W NUMERZE:

● List otwarty do delegatów na IX Nadzwyczajny Zjazd PZPR ● Jak wyjść z kryzysu — artykuł dyskusyjny prof. dr. hab. Józefa Balcerka ● Nie rezygnować z PDŻ — twierdzi Krzysztof Lubański ● Młodzi i kultura ● Specjalna strona dla ognisk i rad zakładowych ZNP (do wywieszenia w gablocie) ●

ZA TYDZIEŃ

● Rozmowy z delegatami na Zjazd Partii ● O szkole w Japonii pisze prof. Kyutaro Hashimoto ● Quo vadis oświato — tekst prof. Tadeusza Wilocha ● Refleksje psychologa, Zbigniewa Zaborowskiego — tym razem o demokracji ● Przedszkola w Bielsku Podlaskim ●

GŁOS NAUCZYCIELSKI 27

5 VII 1981

ROK LXIV ● TYGODNIK SPOŁECZNO-OŚWIATOWY ● CENA 5 ZŁ

SZKOŁA SAMORZĄDNA

Artykuł doc. dra hab. Antoniego Smolalskiego z Wrocławia traktujemy jako zapowiedź szerszej dyskusji na temat szkoły samorządnej, szkoły która marzy się wszystkim — od ministra po szeregowego nauczyciela. Naszym zdaniem, wcielenie wizji takiej szkoły, w której wszyscy mogliby pracować twórczo, jest realne, kadra nauczająca spełnia nadzieję podołania temu zadaniu. Zapraszamy do wymiany poglądów.

Systemy oświatowe są czymś ogromnie złożonym, czego nie mogą ich twórcy i reformatorzy określić z góry we wszystkich szczegółach. Ogólną koncepcję szkoły można wypracować łatwo, ale do jej realizacji potrzebni są ludzie, oprócz władz przede wszystkim nauczyciele, uczniowie, rodzice.

Realizacja reform oświatowych to nie tylko „wykonawstwo" polegające na odtworzeniu wzorców narzuconych z góry, ale właściwie tworzenie tysięcy wzorów i rozwiązań przez wielu ludzi w tzw. terenie, Z centralnego punktu dyspozycyjnego można np. podać ogólną ideę reformy, schematy strukturalne itp., ale dalszy jej bieg i wyniki zależą już w ogromnej mierze od innych ludzi. Rzecz w tym, aby ci ludzie sami chcieli być twórcami reform i podmiotami własnych szkół. Nie można jednak pozyskać ich do tego dzieła samymi apelami i zaklęciami, ani tym bardziej licznymi i natrętnymi zarządzeniami.

Doświadczenia uczą, że ludzi można pozyskać nawet do bardzo trudnych zadań, jeżeli potrafi się stawiać ich w sytuacjach wymagających dorastania do zadań i jasnych na tyle, że ludzie ci wiedzą, iż kwalifikacje oraz inicjatywy są rzeczywiście potrzebne, uznawane i nagradzane, a nie ignorowane.

Szkole potrzeba jest wielu rzeczy materialnych, wielu idei, rozwiązań organizacyjnych i osób fizycznych. Ale przede wszystkim potrzebna jest jej koncentracja ludzkich zaangażowań — nauczycielskich, uczniowskich i rodzicielskich.

A ponieważ szkoła w jej centralistycznym kształcie administracyjnym nie sprzyja wyzwalaniu tych zaangażowań (wiadomo, że jest przeciwnie), konieczne staje się dokonanie odpowiednich zmian. Rzecz w tym, by szkołę, która ogranicza ludzką inicjatywę, która wytwarza postawy bierności i obojętności, przekształcić w placówkę wyzwalającą postawy twórcze.

SZKOŁY DOTYCHCZASOWE

Dotychczas rozpowszechnione są w świecie trzy rodzaje szkół dające się wyodrębnić ze względu na ich właścicieli. Są to szkoły: państwowe, komunalne i prywatne. Każda z nich odznacza się typowymi dla siebie zaletami i wadami. Zaletą szkół państwowych jest zapewniony byt materialny nauczycieli (chociaż nie zawsze na wystarczającym poziomie), stałe pobory wypłacane raczej terminowo, względnie ujednolicone wyposażenie materialne (choć i to czasem bywało problematyczne) i w gruncie rzeczy stabilizacja służbowa. Ale zalety te są opłacane mierną samodzielnością nauczycieli, gdyż zwykle mają oni narzucone z góry cele, plany, programy i podręczniki, a także organizację pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ponadto szkoły te są prowadzone na bieżąco licznymi i drobiazgowymi przepisami oraz niepisanymi zleceniami, które ograniczają inicjatywę nauczycieli i dyrektorów, a niekiedy nawet przekreślają możliwość robienia użytku z kwalifikacji nauczycielskich i kierowniczych. Bywają te szkoły przeciążone wykonywaniem zleceń czasochłonnych i wyczerpujących energię, chociaż w gruncie rzeczy o dalszorzędnym znaczeniu dla realizacji zasadniczych celów. Ich lista byłaby długa, ale tylko dla przykładu wymienimy niektóre pozycje jak: organizowanie imprez, akcji, wyczynów, pisanie przeróżnych „programów", planów, sprawozdań, informacji, notatek itp. — pod wielce zróżnicowanymi nazwami.

Nawet jeśli niektórzy ministrowie próbują ograniczać ten biurokratyczny rozbój, okazuje się, że bywają bezsilni wobec podległych im instytucji. Np. jeżeli minister wyda zakaz sporządzania nadmiernej liczby planów, to podlegli mu funkcjonariusze zastępują słowo „plan" słowem „program" i nadal żądają tego samego, nawet w zwiększonej ilości; gdy minister zakazuje żądania od szkół sprawozdań, to inteligentni funkcjonariusze żądają w zamian pisemnych „informacji".

Urzędy, którym oddano do dyspozycji szkoły, muszą coś robić i zawsze znajdują sobie odpowiednie formy żądań i wystarczające dla nich uzasadnienia. Tworzy się w takim szkolnictwie coś na kształt wyalienowanego systemu sterującego, zachowującego się raczej kapryśnie, odznaczającego się wysokim stopniem zmienności żądań, wytwarzającego wiele dynamizmu, często w postaci ruchów pozornych, absorbującego energię nauczycieli, dyrektorów, uczniów i rodziców, jak również środki materialne, ale bez ewidentnej i bez prawdopodobnej korzyści społecznej. W sumie tworzy się coś nieustabilizowanego w warunkach istnienia obiektywnych danych do pełnej stabilizacji. Właściwie nie szkoły i nie ich społeczne cele są tutaj wartościami pierwszoplanowymi, lecz instytucje i układy funkcjonujące poza szkołami i ponad nimi.

Przeciwieństwem takiego porządku jest szkoła prywatna najcenniejszą jej właściwością jest wyzwalanie ludzkiej inicjatywy i dawanie możności robienia użytku z ludzkich kwalifikacji. Dlatego właśnie ten typ szkolnictwa dał światu tyle innych pedagogicznie eksperymentów. Tutaj i wybitny dyrektor, i wybitny nauczyciel może kształtować szkołę pełnią swojej osobowości. Ale trzeba podkreślić, że nie wszystkie szkoły prywatne odznaczały się tymi pozytywnymi właściwościami, niektóre bywały instytucjami nędznymi, kierowanymi (a raczej paraliżowanymi) autokratycznie i nie zasługującymi na pozytywną ocenę. Cechą ujemną szkół prywatnych są często niepewne podstawy materialne, niepewne jutro służbowe nauczyciela, którego zatrudnia się na stosunkowo krótkotrwałym kontakcie. Wreszcie najsłabszą chyba ich stroną są opłaty pobierane od uczniów. Wątpliwe, aby ten typ szkoły miał jeszcze szanse rozpowszechniać się w świecie, chyba że w zmienionych warunkach, przy innych zarobkach ogółu ludności.

Szkoły komunalne mają cechy szkół państwowych i prywatnych, z przewagą jednych lub drugich, zależnie od miejsca i okoliczności. Jeśli państwo uczestniczy w ich utrzymaniu i nadzoruje je (jak to było w Polsce okresu międzywojennego, kiedy to mieliśmy tzw. publiczne szkoły powszechne) wówczas są one upodobnione do szkół państwowych. Ale mogłyby przybierać także odmienny charakter — samorządny, gdyby nie stały temu na przeszkodzie bariery prawne, administracyjne, tradycyjne, albo po prostu brak skłonności samorządnych u ich personelu.

Jak widać, właściwie żaden z dotychczasowych typów szkoły nie był całkowicie dobry, ani całkowicie zły. Najlepiej było-

● ● 6

CZY WSZYSCY KŁAMIĄ?

ROZRACHUNEK SUMIENIA I CO DALEJ?

W czasach konfliktowych życie człowieka upodabnia się do karuzeli, która biegnąc w umotanym pędzie niesie nas w świat wyobcowany, zakreślony własnym kołem. Karuzela na chwilę przystaje, a my, niesieni pędem, otumanieni kręgiem, schodzimy niepewni, przystajemy z zachwianą równowagą, wewnętrznie rozdarci: i żal skończonej utudy i chęć, by stanąć wreszcie pewną stopą w realnym życiu.

Takie wyraźne zachwianie równowagi odczytuję w artykule p. M. Hernasowej i p. G. Tomaszewskiej pt. „Nauczyciele" (Polityka nr 23 z 16.VI.81 r.). Sądzę, że pisały go na podstawie własnych doświadczeń i związanych z nimi gorzkich przeżyć, godne są więc szacunku. Gdyby jednak autorki snując gorzkie żale biły się pokutnie we własne piersi i czyniły własny rozrachunek, nawet rozrachunek własnego środowiska, sprawa byłaby niepodważalna. Kiedy jednak własne, choć tak bolesne przeżycia, uogólniają przenosząc je na szkołę w ogóle, to przepraszam, ale ja się z tym nie godzę i milczeć nie mogę. Nie dlatego bym nagle stała się odważna, gdy prawda tak bardzo staniała, lecz dlatego, że nie milcząc nigdy w żadnych okolicznościach robię teraz także tylko to, co robiłam zawsze: mówię, gdy jestem przekonana, że mówić trzeba.

Czytając artykuł „Nauczyciele" przypominam sobie całą moją działalność zawodową i społeczną od końca lat czterdziestych do dziś, snując niewesołe refleksje.

Autorki piszą: „Minęło osiem miesięcy „Solidarności" także przecież nauczycielskiej, a przeszliśmy tak gładko nad całą sprawą rozrachunku z własnym sumieniem"...

Straszne to dla mnie, starej nauczycielki, że dopiero „sierpień 80" skłonił niektórych z nas do rozrachunku z własnym sumieniem. Kto tych nauczycieli przygotował do zawodu? Przecież nauczyciel. Jak mogli dotąd żyć i pracować? Taki rozrachunek robię codziennie od pierwszego dnia mojej pracy. Od dawna w tym rozrachunku prze-

● ● 4

Red.: — W bogatym życiorysie Pana Profesora, pedagogika — i jako teoria i jako praktyka realizowana poprzez pracę w szkole — zajmuje poczesne miejsce.

J. Niemiec: — Małe sprostowanie: nie w szkole, lecz w kilku szkołach. Bo pracowałem i w liceum pedagogicznym, i w liceum ogólnokształcącym, byłem tam i nauczycielem, i dyrektorem, pracowałem również, czy raczej kierowałem ośrodkiem metodycznym. Bez przesady mogę więc powiedzieć, że znam szkołę od jej szczebli niższych aż po uniwersytet i że mam niejakie pojęcie o metodyce nauczania.

Red.: — Jest Pan więc zarówno nauczycielem, jak i pracownikiem nauki. Jaki zatem zakres spraw prezentować chce Pan na Zjeździe: problemy oświaty, czy nauki?

J. Niemiec: — Po prostu edukacji narodowej. Bo dla mnie nie ma tu podziału; to jedno ogromne, aczkolwiek złożone zagadnienie. Zwłaszcza że pod pojęciem edukacji rozumiem nie tylko oświatę i naukę, lecz również kulturę. Oczywiście, mam też obowiązek przedstawienia postulatu środowiska białostockiego, dotyczącego przeosobowość. Ostatecznie naszym celem nie może być wyłącznie zapewnienie ludziom warunków najprymitywniej pojętej egzystencji sprowadzonej do spania, jedzenia i pracy, lecz także warunków do wszechstronnego rozwoju osobowości, do zaspokajania potrzeb kulturowych i intelektualnych.

A jak dotychczas dysproporcje między obu tymi sferami potrzeb są ogromne. Bez ich wyrównania nie może być mowy o prawidłowym funkcjonowaniu innych dziedzin życia kraju. Te sprawy się wzajemnie zazębiają. Zresztą nie jedyne to dysproporcje rzutujące na stan naszej oświaty i kultury. Również w samym obszarze tych dziedzin występują ogromne zróżnicowania środowiskowe, jeśli chodzi o przydział środków, o nasycenie kadrą, o całą infrastrukturę oświaty i kultury. Czasem, porównując wskaźniki, odnosi się wrażenie, iż ta „ważna", licząca się Polska, to obszar między Odrą a Wisłą. A przecież kraj nasz rozciąga się między Odrą a Bugiem i o tym trzeba pamiętać. Moim zdaniem, jedną z najważniejszych spraw jest przyznanie preferencji dla obszarów zaniedbanych, dążenie do równania poziomu.

Problem ten przylega ściśle do moich zainteresowań zawodowych, które koncentrują się wokół dwu zagadnień: organizacji systemu oświaty i oświaty na wsi. W obu tych dziedzinach jest ogromnie dużo do zrobienia, zważywszy na rozmiar nieprawidłowości i popełnionych błędów.

Na czym te błędy polegają? Główny i zasadniczy, to ten, iż wprowadziliśmy reformę, nie mając jasnej odpowiedzi na pytanie, jakie cele powinien spełniać wprowadzony system edukacji, ani też, jak powinny kształtować się relacje między różnymi formami kształcenia, na przykład między kształceniem ogólnym i zawodowym, średnim i wyższym itp. W rezultacie reforma miała kształt kadłubowy, a w dodatku wprowadzana była bez niezbędnych uprzednich wdrożeń eksperymentalnych. Bo to, co określaliśmy tym mianem, trudno uznać za rzeczywistą próbę poznania praktycznych efektów przyjętych rozwiązań.

Dlatego mówiąc o konieczności podjęcia przez zjazd problemu edukacji narodowej, miałem na myśli przede wszystkim konieczność ustalenia celów edukacji, modelu i pozycji ucznia i nauczyciela.

Red.: — Myśl piękna, rzecz w tym, że niemal niemożliwa do przeprowadzenia...

