pobytem naukowym w Moskwie. Przebywał tam wraz ze swoim współpracownikiem Franciszkiem Bieleckim. Pobyt ten miał charakter naukowo-poznawczy. Chodziło bowiem Falskiemu o bezpośrednie zapoznanie się z projektami zmian, jakie przygotowano dla usprawnienia szkolnictwa w Związku Radzieckim. W tym celu brał udział w Konferencjach, zwiedzaniu szkół oraz podejmował analizy podręczników szkolnych i literatury pedagogicznej. Korzystał również ze zbiorów Biblioteki Pedagogicznej. Ponadto utrzymywał w czasie swego pobytu w Moskwie kontakty z prof. Stanisławem G. Strumilinem (1877—1966), specjalistą od statystyki i ekonomiki, w tym także w dziedzinie oświaty [90].

Ostatnim akordem działań Mariana Falskiego na forum międzynarodowym był jego udział, aczkolwiek tylko pośredni z powodu choroby, w obradach Międzynarodowego Kongresu znanego w świecie Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauk Pedagogicznych, który odbywał się w Warszawie w dniach 4—9 września 1969 r. Na tę okazję przygotował wspólnie z Jadwigą Woźnicką, wieloletnią współpracowniczką, referat na temat: *Aktualne zagadnienia ustroju i organizacji szkolnictwa*, który został przekazany do zarządu Kongresu i wydrukowany [91], lecz tylko w polskiej edycji materiałów kongresowych [92]. W następnych latach opublikowano ten referat dwukrotnie w „Studiach Pedagogicznych" [93].

Oryginał referatu był zredagowany w wersji francuskiej i w takiej formie został przekazany do Kongresu [94]. Mógł zatem być dostępny i upowszechniony wśród pedagogów zagranicznych, a więc na forum międzynarodowym. Brało wtedy udział w Kongresie wielu wybitnych ba-

[90] Falski, *Z okruchów wspomnień...*, s. 177.

[91] Tamże, s. 189.

[92] Falski, Woźnicka, *Aktualne zagadnienia ustroju i organizacji szkolnictwa* (Oryginał francuski: *Problèmes actuels du système et de l'organisation de l'enseignement*), (w:) *Association Internationale des Sciences de l'Education. Congrès International, Varsovie — 1969.* Teksty referatów plenarnych. Warszawa 1969, t. 2, s. 1—38. W przebadanych publikacjach materiałów kongresowych w wersjach fran., ang. i ros. nie zamieszczono referatu Falskiego i Woźnickiej — por. *Association Internationale..., Textes — Débats*, t. 1—3; *Texts— Section Meetings*, t. 1—3; *Teksty— Zasedania sekcii*, t. 1—3. Warszawa 1969.

[93] (W:) *Problematyka pedagogiczna współczesnej cywilizacji*, Cz. V. *Ustrój i organizacja szkolnictwa*, „Studia Pedagogiczne", t. 20, 1970, s. 333—349, oraz (w:) *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945—1972*, „Studia Pedagogiczne", t. 27, 1973, s. 428—444.

[94] Świadczy o tym podany w publikacji polskiej referatu jego tytuł w wersji francuskiej i informacja, że oryginał referatu jest francuski — por. Falski, Woźnicka, *Aktualne zagadnienia ustroju...*, (w:) *Association Internationale..., Teksty referatów plenarnych*, t. 2, s. 1.

daczy w zakresie nauk pedagogicznych, jak np. M. Debesse, G. Mialaret, A. Clausse, F. F. Korolev, E. Meyer, T. Husen, L. Volpicelli i inni [95]. Na tym więc forum Falski, wprawdzie nieobecny, prezentował te problemy ustroju i organizacji oświaty, które były mu zawsze bliskie i których był znakomitym znawcą.

Widział te problemy wtedy jako aktualne, a więc istotne i niezbędne w prawidłowym funkcjonowaniu systemu ustroju i organizacji oświaty. Te problemy upatrywał w trzech płaszczyznach, a mianowicie w budowie drabiny szkolnej, w ruchu młodzieży w jej obrębie i w potrzebie zatrudnienia młodzieży opuszczającej szkoły. Stwierdzał przy tym, iż jedynie słuszną ocenę ustroju można podjąć ze stanowiska potrzeb społecznych, których podłożem jest rynek pracy i życie zbiorowe [96]. Do tych aktualnych zagadnień zaliczał dwa równie ważne problemy związane ze współczesnością społeczno-pedagogiczną, a mianowcie światowy kryzys na polu oświaty i sprawa powszechnego prawa człowieka do wykształcenia, które, gdy jest realizowane w małym stopniu, powoduje konflikt pomiędzy pedagogiką a polityką [97]. Stanowisko Falskiego zaprezentowane na forum międzynarodowego Kongresu Nauk Pedagogicznych w zakresie węzłowych problemów ustroju oświatowego wyraża również głębokie wartości społeczne i humanistyczne.

* * *

Rekapitulując wywody na temat działalności Mariana Falskiego na polu międzynarodowym nietrudno dostrzec, iż u podstaw tych jego prac i dokonań były fundamentalne problemy ustroju i organizacji oświaty i szkolnictwa widziane w perspektywie doskonalenia ich struktur przez reformy. Widział to Falski jasno i ostro głównie dzięki badaniom nad statystyką szkolną, ujmowaną szeroko, problemowo, w całym kontekście zjawisk towarzyszących rzeczywistości szkolnej. Z tego więc podłoża czerpał inspiracje i uzasadnienia teoretyczne dla podejmowania działań również na forum międzynarodowym.

Ze splotu tych czynników wynikały jego prace nad zorganizowaniem wystawy szkolnej w dziale organizacji i wydawnictw oświatowych w ramach Powszechnej Wystawy Krajowej w Poznaniu w 1929 r., przeznaczonej również dla odbiorców zagranicznych. Z tego źródła wypływały jego działania nad ustaleniem kierunków przygotowywanej pod egidą Ligi Narodów reformy oświatowej w Chinach w 1931—1932 r. oraz wielokierunkowe jego prace podejmowane na forum UNESCO. Tu zaprezentował również swoje umiejętności organizacyjne z okazji przygotowania wystawy szkolnictwa polskiego lat okupacji, dyskryminowanego,

[95] Por. *Association Internationale...* (wersja polska), t. 1—4. Warszawa 1969.
[96] Falski, Woźnicka, *Aktualne zagadnienia ustroju...*, (w:) *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945—1972*, „Studia Pedagogiczne", t. 27, 1973, s. 433.
[97] Tamże, s. 428—436, 436—444.

ale i w utajnionych formach prężnego, zaprezentowanej w siedzibie UNESCO w Paryżu.

Swego rodzaju podsumowaniem tych działań była próba sformułowania stanowiska na temat aktualnych zagadnień właśnie tej dziedziny oświaty i szkolnictwa, która była treścią jego życia, jego badań, a mianowicie ustroju i organizacji. Był to finałowy akcent dokonań Mariana Falskiego zaprezentowany w 1969 r. na forum międzynarodowym — na forum Międzynarodowego Kongresu Nauk Pedagogicznych, który obradował wtedy w Warszawie.

ЛЕОНАРД ГРОХОВСКИ
Варшава

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАРИАНА ФАЛЬСКОГО НА МЕЖДУНАРОДНОМ ФОРУМ

Деятельность Мариана Фальского на международной арене можно разприделить на несколько этапов, из которых каждый был отмечен опридеденными работами и совершениями, связанными почти всегда с основной отраслю его заинтересованности и исследований, а именно с проблематикой школьной системы и организации просвещения, рассматриваемых сквозь призму расследований в объеме школьной статистики.

Исходной точкой его деятельности на этом поприще была Всеобщая Выставка Страны в Познане 1929 года, в которой М. Фальский показал себя как превосходного организатора в особенности секторов просвещения, охватывающих организацию народного образования и книжных изданий Министерства Просвещения. Снискал признание в стране и среди присуствующих иностранных педагогов.

Существенным этапом деятельности на международном форум было его участие в 1931 г. в работах Комиссе Экспертов Лиги Нации в Китае, которая подготовливала план реформ просвещения в этой егзотичной стране. На основе исследовательских источников Е. Нойгебауэра из ФГР (1971) можно судить, что участие М. Фальского в обработке и редагировании окончательного рапорта об реформе просвещения в Китае (1932) составляет: написание большинства разделов касающихся общепросветительных вопросов (часть I) и написание большого раздела (I) о начальном образовании (часть II).

Следующие этапы его деятельности приходятся на послевоенные годы. В сентябре 1945 г. М. Фальский участвовал во II научной сесии Академии Педагогических Наук в Москве. С ноября 1945 г. был связан через 2 года с ЮНЕСКО. Участвовал в конференции основывающей эту организацию (XI 1945) и был избран в состав подготовительной комиссе (временной), которая предпринимала некоторые важные действия в формировании новой организации до момента узаконнения ее уставом (4 XI 1946). После этого М. Фальский был делегирован на I сесию Генеральной Конференции ЮНЕСКО, где был избран в состав членов Исполнительного Комитета, в котором действовал на протяжении одного года. В тоже время подготовил он (совместно со своим отделом Исследований и Статистики польского Министерства Просвещения) выставку в Париже посвященную печальной судьбе польского просвещения во время оккупации и Второй мировой войны. Собраный М. Фальским и его отделом документальный материал произвел настолько глубокое впечатление, что был

он в своем выражении огромных потерь а также и динамизма в конспирационном функционировании мировым происшествием.