J. Niemiec: — Przeciwnie, taka szansa się pojawia. Dzięki zmniejszeniu wymiaru zajęć nauczycieli istnieje możliwość utworzenia większej liczby wysoko zorganizowanych szkół. Jak? Nowy wariant ministerstwa zakłada w ośmioklasowej szkole 240 godzin nauczania tygodniowo. Przy 20 godzinach tygodniowego wymiaru zajęć nauczycieli, dla ośmioletniej szkoły potrzeba będzie 12 pedagogów. A to już będzie szkoła wysoko zorganizowana.

Zresztą nie chodzi tylko o zmiany organizacyjna. Jeżeli chcemy przywrócić szkole jej rzeczywistą rolę w kształtowaniu osobowości dziecka, musimy — moim zdaniem — odwrócić kolejność funkcji, które szkoła ma do spełnienia. Obecna kolejność stawia na pierwszym miejscu funkcję dydaktyczną, dalej funkcję wychowawczą, na trzecim zaś miejscu funkcję opiekuńczą.

Tymczasem szkoła powinna dziecku przede wszystkim zapewnić opiekę (a więc wyżywienie, byt, ciepło i radość), dalej wychowanie, czyli powinna kształtować głęboko humanitarną osobowość. A dopiero na tym tle uczyć, przekazywać konkretne treści przedmiotowe, a zwłaszcza — co jest niezrównanie ważniejsze — rozwijać myślenie.

Przede wszystkim jednak szkoła powinna się „uczłowieczyć". I jeszcze jedno: może to zabrzmieć szokująco — nie powinna działać na szkodę rodziny. Bo teraz działa. Jeśli bowiem dziecko wraca do domu z niebagatelnym bagażem prac do odrobienia praktycznie wyłączyć się musi z życia rodziny, które toczy się obok niego, ale w którym nie ma czasu uczestniczyć. Podobnie dzieje się z organizacjami; włączyliśmy je w nurt życia szkoły, narzuciliśmy im szkolne metody, a tym samym pozbawiliśmy je możliwości innych form oddziaływania na dziecko. Uczeń praktycznie cały dzień (bo i w domu i w organizacji) żyje pod presją szkoły i jej metod działania. Mówimy przy tym o jednolitym froncie wychowawczym. Tymczasem jednolity front — to jedność celów, a nie jedność metod.

Red.: — Trudno oprzeć się wizji, którą Pan prezentuje, niemniej „rzeczywistość, niestety, skrzeczy"; rzeczywistość choćby w postaci braku nauczycieli, a zwłaszcza dla takiej szkoły, o jakiej Pan mówi.

J. Niemiec: — To prawda, myślę jednak, że nadszedł czas, abyśmy zagwarantowali nauczycielom trzy podstawowe prawa zawodu pedagoga: prawo do twórczej i samodzielnej eliminacji treści nauczania; prawo do adaptacji nowych treści i prawo do ich interpretacji. Jednym słowem, prawo do twórczej pracy. To warunek przywrócenia temu zawodowi jego godności i autentyczności.

Trzeba też zaufać nauczycielowi, nie wyznaczać mu godzinowych norm na poszczególne przedmioty, lecz pozostawić swobodę manipulowania czasem i materiałem. Nauczyciel musi pamiętać, że uczenie się, to nie „wkuwanie" rozmaitych wiadomości, lecz radość poznawania.

Trzeba wreszcie zapewnić nauczycielowi mocną pozycję społeczno-ekonomiczną, stworzyć mu warsztat pracy, zapewnić możliwość permanentnego kształcenia. Trzeba też pomyśleć o zmianie systemu kształcenia, ale to już inna sprawa.

Red.: — I z całym bagażem tych problemów chce Pan wystąpić na zjeździe?

J. Niemiec: — Widzi pani, marzy mi się szkoła, która działa w naturalnym środowisku dziecka, będąca miejscem do którego dziecko przybywa z radością, pełne oczekiwania na „mądrą przygodę", którą oferuje szkoła. Chciałbym więc po prostu na zjeździe przybliżyć, choćby o kilka kroków, rzeczywistość do tej wizji.

Red.: — Niewiele chyba było zjazdów partii, na które delegaci wybieraliby się z takim bagażem marzeń, jak obecnie i z taką wiarą, że rodzi się szansa ich stopniowej realizacji. Miejmy nadzieję, że ta szansa zaistnieje. Dziękujemy za rozmowę.

Rozmawiała: K. ROGALSKA

MÓWIĄ DELEGACI NA IX NADZWYCZAJNY ZJAZD PZPR

MARZY MI SIĘ TAKA SZKOŁA...

Prof. dr hab. Jerzy Niemiec — dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku — delegatem na IX Zjazd PZPR został wybrany na Wojewódzkiej Konferencji Sprawozdawczo-Wyborczej Partii w Białymstoku.

Prof. J. Niemiec jest absolwentem dwu fakultetów: historii i pedagogiki oraz dwu uniwersytetów: gdańskiego i warszawskiego. Od 1952 roku jest członkiem ZNP, zaś od 1954 roku — członkiem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej.

kształcenia Filii UW w samodzielny uniwersytet.

Red.: — Realna potrzeba, czy kolejny przejaw ambicji środowiska?

J. Niemiec: — Po prostu rzeczywistość. Przecież placówka, która w tej chwili obejmuje 5 tys. studentów i ponad 600 pracowników naukowych oraz naukowo-technicznych ma pełne podstawy do usamodzielnienia się. Zresztą ten dziesiąty uniwersytet byłby uzupełnieniem sieci szkół wyższych harmonijnie nasycającej cały obszar kraju.

Red.: — Mówił Pan o edukacji narodowej. Czy sądzi Pan, że jest możliwe zarysowanie w toku obrad zjazdowych modelu tej edukacji? Wydaje mi się, że nie...

J. Niemiec: — Tu nie tylko chodzi o model, lecz o cały zespół zagadnień związanych z prawidłowym rozwojem trzech wspomnianych dziedzin. Problemy te muszą być nie tylko dostrzeżone na zjeździe, ale też poddane wnikliwej analizie, na równi z problemami gospodarczymi i socjalnymi.

Wynika to chociażby z faktu, iż te właśnie dziedziny, te obszary ludzkiej działalności były dotychczas wyjątkowo zaniedbywane. Rozmiar owych zaniedbań ilustrują między innymi wskaźniki ekonomiczne, niskie usytuowanie w podziale dochodu narodowego. W tym względzie jesteśmy daleko za wieloma innymi krajami rozwiniętymi. Wystarczy dla porównania podać, że w takiej chociażby Francji na oświatę i naukę przeznacza się 17,5 proc. budżetu narodowego.

Red.: — Nie negując konieczności mocnego prezentowania finansowych potrzeb oświaty, nauki i kultury, sądzę, iż sytuacja, w której znajduje się nasz kraj, jest wyjątkowo niesprzyjająca dla tego typu postulatów. Muszę przyznać się, iż sama nie jestem pewna, czy obecnie tym właśnie dziedzinom rzeczywiście należałoby przyznać szczególny priorytet.

J. Niemiec: — Nie chodzi o priorytet, lecz o równorzędne traktowanie. Jestem głęboko przekonany, że o odrodzeniu kraju decydować będą nie tylko zabiegi zmierzające do przywrócenia równowagi gospodarczej, lecz także troska o człowieka, o jego sferę intelektualną, moralną, o jego

Red.: — Na razie obracamy się w sferze problemów bezpośrednio lub pośrednio związanych z nakładami finansowymi. Trudno jednak odrodzenie oświaty i kultury upatrywać wyłącznie w aspekcie świadczeń materialnych czy poczynań organizacyjnych.

J. Niemiec: — Oczywiście. Dlatego już na wstępie wspomniałem o złożoności i rozległości zagadnienia. Nie ulega wątpliwości, że w zakresie zmian treści, w zakresie przywrócenia tym dziedzinom pewnych zagubionych wartości czeka nas o wiele więcej i trudniejszej pracy. Przecież najtrafniejsze nawet organizacyjno-finansowe zabiegi będą mało, lub całkiem bezskuteczne, jeśli przede wszystkim nie przywrócimy oświacie, nauce i kulturze rzeczywistej autonomiczności i autentyczności.

Red.: — To znaczy?

J. Niemiec: — To znaczy, jeśli nie zapewnimy ludziom działającym w tych obszarach prawa do swobodnej twórczości, jeśli nie zapewnimy im pełnego zaufania władz i społeczeństwa.

Red.: — Prawo do swobodnej twórczości, do autonomiczności jest szczególnie istotne w odniesieniu do nauki. W tych środowiskach najwięcej mówi się na ten temat. Czy jednak swobodna twórczość nie grozi nadmiernym woluntaryzmem? Przecież badania naukowe mogą prowadzić do różnych, nie zawsze zgodnych z oczekiwaniami wniosków? Co wtedy?

J. Niemiec: — Nauka powinna zajmować się odkrywaniem rzeczywistości, jej przekształcaniem, nie zaś uzasadnianiem z góry przyjętych modeli i rozwiązań. Pytania, adresowane do nauki, powinny dotyczyć co najwyżej ujawnienia ewentualnych błędów kryjących się w założonym teoretycznie modelu, a także ukazania alternatywnych rozwiązań, wariantowych dróg usunięcia błędów.

Przede wszystkim zaś nauka powinna te modele tworzyć, bądź inspirować ich tworzenie. Jest to zresztą wskazanie filozofii marksistowskiej, że nie wystarcza poznawanie rzeczywistości, trzeba ją także zmieniać. Dlatego swoboda twórczości naukowej jest podstawowym warunkiem jej funkcjonowania i jej rzeczywistej efektywności.

Red.: — A rzeczywista efektywność oświaty? Czy to tylko sprawa właściweg modelu edukacji narodowej?

J. Niemiec: — Modelu, lecz w szerokim rozumieniu tego słowa, nie zaś wyłącznie w rozumieniu strukturalno-organizacyjnnym.

Red.: — Jakie miejsce widzi Pan w tym modelu dla oświaty na wsi? Czy system szkół gminnych powinien bez zmian znaleźć się w strukturze przyszłego systemu edukacji?

J. Niemiec: — Odpowiedź na to pytanie nie może być jednoznaczna. Jest bowiem niewątpliwym faktem, że w dziedzinie oświaty, a zwłaszcza oświaty na wsi mamy niezaprzeczalne osiągnięcia. Z drugiej jednak strony system szkół gminnych — wbrew pozorom — przyczynił się do pogłębienia dysproporcji między poziomem kształcenia dziecka wiejskiego i miejskiego.

Red.: — Brzmi to co najmniej szokująco...

J. Niemiec. — A jednak tak jest i zaraz to udowodnię. Weźmy dla przykładu przedszkola. To prawda, że nastąpił ogromny ich rozwój, ale przede wszystkim w miastach. Na wsiach rozwój był o wiele skromniejszy. Jeśli przyjmiemy, że niemal wszystkie, a właściwie wszystkie, przedszkola w miastach pracowały w pełnym wymiarze godzin, na wsiach zaś, gdzie rozwój intelektualny dziecka z natury rzeczy jest o wiele wolniejszy, większość przedszkoli pracowała w wymiarze 9, 12 lub 18 godzin tygodniowo, to — mimo pewnego ogólnego w skali kraju postępu — dysproporcje się powiększają. A przecież, chcąc rzeczywiście wyrównać start, musielibyśmy właśnie na wsiach zapewnić pełnowymiarowe przedszkola, do których dzieci powinny zacząć uczęszczać o rok wcześniej niż ich rówieśnicy w mieście.

Podobny zarzut można postawić też gminnym szkołom. Tworzenie zbiorczych szkół i likwidacja mniejszych placówek spowodowała utratę autonomiczności i autentyczności kulturalnej społeczności wiejskiej. Mniejsze wsie zostały bowiem pozbawione jedynej placówki kulturo- i oświatotwórczej, centrum życia intelektualnego. Dla przykładu: w województwie białostockim w 1970 roku co trzecia miejscowość miała własną szkołę, obecnie tylko co szósta. Degradacja intelektualna i kulturowa wielu ośrodków wiejskich jest więc nieunikniona.

Wystąpiło też inne zjawisko: często — w wyniku uwarunkowań administracyjno-organizacyjnych — placówka wybrana na szkołę gminną dysponowała gorszymi warunkami niż szkoły polikwidowane. W rezultacie szkoła nie tylko oddaliła się od dziecka, ale oferowała mu gorsze niż uprzednio warunki nauki. Nakazem chwili jest więc doprowadzenie do gęstszej sieci szkół i to szkół wysoko zorganizowanych

„GŁOS" ZA 5 ZŁOTYCH

Od tego numeru począwszy kupować będziemy „Głos Nauczycielski" za 5 złotych. Fakt ten spowodowany został kolejnym wzrostem cen papieru, farb drukarskich i kosztów druku.

Równocześnie informujemy, że wszyscy którzy są prenumeratorami naszego pisma, otrzymywać je będą według dotychczasowego cennika, aż do wygaśnięcia bieżącej prenumeraty.

Oczywiście, wraz ze wzrostem ceny będziemy chcieli wypuszczać na rynek „towar" coraz to lepszej jakości.

LIST OTWARTY
DO DELEGATÓW NA IX NADZWYCZAJNY ZJAZD POLSKIEJ ZJEDNOCZONEJ PARTII ROBOTNICZEJ

Delegaci na XXXII Zjazd Związku Nauczycielstwa Polskiego, który obradował w dniach 22—25 kwietnia i 12 czerwca 1981 roku, uznając pilną potrzebę ratowania Ojczyzny z najtrudniejszego w powojennej historii kryzysu politycznego i społeczno-gospodarczego, poczuwając się do moralnego obowiązku uczestniczenia w procesie porządkowania i stabilizacji życia w naszym kraju, kierują do Was, Szanowni Delegaci, ten list.

Uważamy, że wszelkie deformacje w różnych dziedzinach naszego życia, mają swoje praźródło w niepokojącym braku troski o człowieka. Długoletnie niedocenianie społecznej roli i funkcji, pozbawienie szkoły minimum warunków do prawidłowego jej funkcjonowania, brak mechanizmów społecznej kontroli ludzi, którym los kraju i narodu powierzono, doprowadziły do najgorszego z kryzysów — kryzysu moralnego społeczeństwa. Obecna sytuacja polityczna, gospodarcza i społeczna jest pochodną tych zaniedbań.

W demokratycznym systemie społeczno-gospodarczym, gwarantującym wszystkim obywatelom prawo do pracy, wytworzył się typowy model rodziny, w której z przyczyn materialnych i aspiracji osobistych oboje rodzice podejmują pracę zawodową. Spowodowało to potrzebę przejęcia przez szkołę dodatkowych funkcji wychowawczych i opiekuńczych, potrzebę tworzenia innych placówek oświatowo-wychowawczych przy równoczesnym stawianiu oświacie coraz większych zadań dydaktycznych. W tej sytuacji szkoła stała się podstawową instytucją wychowawczą, często praktycznie jedyną, na której barki zrzucono ogrom narastających problemów młodzieży, w tym również niedostosowanej społecznie.