Последние этапы деятельности Мариана Фальского на международном поприще охватывают три области его работ. В 1958 г. был делегирован Министерством Просвещения в Париж на конференцию экспертов где представил разработанный им польский вариант правил нормирования международной статистики просвещения при этом обосновал правильность статистики в проблемной трактовке. Полемизировал с господствующим мнением в ЮНЕСКО предпочитавшим административное истолкование этого вопроса.

В 1963 г. пробывал в течении трех недель в Москве, где изучал проекты школьных реформ Советского Союза. I сентября 1969 г. подготовил вместе с Ядвигой Возьницкой (долголетним сотрудником) реферат о актуальных проблемах системы и организации школ, который был предложен на международном форум Конгресса Педагогических Наук состоявшимся в Варшаве. Это было последнее его выступление (из-за болезни только посредственное) на международном форум.

LEONARD GROCHOWSKI

MARIAN FALSKI'S INTERNATIONAL FIELD OF ACTIVITY

Marian Falski's activity on the international arena consisted of several stages, each of them having been marked with respective works and achievements almost always related to the basic domain of his interests and studies ,that is, the organization and system of education as seen through school statistics.

The starting point of his activity in this field was the Common Home Exhibition in Poznań (1929) where Falski became known as en excellent organizer of particular sections of the exhibition devoted to education including the organization of education system and publishing business of the Ministry for Denomonations and Public Education. This brought him fame both in Poland and abroad. Another important stage of his activity on the international arena was his participation in the work of the League of Nations Committee of Experts in China (end 1931) which worked out a Reorganization of Education Programme for this exotic country. As one can conclude from the source studies carried out by E. Neugebauer (West Germany 1971), Falski's participation in the preparation and wording of the Final Report on Reorganization of Education in China (1932) consisted in writing most of the chapters touching upon general education matters (Part I) and a comprehensive chapter on elementary education (Part II).

Subsequent stages of his activity fel on the post-war years. In September 1945, Falski took part in the 2-nd Scientific Session of the Academy of Pedagogical Sciences in Moscow. From 1945 he cooperated for two years with UNESCO. He participated in the UNESCO founding conference (November 1945) and, at the same time he was appointed a member of the preparatory (Provisional) Committee which undertook some important actions characteristic for a new organization, until its articles became valid (4 th November, 1946). Then, Falski was delegated to the 1st Session of the UNESCO General Conference at which he was elected to the Executive Council for 1 year. During that time he prepared, in cooperation with his Investigation and Statistics Bureau of the Ministry of Education, an

exhibition at UNESCO Office in Paris devoted to the history of Polish education during the German occupation and during the World War II, The documentary material displayed by Falski and his Bureau caused that the exhibition, showing tremendous losses but, at the same time, efficiency and determination of conspiratory movement, became a world event.

The final stages of Marian Falski's activity on the international arena covered 3 spheres. In 1958, appointed by the Ministry of Education, he worked out a Polish version of the principles of normalization of the international educational statistics and presented it at a Conference in Paris proving rightness of this statistics (in his problematic approach). He polemized with the UNESCO's point of view prefering the administrative approach.

In 1963 he stayed for 3 weeks in Moscow where he studied the Reorganization of Education Programme in the Soviet Union. Finally, in 1969, he worked out, in cooperation with Jadwiga Woźnicki, a paper on "The recent problems of the organization and system of education" which was presented at the International Congress of Pedagogical Sciences held in Warsaw. Due to his illness, this was his last appearance on the international arena.

MARIAN FALSKI

UWAGI O „RAPORCIE O STANIE OŚWIATY"

W lutym 1973 Komitet Ekspertów do Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL opublikował pierwsze wyniki swych prac — „Założenia i tezy raportu o stanie oświaty", Warszawa, luty 1973, str. 106 + tabele, jako podstawę dyskusji nad założeniami reformy szkolnej. Marian Falski przygotował szczegółowe uwagi do „Założeń i tez..." Miały one być przedstawione na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, ponadto tekst uwag przesłał w dniu 24 kwietnia 1973 Redakcji „Kultury i Społeczeństwa". Nie zostały jednak opublikowane. Poniżej podajemy tekst *Uwag* prof. Mariana Falskiego zachowany w jego spuściźnie pośmiertnej.

Redakcja

W przedmowie do Raportu (s. 3—4), przedłożonego do publicznej dyskusji p.n. *Informacja o metodach i wynikach prac nad Raportem o stanie oświaty*, Warszawa, grudzień 1972 (s. 104), Komitet Ekspertów informuje, iż jest to skrót pełnego opracowania, przeznaczony do „wstępnego rozpatrzenia", co pozwala przypuszczać, iż przewidziane jest w późniejszym terminie rozpatrzenie bardziej wnikliwe, oparte prawdopodobnie na materiałach pełnego Raportu. Nie jest to podział pomyślny, gdyż czytelnicy byliby zmuszeni najpierw do zgadywania z trudem założeń właściwych Raportu, a potem do ewentualnego korygowania swych poprzednio powziętych sądów.

Poza tym obecny skrót zawiera, jak czytamy, „układ treści odpowiadający treści Raportu" (s. 3), jest więc jakby miniaturą tego ostatniego, nie zaś zapowiedzianą w tytule Informacją o metodach i wynikach prac nad Raportem o stanie oświaty.

Komitet informuje (s. 9—12), iż powołany został z inicjatywy Biura Politycznego Komitetu Centralnego PZPR przez Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dniem 31 stycznia 1971 r. i że decyzja o utworzeniu Komitetu wywołała „ogromne zainteresowanie społeczne, którego wyrazem były setki listów i opracowań, przekazywanych Komitetowi do wykorzystania". Świadczyłoby to o bardzo sprzyjającej atmosferze i wielkim zaufaniu, z jakim Komitet Ekspertów podejmował swe prace.

Czytamy, iż oprócz listów i publicystyki, które Komitet wykorzystywał, na zamówienie Komitetu wykonano 88 ekspertyz naukowych, w których wzięło udział ponad 200 pracowników nauki, zebrano 273 analizy, sporządzone przez różne instytucje, wykorzystano 1352 publikacje i postulaty prasowe, odbyto 10 posiedzeń plenarnych i 17 zebrań Prezydium Komitetu, a poza tym członkowie Komitetu spotykali się wielokrotnie

z nauczycielami, pracownikami nauki czy instytucjami zajmującymi się tą problematyką.

Jest to jednak wykaz tylko ilościowy różnych źródeł, które mogły być dla Komitetu materiałem „z drugiej ręki", nie mówiący jeszcze o metodach i własnych studiach Komitetu, zapowiedzianych w tytule.

Dowiadujemy się co prawda, iż Komitet poklasyfikował materiał dzieląc go na cztery główne grupy, mianowicie na prace „informacyjno-metodologiczne", omawiające systemy szkolne w różnych krajach, prace „analityczne", poświęcone systemowi oświaty w Polsce, prace „teoretyczne i prognostyczne", zawierające analizę rozwoju oświaty na podstawie dokumentów VI Zjazdu, planów i prognoz, i na prace „modelowe", ustalające najodpowiedniejszy dla naszych warunków system oświaty. W ramach tej klasyfikacji wyszczególnione są liczne prace analityczne, wykonywane nad uzyskanymi materiałami, nigdzie jednak nie spotykamy wzmianki o bezpośrednim badaniu przez Komitet Ekspertów rzeczywistości szkolnej czy chociażby kontroli wypowiedzi, znajdujących się w materiałach, przez porównanie z tą rzeczywistością. Mało więc to określa właściwą metodę pracy Komitetu, zapowiedzianą w tytule „Informacji". Jeśli zaś czytamy, iż np. prace analityczne, dotyczące stanu szkolnictwa, pozwoliły na „budowanie ocen syntetycznych", to w odpowiedniej części Raportu (część III) znajdujemy wiele odosobnionych szczegółów i trochę ogólników nie mających jednak charakteru syntez. Czytamy następnie, iż w pracach teoretycznych i prognostycznych, które dzieliły się na pedagogiczne, psychologiczne, typologiczne, demograficzne i były przedmiotem licznych analiz, „szczególnie duży był udział pracowników nauki", co znowu zaciera granicę pomiędzy pracą Komitetu i pracowników spoza Komitetu.

Ze spisu rzeczy (s. 5—7) wynika, iż w tekście skróconego Raportu, zajmującym poza wstępem 91 stronic (s. 13—103) i podzielonym na 7 części składających się z 73 rozdziałów lub podrozdziałów, przypada przeciętnie na rozdział około 1 1/4 stronicy, a jeśli wyeliminujemy przerwy dzielące te części i rozdziały, to przypadnie nie więcej niż około 1 stronicy na rozdział. Świadczy to o ogromnym rozdrobnieniu tematyki, która jest bardzo jednolicie ujęta tylko na 11 stronicach (s. 50—60), poświęconych ustrojowi szkolnictwa, zaś na 17 stronicach (s. 84—100) obciążona szeregiem tablic liczbowych, dotyczących preliminarzy liczby dzieci i objęcia ich szkołami, liczby i wykształcenia nauczycieli i kosztów kształcenia w latach 1975—2000, które dla założeń reformy nie mają istotnego znaczenia, zwłaszcza iż wszelkie przerachowania, opierane przez Komitet na tych lub innych źródłach, nie mogą być sprawdzone przez czytelników i muszą być przyjmowane „na wiarę", co nie może leżeć w interesie dyskusji. Już sam układ poszczególnych części nasuwa zastrzeżenia, gdyż Raport bądź na początku części zapowiada jej temat, którego potem nie rozwija, jak np. na po-

czątku części I, gdzie czytamy (s. 13), iż „System oświaty i wychowania powinien wykształcić kadry, posiadające cechy osobowości rozwiniętego socjalizmu i przyszłego społeczeństwa komunistycznego", a potem nic o tych cechach i metodach ich realizowania nie wspomina, albo na początku części V (s. 73), gdzie zapowiada, iż ta część „rozpatruje możliwości skoordynowania ich (instytucji oświatowych) działalności z działalnością szkolnictwa" i nic o tych możliwościach w całej tej części nie mówi, bądź też zamieszcza w końcu części „wnioski", które winny by z tej części wynikać, lecz nie wynikają, jak np. wnioski umieszczone w końcu części II (ss. 23—24) lub części III (s. 47).

Następnie zwraca uwagę, iż tytuły rozdziałów często mają co najwyżej tylko luźny związek z tytułami tych części, do których się odnoszą. Zaciemnia to bieg myśli przewodniej w Raporcie. W ramach poszczególnych części Raportu brak jest również rozdziałów, które ujmowałyby zagadnienia bardziej syntetycznie i na nich przede wszystkim skupiały uwagę, co powinno być zasadniczym zadaniem Raportu i istotną podstawą do dyskusji.

Nieco nużące jest przy czytaniu często w różnych miejscach powtarzanie tych samych zdań — przeważnie ogólników nie interpretowanych — lub niekiedy zdań ze sobą nie uzgodnionych.

CZĘŚĆ I: ZAŁOŻENIA IDEOLOGICZNE I TEORETYCZNE PRAC NAD RAPORTEM (s. 13—16)

Na początku tej części czytamy, iż „jak każda historyczna formacja społeczno-ekonomiczna socjalizm musi wykształcić osobowości wymagane przez stosunki produkcji właściwe tej formacji". Stanowisko to ujmowane jest jednak w różnych miejscach Raportu rozmaicie: Na przykład zgodnie z tekstem podanym na stronicy 13 (w rozdziale 1) osobowość człowieka kształcić ma formacja społeczno-ekonomiczna, a zarazem na stronicy 14 (w rozdziale 2) przygotowywać się ma jednostki „do kierowania rozwojem swojej indywidualności" i „do kształtowania osobistych aspiracji i celów życiowych". Są to różne postawy, w znacznej mierze przeciwstawne, o różnych konsekwencjach dla systemów wychowawczych, pierwsza z ustrojem socjalistycznym związana ściśle, druga bardziej luźno. Wymaga to bliższego wyjaśnienia. Jako naczelną zasadę ideologiczną Raport ustala i często powtarza „wykształcenie i wychowanie osobowości człowieka socjalizmu", nie zaznaczając jednak ani tu, ani gdzie indziej żadnych charakterystycznych cech tej osobowości, gdyż zarówno wzmianki w rozdziale o „wielorakości zadań kształcenia", mających polegać na „przygotowaniu kadr kwalifikowanych" czy przygotowaniu „do udziału w twórczym rozwijaniu kulturalnego dziedzictwa narodu", jak też uwagi (wymienione w rozdziałach 3—6) o potrzebie powiązania nauki szkolnej z innymi instytucjami,

umiejętnego kierowania polityką, uwzględniania diagnoz, prognoz i efektywności oświaty mają charakter bardziej ogólny, mogący dotyczyć różnych systemów oświaty, nie tylko systemu nas bezpośrednio interesującego, trudnych przy tym do przełożenia na konkretne formy działalności oświatowej, które Raport powinien wyłaniać.

Jeżeli zaś w zakończeniu tego rozdziału dowiadujemy się, iż „te różnorakie zadania kształcenia i wychowania koncentrują się w celu naczelnym, którym jest wielostronny rozwój ludzi i sterowanie nim dla dobra jednostki i ogółu", to powstaje pytanie, dlaczego taki cel naczelny, wykraczający niewątpliwie ponad różnice ustrojów i formacji społeczno-ekonomicznych, zaznaczony jest tylko we wzmiance końcowej, a nie jest punktem wyjścia poprzednich rozważań, które obecnie dewaluuje. Sprawa założeń ideologicznych nie jest więc w Raporcie ujęta przejrzyście i nie ustala zagadnień najbardziej dla systemu wychowania doniosłych.

Wiemy przecież bez Raportu, do jakiej formacji społeczno-ekonomicznej należymy, tego jednak, jak w ramach tej formacji należy kształcić i wychowywać młodzież, czego właśnie od Raportu oczekiwaliśmy, Raport nie mówi.

W rezultacie nie uzyskujemy więc w tej części Raportu rozwinięcia założeń ideologicznych, zapowiedzianych w jej tytule, które mogłyby świadczyć o postawie Komitetu Ekspertów wobec stojących przed nim zadań.

CZĘŚĆ II: PERSPEKTYWY ROZWOJU POLSKI JAKO WYZNACZNIKI ROZWOJU OŚWIATY (ss. 17—24)

Nie ulega wątpliwości, iż zarówno perspektywy, jak i stale zachodzące zmiany w stosunkach społeczno-gospodarczych muszą być przy planowaniu i realizowaniu systemu oświaty brane pod uwagę, w jakiej jednak mierze stanowić mogą „wyznaczniki" dla rozwoju oświaty, jest to zagadnienie odrębne i bynajmniej nieproste. Nie tylko z tego powodu, iż perspektywy ogólnego rozwoju, zwłaszcza gdy od tendencji ogólnych przechodzi się do liczb, są dla lat dalszych niepewne i że dochodzi do tego czynnik irracjonalny, jakim jest sam człowiek, wywierający coraz większy wpływ na wszelkie preliminarze opierane na treściach zewnętrznych. Ale przede wszystkim z tego zasadniczego powodu, iż do zharmonizowania ze zmianami w życiu społeczno-gospodarczym system szkolny zmierzać może różnymi drogami, których perspektywy ogólnego rozwoju nie determinują. I tu właśnie otwiera się główna problematyka, która winna być omówiona w tej części Raportu i stać się przedmiotem ogólniejszej dyskusji.

Raport powtarza nawet wiele danych przede wszystkim z opracowań Głównego Urzędu Statystycznego i Komisji Planowania przy Radzie

Ministrów, dotyczących prognozy ludności różnych grup wieku w okresie do roku 2000, preliminowanego 3-, 5—4-krotnego wzrostu w tym okresie dochodu narodowego i zmian w przestrzennym rozmieszczeniu ludności z powodu budowy kilkudziesięciu ośrodków przemysłowych, stabilizacji zaludnienia mniejszych miast i miasteczek i znacznego zmniejszenia zatrudnienia w rolnictwie na dobro zawodów nierolniczych głównie w większych miastach i ośrodkach przemysłowych.

Jednakże dane te powtarzane są bez uwag, które mogłyby dotyczyć pozycji szczególnie ważnych dla szkolnictwa. Na przykład w zakresie prognozy ludności nie zaznacza się tego i widocznie nie bierze się pod uwagę, iż prognozy liczebności roczników ludności już żyjącej będą bardziej pewne od prognoz liczebności roczników jeszcze w momencie prognozowania nie urodzonych, których liczba będzie narastała do roku 2000 do 25—30 roczników najmłodszych, stanowiących główny kontygent roczników obejmowanych kształceniem. Możliwe zaś tu są niespodzianki, na przykład przejście w okresie preliminowanego niżu do wyżu, z czym nawet należy się liczyć wobec narastania urodzeń w ostatnich latach intensywnej budowy mieszkań czy prawdopodobnego zwiększenia pomocy dla matek małych dzieci.

Następnie Raport w nawiązaniu do perspektyw rozwoju społeczno-gospodarczego wyprowadza wnioski lub powtarza sądy nie poparte bliższymi wyjaśnieniami i uzasadnieniami. Czytamy między innymi (s. 17), iż wobec preliminowanego niżu w rocznikach młodzieżowych można „położyć zasadniczy nacisk na szybsze podnoszenie poziomu i jakości kształcenia bez zaznaczenia, iż w razie nadejścia wyżu program ten będzie należało dla potrzeb wyżu zawczasu zmienić i dostosować". Czytamy dalej (s. 18), iż „przyjęto (...) jako podstawę szacunku odsetek dochodu narodowego (w granicach ok. 6%) przeznaczonego na cele oświaty i wychowania", gdy ten odsetek nie powinien być ustalany definitywnie z góry, lecz dostosowywany dla planu i bieżących potrzeb oświatowych, które mogą być w latach dalszych, zależnie od środków, realizowane w krótszym lub dłuższym okresie czasu. Powtórzone też jest hasło (s. 20) tworzenia „silnych ośrodków gminnych w liczbie ok. 3 1/2 tysięcy", jak też „zbiorczych szkół gminnych", których w jednej gminie dla szkół podstawowych założyć można będzie nawet kilka, a w innej trudno będzie nawet o jedną. A następnie gminna szkoła zbiorcza nie rozwiązuje jeszcze należycie organizacji innych szkół podstawowych w przeciętnej liczbie 5—6 na gminę, w tym 1—2 z liczbą dzieci poniżej 40, i nie bierze się tu pod uwagę, iż dostosowywanie granic obwodów szkolnych do granic gmin, a nawet powiatów będzie obniżało liczebność dzieci obejmowanych na pograniczach jednostek administracyjnych obwodami szkolnymi, a tym samym obniżało jednocześnie ogólny poziom tego szkolnictwa. Nie zmniejsza to też trudności dotyczących tworzenia obwodów dla ośrodków wychowania przedszkol-

nego, a liczba ośrodków szkolnictwa średniego, ażeby stać się mogły dostatecznymi skupieniami uczniów, musi być znacznie mniejsza od liczby gmin i inaczej częstokroć lokalizowana. Przeciw dostosowywaniu szkolnictwa do granic gmin przemawia również rozwój komunikacji ogólnej i szkolnej oraz zakładanie internatów przy szkołach, załamujących znaczenie granic administracyjnych dla ruchu uczniów. Otóż dopiero na tle takiej konkretnej problematyki hasło gminnych szkół zbiorczych zyskać może żywą treść i stać się przedmiotem interesującej dyskusji.