Wzrost zadań i odpowiedzialności szkoły pozostawał w jaskrawej dysproporcji z nakładami finansowymi na oświatę oraz materialną i moralną pomocą szkole ze strony władz i społeczeństwa. Brak miejsc w przedszkolach, niezadowalające warunki kształcenia na wszystkich szczeblach nauczania, zgubna pogoń za statystyką w oświacie, negatywna selekcja do zawodu nauczycielskiego, nadmierne obciążenie nauczycieli przy jednoczesnym doprowadzeniu ich egzystencji do stanu ubóstwa materialnego — to tylko niektóre z przykładów karygodnego braku troski o sprawy młodego pokolenia, które nam powierzono. Długoletnie zaniedbania doprowadziły do alarmującego stanu bazę placówek oświatowych a nauczyciela do wegetacji lub ciągłej pogoni za możliwością dodatkowego zarobku. Spowodowało to poważne zakłócenia w realizacji podstawowych zadań szkół i placówek oświatowo-wychowawczych.

Jeśli konstytucyjne prawo do nauki jest prawem każdego obywatela, a więc całego społeczeństwa, to także całe społeczeństwo powinno znać prawdę o szkole, mającej zagwarantować to prawo każdemu Polakowi.

Pilna potrzeba zmiany sytuacji w polskiej oświacie nie jest możliwa bez określenia przez władze naszej partii konkretnej, niezbędnej do wprowadzenia już dziś, ale jednocześnie długofalowej polityki oświatowej, zgodnej z oczekiwaniami środowiska nauczycielskiego, wyrażanymi między innymi na XXXII Zjeździe ZNP. Należy uczynić wszystko co możliwe aby troska o przyszłość oświaty, warunkującej prawidłowy rozwój człowieka, była troską całego społeczeństwa.

Wierzymy, że w programie partii, który uchwalicie, sprawy młodego pokolenia Polaków znajdą należne im miejsce, zapewniające szkole i nauczycielowi prawidłowe wywiązywanie się ze szczególnych, służebnych funkcji wobec społeczeństwa.

Życzymy Wam, Drodzy Delegaci, podjęcia na Zjeździe decyzji gwarantujących wprowadzenie kraju na drogę stabilizacji i prawidłowego rozwoju, decyzji, które chlubnie zapiszą się na kartach historii naszego narodu.

Delegaci na XXXII Krajowy Zjazd Związku Nauczycielstwa Polskiego

Warszawa 12 czerwca 1981 roku

PROPONUJEMY NASTĘPUJĄCE SFORMUŁOWANIA

Sekcja Szkolnictwa Ogólnokształcącego przy Zarządzie Głównym ZNP stwierdza, iż opracowanie rozdziału pt. „Oświata" w Założeniach programowych na IX Nadzwyczajny Zjazd PZPR jest niezadowalające. Najwięcej zastrzeżeń budzą sformułowania tez dotyczących podstaw systemu edukacji narodowej. Dlatego sekcja proponuje następujące sformułowanie tez 124, 125 i 127:

124. Tworzenie warunków równego startu i rozwoju dla wszystkich dzieci i młodzieży jest jednym z podstawowych wymogów sprawiedliwości społecznej. Tej idei powinien służyć cały system edukacji narodowej — od wychowania przedszkolnego do oświaty pozaszkolnej. Szczególną rolę w tym systemie spełnia szkoła, której podstawowym zadaniem jest wszechstronne kształcenie i wychowanie pełnej osobowości człowieka, członka społeczeństwa i obywatela kraju socjalistycznego.

125. Partia nie rezygnuje z zapowiedzianego na VI Zjeździe upowszechnienia kształcenia średniego. Konieczna jest jednak zmiana koncepcji reformy szkolnej prowadzącej do tego celu. Dotychczas proponowane i realizowane założenia reformy szkolnej spotkały się ze słuszną krytyką rodziców, nauczycieli, pracowników naukowych i działaczy oświatowych. Istniejąca baza materialna nie stanowi wystarczających warunków dla kontynuowania reformy według koncepcji zmierzającej do stworzenia jednolitej 10-letniej szkoły ogólnokształcącej. Należy więc przede wszystkim doskonalić dotychczasową strukturę systemu szkolnego i modyfikować programy szkolne, aby wszyscy absolwenci 8-letniej szkoły podstawowej mogli się kształcić dalej w równorzędnych pełnowartościowych szkołach ogólnokształcących i zawodowych do 18 roku życia. Programy kształcenia i wychowania w szkołach ogólnokształcących i zawodowych powinny być dostosowane do osiągnięć i możliwości rozwoju społecznego, gospodarczego i kulturalnego kraju i środowisk regionalnych. Młodzież kształcąca się w całym szkolnictwie ponadpodstawowym powinna przygotowywać się do aktywnego, twórczego uczestnictwa w życiu społecznym PRL. Przemiany w szkolnictwie zawodowym spowodować również awansowanie zasadniczych szkół zawodowych do pełnowartościowego szkolnictwa średniego.

127. Szkoła powinna być otwarta na sprawy ogólnospołeczne zarówno przez treść i realizację programu, jak i przez samorządową i społeczną działalność młodzieży i nauczycieli. Konieczne jest jednak chronienie dzieci i młodzieży przed wykorzystywaniem ich do zadań sprzecznych z założeniami szkoły. Należy podtrzymywać świeckość szkoły, traktując ją jako realizację zasady oddzielenia kościoła od państwa przy przestrzeganiu tolerancji i szacunku dla osobistych przekonań światopoglądowych. Szkoła powinna być otwarta na sprawy rodziny, jej problemy wychowawcze, których rozwiązywanie wymaga współdziałania szkoły i rodziców; szkoła powinna także działać na rzecz podnoszenia kultury pedagogicznej rodziców.

Ważne zadanie w kształtowaniu warunków środowiskowych, społecznych i opiekuńczych, a także w umocnieniu więzi szkoły ze środowiskiem powinny spełniać zakłady pracy, organizacje społeczne i komitety rodzicielskie. Ich działalność należy uznać za trwały dorobek naszego systemu społeczno-edukacyjnego.

PRZED IX NADZWYCZAJNYM ZJAZDEM PZPR

MAJĄ ZBYT OGÓLNY CHARAKTER

Sądzę, że w Założeniach zostały zawarte najważniejsze problemy nurtujące naszą oświatę. Dotyczy to w równym stopniu krytycznej oceny przeszłości, jak i kierunków dalszego jej rozwoju. W Założeniach znajduje się realny program upowszechnienia szkolnictwa średniego, zgodny z oczekiwaniami nauczycieli i całego społeczeństwa.

Wydaje się, że autorzy Założeń znaleźli właściwą drogę. Poddano pod dyskusję projekt rozwijania wszystkich zasadniczych szkół zawodowych w pełne szkoły średnie. Moim zdaniem ten sposób upowszechniania wykształcenia średniego jest słuszny, a co najważniejsze możliwy do przeprowadzenia w naszych warunkach. Sprzyjać temu będzie fakt podejmowania przez 96 proc. absolwentów szkół podstawowych dalszej nauki w szkołach ponadpodstawowych. Zasadnicze szkoły zawodowe posiadają już bazę w postaci budynków. Lepsze mają wyposażenie w pomoce naukowe niż szkoły gminne. Większość posiada internaty i odpowiednio przygotowaną kadrę nauczycielską.

Jednak ten sposób wprowadzenia szkoły średniej nie będzie także łatwy. Baza jak i poziom pracy zasadniczych szkół nie jest równy. Będzie to wymagać rozbudowy szkół i zmian w działalności dydaktyczno-wychowawczej w kierunku takiego przygotowania absolwenta, który nie tylko będzie dobrym pracownikiem, ale i bardziej wartościowym człowiekiem.

W Założeniach Programowych dotyczących oświaty — nauczyciel, jako jeden z najważniejszych czynników decydujących „o poziomie szkoły i wartości jej efektów" zajmuje ważne miejsce. Chyba po raz pierwszy w dokumencie partyjnym tak mocno powiązano sytuację materialną nauczycieli z sytuacją w naszej oświacie. Niedocenianie potrzeby zrównania uposażenia nauczycieli z innymi pracownikami o podobnych kwalifikacjach srogo zemściło się na oświacie. W ciągu ostatnich 10 lat około 18 tys. nauczycieli opuściło szkoły, a obecnie pracuje na ich miejscu ponad 20 tys. nauczycieli niewykwalifikowanych. Reaktywowanie szkół filialnych pociągnie za sobą dalszy wzrost nauczycieli niewykwalifikowanych, szczególnie na wsi.

★

Podjęcie istotnych problemów oświatowych w Założeniach Programowych nie uchroniło jednak autorów od uogólnień i deklaratywności. Zjawisko to budzi poważny niepokój i obawy wynikłe z doświadczeń w przeszłości.

Deklaracji mieliśmy już bardzo dużo. Ich słuszności nikt nie kwestionował. Jednak większość z nich nie została zrealizowana. Z pewnością przyczyniło się do tego przedstawianie niektórych treści w formie bardzo ogólnej. Deklaratywność treści nie zobowiązywała do ich realizacji.

Podobne zjawisko dostrzegam w Założeniach Programowych na IX Nadzwyczajny Zjazd PZPR. Przedstawione treści mają zbyt ogólny charakter. Nie mówi się w nich o planowanych nakładach inwestycyjnych przeznaczonych na oświatę, nie pisze o jakichkolwiek terminach, ani o odpowiedzialności za realizację.

Sądzę, że słuszne postulaty nie obligują ani instytucji, ani konkretnych osób. Z powodzeniem można je odnieść do najbliższej, jak i dalekiej przyszłości.

W imię właściwie pojętej demokracji członkowie partii i całe społeczeństwo powinno poznać bardziej konkretny program rozwoju oświaty, aby móc w nim uczestniczyć i sprawować kontrolę nad jego realizacją.

★

Założenia Programowe podejmują bardzo ważną sprawę sprawiedliwości społecznej w starcie młodzieży do szkół średnich i wyższych. Obserwujemy obecnie zmniejszające się wskaźniki młodzieży chłopskiej i robotniczej w liceach ogólnokształcących i szkołach wyższych. Budzą one poważny niepokój.

Tylko 7 proc. młodzieży pochodzenia chłopskiego i 29 proc. młodzieży robotniczej studiuje obecnie w szkołach wyższych. Nie jest to proporcjonalne do składu naszego społeczeństwa i nie może go zadowalać.

Oczywiście, źródła tego stanu rzeczy tkwią w poziomie pracy szkół podstawowych i średnich. Odnosi się to przede wszystkim do szkół mieszczących się na wsi i w małych miejscowościach. Sądzę, że niesprawiedliwy jest system edukacji, złe warunki materialne i ubóstwo kulturalne środowisk, szczególnie wiejskich. Moim zdaniem, to podstawowe hamulce utrudniające start szkolny młodzieży chłopskiej.

Założenia podejmują ten problem i wskazują dwa bardzo rozsądne rozwiązania. Jedno — przyszłościowe — wyrównanie poziomu pracy wszystkich szkół podstawowych i średnich. I drugie — rozwiązanie „na teraz", wprowadzenie odpowiedniego systemu preferencji dla młodzieży ze środowisk chłopskich i robotniczych.

Sprawa jest bardzo ważna. Dotyczy sprawiedliwego, demokratycznego dostępu do nauki młodzieży ze wszystkich środowisk społecznych. Całkiem nie chodzi tu o punkty preferencyjne dla młodzieży chłopskiej i robotniczej, ale o kompensację braków wyniesionych z ubóstwa kulturalnego środowisk, z których pochodzi ta młodzież.

Przykładem nierówności dostępu do szkół wyższych jest błędne koło, które powstało w kształceniu nauczycieli. Ogromną większość studentów uczelni kształcących nauczycieli stanowi młodzież stale zamieszkała w mieście. Na wsi natomiast odczuwany jest dotkliwy brak kadr kwalifikowanych, ale młodzież miejska nie chce iść pracować na wieś. Koło się zamyka, w miastach występuje nadmiar nauczycieli.

Młodzież chłopska prędzej wróci na wieś i łatwiej pełnić będzie rolę czynnika integrującego i stymulującego kulturalnie środowisko wiejskie.

Niestety, dotychczasowe poczynania władz oświatowych nie idą w kierunku wskazanym w Założeniach Programowych. Dotyczy to województwa białostockiego. W naszym województwie władze oświatowe wykorzystując zarządzenie ministra oświaty zaleciły wprowadzenie egzaminu wstępnego do szkół średnich. Oczywiście, zarządzenie to odnosi się do szkół, w których będzie więcej kandydatów niż miejsc. Będą to z pewnością pełne szkoły średnie w dużych ośrodkach miejskich.

Władze poszły znanym torem, nie uwzględniając żadnego systemu kompensacji szczególnie dla dzieci i młodzieży [illegible] położonych we wsiach i małych miejscowościach!

Wiadomo przecież, że poziom szkół wiejskich w naszym województwie jest niższy niż w dużym mieście. Na naszych wsiach pracuje około 300 nauczycieli niekwalifikowanych. Dzieci wiejskie mają gorsze warunki pracy, dojazdów i nie mogą ponosić odpowiedzialności za błędy w kierowaniu naszą oświatą. Sprawiedliwość i demokracja powinna dotrzeć do białostockiej oświaty. Wszystka młodzież musi mieć jednakowe warunki startu życiowego.

WŁADYSŁAW GRĄDZKI
Białystok

ROZRACHUNEK SUMIENIA I CO DALEJ?

CD ze str. 1

wodzi mi sentencja wynotowana z Polityki nr 45 z 10.IX.62 r.: „Idealny nauczyciel powinien łączyć w sobie cechy Sokratesa, Chrystusa i L. Oliviera". Codziennie więc analizowałam swe porażki lub osiągnięcia z punktu widzenia mojej wiedzy, poświęcenia i aktorstwa. I chyba w końcu do tego sprowadza się służba nauczycielska. Obiektywna wiedza (Sokrates) — to, co mam uczniowi przekazać; metoda (L. Olivier) — czyli jak mam skutecznie przekazać; poświęcenie i cierpliwość (Chrystus) — bez których nie ma zawodu nauczyciela. Czy bez takiego obrachunku dnia i płynącej z niego wiedzy na jutro, możliwa jest działalność człowieka? Może dlatego stosunkowo dobrze przyjmowałam liczne porażki i uniknęłam czyhających na nauczyciela kompleksów. A może też dlatego, że nieodżałowanej pamięci redaktor Życia Szkoły St. Nowaczyk wbijał do głowy zespołowi redakcyjnemu twardą zasadę: „Sztuka życia polega na umiejętności przyjmowania porażek. Obrażanie się na życie przekreśla możliwości twórcze człowieka".