Jeszcze przykład: Raport zakłada, odbiegając nieco od właściwej tematyki tej części (s. 21), iż „rozwój demokracji socjalistycznej będzie prowadził do stałego rozszerzania udziału ludności w instytutach przedstawicielskich i różnych formach samorządu". Jednocześnie jednak w zdaniu następnym zapowiada i powtarza w innych miejscach, iż „do realnego uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym" musi ludność otrzymać potrzebne wykształcenie, czyli że ten udział nie jest określony w czasie i może się okazać na dłuższy czas dość problematyczny. Należało w Raporcie tak ważną sprawę wyjaśnić dokładniej.

W zakończeniu tej części Raportu (rozdz. 10, s. 23—24) wymienione są „wstępne wnioski", które mówią, iż 1) system oświaty obejmować winien nie tylko szkoły, ale i inne instytucje oświatowe (zasada wypowiedziana w zarządzeniu powołującym Komitet Ekspertów), 2) powinien być scentralizowany w jednym ośrodku i 3) powinien ujmować zadania oświaty bardzo konkretnie, gdyż „formułowane ogólnikowo wywołują reakcję lekceważącą". Wnioski te raczej odbiegają od prognoz rozwoju Polski, niż coś konkretnego mówią o wyznacznikach oświaty. Są mimowolnym odzwierciedleniem lakonicznej treści tej części. Słuszne zaś wymaganie konkretnego formułowania zadań oświaty nie znajduje, niestety, dobrego wzoru w Raporcie.

CZĘŚĆ III: OCENA OBECNEGO SYSTEMU SZKOLNEGO

Na początku tej części Raport przypomina ogromne zniszczenia i zahamowanie funkcjonowania oświaty w czasie drugiej wojny i niezwykle szybką potem odbudowę, która jest „największym osiągnięciem Polski Ludowej" i zarazem świadectwem, iż obecny system szkolny wykonał należycie swe zadania.

Raport przytacza tu dane (s. 28—29) Głównego Urzędu Statystycznego z Powszechnego Spisu Ludności z 1970 r. stwierdzające, iż spośród ludności w wieku od lat 15 podstawowe wykształcenie miało tylko przeszło 44%, podstawowe nieukończone — 20%, było ponadto około 4% samouków i półanalfabetów. Dane te nie są jednak wyraźnym dowodem ani największego osiągnięcia, ani należytego wykonania zadań przez

system oświaty, które musiałyby być oparte na innych więcej mówiących przesłankach.

Dla oceny obecnego systemu szkolnego Raport porusza (s. 30—40) sprawę dostępności kształcenia, sprawę ustroju szkolnego i jego efektów, wreszcie sprawę warunków funkcjonowania i kosztów. Oceny sformułowane są w postaci wykazu „niedostatków" i „braków", które np. w zakresie dostępności systemu szkolnego brzmiałyby w skrócie następująco:

nierówność startu w rodzinach o różnej liczbie dzieci;
niedostateczny rozwój przedszkoli dla wyrównania startu;
zbyt dalekie dla niektórych uczniów drogi do szkół;
nierówne szanse kształcenia z powodu nierównego poziomu szkół;
różniczkowanie szans kształcenia z powodu różnic poziomu szkół ponadpodstawowych;
niedostateczne poradnictwo zawodowe, powodujące pomyłki w wyborze kierunku kształcenia;
uprzywilejowanie młodzieży zamożniejszej, mogącej korzystać z korepetycji;
niewystarczająca liczba miejsc w internatach szkolnych;
„przypadkowy" wybór szkoły z powodu stosunku 4:1 miejsc w szkołach zawodowych i ogólnokształcących;
dotkliwe dla mniej zamożnych rodzin obciążenie świadczeniami na potrzeby szkolne.

Powstaje pytanie, po co obciąża się Raport mający za zadanie wielką reformę oświatową wynajdowaniem i katalogowaniem tego rodzaju nie mających istotnego znaczenia i sztucznie do sprawy oceny stanu oświaty dobieranych „niedostatków", których konsekwencją jest, iż w pogoni za tą drobnicą nie dostrzega się spraw nieporównanie ważniejszych, jak np. w danym wypadku niedocenienie sprawy tak kardynalnego dla dostępności oświaty znaczenia, jak jej załamanie pomiędzy szkołą podstawową i pełną średnią, a następnie pomiędzy szkołą pełną średnią i wyższą, gdzie się gromadzą zatory kandydatów, dwukrotnie przekraczające „limity miejsc". Jest to prawdziwy dramat w życiu dzisiejszej młodzieży, którego pominięcie stawia w fałszywym świetle cały zarysowany w Raporcie obraz obecnej dostępności systemu szkolnego. Albo np. pomija się milczeniem nie mniej doniosłą sprawę obniżenia w ostatnich latach poziomu szkolnictwa ponadpodstawowego przez rozwijanie szkół przysposobienia zawodowego (rolniczego) i niepełnych szkół zawodowych kosztem pełnego szkolnictwa średniego.

Dość charakterystyczną więc dla Raportu metodę polegającą na unikaniu spojrzeń syntetycznych na dobro drobnych, odosobnionych faktów, należy uznać za niezadowalającą i mogącą skierować wszelką dyskusję na bezdroża.

Podobne zastrzeżenia dotyczyłyby również następnego rozdziału tej

części Raportu, poświęconego ocenie ustroju szkolnictwa. W dalszym zaś rozdziale, dotyczącym efektów systemu szkolnictwa dla gospodarki narodowej, jeśli pominiemy nic nie mówiące zdania, jak np. „że dla podniesienia aktywności systemu potrzebna jest wyższa sprawność nauczania czy że nie bez wpływu na podniesienie efektywności pozostaje zatrudnienie niezgodne z wykształceniem" itp., a ponadto pominiemy sądy, wypowiedziane już w rozdziałach poprzednich, to pozostaną wskazania mówiące, że:

— modernizacji wymagają programy, metody i techniki nauczania i wychowania,
— trzeba zastanowić się nad efektywnością zasadniczych szkół zawodowych,
— trzeba zapobiec negatywnej selekcji do zawodu nauczycielskiego.

Ponieważ na te tematy Raport żadnych rozwiązań ze swej strony, jak zwykle, nie sugeruje, powstaje pytanie, czy dyskusja przyjąć ma te wypowiedzi bez zastrzeżeń, czy też poszukiwać ma na własną rękę jakichś rozwiązań, co jednak zadaniem dyskusji nie jest.

Wreszcie w sprawie kosztów systemu szkolnego Raport stwierdzając, iż nakłady obecne na oświatę, wynoszące 5,1% dochodu narodowego, nie zabezpieczają w pełni potrzeb szkolnictwa, przenosi punkt ciężkości na „generalną potrzebę" „lepszego wykorzystania środków materialnych i ludzkich, przeznaczonych na kształcenie" (s. 40).

Raport zajmuje tu trochę wymijające stanowisko w sprawie wydatków na oświatę, preliminowanych w dalszych jego częściach na około 6%—6,3% w całym okresie, aż do roku 2000. Stanowisko to nasuwa wątpliwości, gdyż sprawa wydatków na oświatę winna być uważana za pozycję wtórną, dostosowaną do zasadniczych założeń reorganizacji systemu kształcenia — przy największej skądinąd ekonomice wydatków. Nie można liczyć też na to, że zdołamy przez samą tylko poprawę w wykorzystaniu środków zadość uczynić generalnej potrzebie ilościowego i jakościowego podniesienia poziomu kształcenia ludności. Liczyć się należy raczej z tym, iż niezbędne będzie przyznanie oświacie bliższego miejsca w hierarchii potrzeb społecznych i zwiększenia dotacji na kształcenie, naukę i kulturę. Nie możemy obecnych środków traktować z góry jako tabu nieprzekraczalne i decydujące dla planów zapowiedzianej wielkiej, nowoczesnej reformy oświatowej.

Pominiemy tu rozdział 6 (s. 40—46) poświęcony „analizie i syntezie" poszczególnych typów szkolnictwa, gdyż co najwyżej zmienia nieco stylizację tego, co było już powiedziane w pierwszych 5 rozdziałach, dorzucając trochę uwag do szkolnictwa wyższego.

Nic też nowego nie wnosi ostatni 7 rozdział (s. 47), zawierający „ogólne wnioski". Mają one charakter negatywny, powtarzają, iż ani upowszechnienie liceów ogólnokształcących, ani pełnych średnich szkół zawodowych nie byłoby wskazane, gdyż pierwsze przygotowują głównie

do szkół wyższych, a drugie głównie do pracy i są zbyt kosztowne, ewentualne zaś upowszechnienie zasadniczych szkół zawodowych wymagać musiałoby również radykalnej zmiany ich treści i organizacji.