Obraźliwie wręcz brzmią dla mnie sformułowania: „szkoła kłamie", „nauczyciel kłamie". Myślę, że gros nauczycieli odczuwało to tak samo. Czy autorki nie posunęły się zbyt daleko? Byłam atakowana, raz jedyny w mojej karierze nauczycielskiej nawet w sposób arogancki, kiedy uczeń spytał po co uczę historii, jeśli jej nie znam. Odparłam, iż nie jest to jedyna rzecz jakiej nie znam. Im więcej czytam, tym bardziej zdaję sobie sprawę z tego, ilu rzeczy jeszcze nie wiem. Atmosfera została rozładowana, uczeń usiłował mnie przeprosić do czego nie dopuściłam twierdząc, że nie czuję się obrażona sposobem pytania, a jako historyka cieszyć mnie tylko może jego dociekliwość. Pozostał jednak na długo stres (tu się do tego przyznaję, tym bardziej, że na zebraniach metodycznych nie ja jedna domagam się możliwości uczenia obiektywnej prawdy twierdząc, że najgorsza prawda jest lepsza od milczenia.

Określenia: „nauczyciel kłamie" —„szkoła kłamie" są nie argumentami, lecz zwykłymi inwektywami i jako takie nie powinny mieć miejsca w odniesieniu do wszystkich nauczycieli i wszystkich szkół.

Czytam kolejne, straszne twierdzenie: „Powszechną postawą wśród nauczycieli była urzędnicza nadlojalność". Czytam i porównuję z moim krytycyzmem przede wszystkim w stosunku do siebie, potem swojej grupy zawodowej, i władz. I snuje się łańcuch wydarzeń wcale nie wesołych:

— Ostre spięcie z kierowniczką usiłującą wymóc na mnie w nauczaniu swoją „wiedzę" o Staszicu i Kołłątaju do czego nie dopuściłam.

— Rezygnacja z kierownictwa szkoły, które dawało mi wiele satysfakcji; zrezygnowałam, bo chciałam być kierownikiem samodzielnym i szanowanym w gronie i przez rodziców, nie pajacem, którego ruchy reguluje obfity strumień zbytecznych (często głupio zredagowanych) zarządzeń.

— Powstrzymywanie nagonki na inspektora urzędowej przez sekretarza, który wkrótce zniknął z horyzontu partii.

— Jasne wyłożenie swego stanowiska dyrektorowi z oświadczeniem, że jeśli trzeba będzie nie omieszkam publicznie bronić mojej racji.

— Moje artykuły nie zawsze mile widziane przez zwierzchników.

— Burzę oklasków po moich wystąpieniach na forum nauczycielskim i głębokie milczenie zgromadzonych wówczas gdy mówić należało...

Oto przykłady „nadlojalności" nauczycielskiej i wynikające z nich jedna po drugiej porażki. Czy to źle?

Przyjemne na pewno nie, ale i nie złe, bo przecież przeciwności kształtują naszą osobowość, a każde osiągnięcie, choćby najmniejsze, jest słońcem ogrzewającym istotę ludzką i dającym jej moc trwania. I myślę, że niczego w swym życiu nie wyrzekłabym się, niczego nie zmieniła, bo to wszystko moje obecne ja; i to mój sukces, że niczego nie muszę się wstydzić.

A takich nauczycieli jak ja, jest więcej niż przypuszczamy. Wydaje się, że można robić problem z tego, iż jakaś nauczycielka wykreśliła z wiersza słowa: „anioł". Ale można też z politowaniem pokiwać głową: oto jakiego nauczyciela wykształcił inny nauczyciel. Czy można z tego faktu wysnuć wniosek, że w ogóle wszyscy nauczyciele są ograniczeni? Tym bardziej gdy pojęcia takie jak „Bóg", „święty", „anioł", „diabeł", prosperują nie tylko w kościele, ale są integralnym składnikiem naszej obyczajowości. Czy dlatego, że przykład określonej architektury znajdę tylko w budowie sakralnej, ma powodować, że nie zaprowadzę młodzieży do kościoła?

Ludzie, nie dajmy się ogłupić! Nie tylko „żyjemy z kapitału wielkiego społecznego zaufania do polskiego nauczyciela". My ten kapitał tworzymy. I czujemy się jego godni. A jeśli ktoś z nas do tego, nie dorósł niech czym prędzej wynosi się z naszych szeregów! Przepraszam za niegrzeczność, ale inaczej powiedzieć się tego nie da. Dodam, że zawsze byli i będą zarówno nauczyciele cieszący się szacunkiem społeczeństwa jak i tacy, którzy się nigdy go nie doczekają. Wynika to z prostego faktu współzależności poziomu nauczyciela i poziomu społeczeństwa.

Nie mogę też zgodzić się z twierdzeniem, że „w czasie trwania pracy weryfikacji podlega tylko książeczka zdrowia". Gdyby tylko tym mnie gnębiono! Rzecz w tym, że książeczka to tylko formalność, z czym konsekwentnie walczyłam, z władzami oświatowymi, związkowymi, na sesji MRN, na posiedzeniach komisji WRN.

Walczyłam o dokładne badanie całościowe o profilaktykę chroniącą przed chorobą zawodową, o higienę życia psychicznego nauczyciela. To było i jest pilnym zadaniem do wykonania przez ZNP i ministerstwo.

Zastanawia, jak łatwo potępia się dziś w czambuł przeszłość ZNP. Przecież ci ludzie, którzy porzuciwszy ZNP zgłosili akces do „Solidarności" nie otrzymają tam nic gotowego, sami muszą tworzyć swą solidarnościową rzeczywistość. Jeśli nie byli w stanie zrobić cokolwiek w ZNP, co zrobią w „Solidarności"? Obrażać się, skarżyć, czekać „pogłaskania ręką prezesa" — obłędna to droga. Działanie zawsze i w każdej sytuacji — oto co musi cechować nauczyciela.

Nie wiem czemu autorki oburzają się tym, że „jak mało w którym kraju pracodawca organizował nam zebrania związkowe".

Pracodawca proszę Pań dawał dzień wolny na zebrania. Czy to dziwne, że kontrolował obecność? Przecież to był dzień płatny na podstawie listy obecności. Za co miał płacić, gdy nauczyciel miał nieusprawiedliwioną nieobecność? A czy wielu jest pracodawców płacących za zebrania związkowe? Może chciały Panie zaprotestować przeciwko zwalnianiu z pracy na zebranie, w tym także związkowe? Z tym się zgadzam, uważam że wszystko inne być może po skończonej pracy.

Szczerze współczuję autorkom udziału „w referatowym młóceniu sieczki". Przecież pisząc tak ciekawy artykuł wykazały, że stać je na coś więcej, niż bierne godzenie się na to „młócenie".

Uważam się za aktywnego członka Związku; jak wielu nauczycielom droga mi jest jego przeszłość, jak inni troskałam się teraźniejszością, wraz z pozostałymi w jego szeregach wierzę w sensowniejszą przyszłość. Może dlatego, że nigdy nie byłam bierna i obojętna, przyjemnie wspominam zebrania Ogniska ZNP w Niedomicach, Włocławku, Toruniu, ostatnio w Oświęcimiu. Zebrania te zawsze miały taki charakter, jaki byli w stanie im nadać ich uczestnicy. Część merytoryczna często była ciekawa mimo narzuconej tematyki, zależnie od umiejętności prelegenta. Będąc nieraz prelegentką w moich „Ogniskach" trzymałam się następujących zasad: 1. „Jeśli chcesz wzbudzić zainteresowanie słuchaczy, mów o tym co ciebie interesuje" (T. Kotarbiński). 2. Słabości argumentów nie nadrobisz siłą głosu. 3. „Nauczyciel nie może być bezkrytycznym naśladowcą cudzych wzorów i wkazówek, lecz zawsze żywym twórcą" (Szaber).

Część związkowa czasem miała charakter „gorzkich żalów", czasem ataku na nonsensy naszego życia serwowane przez władze oświatowe za wiedzą Związku. Nikomu „łaskawy prezes" ust nie zamykał bo nie był „łaskawcą" lecz jednym z nas, a władze miały rozeznanie nastrojów, ich przyczyn i skutków. Część towarzyska to był zbyt szybko umykający czas osobistych rozmów przy posiłkach przygotowywanych kolejno przez szkoły. Uważam, że bez tych zebrań moja wiedza o środowisku nauczycielskim byłaby żenująca. Każde zebranie było jakie było, oceniałam je w rozmowach z organizatorami lojalnie, na bieżąco i nie widzę potrzeby, by je teraz gremialnie potępiać.

Nauczyciel nie każdy jest jaki był. Istotnie, niektórzy nagle nabrali odwagi i krzyczą wielkim głosem. Zapominają, że kto mówi normalnie jest lepiej słyszany. I dlatego proszę Pań obawiam się że „upupionej szkole", „upupiony nauczyciel" w dalszym ciągu czynić będzie to, na co go stać było dotąd: rozdrapywać rany i znów czekać, czekać — skracając sobie czas utyskiwaniem i krytykanctwem. W nie upupionej szkole nauczyciele zażarcie dyskutują, już wprowadzają zmiany możliwe na szczeblu szkoły. I jak dawniej żądają radykalnych zmian przede wszystkim w systemie oświaty, a więc: w strukturze, w programach, w podręcznikach, a następnie w zakresie umożliwienia nauczycielowi twórczej, samodzielnej, a więc i odpowiedzialnej pracy. Przed którą z tych szkół zdaniem Pań leży przyszłość? „W tym procesie nikt nam nie może pomóc, musimy to zrobić sami". Pod tym zdaniem chętnie się podpisuję. I powiem więcej; kto jest winien niech czym prędzej rozliczy się ze społeczeństwem. Nie wolno z tym zwlekać. Jak też nie wolno odpowiedzialnością za winnych obciążać wszystkich nauczycieli.

JADWIGA RACKA
Oświęcim

JAK POPRAWIĆ BYT NAUCZYCIELI?

Sejmowa Komisja Oświaty i Wychowania swoje obrady, 23 czerwca bieżącego roku, poświęciła głównie sprawom nauczycielskim.

W pierwszym punkcie wiceminister, B. Dylak poinformował komisję o stanie prac, prowadzonych wspólnie z przedstawicielami związków zawodowych nauczycieli, nad projektem ustawy określającej status prawny nauczyciela. Ustawa ta, mająca zastąpić dotychczasową Kartę Nauczyciela, powinna stworzyć przesłanki do właściwego usytuowania społecznego ludzi tego zawodu. Projekt w najbliższych dniach będzie jeszcze dyskutowany w resorcie, wspólnie z ZNP-Oświata i nauczycielską „Solidarnością", przy udziale pięcioosobowej „misji dobrej woli" spośród posłów. A potem wróci na posiedzenie komisji sejmowej.

W dyskusji nad tą sprawą był krótki spór zarówno o nazwę tego dokumentu, jak i jego związki z przyszłą ustawą sejmową o systemie edukacji narodowej. Uwagi na ten temat zgłosili przedstawiciele ZNP-Oświata — K. Piłat i „Solidarności" nauczycielskiej — J. Roman. Posłanka K. Plezia stwierdziła, że trzeba przyspieszyć pracę nad projektem tak, aby ustawa mogła być przyjęta przez Sejm przed 1 września bieżącego roku, na to właśnie z niecierpliwością oczekują wszyscy nauczyciele. Posłanka J. Cichocka powiedziała, że prace nad ustawą o systemie edukacji narodowej wymagają dłuższego czasu, a więc nie można w tej chwili tych dwóch ustaw od siebie uzależniać, chociaż w konsekwencji będą one ze sobą związane. Komisja zgodnie postanowiła, że ponownie zwróci się do Prezydium Sejmu o odbycie plenarnej debaty nad aktualnym stanem i perspektywami oświaty w Polsce, w jak najszybszym terminie.

W drugim punkcie obrad toczyła się dyskusja nad resortowym projektem rządowego programu poprawy warunków pracy nauczycieli, o którym poinformował przedstawiciel Ministerstwa Oświaty, dyrektor E. Buśko. Projekt ten wynika przede wszystkim z umów społecznych zawartych w ubiegłym roku ze związkami zawodowymi nauczycieli, a więc stanowi program realizacji tych umów. Chodzi w nim między innymi o zrównanie płac nauczycielskich do poziomu płac pracowników inżynieryjno-technicznych, płacenie za godziny nadliczbowe według stawki osobistego zaszeregowania, wprowadzenie dodatków za różne prace w szkole, zwiększenie funduszu socjalnego.

Sprawą sporną jest czas realizacji rozwiązań płacowych. Posłowie i przedstawiciele związków nauczycielskich domagają się, aby go skrócić z pięciu do trzech lat. do projektu wniesiono szereg dodatkowych propozycji, a także sugestie opracowania resortowego programu poprawy sytuacji w oświacie.

Na zakończenie obrad posłowie zapoznali się z informacją Ministerstwa Oświaty, którą przedstawił dyrektor W. Krauze, o stanie żywienia i dożywiania uczniów w placówkach wychowawczych, szkołach, na koloniach i obozach.

PIOTR RZĄDCA

OD REDAKCJI: Informację powyższą przedrukowujemy z „Trybuny Ludu" (nr 146 z 24 czerwca bieżącego roku), nie zostaliśmy bowiem zaproszeni na tę właśnie tak istotną dla środowiska nauczycielskiego komisję. Po prostu ktoś w kancelarii Sejmu zapomniał o istnieniu jedynego tygodnika nauczycielskiego, jakim jest „Głos Nauczycielski". Pragniemy poinformować Czytelników, iż w tej sprawie redakcja przekazała ostry protest na ręce przewodniczącego sejmowej Komisji Oświaty i Wychowania, prof. Jaremy Maciszewskiego.

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE

JAK TEN WĘZEŁ ROZSUPŁAĆ?

HALINA SZYMCZAK

Tegoroczna rekrutacja do przedszkoli, oparta na zasadzie przestrzegania zgodnej z przepisami normy przyjęć do poszczególnych grup przedszkolnych, wywołała dużo kontrowersji. W licznych na ten temat komentarzach mieszają się aprobata i zrozumienie konieczności podjęcia tej społecznie słusznej, choć niepopularnej, decyzji z głosami oburzenia przeciwko nauczycielkom, które jakoby w ten właśnie sposób chcą „ułatwić" sobie pracę.

Po jednej stronie barykady znaleźli się więc szczęśliwcy, czyli ci, którzy we wrześniu powędrują do przedszkoli i zastaną tam lepsze warunki do zabawy i nauki; po drugiej zaś — 200 tysięcy zawiedzionych, dla których zabrakło miejsc. A więc radość — bo nareszcie luźniej, spokojniej, bezpieczniej — i jednocześnie krzyk rozpaczy: co począć z dziećmi, którym pracujące matki nie są w stanie zapewnić opieki? Odnosi się przy tym wrażenie, że dla wielu obecna decyzja stanowi niemałe zaskoczenie, że spadła na nich, jak grom z jasnego nieba.

Czy rzeczywiście nikt tego kataklizmu nie przewidywał? Czy raczej jest to wynik niedoinformowania społeczeństwa o rozmiarach zaniedbań w zakresie budownictwa przedszkoli? Jak znaleźć wyjście z tej wąskiej i ciemnej uliczki? O tym i o innych nurtujących nauczycielki przedszkoli problemach rozmawiam z wiceprzewodniczącą Krajowej Sekcji Wychowania Przedszkolnego ZNP, Barbarą Trojanowską.