Wnioski tylko negatywne są w tym wypadku niewystarczające, gdyż jest to przecież część Raportu o podstawowym znaczeniu dla wszelkich reform, których start wyrastać zawsze musi ze stanu obecnego. Tej charakterystyki stanu obecnego w jego głównych liniach rozwojowych Raport nie daje. Pozostają one wielką niewiadomą, po powierzchni której ślizgają się tylko doraźnie wynajdywane usterki. Ani więc dla potrzeb wytknięcia dróg reformy, ani dla dyskusji nad obecnym stanem oświaty niewiele ta część Raportu daje.

Raport nadmienia, iż „dziś natomiast" potrzeba jest w Polsce ludzi inaczej kształconych i o bogatszym zasobie wiedzy i umiejętnościach praktycznych. Na czym jednak to inne kształcenie ma polegać, tego na podstawie omawianych w tej części „niedostatków" i „braków" obecnego systemu nie dowiadujemy się.

CZĘŚĆ IV: PROPONOWANE KIERUNKI REFORMY SZKOLNICTWA (s. 49—72)

Zaczynający tę część rozdział pierwszy raczej tylko sygnalizuje szereg wypowiedzianych na jednej stronicy (s. 49—50) „idei przewodnich rekonstrukcji systemu szkolnego", potem następuje przejście w rozdziale 2. a—d (s. 50—60) do tzw. „struktury szkolnictwa" i dopiero później nawrót do poruszanych poprzednio „idei" — mianowicie: w rozdziale 2. e—g (s. 60—62), następnie w rozdziałach 3—6 (s. 62—72) i w całej — dalszej części V (s. 73—81), poświęconej „instytucjom pozaszkolnym współdziałającym z systemem szkolnictwa". Z konieczności więc, wynikającej z takiego układu, omówimy najpierw sprawy struktury szkolnictwa, odgrywającej zresztą w Raporcie główną rolę, a potem dopiero wrócimy do idei przewodnich reformy.

A. TZW. „WARIANTY" SYSTEMU SZKOLNICTWA

Wysunięcie w sprawie kierunków reformy szkolnictwa na plan pierwszy jego struktury, czyli ustroju, nasuwać może zasadnicze zastrzeżenia, gdyż nie do ustroju powinny być dostosowywane właściwe kierunki reformy, lecz wprost przeciwnie, model ustroju jako ramy zewnętrzne dostosowywany powinien być do poziomów i kierunków kształcenia. Znamienne jest pod tym względem, iż w obecnej międzynarodowej dyskusji o reformie oświaty mówi się głównie o jej stronie jakościowej, a np. w ostatnio wydanym przez Unesco Raporcie Faure'a sprawy organizacyjnych modeli szkolnictwa nawet się nie porusza, całą zaś uwagę skupia się na

problematyce ogólnych kierunków zmian w treści i formach kształcenia i wychowania. W dyskusji nad Raportem należałoby więc tę kolejność odwrócić.

Powołując się na uchwałę VI Zjazdu PZPR, wyrażającą potrzebę przedstawienia kilku wariantów rozwiązań ustrojowych, Komitet zgłasza 4 takie warianty: I A, utrzymujący ustrój dotychczasowy; I B, wprowadzający do ustroju dotychczasowego pewne zmiany; II A, proponujący skrócenie nauki w powszechnej szkole ogólnokształcącej do lat 10, i II B, proponujący jej skrócenie do lat 11. Otóż wariant I A, jako stabilizujący system obecny, nie może być uważany za wariant reformy i nie powinien w grę wchodzić. Pozostają więc właściwie 3 warianty dotyczące reformy: I B, utrzymujący dotychczasowy 12-letni okres kształcenia, lecz przy pewnych w nim zmianach, i warianty II A i II B, zmniejszające ten okres do lat 10 i 11.

Porównując te warianty Komitet Ekspertów wypowiada się za wariantem II B jako „optymalnym", zdaniem Komitetu najtańszym, nadmieniając tylko, iż w przyszłości może będzie on zamieniony na wariant II A.

Tu jednak należy zaznaczyć, iż sama liczba lat nauki nie charakteryzuje dostatecznie tych wariantów, które nieraz w mniejszym lub większym stopniu różnią się odmienną organizacją tych wariantów i ich podbudowy, utrudniającą porównywalność i mogącą nawet sprawiać wrażenie, iż preliminuje się bardziej pomyślną organizację i podbudowę dla wariantów dodatnio potem wyróżnionych niż dla wariantów ocenianych potem z zastrzeżeniami.

Dla wariantu na przykład I A, a więc chyba i dla wariantu I B, przewiduje się rozpoczynanie szkoły w wieku siedmiu lat i „stopniowe upowszechnianie przedszkoli i form opieki przedszkolnej" (s. 50), co ma powodować „nierówność startu szkolnego" (s. 51). Natomiast dla wariantu II B zakłada się, iż wariant ten opierać się ma na rozpoczynaniu szkoły w wieku sześciu lat i „na powszechnym systemie wychowania przedszkolnego", które może być łączone z klasami początkowymi we „wspólny organizm dydaktyczno-wychowawczy" (s. 53), co w tym wypadku zamiast do nierówności prowadzić miałoby „do wyrównania startu szkolnego dla dzieci z różnych środowisk i warstw społecznych" (s. 56), a więc musi być chyba traktowane inaczej niż w wariancie I B. Powstaje mimo woli pytanie, dlaczego już z tych początkowych dobrodziejstw korzystać może wariant II B, a nie może wariant I B?

Następnie dla wariantu I B „zakłada się" (bez wyjaśnienia powodu) podwyższenie odsetka przyjęć do średnich szkół ogólnokształcących do 50% (s. 51), a potem (s. 52) wysuwa się między innymi zarzut „zwiększonego napływu absolwentów do szkół wyższych", co jest spowodowane tą pierwszą zwyżką w innych wariantach nie wprowadzoną i nie dającą powodu do zarzutów.

Cała organizacja, zwłaszcza kształcenia zawodowego czy przyjęć do szkół wyższych, preliminowana jest w ramach poszczególnych wariantów różnie. Przy takim więc dość dowolnym zestawieniu elementów warianty te nie mają bardziej jednolitego i porównywalnego charakteru. Nawet gdy chodzi o długość okresu kształcenia, określanego liczbą lat 12, 11 lub 10, nie są te okresy tymi liczbami dość ściśle określone. Dla absolwentów 10-latki przewiduje się na przykład specjalny rok wstępny, poprzedzający przyjęcie do szkół wyższych zawodowych i wyższych akademickich, co w tych wypadkach podnosi poziom 10-latek do poziomu 11-latek.

Pomimo znacznej mozaiki w budowie i podbudowie poszczególnych wariantów, utrudniającej porównywalność, Raport ustala wariant II B jako szczególnie wskazany, opierając się na porównywaniu nawet numerowanych „zalet i braków" poszczególnych wariantów zgoła w tych warunkach niemiarodajnych, pomija natomiast milczeniem właściwe kryteria, na których w literaturze pedagogicznej są prowadzone rozważania nad modelem ustroju. I byłoby wielce niepożądane, ażeby dyskusja nad typem wariantu pójść miała drogą Raportu, nie zaś kryteriów ogólnie dyskutowanych.

Te ostatnie, nawet gdy chodzi o samo ustalenie liczby lat kształcenia ogólnego na niższym i średnim poziomie, okazują się skomplikowane i wymagają zarówno poważnych studiów, jak i dłuższych doświadczeń. Przede wszystkim obecny podział na dwa odrębne okresy — kształcenia i zatrudnienia — ulegnie prawdopodobnie w niedalekiej przyszłości bliższemu powiązaniu i dzisiejsza cezura pomiędzy nimi zatraci swój sztywny charakter. Wchodzą tu w grę silne tradycje i nowoczesne refleksje. Silne tradycje dotyczą ogólnokształcącej 12-latki, dość ustalonej, choć przeważnie jeszcze nie upowszechnionej w szeregu krajów kulturalnie przodujących, tak samo w Polsce, gdzie dwunastolatka należała do postulatów, o które walczyło nauczycielstwo i warstwy bardziej postępowej ludności. Ostatnio wysunięte zostały koncepcje i podejmowane są próby skrócenia 12-letniego okresu bez obniżania dotychczasowego poziomu kształcenia, ale z niezbędnym zachowaniem ochrony młodzieży przed zbyt wczesnym podejmowaniem normalnego zatrudnienia. Znajdujemy się w biegu tych spornych dziś zagadnień, gdzie decyzje podejmowane muszą być z dużą ostrożnością i nie powinny ulegać biernemu naśladownictwu, zwłaszcza iż wszelkie zmiany, a przede wszystkim zmiany obniżające lata nauki, połączone są z licznymi zakłóceniami w trybie pracy szkolnej i nie są nawet, gdy chodzi o start, szczególnie pilne.

Pierwszym motywem dla skrócenia lat nauki szkolnej, podjętym w charakterze próby w niektórych krajach socjalistycznych, była idea wzmożenia intensyfikacji nauczania i skreślania z programów treści drugorzędnych, jak postuluje nasz Raport (s. 65) „usunięcie balastu nau-

czania, zapominanego w 80—90% w rok po zdaniu egzaminów". Jednakże zbytnia intensyfikacja może mieć wpływ ujemny na kształcenie z powodu braku czasu na refleksję i kontemplację, niezbędne dla zapobieżenia postawom pasywnym. Nie wszystko też, co się zapomina po egzaminach, może być uważane za balast. Likwidacji przesadnej wiedzy encyklopedycznej towarzyszyć musi zarówno przejście do nauczania problemowego i bardziej samodzielnej pracy uczniów, na co potrzeba więcej czasu, jak też równoczesne wprowadzanie na miejsce skreśleń nowych treści narzucanych przez niezmiernie dziś szybki i nieobliczalny zawczasu postęp w nauce i jej zastosowaniach, jak też zwiększenie czasu na naukę języków obcych.

Sądziłbym również, iż ku końcowi nauki w pełnej szkole średniej można by dodać do programów w charakterze ich uzupełnienia przegląd zagadnień znajdujących się dopiero na warsztacie prac w krajowych i zagranicznych ośrodkach naukowych. Byłoby to ogromnym rozszerzeniem zainteresowań i horyzontów myślowych młodzieży. Nauczycielom zaś, uczącym w szkołach średnich, mogłyby przyjść z pomocą przodujące u nas ogniska wiedzy i poszukiwań naukowych, utrzymujące stałe kontakty międzynarodowe.

Jest to właściwie tylko fragment wielu względów, jakie powinny być brane pod uwagę przy ustalaniu właściwego okresu kształcenia, jak chociażby wcześniejszego dojrzewania młodzieży i wcześniejszego obejmowania jej kształceniem, roli środowiska i masowej informacji, zmian programowych i prób nauczania problemowego czy permanentnego, form kształcenia zawodowego itp. Wszystko to są sprawy wymagające jeszcze wnikliwych studiów i doświadczeń, ważnych dla ostatecznego ustalenia stanowiska w sprawie modelu ustroju szkolnego. Problematyka ta, pominięta przy ustalaniu właściwego wariantu w Raporcie, powinna jednak być uwydatniona i objęta dyskusją dla zarysowania ram projektowanego ustroju czy struktury szkolnictwa.

B. WARIANT II B

Na bliższą uwagę zasługuje uznany w Raporcie za „najbardziej optymalny, a zarazem realny" (s. 53) wariant II B, wprowadzający poza wychowaniem przedszkolnym 11-letnią powszechną szkołę ogólnokształcącą, podzieloną na tzw. klasy początkowe I—III, następnie jednolite programowo ogólnokształcące klasy IV—VIII i wreszcie klasy IX—XI, podzielone na cztery ciągi: a) matematyczno-fizyczno-techniczny, b) chemiczno-biologiczno-rolniczy, c) społeczno-ekonomiczny, d) humanistyczno-kulturalny.

Pierwsze wątpliwości nasuwa tu wyodrębnienie klas „początkowych" I—III, stanowiących widocznie kontynuację tradycyjnego podziału na

naukę syntetyczną i naukę systematyczną (przedmiotową), który dziś się przeżył, grozi natomiast naruszeniem jednolitości kształcenia, zwłaszcza że oprócz strony programowej będzie tu wchodziła w grę strona organizacyjna, podtrzymująca trwanie dotychczasowych najniżej zorganizowanych szkółek.

Dalsze wątpliwości dotyczą zarysowanego w tym wariancie przygotowania zawodowego, jak też z ogólnych względów samego podziału klas IX—XI na programowe „ciągi".

Jeśli więc chodzi o kształcenie zawodowe, jest ono włączone przede wszystkim już bezpośrednio do kształcenia ogólnego, i to nie w postaci ogólnozawodowego kształcenia, lecz konkretnie ukierunkowanego w ramach poszczególnych ciągów, co czyniłoby klasy IX—XI ni to ogólnokształcącymi, ni to zawodowymi. Następnie w ramach poszczególnych ciągów przewiduje się jeszcze (s. 54) organizowanie „klas przygotowania zawodowego" o szerokim profilu zawodowym, niezależnie od klas przewidzianych w wariantach II A i II B (s. 57) pomaturalnych szkół z nauką od pół do półtora roku, kształcących wysoko kwalifikowanych pracowników. Uwzględnia się również bezpośrednie przejście do pracy i odpowiednią specjalizację (w skromnym co prawda programie) na organizowanych przez zakłady kursach. Wprowadza ten system przedwczesny, gdyż już od progu nauki do klasy IX, wybór kierunku kształcenia zawodowego, włącza przygotowanie zawodowe do ogólnokształcącego i dodaje jeszcze nieobowiązujące klasy specjalne, poświęcone temu kształceniu, odbiegając od bardziej jednolicie i najogólniej ujętego kształcenia zawodowego. Następnie, przewidując tylko kursy, nie docenia chyba bardziej poważnego, na wysokim poziomie organizowanego współudziału większych zakładów pracy w specjalizacji zawodowej kształcącej się młodzieży — nawet jeszcze przed ukończeniem klasy XI. Ma więc proponowane rozwiązanie charakter bardziej doraźny niż formę trwałą i miarodajną dla dalszej przyszłości.

Od spojrzenia na program klas IX—XI w wariancie II B ze stanowiska wykształcenia zawodowego przejdźmy jeszcze do spojrzenia na ów program ze stanowiska kształcenia ogólnego, które również stawiać tu może znaki zapytania.

Chodzi przede wszystkim o to, że dzisiaj już na poziomie klas IV—VIII staramy się przejść od traktowania ucznia jako przedmiotu do traktowania go jako podmiotu i uważamy ten postulat za podstawowy dla współczesnej reformy oświatowej. W myśl tej zasady Raport przyjmuje, iż wariant II B już w klasach IV—VIII „wprowadza rozbudowany system tzw. orientacji szkolnej, polegającej na ciągłej obserwacji zainteresowań, zdolności i postępów w nauce każdego ucznia oraz na stwarzaniu przez szkołę warunków sprzyjających kształtowaniu zainteresowań i zdolności" (s. 56) i że „jednym z tych warunków jest prowadzenie zindywidualizowanych zajęć pozalekcyjnych". Liczyć się więc

musimy z tym, iż absolwenci klasy VIII będą już należycie wdrożeni do inicjowania własnych indywidualnych zainteresowań i ich opracowywania przy ogólnym kierownictwie nauczycieli czy nawet ewentualnej pomocy specjalistów.

Teraz zaś, przy przejściu na poziom średni, u progu klasy IX, zamiast możności jeszcze szerszego rozwijania własnych zainteresowań i samodzielności, absolwenci stanęliby przed koniecznością wyboru jednego z kilku „ciągów", w którym te możliwości byłyby zacieśnione i następowałby odwrót ku traktowaniu ucznia jako przedmiotu. Należałoby temu zapobiec dając młodzieży również od klasy IX bardziej ogólny program kształcenia z rozszerzanymi tylko możliwościami wyboru dodatkowych przedmiotów i zagadnień dostosowanych do indywidualnych zainteresowań. Ten charakter mają na przykład anglosaskie szkoły kompletne (comprehensive schools), które jednak należałoby inaczej ukształtować organizacyjnie w zastosowaniu do naszych potrzeb i warunków.

Raport nie porusza tak ważnej w tym wypadku sprawy, jak ta, czy klasy IX—XI mają być nadbudówkami szkół z najwyższą klasą VIII, czy też tworzyć sieć odrębną. Gdybyśmy przyjęli, że klasy te będą nadbudówkami, to przy kilkunastu tysiącach obecnych szkół podstawowych z najwyższą klasą VIII prowadzonych na wymaganym poziomie, przypadałoby przeciętnie na szkołę około roku 2000 nie więcej niż 15—20 uczniów jednego rocznika. A nawet gdybyśmy się ograniczyli na wsi jedynie do szkół centralnych (po jednej w gminie), co łącznie ze szkołami w miastach zmniejszyłoby ogólną liczbę tych szkół o połowę, nie wykroczylibyśmy ponad liczbę 30—40 uczniów na rocznik w przeciętnej szkole. Przy podziale zaś na odrębne „ciągi", przewidzianym w wariancie II B, przypadałoby na „ciąg" przeciętnie kilku, najwyżej ok. 10 uczniów. W tych warunkach organizacja kształcenia na poziomie klas IX—XI byłaby nad wszelki wyraz nieekonomiczna, połączona z dużym ograniczeniem środków naukowych i bardziej wybitnych kadr nauczycielskich, a wraz z tym pozbawiona też szerszych inicjatyw i horyzontów.

Niezbędne jest więc stworzenie odrębnej podobnie jak dziś sieci o znacznie mniejszej liczbie punktów z klasami IX—XI (np. ok. 1000—1500), tworzonymi na razie przez skupianie w nich uczniów dzisiejszych pełnych szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych. Byłyby to więc nie szkoły, lecz ośrodki szkolne, obejmujące różne kierunki kształcenia, w ramach których utworzyć należałoby obowiązujący wszystkich program ogólnokształcący, lecz umożliwiający też uczniom korzystanie jednoczesne z przedmiotów i zagadnień, opracowywanych w którejkolwiek ze szkół, skupionych w tym ośrodku. Byłoby to punktem wyjścia dla wytworzenia bardziej zharmonizowanego systemu kształcenia przedmiotowo-problemowego. Ośrodki te musiałyby być szybko zaopatrzone w najnowocześniejsze urządzenia i pomoce naukowe

i rozszerzać zakres kształcenia i kulturalnego oddziaływania na całe otaczające środowisko.

Takie więc rozwiązanie należałoby rozważyć w dyskusji w przeciwstawieniu do podziału kształcenia od klasy IX na ciągi programowe, przyjętego w wariancie II B. Wniosłoby ono, jak się zdaje, cechy znacznie większej trwałości do rozwoju i ulepszeń w wizji dalekiej przyszłości.