— Dla Waszej Sekcji nie jest to chyba temat nowy?

— Rzeczywiście, nie. Z naszych przewidywań wynikało jasno, że w pewnym momencie musi w sposób drastyczny zabraknąć miejsc. Od kilku przecież lat do naszych bram pukają potomkowie wyżu demograficznego z początku lat pięćdziesiątych. Każdy następny rocznik liczniejszy o trzydzieści, czterdzieści tysięcy dzieci. Mimo więc, że w ostatnim dziesięcioleciu — jak wiadomo — podwoiła się liczba miejsc w placówkach przedszkolnych, to stale nie zaspokajamy potrzeb społecznych na ten rodzaj opieki. W ubiegłym roku do przedszkoli przyjęto 165 tys. dzieci ponad normę. Już od kilku lat przyjmowano dodatkowo te 100, 120, 130 000 dzieci. Coraz więcej i więcej.

— Jak z tego wynika, problem narastał powoli, stopniowo.

— Dostrzegałyśmy go wyraźnie i dlatego od paru lat systematycznie podejmowałyśmy ten temat w rozmowach z Ministerstwem Oświaty i Wychowania, w kontaktach z władzami politycznymi. Dwa lata temu sekcja zwróciła się z apelem do ówczesnego przewodniczącego Rady do Spraw Rodziny, Piotra Jaroszewicza. Uważałyśmy bowiem, że problemu nie rozwiąże się przez ciągłe zwiększanie liczebności grup przedszkolnych, że jest to droga do nikąd. Nasze sugestie szły w kierunku globalnego traktowania sprawy, aby funkcję koordynującą przyjęła instytucja nadrzędna nad różnymi resortami; że akcję prowadzić musi ktoś w skali kraju. Rada istnieje przecież po to, by na szerszej płaszczyźnie zajmować się sprawami rodziny.

Już w tym apelu alarmowałyśmy, że zapotrzebowanie matek pracujących na miejsca dla ich dzieci w przedszkolach ciągle rośnie, a nic się nie robi, by je zaspokoić. Z uporem maniaków wskazywałyśmy na coraz większe dysproporcje między budownictwem przedszkolnym a potrzebami. Sytuacja pozwalała domieniwać, że państwo nie będzie w stanie środkami tylko państwowymi problemu rozwiązać. Sekcja wystąpiła z inicjatywą powołania społecznego komitetu budowy przedszkoli. Było to bodajże w 1978 roku. Zatem i ta koncepcja nie narodziła się dzisiaj.

— Zgłosiłyście apel do Rady do Spraw Rodziny i co było dalej?

— Nie było żadnej reakcji. Owszem, kiwano „ze zrozumieniem" głowami i... dalej nic. Apel ponowiłyśmy w maju tego roku, jego tekst przekazałyśmy także delegatom na XXXII Zjazd ZNP. Zapoznamy z nim zarządy główne innych związków zawodowych. Wierzymy, że społeczeństwo nas w tej sprawie poprze, że więcej osiągniemy na drodze społecznych inicjatyw, niż licząc tylko na działalność państwa.

— Dziś dalsze, ponad wszelkie dopuszczalne normy, upychanie dzieci w istniejących przedszkolach stało się już niemożliwe. Osiągnęło zenit. Co w swym proteście nauczycielki wysunęły na plan pierwszy?

— W tej chwili różne grupy zawodowe bardzo mocno akcentują postulaty płacowe. W naszym środowisku na pierwszym planie znalazły się nie płace, choć są one równie istotne, lecz konieczność zapewnienia dzieciom bezpiecznych warunków życia i umożliwienie kadrze właściwego wykonywania nałożonych na nią obowiązków. Chcę fakt ten podkreślić z całą mocą, bowiem świadczy on o odpowiedzialnej postawie nauczycielek przedszkola. Utrzymywanie przez kilka lat zbyt licznych oddziałów musiało odbić się tak na zdrowiu dzieci jak i na efektach pracy nauczycielek. Przemęczenie i zdenerwowanie nie ma, niestety, korzystnego wpływu ani na atmosferę, ani na wyniki pracy wychowawczej. Dlatego też w podpisywanych, po sierpniu, porozumieniach tak mocno postawiono sprawę obniżenia liczebności grup w przedszkolach do jakichś godziwych norm, kierując się głównie dobrem dziecka.

Fot. Cz. Górski

Nikt zresztą nie wprowadził tu nic nowego. Ministerstwo Oświaty w instrukcji na rok 1981/82 poleciło po prostu respektować istniejące przepisy w zakresie liczebności grup przedszkolnych. Są to te same przepisy, które obowiązywały od wielu lat, tylko zaczęto je wreszcie przestrzegać. Na tym polega różnica. Przywrócono też rzeczywistą funkcję społecznym komisjom kwalifikacyjnym do przedszkoli. W ostatnich latach ich rola była w znacznym stopniu ograniczona. Wyręczał je inspektor i administracja szkolna, przysyłając dyrektorkom piękne bileciki, że oto mają przyjąć jeszcze to jedno dziecko jako trzydzieste szóste, siódme, ósme, czterdzieste. Mimo więc, że komisja zakwalifikowała dzieci trzydzieścioro, to i tak przyjmowano znacznie więcej. W praktyce podważono jej decyzje. Dziś w powszechnym dążeniu do naprawy życia społecznego przywraca się właściwy sens jej działaniu.

— Oby już nigdy i przez nikogo nie został wypaczony. Nasuwa się jednak pytanie: czy w sytuacji nawarstwienia się toszelakich trudności jest to najwłaściwszy moment, aby rozpocząć przestrzeganie tych przepisów? Jakby nie było 200 tys. maluchów zostanie na lodzie. Wiem, że niektóre nauczycielki i tym razem wyszły potrzebom społecznym naprzeciw...

— Tam, gdzie warunki lokalowe są znośniejsze i nauczycielki wyrażają zgodę, rada pedagogiczna może podjąć decyzję o zwiększeniu liczby dzieci: w grupie młodszej do trzydziestu, w starszych do trzydziestu pięciu. W stosunku do tej nadprogramowej piątki pozostawiono więc decyzję w rękach nauczycielek. Chyba słusznie, bo na przykład niektóre nauczycielki same nie chcą rozstawać się z dziećmi, które już od kilku lat do przedszkola chodziły. W odniesieniu do najmłodszych norma dwudziestu pięciorga dzieci na ogół nie jest przekraczana.

— Jak nauczycielki ustosunkowały się do sprawy dodatkowego wynagrodzenia za kolejne, nadprogramowe, dzieci w grupie?

Pomysł ten nie wyszedł ze środowiska nauczycielek przedszkola, nie my jesteśmy jego autorkami. Uważamy bowiem, że sama jego forma nosi w sobie coś żenującego. Rodzice nie uzależniałyśmy decyzji o przyjęciu bądź nieprzyjmowaniu dziecka od tego, czy dostaniemy za nie zapłatę. Jeśli natomiast taki dodatek ustalony zostanie dla wszystkich nauczycieli, no, to nie widzimy powodu, by nasze koleżanki były tego pozbawione.

— Sprawa dodatków jest jeszcze w sferze projektów. Zaproponowano co prawda 2 proc. za każde dodatkowe dziecko, ale łączne suma dodatku nie może przekroczyć 15 proc. poborów nauczycielki.

— Jakie widzicie możliwości rozsupłania tego przedszkolnego węzła?

— Na trzech jak gdyby płaszczyznach. Po pierwsze — trzeba szybko skorygować plany państwowego budownictwa przedszkoli, a przede wszystkim zacząć je wreszcie realizować. Dziś w skali kraju brak 3 tys. budynków przedszkolnych. Zadanie na kilka lat. Jeśli jednak tempo ich powstawania będzie takie, jak do tej pory, to nie ma co liczyć na poprawę. Rząd musi całościowo określić program budownictwa przedszkolnego, nie jest to przecież tylko sprawa resortu oświaty. Przedszkola prowadzi też resort rolnictwa, komunikacja, organizacje społeczne.

Druga płaszczyzna — to społeczna działalność zakładów pracy, wykorzystanie budownictwa zakładowego, ich brygad remontowych, nieprzydatnych im materiałów budowlanych; włączenie się organizacji młodzieżowych, spółdzielczości mieszkaniowej, tych wszystkich, którzy chcą i mogą pomóc. Niebagatelną rezerwę stanowi adaptacja lokali już istniejących, wcale lub źle wykorzystywanych, możliwość zagospodarowania ziejących nudą klubów, świetlic. Stoi w tej chwili tyle pustych, kompletnie ogołoconych z towarów, obszernych sklepów, może choćby czasowo przeznaczyć je dla dzieci. Łączenie resortów pociąga za sobą redukcje etatów, przy tej okazji będzie chyba można doprowadzić do ościeśnienia biurowej powierzchni i wygospodarować coś także — obok służby zdrowia i mieszkaniówki — dla nas. Sądzimy też, iż wszystkie wille, pałacyki, powstałe z przywłaszczonych środków społecznych, powinny wrócić do społeczeństwa i jemu służyć. Właśnie wille czy jednorodzinne domki doskonale nadają się na obiekty dla małych dzieci.

— W związku z krytyczną sytuacją w całej naszej gospodarce, która czyni perspektywę wybudowania nowych obiektów dla przedszkoli bardzo odległą, ostatnio znowu wiele mówi się o zakładaniu mini-przedszkoli, prowadzonych przez osoby prywatne...

— Owszem, jest to jeszcze jedna z form, która może przynieść doraźne, minimalne korzyści, globalnie niczego nie załatwiając. Jest to sprawa na tyle marginalna, że nie można uważać jej za jeden z liczących się sposobów rozwiązania problemu, dotyczy raptem kilkuset dzieci w skali kraju. Należałoby szukać rozwiązań bardziej generalnych. Według statystyki GUS za rok 1980, w Polsce było 12 przedszkoli prywatnych.

— Powiedziała Pani o trzech płaszczyznach. Do tej pory mamy dwie. Jaka jest więc trzecia?

— Sprawą ostatnią, moim zdaniem, bardzo ważną, jest polityka socjalna państwa. Dziś we wszystkich typach placówek przedszkolnych mamy milion dwieście tysięcy dzieci. Utrzymanie dziecka w przedszkolu dziewięciogodzinnym, bo takie dominują w miastach, w ubiegłym roku kosztowało około 1500 złotych. Najwyższa odpłatność za pobyt dziecka wynosi 700 złotych, najniższa — 75. Państwo do każdego dziecka dopłaca więc od 800 do 1400 złotych. Można by postawić pytanie: dlaczego państwo świadczy tylko tym rodzicom? Oczywiście, jeśli komisje kwalifikacyjne działają prawidłowo i do przedszkoli przyjmowane są pociechy rodziców najmniej zarabiających, wówczas jest wszystko w porządku. Sprawa wygląda już trochę inaczej, gdy zaczynamy przyjmować dzieci z rodzin średnio i wysoko uposażonych. Stale szturmuje nas inteligencja, zarabiająca na ogół nieźle. Argumenty — nasze dziecko musi być w grupie ze względu na jego ogólny rozwój, społeczne wychowanie, przedszkola są placówkami wyspecjalizowanymi itd itd. Nie można im także odmówić racji. Dlatego też generalna polityka państwowa w zakresie dotowania przedszkoli wymaga — naszym zdaniem — głębszych analiz.

Wydaje nam się, że w chwili, gdy dyskutuje się nad zasiłkami wychowawczymi, dobrze byłoby spojrzeć na nie, nie tylko w kategoriach jednego czy dwóch lat życia dziecka. Warto zastanowić się, czy matka nie mogłaby korzystać z zasiłku dłużej, na przykład przez trzy czy cztery lata, pozostając w tym czasie w domu i zajmując się własnym dzieckiem. Zwłaszcza dziś, kiedy wiele kobiet będzie musiało albo odejść z pracy, albo się przekwalifikować. Te, które nie mają szczególnie wysokich kwalifikacji, będą tą formą zainteresowane. Zresztą różne czynniki mogą tu grać rolę: wiele matek zwyczajnie chce osobiście wychować swe potomstwo, innym dzieci stale chorują, jeszcze inne są zmęczone pracą na kilku etatach. Gdyby pozostały w domu rok czy dwa dłużej, wówczas na miejsca dzisiejszych trzylatków można by przyjąć do przedszkoli więcej dzieci starszych.

Sprawa zasiłków wychowawczych nie jest jeszcze dokładnie wyklarowana społecznie. Kilkakrotnie zwracałyśmy się z nią do Ministerstwa Oświaty i Wychowania, ale temat nie został przez nie podjęty. Warto chyba potraktować ją sondażowo jako jeden z elementów polityki państwa, element niebagatelny i zupełnie do tej pory nie wykorzystany.

— Zajmijmy się teraz programami. Te, które dziś obowiązują w przedszkolach, przez wielu, przede wszystkim rodziców, ale także nauczycieli, uważane są za zbyt trudne. Dzieci są zmęczone. Do szkoły przychodzą bardzo różnie przygotowane; jedne już czytają, inne znają zaledwie kilka liter; generalnie dezorganizując pracę nauczycielkom klas początkowych. W kwietniu nauczycielska „Solidarność" rozmawiała na ten temat z ministerstwem. Dlaczego nie było tam przedstawicieli Waszej Sekcji?

— Rzeczywiście, przyjęła się niedobra, naszym zdaniem, praktyka rozmów z każdym z osobna, choć przed zapadnięciem jakiejkolwiek decyzji jest ona konsultowana z obu związkami. Koledzy z „Solidarności" wystąpili z wnioskami o rewizję programu, chcą usunąć z niego te partie, które wprowadziły do przedszkoli naukę czytania.

— Jakie jest stanowisko Waszej Sekcji?

— Mamy nieco inny pogląd na tę sprawę. Wdrożenie obecnego programu wymagało od nauczycielek wiele dodatkowej, ciężkiej pracy. Trud ten podjęły i pokonały. W większości chyba realizują program poprawnie lub względnie poprawnie. W sytuacji, gdy grupy dzieci będą mniej liczne, gdy wreszcie zaczynają docierać do przedszkoli od dawna przygotowywane podręczniki i pomoce naukowe, łatwiej go też będzie realizować.