Dalej w wariantach II A i II B Raport przewiduje dla uczniów, „którzy odpadli z systemu pełnej szkoły średniej", tworzenie „odpowiednio rozbudowanej (sądząc z miejsca na wykresie — rozległej) sieci szkół i kursów zawodowych" — z obowiązkiem uczęszczania do nich do ukończenia 18 roku życia (s. 55). Tworzenie odrębnej sieci takich kadłubowych szkół poza ramami normalnego systemu kształcenia wydaje się zbędne i niewskazane. Wystarczałoby umożliwienie takim uczniom, niezależnie od ich wieku, dostępu na odpowiednie szczeble w powszechnym systemie kształcenia. W tym kierunku zmierzają też postulaty obecnej pedagogiki.

Wreszcie sprawa przyjęć do szkół wyższych, gdzie się najpierw zapowiada, iż „wszyscy absolwenci 11-letniej szkoły ogólnokształcącej otrzymują świadectwo uprawniające do ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe" (s. 55), a potem okazuje się, że te przyjęcia „wiążą się (...) z własną aktywnością i zasługami kandydata", zależą od jego udziału w olimpiadach i kołach zainteresowań, od działalności społecznej w szkole i poza szkołą, od ocen z przedmiotów kierunkowych, od rozpoznanych predyspozycji, od wyników udoskonalonego egzaminu wstępnego — słowem, od nigdzie chyba nie spotykanego splotu tylu czynników nieobliczalnych i jako kryteria selekcji niemiarodajnych, a mogących posunąć tę selekcję nader daleko i skierować na najbardziej niewłaściwe drogi.

W sprawie szkolnictwa wyższego Raport przewiduje 4—6-letnie studia magisterskie, 2—3-letnie wyższe zawodowe i około dwuletnie studia naukowe uzupełniające zakładając, iż we wszystkich typach tych szkół będą zachodziły duże zmiany w treści, metodach i organizacji kształcenia. Będziemy rozumieli te zmiany jak najszerzej, łącznie na przykład z zaopatrzeniem szkolnictwa wyższego w nowoczesną aparaturę naukową, o czym się nie wspomina, czy w środki umożliwiające studentom prowadzenie własnych prac na należytym poziomie. Sądząc z wykresu, przewiduje się znaczne rozszerzenie wyższych szkół zawodowych na niekorzyść wyższych szkół akademickich, co, gdyby tak być miało, mogłoby budzić wątpliwości. Nie mówi się też nic o drożności w tym wypadku. Na ewentualne zmiany spogląda się raczej ze stanowiska ogólnoprogramowego, nie poruszając ani sprawy większego usamodzielnienia uczelni, zabezpieczającego przed nadmiernym odgórnym administrowaniem, ani sprawy zapewnienia większej swobody i samodzielności w pracach podejmowanych przez młodzież z własnej inicjatywy. Nader skąpo potrak-

towane są też tak zwane studia otwarte, które mogłyby dotyczyć nawet całych uczelni, przewidziane zaś są tylko w tradycyjnej formie wolnych słuchaczy i wolnych wykładów. Zapowiedzianą natomiast „elastyczność" (s. 59) szkół kształcenia wyższego trudno pogodzić chociażby z zagmatwaną selekcją przyjęć do tych szkół, zaznaczoną już wyżej.

Raport porusza jeszcze sprawę „szerokiej rozbudowy systemu kształcenia ustawicznego" (s. 62), ogranicza jednak dostęp do tego systemu dla zatrudnionych w gospodarce narodowej w okresie ich aktywności zawodowej, gdy powinien być otwarty dla wszystkich obywateli, a następnie wydziela „kształcenie ustawiczne bezinteresowne", które nie powinno być wyodrębniane organizacyjnie w ramach jednolitego systemu kształcenia permanentnego.

C. TREŚCI I METODY NAUCZANIA

Pozostają w tej części Raportu, poświęconej kierunkom reformy szkolnictwa, cztery ostatnie rozdziały (s. 62—72), poruszające sprawy doskonalenia i rekonstrukcji treści i metod kształcenia (s. 62—67) — z dodaniem uwag w sprawie kadry nauczającej (s. 67—68), organizacji administracji szkolnej i bazy materialnej szkolnictwa (s. 68—71), jak też zaplecza naukowo-badawczego systemu szkolnego (s. 71—72).

Na szczególną uwagę zasługują tu wypowiedzi, dotyczące doskonalenia i rekonstrukcji treści i metod kształcenia i wychowania, które stanowią pozycję czołową we współczesnej myśli pedagogicznej, a — jak wspominaliśmy — powinny i u nas poprzedzać ustalenie ram ustrojowych. Spotyka nas tu rozczarowanie, gdyż jeśli chodzi nawet o miejsce poświęcone w Raporcie tej tak skomplikowanej i decydującej dla projektowanej reformy problematyce, to na „doskonalenie treści, metod oraz organizacji kształcenia i wychowania" poświęcono tylko jedną stronicę, a na „rekonstrukcję treści kształcenia" tylko nieco ponad dwie stronice. Jeszcze gorsze jest to, że wypowiedzi Raportu na te tematy są tak ogólnikowe, iż nie wskazują kierunków dla zmian, jakie powinny być podejmowane i dokoła których mogłaby się rozwinąć dyskusja. To zaś grozi niebezpieczeństwem dowolnej interpretacji ogólnikowo formułowanych zasad.

Czytamy na przykład (s. 62), iż „podstawowe zadania wychowawcze systemu oświaty polegają na przygotowaniu obywateli do aktywnego udziału w życiu (...) zgodnie z ideałami ustroju socjalistycznego, przez pełny rozwój indywidualnych zdolności i potencjalnych możliwości". Na co jednak w tym celu położyć nacisk, do jakich sięgnąć środków, pozostaje zagadką. A tymczasem nad tymi właśnie problemami biedzi się dziś pedagogika, formułuje nowe hasła, jak na przykład „uczyć, jak uczyć się", rozważa rozmaite środki, najbardziej do tego przydatne itp. W ogólnikowych frazesach, do jakich ogranicza się Raport, czytelnik

myślący konkretnie nie znajdzie dla siebie żadnej pożywki i chyba tylko krańcowo subiektywny, żyjący „genitwą wyobrażeń", znajdzie w nich podnietę dla ryzykownych zgadywań i fantastycznych skojarzeń, które nie leżą w interesie Raportu i dyskusji nad nim.

Czytamy też między innymi, iż jednym z warunków efektywności wychowawczej szkoły jest „harmonijne współżycie uczniów (...) kierowanych przez szkołę (...) a nie przeciwstawiających się szkole" (s. 63). Zależy to jednak nie tyle od uczniów co od szkoły, a współczesny dość powszechny stosunek krytyczny młodzieży do szkół jest jednym z głównych i cennych sygnałów do reformy. Powinniśmy więc żądać od szkoły takiego kształcenia młodzieży i takiego z nią współżycia, ażeby zjawiska przeciwstawiania się szkole nie powstawały, nie zaś usiłować utrzymać tu harmonię bez względu na to, czy system kształcenia i wychowania na to zasługuje, czy nie zasługuje.

W następnym dziale, gdzie chodzi o „rekonstrukcję treści kształcenia" (s. 63—66), dowiadujemy się, iż „dobór treści kształcenia i wychowania jest zależny od rozumienia ideału człowieka epoki socjalizmu", ale żadnego rozwinięcia pojęcia tego ideału, gdzie indziej nazywanego też „osobowością", Raport nie daje i nic nie mówi o środkach, które temu celowi miałyby służyć. Powołuje się co prawda na to, iż w części pierwszej i drugiej wykazano, jakie dziedziny w życiu jednostek i zbiorowości są ważne i że „wynikają stąd wnioski co do zakresu wykształcenia w języku ojczystym i w językach obcych, historii, geografii, wykształceniu obywatelskim i naukach społecznych", lecz takich wniosków w obu wskazanych częściach Raportu nie znajdujemy, a tylko ogólnikowe wzmianki, iż „u każdego obywatela (języka Rapotu nie koryguję) wymagać należy zasobu wiedzy, postaw i przekonań, pozwalających na racjonalne działanie" (s. 22) i że „dyrektywa wynikająca z procesu modernizacji i przyspieszania rozwoju całego społeczeństwa polega na rozbudzaniu zainteresowań historycznych, estetycznych i społecznych" (s. 23). O tym jednak, jakie dziedziny wiedzy i jakie główne problemy składać się mają na całokształt programu ogólnokształcącego i ogólnozawodowego, czy jak ma być zrekonstruowany sposób udzielania tej wiedzy (np. przejście od encyklopedyzmu do nauczania problemowego, wykorzystanie różnych możliwości kształcenia się itp.), nie dowiadujemy się. Kręcimy się więc w błędnym kole tych samych ogólników, co nie daje należytego materiału dla konkretnej dyskusji. Styl taki przezywany był przez naszą młodzież dosadnie „drętwą mową", co jest szczególnie niepożądane w wypadkach, w których chodzi o najbardziej istotne i ważkie dla losów społeczeństwa zagadnienia.