I teraz znowu nikt nie pyta o zdanie nauczycielek, tylko gdzieś, bez nich próbuje się dokonać zmian programu. Chyba to właśnie one powinny ocenić, co w tym programie jest dobre, a z czym sobie absolutnie poradzić nie mogą. Nie przeprowadzono żadnych badań, nie było dyskusji w środowisku. Większość ekspertów z „Solidarności", jeśli chodzi o sprawy wychowania przedszkolnego, to psychologdzy z poradni wychowawczo-zawodowych, pracownicy naukowi różnych instytutów, wśród nich są chyba tylko dwie dyrektorki przedszkola, ale nie ma ludzi na co dzień parających się realizacją programu. Wątpię, czy ludzie mający wyrywkowy kontakt z dziećmi, choć zdanie ich jest ważne i należy je szanować, mogą tak jednoznacznie i kategorycznie oceniać przydatność programu. Trud jego wprowadzenia spadł na barki nauczycieli, a nie psychologów i pracowników naukowych, dlatego też nie oni powinni rozstrzygać, czy jest on dobry czy zły. Przygotowaliśmy w sekcji ankietę na ten właśnie temat. Rozesłaliśmy ją po kraju. W lipcu mamy zaplanowany kurs, będzie więc okazja, by ją omówić. Chętnie też włączymy się do prac prowadzonych przez Instytut Programów Szkolnych, jeśli zostaną one podjęte. Nie uważamy natomiast za słuszne, by jakakolwiek grupa ludzi, stosunkowo daleko stojąca od tej sprawy, reprezentowała całe środowisko wychowania przedszkolnego.

— Dziękuję za rozmowę.

SZKOŁA SAMORZĄDNA

ed ze str. 1

by, gdyby udało się połączyć w jednej szkole zalety szkoły państwowej z zaletami dobrej szkoły prywatnej.

RAMY SAMORZĄDNOŚCI

Autor postuluje szkołę państwową usamorządowioną, która łączyłaby w sobie zalety szkół państwowych z zaletami szkół prywatnych. Istotną jej cechą byłoby właśnie samorządne zachowanie się na wielu terenach życia szkolnego. Samorządność ta dotyczyłaby przede wszystkim grona pedagogicznego, ale — co jest dla pedagoga zrozumiałe i naturalne — także uczniów, a ponadto i rodziców.

Zakresy tej samorządności nie są przedmiotem tego opracowania. Jego celem jest zaproponowanie samej koncepcji szkoły usamorządowionej, jaka byłaby możliwa do zrealizowania nawet w ramach istniejącego obecnie ustawodawstwa szkolnego w Polsce.

Ponieważ byłaby to oczywiście, nadal szkoła państwowa, zatem jej plany nauczania, programy i podręczniki pozostałyby także państwowe. Na początek można by określić centralnie jej programy nauczania, pozostawiając dużo miejsca na inicjatywę twórczą nauczycieli, dyrektorów, a także nadzoru pedagogicznego. W ten sposób szkolnictwo państwowe zapewniłoby sobie niejako permanentną dostawę innowacji pochodzących nie od biurka, ale od „warsztatu" pracy nauczycielskiej, tworzyłoby w swoim państwowym organizmie społeczny organ samoregulacji ciągłej.

Jeżeli chodzi o organizację wewnętrznej pracy szkoły usamorządowionej, to wystarczałoby, gdyby naczelne władze oświatowe określiły jej tylko liczbę dni czy liczbę tygodni nauki w roku. Szczegółowy termin rozpoczynania i kończenia zajęć, przerwy w nauce (np. z powodu mrozów) czy też długości lekcji można by pozostawić do decyzji samych szkół. Można by także dopuścić wydawanie podręczników szkolnych równolegle do wydawanych przez władze państwowe, a opracowanych przez poszczególnych nauczycieli; takim inicjatywom mógłby patronować i wspierać je materialnie zawodowy związek nauczycielski. Minister miałby zawsze możliwość zatwierdzania ich lub nie, ale niezależnie od jego stanowiska opracowania takie powinny być drukowane. Ponieważ funkcjonowałyby równolegle obok siebie szkoły dotychczasowe i szkoły usamorządowione (bo jeszcze niecałkowicie samorządne) trzeba by określić, jakie przepisy wydawane przez władze szkolne byłyby dla wszystkich szkół jednoakowo obowiązujące, a od których zwolniono by szkoły usamorządowione.

W przeszłości wydawano w oświacie stanowczo za dużo przepisów. Np. w latach 1945—1975 ogłoszono w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Oświaty aż 6151 pozycji obejmujących łącznie 11430 stron druku. Była to regulacja zbyt drobiazgowa i obezwładniająca (możliwa m.in. dlatego, że nie mieliśmy w kraju instytucji naukowej wyspecjalizowanej w prawie szkolnym). Uważam, że do sensownego prowadzenia szkoły usamorządowionej wystarczyłoby pięć podstawowych aktów prawnych: pragmatyka nauczycielska, plan i program nauczania, akt regulujący sytuację prawną ucznia (a także i jego rodziców), akt w sprawach finansowo-gospodarczych i wreszcie akt regulujący ogólnie organizację pracy szkoły. W tym ostatnim mogłyby być postawione takie sprawy jak liczba dni nauki w roku, obowiązkowe dni wolne od nauki, obowiązkowe uczestnictwo szkoły w imprezach ogólnopolskich, obowiązkowa liczba nadsyłanych przez szkołę sprawozdań, liczba wizytacji w szkole. Decyzje w sprawach pozostałych należałoby pozostawić samej szkole.

Być może istnieją jeszcze inne sprawy, które należałoby uregulować, ale zasadą powinno być ograniczenie ich liczby do najkonieczniejszego minimum. Jest to niezbędne dla zapewnienia szkole ładu i spokoju, którego ona dzisiaj bardzo potrzebuje.

SZKOŁA A ŚRODOWISKO

W praktyce sprawą najtrudniejszą — i pod wieloma względami najdonioślejszą dla utworzenia szkoły samorządowej — byłby jej stosunek do lokalnych władz administracyjnych i innych. Dążyłoby się do jej uniezależnienia od tych czynników, co wcale nie znaczy, że szkoła zatraciłaby społeczny charakter, że zerwałaby więź z lokalnym środowiskiem społecznym itp. Takie zarzuty byłyby demagogiczne. Idzie o to, by uwolnić szkołę od licznych i niekompetentnych ingerencji w jej życie codzienne, które utrudniają lub uniemożliwiają realizację jej celów podstawowych.

Opowiadano mi, jak pewien naczelnik gminy polecił przerwać naukę w szkole i posłać uczniów do sprzątania obejścia szpitala, ponieważ spodziewana była tam wizyta ze strony władz resortu zdrowia. A przecież ktoś pobiera wynagrodzenie za utrzymywanie na bieżąco czystości wokół tego szpitala. Ileż mamy w praktyce codziennej analogicznych poleceń, ileż poniewierania dyrektorem szkoły, nauczycielem, uczniem! A najczęściej odbywa się to pod pretekstem „uspołeczniania" szkoły lub utrzymywania jej „więzi" z lokalnym środowiskiem społecznym.

Szkoła usamorządowiona musiałaby być wolna od pseudouspołeczniania i od tych pseudowięzi. Przeciwnie: powinno dojść w niej do głosu autentyczne uspołecznienie i powinno się przywrócić właściwy sens cennemu pedagogicznie pojęciu więzi szkoły z lokalnym środowiskiem społecznym. Nikt rozsądny nie będzie dzisiaj dążył do szkolnictwa aspołecznego, bo po cóż miałoby ono w ogóle istnieć?

Ale z dążenia do szkoły wysoce uspołecznionej nie wynika, że każdy członek społeczeństwa, każda organizacja społeczna, każdy przedstawiciel z lokalnych instytucji społecznych ma prawo żądania czegoś od szkoły i bezpośredniego wpływania na tok jej pracy. Pewna autonomia wobec lokalnych instytucji i w ogóle wobec innych resortów jest szkole i całemu szkolnictwu koniecznie potrzebna.

Powiedzmy otwarcie, że realizacja „współpracy" szkoły z rozmaitymi instytucjami społecznymi polega często na tym, że instytucje te nadużywają szkoły. Np. imprezy, którymi te organizacje uzasadniają swoją przydatność społeczną, organizują za nie właśnie szkoły. Młodzież szkolna służy im często do ratowania frekwencji na imprezach o wątpliwej wartości wychowawczej, na które nie chcą przychodzić dorośli. Szkoła płaci za lenistwo lub nieudolność organizacyjną „różnych gestorów" imprez. Czasami zmuszają ją nawet do łamania zasad praworządności, a także i zasad socjalistycznej polityki oświatowej. Pod naciskiem jednej z organizacji społecznych, która umiała „kupić" sobie funkcjonariusza administracji oświatowej, kiedyś dyrektor szkoły zabronił wydania całej klasie świadectw na koniec roku szkolnego, ponieważ nie wykupiła ona nałożonego na nią kontyngentu „cegiełek" opiewających na spore kwoty. Jest to tylko jeden z przykładów nadużywania szkoły w imię ładnie brzmiącego hasła „współpracy szkoły z lokalnym środowiskiem społecznym".

Rzecz jasna, nie o to chodzi, żeby zrezygnować z tego hasła, lecz o to, by przywrócić mu właściwy wychowawczo sens. Zaś o tym, jakie formy współpracy będą sensowne z wychowawczego punktu widzenia, powinna decydować szkoła jako instytucja kmpetentna. Trzeba to uznać nie tylko za dobre prawo szkoły, ale także — co chciałbym podkreślić — za jej obowiązek. W ogóle szkole, radzie pedagogicznej, nauczycielowi potrzebny jest znaczny zakres swobód do skutecznego realizowania podstawowych celów szkoły.

KIEROWANIE WOLNE OD PRZYMUSU

Szczególnego znaczenia nabiera osoba kierownika w szkole usamorządowionej. W szkole obecnej nie ma ona zbyt wielkiego znaczenia, gdyż liczne przepisy, częstotliwy i szczegółowy nadzór i towarzyszący mu wiążący instruktaż służbowy, nadzór ze strony władz szkolnych i pozaszkolnych, niejako same kierują szkołą, kierownik jest tutaj raczej „stacją przekaźnikową", osobą bierną i taką osobą jest w tym systemie potrzebna. Stwarza to możliwość utrzymywania się na kierowniczych stanowiskach w szkole osób nawet miernych, bez inicjatywy, bez walorów kierowniczych. Natomiast wybitniejsze indywidualności nie są tutaj łatwo tolerowane, bo nastręczają władzom sporo kłopotów, odbiegają, a raczej usiłują odbiegać od przyjętych schematów „układów" i nakazów, nierzadko antywychowawczych lub bezsensownych.

Może się to wydać paradoskalne, ale odnosi się wrażenie, że często nasze szkoły nie mają swoich dyrektorów! Owszem są zajęte etaty dyrektorskie. Ale dyrektorzy często gdzieś biegają poza szkołami, „obradują", „uzasadniają", „współpracują", o coś dla szkoły „walczą". Natomiast w szkole pracuje za nich zastępca, a częściowo pozostały personel szkolny. Jedni dyrektorzy czynią to ochoczo, gdyż już wyobcowali się ze szkoły, inni biernie lub ze wstrętem. Ale nad wszystkimi panuje dogmat podporządkowania się szefom lokalnych instytucji. Pewnej dyrektorki dużej szkoły miejskiej przez cały tydzień nie można było zastać w szkole, tak intensywnie zajmowała się „kontaktami ze środowiskiem", starczyło jej czasu tylko na tyle, aby czasem zadzwonić do szkoły i zapytać co w niej słychać. Nie chcę twierdzić, że nadużywała dyrektorskich możliwości.

Mamy tutaj do czynienia ze zjawiskiem patologicznym, polegającym na rozpowszechnionym nie od dzisiaj przekonaniu, według którego „karierę" dyrektorską robi się nie w swojej szkole, ale poza nią. Jeżeli np. potrzebne jest zorganizowanie „Dnia dozorcy" powinny to zrobić instytucje z resortu gospodarki komunalnej, administracje domów mieszkalnych lub komitety blokowe, ale nie dyrektorzy szkół i nie nauczyciele. Dużo traci na tym szkoła, jej praca pedagogiczna, a pośrednio całe społeczeństwo ponosi oczywiste straty. Dlatego trzeba przywrócić szkołom ich dyrektorów, tępić ich pozaszkolne peregrynacje. Ale to oznacza przede wszystkim, że trzeba stworzyć takie warunki dyrektorom, by nie byli zmuszeni do marnotrawienia czasu służbowego poza szkołami.

Czas pracy dyrektora szkoły, podobnie jak i czas pracy nauczyciela, należałoby traktować jako ważne dobro społeczne i chronić go prawnie i moralnie tak, jak się ma ochraniać socjalistyczną własność społeczną. Permanentnie przepracowany i przez to mało wydolny pedagog, to klęska społeczna.

Dyrektora i jego zastępców powinna wybierać, na określony okres, rada pedagogiczna w głosowaniu tajnym, demokratycznie. Władza szkolna mogłaby ewentualnie korzystać z prawa weta. Dyrektor miałby w porozumieniu z radą pedagogiczną prawo swobodnego dysponowania budżetem szkoły. Jego rzeczą byłoby decydowanie w jakim okresie roku szkolnego ile wydać z budżetu i na co, oczywiście w ramach zatwierdzonego i wystarczającego preliminarza budżetowego. Rada pedagogiczna decydowałaby także o tworzeniu lub znoszeniu wewnątrzszkolnych jednostek organizacyjnych. Nie miejsce tutaj na szczegółowe omawianie kompetencji dyrektora oraz wewnątrzszkolnych ciał kolegialnych, kolegium dyrektorskiego, rady pedagogicznej i organizacji uczniowskich. To samo odnosi się do rodziców i ich reprezentacji.

WDRAŻANIE

Gdyby zgodzić się z zarysowaną powyżej koncepcją szkoły państwowej usamorządowionej, to powstaje pytanie: od kiedy i w ilu szkołach można by wprowadzić ją w życie? Znając aktualną sytuację kadrową naszych szkół i ich otoczenia, byłbym ostrożny co do tempa wprowadzania w życie tej koncepcji. Oczywiście szkołę usamorządowioną wprowadzałbym od zaraz, gdyby to ode mnie zależało, ale początkowo tylko w niewielkiej liczbie instytucji. Powoli można by dążyć do usamorządowienia kolejnych szkół, w miarę jak będzie można stwierdzić, że na to zasługują.