Bardziej konkretne i mające być przedmiotem dyskusji są w tej części Raportu uwagi dotyczące kształcenia nauczycieli i administracji szkolnej. Przyjęty jest wysuwany przez nasze nauczycielstwo od kilkudziesięciu lat postulat wyższego akademickiego wykształcenia dla wszystkich

nauczycieli od szkół podstawowych do wyższych, zasługuje to na pełne uznanie z uwagą co najwyżej, iż nauczycielstwo obejmowało tym żądaniem również wychowawczynie przedszkoli. Wątpliwości natomiast budzić może postulat uzupełniania wykształcenia ogromnej liczby około 200 000 czynnych, a niewykwalifikowanych nauczycieli szkół podstawowych do pełnego poziomu magisterskiego. Nawet przy uruchomieniu i wykorzystaniu w jak najszerszym stopniu telewizji i innych środków pomocniczych okazać się może niewykonalne i dla uniknięcia zabiegów o formalne tylko i niemiarodajne dyplomy magisterskie i z takiego żądania należałoby zrezygnować. Rozwinąć natomiast trzeba by szeroki i kontrolowany ruch samokształceniowy wśród nauczycieli, zwłaszcza niedokwalifikowanych, udzielając im wszelkiej pomocy przez administrację szkolną, którego zadaniem nie byłoby uzyskanie pełnego wykształcenia akademickiego, lecz skierowanie tego samokształcenia na drogi, jakimi zmierzać mamy obecnie do modernizacji oświaty, włączając tym samym szerokie warstwy nauczycielskie we właściwą współczesną problematykę pedagogiczną. Wdzięcznym zadaniem dla kierownictwa oświatą i nowo utworzonych instytutów byłoby konkretne opracowanie charakteru tych dróg jako niezbędnej pomocy dla ruchu samokształceniowego (przy wykorzystaniu wszelkich innych środków) wśród nauczycieli.

Jeśli zaś chodzi o zorganizowanie kształcenia kadr dla administracji oświatowej, to odbywać się ono winno w tych samych uczelniach akademickich i na tych samych kierunkach studiów, na których opiera się kształcenie nauczycieli, a nie w ramach jakiegoś odrębnie organizowanego kształcenia. Gdy zaś chodzi o wizytacje szkół, przyjąć one winny charakter nie tyle kontroli z jej bezpośrednimi konsekwencjami, co koleżeńskiego poradnictwa i konsultacji.

CZĘŚĆ V: INSTYTUCJE POZASZKOLNE WSPÓŁPRACUJĄCE Z SYSTEMEM SZKOLNICTWA

W myśl założenia, „że szkolnictwo musi działać w sposób zharmonizowany z całością wszystkich instytucji oświatowych", rozpatrywać się ma w tej części „możliwości skoordynowania ich działalności z działalnością szkolnictwa". W istocie jednak część ta zajmuje się nie tyle skomplikowanym zagadnieniem tego skoordynowania, ile wykazem 21 takich instytucji z krótkimi zarysami ich zadań i działalności. Jeśli natomiast chodzi o działalność radia i telewizji, których znaczenie dla kształcenia i wychowywania Raport silniej zaznacza, mówi się tylko, iż ich współpraca ze szkolnictwem „może być znacznie efektywniejsza", nie wyjaśniając wcale, co w tym celu należałoby zmienić i jak tę współpracę zespolić. Sam zaś przegląd tych instytucji, z krótkimi o nich informacjami, bez ich ujęcia pod kątem widzenia ogólniejszego celu, jakim ma być skoordynowanie działalności, niewiele mówi.

CZĘŚĆ VI: WARUNKI I ETAPY REALIZACJI PRZYSZŁYCH ZADAŃ OŚWIATOWYCH

Powołując się na „realistyczne podejście, a w pierwszym rzędzie na konieczność liczenia się z istniejącym stanem faktycznym i stopniowym narastaniem środków materialnych i kadrowych", Raport uważa za niezbędne wprowadzenie zmian w systemie szkolnictwa w dwóch etapach: w pierwszym, obejmującym okres do roku 1980, byłyby to zmiany „o charakterze doraźnym i najpilniejszym", w drugim, obejmującym dziesięciolecie 1981—1990 — zmiany „długofalowe", których skutek odczułaby w pełni gospodarka i społeczeństwo w ostatniej dekadzie naszego stulecia. Nadmienia się, że celem okresu pierwszego byłoby wyrównanie i podniesienie poziomu zwłaszcza wiejskiego szkolnictwa, jak też przygotowanie dla potrzeb okresu drugiego kadr, środków i szczegółowej koncepcji programowej szkolnictwa.

Już nawet sama strona jakościowa w takim podziale na etapy budzić musi zastrzeżenia ze względu na niebezpieczeństwo dokonywania zmian doraźnych z zamknięciem oczu na cele dalsze, długofalowe, gdy te ostatnie od pierwszej chwili powinny przyświecać wszelkim, nawet na pozór mniej istotnym posunięciom. Nie są pod tym względem obojętne zmiany, jakie będą na przykład dotyczyć tak zwanego wyrównywania poziomu kształcenia i dokształcania nauczycieli lub zaopatrywania szkół w pomoce, które mogą być dokonywane w różny sposób, nie zawsze dla zmian długofalowych wskazany. Podział więc na etapy powinien być opierany na innych podstawach, a dla różnych zagadnień preliminowany może być w różnych nieraz jednostkach czasu.

Główną jednak w Raporcie i wręcz zaskakującą jest skala czasu przewidzianego na zaprojektowanie i przeprowadzenie reformy, skazująca nas na dreptanie w miejscu, gdy czas pędzi dziś z zawrotną szybkością i dalekosiężne plany Raportu sprowadzić może do budowy zamków na lodzie. Jest zasadniczym nieporozumieniem wyczekiwanie dziś na jakiś idealny moment, nadający się na rozpoczęcie pełnej reformy, której elementów nie należy odkładać ani na chwilę. Już w okresie minionych dwóch lat pracy Komitetu Ekspertów można było i należało podjąć pierwsze kroki zmierzające ku zasadniczej reformie i próbom tej reformy na tych odcinkach, na których jej kierunki uważać można było za dostatecznie uzasadnione i zgodne z szerszymi nurtami współczesnej myśli pedagogicznej, nie grożącymi potrzebą cofania się. Reformę wcielać bowiem należy raczej odcinkami i nie wyczekiwać biernie na moment, w którym mogłaby być podjęta jednocześnie na wszystkich odcinkach, co zresztą okazać się może utopią.

Być może, iż złym duchem Raportu było zaznaczone na wstępie liczenie się ze stanem faktycznym i stopniowym narastaniem środków, które jednak przez mechaniczne rozłożenie na dwadzieścia lat podważyłoby

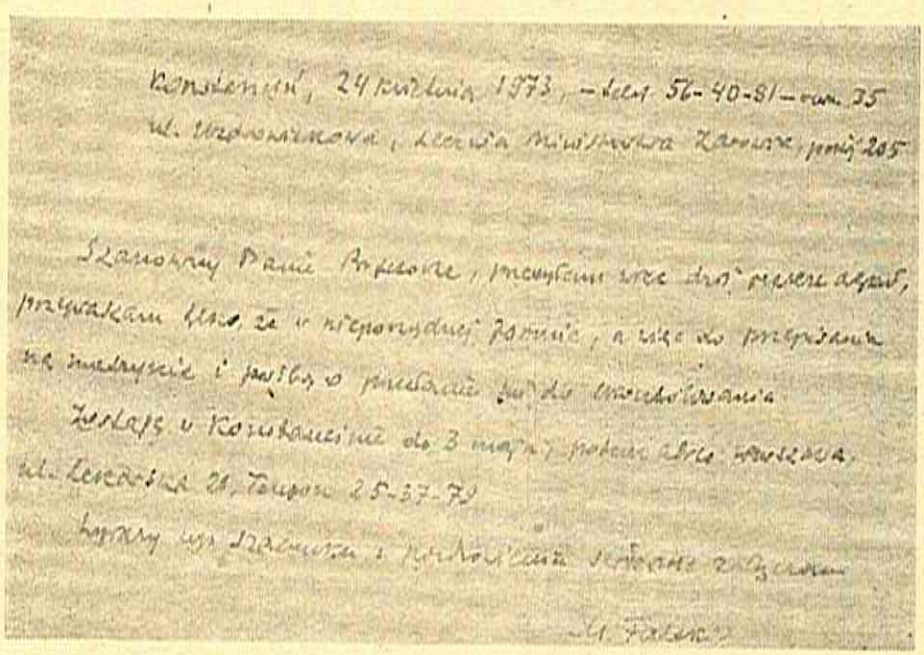
praktyczny sens tej koncepcji i szczegółowych, nawiązujących do niej przerachowań, w które tutaj nie będziemy bliżej wchodzili.

CZĘŚĆ VII: ZAKOŃCZENIE

Raport w tej części (s. 102—103), której poświęcono jedną stronicę, żegna czytelników oświadczeniem, powtarzającym, że dalszy rozwój oświaty będzie wymagał poważnych środków finansowych i że zdaniem większości członków Komitetu Ekspertów „model II B zapewnia najlepsze wyniki w zakresie kształcenia".

Zwraca się też do Kierownictwa Partii i Rządu o opinię i wytyczne, które będą stanowić generalną linię działania dla instytucji oświatowych. „W tej sytuacji — czytamy — przygotowanie opinii społecznej do dyskusji (...) powinno być skoordynowane i zgodne z generalnymi ustaleniami Kierownictwa Partii i Rządu".

Wypowiadając więc nieco uwag o Raporcie, wyprzedzam może zapowiedziane w tym zakończeniu „generalne ustalenia", czynię to jednak na podstawie wielokrotnych miarodajnych wezwań do swobodnej dyskusji nad skrótem Raportu, który został już szeroko rozpowszechniony i udostępniony do dyskusji.



Fotokopia listu Mariana Falskiego do prof. Józefa Chałasińskiego.