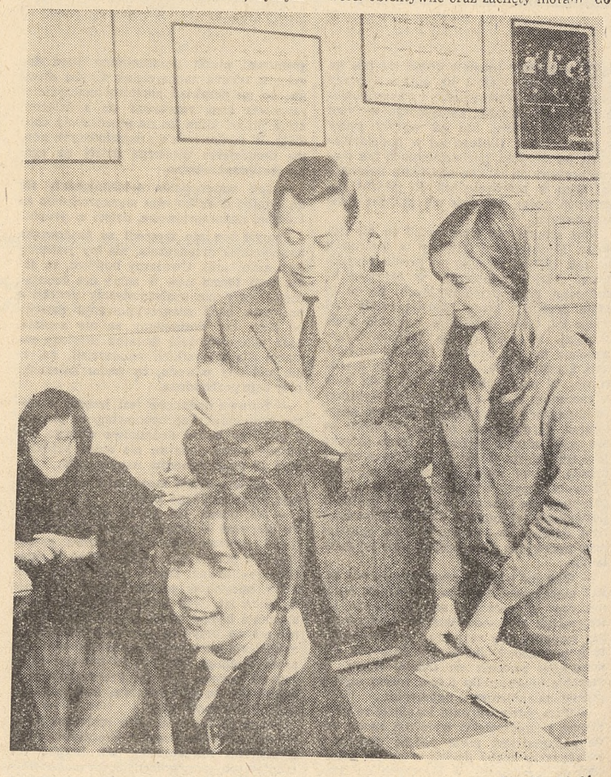
Nie bez znaczenia dla tej sprawy jest także stosunek władz lokalnych do takich operacji. Tylko w warunkach całkowicie sprzyjających należałoby tworzyć takie szkoły. Pośpiech nie byłby tutaj wskazany. Nie każde grono pedagogiczne można by uznać już dzisiaj za dojrzałe do samorządnego i autentycznie demokratycznego życia. Nie każdy kierownik szkoły potrafiłby używać swej autonomii dla realizacji celów szkoły. Z okresu wyposażenia dyrektorów szkół w zwiększone uprawnienia do decydowania w sprawach personelu, mamy do odnotowania przykłady wybujałej prywaty, dążeń do pozbywania się ze „swojej" szkoły nauczycieli wybitniejszych, mających własne zdanie lub nie poddających się procesowi tworzenia kliki.

Czy jesteśmy w stanie przewidzieć, co zrobiliby tacy dyrektorzy w szkołach pozornie usamorządowionych, a jednocześnie „usitwionych"? Ale można przyjąć, że są to tylko nieliczne jednostki. Z całą pewnością większość dyrektorów naszych szkół to osoby kompetentne, tylko ogromnie zapracowane i tak przytłoczone codzienną szarpaniną w szkole i poza szkołą, że nawet nie potrafiliby przez pewien czas pokierować szkołą nagle usamorządowioną... Zdaje się, że niewielką pomoc mogliby otrzymać ze strony rad pedagogicznych, które częstokroć są „radami" w pewnej mierze tylko z nazwy. Do życia samorządnego i demokratycznego potrzebne są określone kwalifikacje ludzkie i obywatelskie.

Wszystkie nasze szkoły, jedne wcześniej, inne później, z pewnością będą potrafiły przedmiot się samorządnie, jeżeli tylko stwarzać będziemy im niezbędne po temu warunki obiektywne i zachęty. Ta myśl stanowi istotny składnik niniejszego artykułu. Mamy jednak sporą liczbę dyrektorów i rad pedagogicznych, którym w każdej chwili można dać już teraz uprawnienia szkoły usamorządowionej i z całą pewnością wykorzystają te uprawnienia w sposób pedagogicznie sensowny i społecznie pożyteczny. I od nich należałoby zaczynać. Oby tylko zgodzili się podjąć funkcjonowanie w tych zmienionych warunkach.

W skali kraju dysponujemy ogromną liczbą pracowników nadzoru pedagogicznego — ogólnego i metodyczno-przedmiotowego, a liczba ta rośnie, gdy dodamy do nich pracowników podległych pięciu resortowym instytutom naukowym. Gdyby każdy z tych pracowników, albo tylko co drugi lub co trzeci, wziął za punkt honoru stworzenie krajowi po jednej szkole wzorcowej, mielibyśmy do czynienia ze wspaniałym startem do powszechnego postępu szkolnego.

Można tego oczekiwać skoro na tych stanowiskach zatrudniono rzeczywiście wybitnych albo wybijających się nauczycieli. Trzeba jednak stworzyć im możliwości obiektywne oraz zachęty moralne do



Fot. Cz. Górski

KRZYSZTOF LUBAŃSKI
Instytut Pedagogiki UW

CZYM WYPEŁNIĆ TĘ LUKĘ?

pożądanego działania i odciążyć od prac o znaczeniu drugorzędnym, rutyniarskim i otępiającym. Szkoła usamorządowiona byłaby dla nich wdzięcznym terenem do opieki, doradztwa, wszelkiej pomocy, a także miejscem prowadzenia własnych badań naukowych.

OCZEKIWANIA I PERSPEKTYWY

Celem naszym jest socjalistyczna szkoła samorządna zaś etapami pośrednimi — różne do niej przybliżenia w postaci szkoły usamorządowianej kolejno, w coraz wyższym stopniu. Szkoła usamorządowiona powinna stać się — tego wolno od niej oczekiwać — miejscem powstania innowacji pedagogicznych, miejscem realizowania ambicji zawodowych, środowiskiem sprzyjającym powstawaniu wybitnych indywidualności kierowniczych i nauczycielskich, ośrodkiem ułatwiającym pełne zużytkowanie kwalifikacji nauczycielskich. Brak ludzi z wysokimi kwalifikacjami to poważny hamulec, ale gdy ci ludzie są w znacznej liczbie i nie wykorzystuje się należycie ich walorów — to już coś bardziej poważnego. Powinna być także sitem od odsiewania działań pozornych, nieracjonalnych, wszelkiej niesprawności, powinny sprzyjać wybijaniu się ponad przeciętność. Idzie także o stwarzanie szkole warunków, by stawała się w pełni miejscem oświecenia, umoralniania i uspołeczniania (a nie przeciwnie, w jakimś stopniu).

Zanim szkoła jako całość stanie się terenem wyzwalania umysłów a nie ich ujarzmiania, proces ten musi zacząć się od nauczyciela. Gdyby jeszcze żyło się w niej lepiej człowiekowi — nauczycielowi, dyrektorowi i uczniowi — godna jest tego, aby podjąć o nią starania.

Demokratyczna szkoła jest warunkiem demokracji w ogóle. Wolno żywić nadzieję, że w przyszłości społeczeństwa socjalistyczne dorobią się w skali masowej szkół samorządnych. **Nawet gdyby nie miało to** nastąpić zbyt szybko, to trzeba już obecnie wejść na drogę wiodącą ku szkole samorządnej poprzez szkołę obecną stale usamorządowianą. Wszak socjalizm to z założeń samorządność i demokracja, zaś etatystyczny centralizm i absolutny uniformizm jest tylko stanem przejściowym i nie będzie zawsze konieczny, zwłaszcza w szkolnictwie, które wykazuje ogromną wrażliwość na antyschematyzm, elastyczność i swobodę działania pedagogicznego. Wynika to z natury samych uczniów, a także z treści naukowych i ideowych, na których oparta ma być szkoła.

Charakterystyczną cechą dzisiejszego myślenia o szkole jest jej ujmowanie jako podsystemu większych całości i struktur społecznych. Jest to słuszne. Ale nie musi wynikać z tego, że szkoła ma być identyczna jak wszystkie pozostałe instytucje społeczne. Jeżeli szkoła ma rzeczywiście służyć postępowi, to musi być trochę odmienna: nie powinna biernie reprodukować układów i wzorców czerpanych z otoczenia, zwłaszcza gdy wiadomo, że nie są doskonałe, lecz doskonalić je lub przezwyciężać. A tego boi się nasza dzisiejsza szkoła. Dzisiaj warunkiem postępu jest przekształcenie aktualnej szkoły naśladowczej w szkołę tworzącą własne formy życia, w szczególności takie, które uczyć będą autentycznych demokratycznych stosunków międzyludzkich.

Szkoła samorządna byłaby wyższą fazą rozwojową szkoły państwowej, zgodną z podstawowymi założeniami socjalizmu, a przede wszystkim bliższą tym założeniom. Łączyłaby wyabstrahowany interes społeczny i państwowy z psychiką konkretnych ludzi, z ich inicjatywą, wzmożoną aktywnością i odpowiedzialnością. Odpowiedzialność bezpośrednia za taką szkołę byłaby pośrednio odpowiedzialnością za cały kraj, szkoła taka lepiej godziłaby fachowość i żywotność jednostki z potrzebami wyższego rzędu i dyscypliną wyższego rzędu. Ideałem szkoły powinno być dobrze urządzone społeczeństwo. Ale wynika z tego prawo szkoły do tworzenia wzorców życia społecznego od codziennej rzeczywistości.

Jakkolwiek słuszna jest teza, według której w społeczeństwie źle urządzonym trudno mieć dobre szkoły, to jednak, szkoła powinna sama być w każdym przypadku dobrą organizacją, lepszą od przeciętnych instytucji społecznych, powinna kroczyć przed nimi chociaż o krok, dawać uczniom wzory lepszej organizacji życia. Jeżeli człowiek ma dorastać do wymogów życia w autentycznie socjalistycznej demokracji, to trzeba zacząć uczyć go od kultury takiego życia już dzisiaj, w szkole.

Z tego względu błędem jest traktowanie szkoły nieufnie, ograniczanie jej wolności, szczególnie wolności głoszenia prawdy, obstawianie jej antypedagogicznymi i antydemokratycznymi szefami i nadzorcami. Przeciwnikom szkoły usamorządowionej trzeba przypomnieć ten tragiczny fakt, że to właśnie autokratyczne, biurokratyczne i antydemokratyczne zarządzanie szkolnictwem doprowadza do demoralizowania masowego młodzieży szkolnej, do skompromitowania podstawowych wartości ideowych socjalizmu i humanizmu.

Dodajmy na zakończenie, że idea szkoły samorządnej jest w Polsce znana od dawna. Stanowi ona np. jeden z wątków teoretycznych sejmu nauczycielskiego w roku 1919, kiedy zastanawiano się nad optymalnym zorganizowaniem szkolnictwa w naszym kraju, a następnie była rozwijana w okresie międzywojennym. **Z wielu względów zasługuje ona na to, by podjąć jej rozwijanie i urzeczywistanianie w Polsce Ludowej, jeżeli pragnie się tworzyć szkolnictwo socjalistyczne.**

ANTONI SMOŁALSKI

Artykuł ten został udostępniony przez redakcję „Nauczyciel i Wychowanie", gdzie również się ukaże, w nr 4/5 — 1981.

W roku szkolnym 1973/74 do wybranych szkół średnich wprowadzony został eksperymentalnie nowy przedmiot: „przysposobienie do życia w rodzinie socjalistycznej". Swym charakterem, treścią i sposobami realizacji różnił się on zdecydowanie od pozostałych, dotychczas znanych i prowadzonych w szkołach przedmiotów nauczania. Jego specyfika polegała przede wszystkim na odmienności celów, którym miał służyć. Efektem zajęć bowiem miały być zmiany osobowościowe, intelektualno-poznawcze, emocjonalne, umiejętności zachowań i działań, a więc oczekiwało się ich przede wszystkim w sferze poglądów, przekonań i postaw wobec człowieka i rodziny. Pod tym kątem ustalane były zatem treści i zasady realizacji programu, z których na plan pierwszy wysuwała się zasada podmiotowego traktowania ucznia, wyrażająca się w aktywnym udziale młodzieży w planowaniu i realizacji, doborze omawianych zagadnień itp. Absolutną koniecznością stało się więc nawiązanie i utrzymywanie życzliwych, opartych na zaufaniu i wzajemnym poszanowaniu stosunków interpersonalnych między nauczycielem a uczniem. Nauczyciel zaś, podejmujący się prowadzenia zajęć, mógł dokonywać doboru tematyki programowej, uwzględniając strukturalizację treści, potrzeby i zainteresowania młodzieży oraz własną wiedzę i umiejętności.

Ponieważ przedmiot nie był oceniany za pomocą konwencjonalnych ocen szkolnych, daleko idącym zmianom musiały ulec formy prowadzenia zajęć. Obowiązywała tu maksymalna ich różnorodność z priorytetem dyskusji, chodziło bowiem o poznanie opinii i poglądów młodzieży na poszczególne tematy oraz o ewentualną ich modyfikację, co przy znanym fakcie, iż młodzież okresu dorastania charakteryzuje się specyficznym krytycyzmem i wygórowanym poczuciem wartości swych przekonań, nie było rzeczą łatwą. Toteż od nauczyciela realizującego „przysposobienie" wymagało się szczególnych predyspozycji osobowościowo-pedagogicznych. Na plan pierwszy wysuwały się tu umiejętności nawiązywania optymalnego wychowawczo kontaktu z młodzieżą, modyfikowania i doskonalenia warsztatu pracy oraz znajomość samej młodzieży, jej potrzeb, zainteresowań, postaw życiowych. Ponadto musiał on charakteryzować się wszechstronnymi zainteresowaniami, postawą tolerancyjności i umiejętnością przekonywania, musiał także posiadać gruntowną wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii i socjologii, a nawet elementów medycyny.

Przedmiot realizowany był w ciągu dwu lat. W pierwszym roku zajęć należało omawiać takie zagadnienia, jak zasady współżycia ludzi, potrzeby i postawy człowieka, problemy środowiska równieśniczego, erotyczne problemy wieku młodzieńczego oraz problemy stosunków między rodzicami a dziećmi w rodzinie. Rok drugi obejmował zagadnienia charakteru i funkcji współczesnej rodziny, kryteria doboru i problemy współżycia małżeńskiego, organizację życia w rodzinie i ogólną problematykę wychowania oraz kwestie prawne z tym związane. Taki dobór zagadnień miał w założeniach projektodawców maksymalnie uwzględniać społeczno-pedagogiczną rangę poszczególnych problemów i wychodzić naprzeciw potrzebom i zainteresowaniom młodzieży.

Praktyczna realizacja treści programowych napotykała jednak poważne trudności. Jedną z nich okazał się problem prowadzącego zajęcia. Z uwagi na interdyscyplinarny charakter programu, w wielu szkołach brak było osoby należycie przygotowanej i mogącej sprostać wymaganiom przedmiotu. Toteż niejednokrotnie dyrekcja szkoły wyznaczała kogoś spośród nauczycieli, powierzając mu obowiązki prowadzenia zajęć z przedmiotu zwanego przez młodzież w skrócie: PDŻ. Nie było to na ogół trafne wyjście, gdyż nauczyciele ci mieli niejednokrotnie poważne trudności z nawiązaniem właściwego kontaktu z młodzieżą. Ponadto, realizując swój podstawowy przedmiot, musieli często z lekcji na lekcję zmieniać atmosferę panującą w klasie, gdyż nastrój PDŻ był nie do przyjęcia na biologii, chemii czy innych przedmiotach merytorycznych. Wpływało to destrukcyjnie zarówno na pracę nauczyciela, jak i na młodzież, a wreszcie na efekty w nauczaniu obu przedmiotów. Problemem był także w takich przypadkach brak odpowiednich wiadomości u niektórych nauczycieli oraz ich niechęć do uatrakcyjnienia zajęć w postaci projekcji filmowej, spotkań z odpowiednimi ludźmi z zewnątrz itp. Ten stan rzeczy wiązał się najczęściej z faktem traktowania PDŻ jako zajęć dodatkowych, mniej ważnych lub wręcz jako stratę czasu.

Druga grupa problemów utrudniających realizację przedmiotu wiązała się z nieadekwatnością niektórych zagadnień do zainteresowań młodzieży. Generalnie dała się zauważyć prawidłowość, iż młodzież wykazywała zainteresowanie tymi z poruszanych spraw, które obecnie jej dotyczą lub będą dotyczyć w najbliższej przyszłości. Im problem był bardziej odległy w czasie, tym mniejszą wzbudzał uwagę uczniów. I tak z reguły największym powodzeniem cieszyła się problematyka uczuć, współżycia seksualnego i konfliktów między rodzicami i dziećmi, najmniejszym zaś socjologiczno-prawne problemy rodziny. Tym samym młodzież wykazywała swoisty minimalizm i praktycyzm w doborze treści, jest to jednak psychologicznie uzasadnione.

Szansą wyjścia z tego impasu był generalnie stosowany zabieg w postaci doboru treści przez samych uczniów. Na pierwszej lekcji prowadzący zbierał postulaty programowe od wszystkich uczniów, dokonywał ich selekcji pod kątem częstotliwości wyborów i następnie realizował te tematy, którymi młodzież najżywiej się interesuje. Treści pozostałe traktował jedynie jako uzupełnienie, przerabiając je bardzo powierzchownie.

Ocena przedmiotu w odczuciu samych uczniów była z reguły uzależniona od osoby prowadzącej. Jeśli cieszyła się ona autorytetem, starała się maksymalnie uatrakcyjnić zajęcia, nie narzucała swoich poglądów i nie moralizowała, a treści dostosowywała do oczekiwań młodzieży, bowiem był to dla niej przedmiot bardzo atrakcyjny. Trzeba jednak wziąć pod uwagę niemal zawsze występujące początkowe skrępowanie i niechęć do zabierania głosu (niestety, młodzież nie jest przyzwyczajona w szkole do otwartego głoszenia swoich poglądów) oraz oczywiste zróżnicowanie zainteresowań poszczególnymi zagadnieniami.

W rozpoczynającym się wkrótce nowym roku szkolnym przedmiot ten w oficjalnych dokumentach ulega generalnej modyfikacji. Z uwagi na ograniczenie tygodnia zajęć w szkole do dni pięciu, konieczna stała się dokładna i rzetelna analiza rozkładu godzinowego poszczególnych przedmiotów. W jej wyniku „przysposobienie do życia w rodzinie" ma być realizowane wymiennie z godzinami „do dyspozycji wychowawcy" w wymiarze jednej lekcji tygodniowo przez cztery lata (odnosi się to do liceów ogólnokształcących wszystkich profili). Wystarcza w tym układzie choć trochę orientować się w rzeczywistości szkolnej, aby przypuszczać, że praktycznie „przysposobienie" zniknie z programu pracy szkoły. W ciągu tygodnia bowiem zazwyczaj zbiera się tyle różnych spraw natury organizacyjno-wychowawczej, że koniecznością, staje się przedyskutowanie ich z młodzieżą, tę jedną zatem godzinę w tygodniu na te właśnie sprawy będzie się przeznaczać. Jedynie wyjątkowo, gdy tego typu spraw nie będzie, wychowawca poświęci czas na ogólnikową rozmowę na wybrany temat z zakresu PDŻ, na ogół nie kontynuując jej na lekcji następnej.

Oczywiście, w związku z zaistniałą koniecznością kumulacji czasowej poszczególnych przedmiotów nauczania zlikwidowanie właśnie PDŻ jest zabiegiem z dydaktycznego punktu widzenia najlepszym, należy jednak wziąć pod uwagę także czynnik pedagogiczny. Młodzież okresu dorastania ma bardzo rozwiniętą potrzebę dyskusji, konfrontacji opinii i poglądów, ma wątpliwości natury etyczno-egzystencjalnej, na które powinna znaleźć odpowiedź. Trudno oczekiwać, by stało się to w rodzinie, zatem właśnie szkoła jako placówka kształcąco-wychowująca powinna te potrzeby zaspokoić. Nie ma w programie przedmiotu nauczania, który tę lukę mógłby wypełnić. Dodatkowo, w klasach o profilu humanistycznym, zlikwidowana została higiena, która choć pobieżnie, ale jednak nawiązywała do zagadnień interesujących większość młodzieży w tym okresie życia. Zważywszy zaś wymowę społeczno-moralną treści PDŻ, integracyjny charakter procesu edukacyjnego, jaki powinien mieć miejsce w szkole oraz konieczność ukierunkowanego pedagogicznie zaspokojenia potrzeb poznawczo-emocjonalnych młodzieży i rozwikłania jej wątpliwości, nie należy chyba zbyt pochopnie rezygnować z niektórych treści dotychczas omawianych w ramach „przysposobienia".

Należałoby się więc zastanowić, mając na uwadze bardzo nikłe możliwości czasowe, jaką tematykę warto, mimo wszystko, pozostawić w procesie kształcenia? Otóż, wydaje mi się, że w zaistniałej sytuacji najważniejszym kryterium jej doboru powinny być zainteresowania większości uczniów oraz możliwości jej realizacji poza szkołą, jeśli bowiem takie są, szkoła może zrezygnować z jej omawiania. Sądzę, iż przy takich założeniach pomocny mógłby być coroczny sondaż, przeprowadzony wśród uczniów. Jednakże bez niego, na podstawie dotychczasowych doświadczeń płynących z realizacji „przysposobienia", można zaproponować następujące (przykładowe) grupy tematyczne: „Dążenie do szczęścia, potrzeby i postawy człowieka jako wyznaczniki jego działalności"; „Uczucia wyższe (ze szczególnym uwzględnieniem uczucia przyjaźni i miłości) i ich rola w życiu człowieka"; „Determinanty pozycji jednostki w grupie równieśniczej"; „Problemy życia seksualnego (antykoncepcja, inicjacja, współżycie przedślubne, technika współżycia, problemy etyczno-społeczne z nim związane)"; „Przyczyny konfliktów międzypokoleniowych i zapobieganie im".

Powyższa problematyka jest, oczywiście, bardzo skromna w porównaniu do potrzeb, uważam jednak, że stanowi absolutne minimum, które powinna realizować szkoła. Zwłaszcza należy zwrócić uwagę na problematykę seksualną, jest ona bowiem jeszcze do dzisiaj notorycznie pomijana przez wychowawców i instytucje wychowujące, stanowi natomiast konieczny składnik procesu edukacyjnego człowieka i jedno z kluczowych zainteresowań poznawczych młodzieży w wieku dorastania.

Zdaję sobie sprawę, iż powyższe propozycje tematyczne mogą sprawić pewne kłopoty tak natury merytorycznej, jak też organizacyjnej. Klasycznym jednak rozwiązaniem może tu być ewentualne zaproszenie do szkoły osób mających odpowiednie przygotowanie merytoryczno-dydaktyczne, chętnych do przeprowadzenia dyskusji z młodzieżą na powyższe tematy. Trzeba jedynie zapewnić na to więcej jednorazowego wymiaru czasu (na przykład w wymiarze trzech kolejnych lekcji tego samego dnia, co pół roku). Będzie to stanowiło uzupełnienie procesu dydaktycznego szkoły i można się z dużą aprobatą ze strony młodzieży.

Prof. dr hab. Józef Balcerek, pracownik naukowy i długoletni nauczyciel akademicki w Szkole Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie, jest specjalistą w zakresie socjologii pracy, a zwłaszcza problemów współzależności społeczno-gospodarczych. Jest członkiem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, członkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego.

W czasie dyskusji na XXXII Zjeździe ZNP, na którym reprezentował, jako delegat, środowisko SGPiS wystąpienie swoje poświęcił sprawie reformy społeczno-gospodarczej, przedstawiając skróconą wersję swojej koncepcji na ten temat.

Wypowiedź prof. Balcerka spotkała się z ogromnym zainteresowaniem uczestników zjazdu, czego wyrazem były liczne głosy o udostępnienie pełnego tekstu owej koncepcji.

Realizując te postulaty, prezentujemy opracowanie prof. Balcerka, zdając sobie sprawę z dyskusyjności i niewątpliwej kontrowersyjności i skrajności jego poglądów.

Jest oczywiste, że w sytuacji, kiedy podstawowe założenia reformy gospodarczej są już opracowane, tekst ten stanowić może jedynie materiał do refleksji, jako jeszcze jeden wśród wielu innych punktów widzenia na przyczyny sytuacji gospodarczej kraju i drogi wyjścia z niej jako materiał wzbogacający naszą wiedzę na temat tak żywo nas wszystkich obchodzący. Nie jest on jednak wyrazem ani stanowiska Związku, ani też stanowiska redakcji, lecz propozycją do dyskusji o sprawach w tej chwili dla Polaków najważniejszych.

Kryzys polityczny i gospodarczy przekształcił się na naszych oczach w katastrofę gospodarczą i polityczną. Wyjście z tej katastrofy nie jest możliwe bez ujawnienia najgłębszych jej źródeł.

ŹRÓDŁA GOSPODARCZE

Stan zadłużenia kraju i wielkość „chybionych inwestycji" wskazują na rozmiary katastrofy gospodarczej. Szczególnym jej wyrazem jest „rozczłonkowanie" struktur gospodarczych sprzężone z „rozczłonkowaniem" struktur społecznych i politycznych. Zadłużenie wobec krajów kapitalistycznych i krajów rozwijających się wynosiło w 1930 roku 23 mld dolarów. Co więcej, tempo zadłużania ulega coraz większemu przyspieszeniu: przewiduje się, że wzrośnie ono w 1985 roku do 33 mld i dopiero w 1989 roku wróci do poziomu z 1980 roku. Ponadto Polska jest zadłużona również wobec krajów socjalistycznych.

Podporządkowanie Polski wysoko rozwiniętym krajom kapitalistycznym, którego wyrazem jest zadłużenie, stało się głównym źródłem „chybionych inwestycji", sięgających 2100 mld złotych oraz „rozczłonkowania" struktur gospodarczych, w wyniku podporządkowania najniższych i pośrednich szczebli przetwarzania nie narodowemu, lecz obcemu produktowi finalnemu. Procesy te prowadziły do osłabiania powiązań kooperacyjnych z krajami socjalistycznymi i zrywania najkorzystniejszych (istniejących i potencjalnych) więzi handlowych i gospodarczych z krajami rozwijającymi się i podporządkowania własnego programu energetyczno-surowcowego strategii wysoko rozwiniętych krajów kapitalistycznych. Tym samym Polska osłabiała pozycje krajów rozwijających się oraz ich walkę o nowy światowy ład ekonomiczny. W konsekwencji stosunki Polski z tymi krajami cechuje od lat chroniczna stagnacja. Polska rezygnowała z samodzielności w kształtowaniu stosunków z tymi krajami, podporządkowując się — w ramach wspólnych przedsięwzięć" („joint ventures") — sprzecznej z interesami ich strategii towarzystw wielonarodowych, w charakterze podwykonawcy. Wreszcie Polska stała się dla krajów rozwijających się konkurentem przy ubieganiu się o udział w podziale „nadwyżek zbożowych" krajów wysoko rozwiniętych, a w szczególności Stanów Zjednoczonych.

„Rozczłonkowanie" struktur gospodarczych kraju, które nastąpiło, wyraża się także w oderwaniu przemysłu energetyczno-surowcowego, ciężkiego i przetwórczego od rolnictwa, przemysłu spożywczego i szeroko rozumianych usług. Bezpośrednią konsekwencją owego „rozczłonkowania" struktur gospodarczych w sferze zatrudnienia jest pogłębiająca się atomizacja rynku pracy, która wyraża się w rażących dysproporcjach zatrudnienia w poszczególnych strefach gospodarczych, działach, branżach i gałęziach oraz w różnych jednostkach terytorialnych. Wskazuje na to podział województw i gmin na trzy typy rynku: z nadmiarem, niedoborem i względną równowagą w zakresie siły roboczej.

Z kolei atomizacja rynku pracy implikuje coraz większą anarchię w sferze podziału dochodów z pracy. Rażące są dysproporcje płacowe między działami produkcyjnymi i nieprodukcyjnymi, sfeminizowanymi i niesfeminizowanymi, „budowlami socjalizmu", a „całą resztą", przedsiębiorstwami kluczowymi a średnimi i małymi itd.

Głównym, bezpośrednim źródłem niskiej efektywności gospodarowania jest totalna degradacja funkcji specjalistów organizacji i zarządzania, którą miał pełnić personel kierowniczy. Jest ona konsekwencją zespolenia się tego personelu z administracją państwową, partyjną i naukową oraz ich łącznego wyobcowania się ze społeczeństwa, w postaci totalitarnej biurokracji, która była pochłonięta walką „wszystkich ze wszystkimi" o władzę oraz troską o maksymalizację własnych korzyści materialnych i uwiecznienie własnego dziedzicznego panowania.

Monopol środków produkcji, indoktrynacji i represji pozwalał biurokracji na absolutną arbitralność w gospodarowaniu. Monopol ten pogłębiał „lukę technologiczną" przy jednoczesnym „nasyceniu" gospodarki narodowej kadrą naukowo-badawczą i specjalistyczną nie ustępującym analogicznemu „nasyceniu" wysoko rozwiniętych krajów kapitalistycznych. W konsekwencji innowacyjność naszej gospodarki jest coraz bardziej ujemna, a metody gospodarowania coraz bardziej ekstensywne. Toteż, w miarę jak rośnie wartość środków trwałych, maleją przyrosty dochodu narodowego, a w szczególności przyrosty funduszu konsumpcji. Co więcej, przy malejących przyrostach funduszu konsumpcji, rośnie jego zróżnicowanie na korzyść biurokracji, w działach produkcyjnych i nieprodukcyjnych, a także na korzyść grup społecznych faworyzowanych przez biurokrację w gospodarce nieupaństwowionej (kapitalistyczny farmer i przedsiębiorca) i upaństwowionej.

ŹRÓDŁA SPOŁECZNE

Żródła bogacenia się biurokracji, żyjącej w symbiozie z farmerem i przedsiębiorcą — spekulantem, a w latach siedemdziesiątych zespalającej się z obcą burżuazją monopolityczną i jej menażerami, prowadzi w warunkach malejących przyrostów funduszu konsumpcji do spychania dochodów rosnącego odsetka rodzin poniżej biologicznego minimum egzystencji, co musi prowadzić do degeneracji fizycznej i psychicznej narodu. Proces ten znajduje swoje odzwierciedlenie w rosnącym zagrożeniu zdrowia fizycznego i psychicznego ludzi w całkowitym załamaniu się programu budownictwa mieszkaniowego na lata 1971—1990.

Opracowany, lecz dotychczas nieopublikowany raport o stanie zdrowia narodu mógłby dać pełniejszy obraz zagrożenia. Płynie ono z rosnącej ilości źródeł: z niedorozwoju upaństwowionej służby zdrowia, z zagrożenia naturalnego środowiska człowieka, wynikającego z rażących zaniedbań w walce z zanieczyszczeniem ziemi, powietrza i wody (niedorozwój przemysłu wytwarzającego niezbędne dla ochrony środowiska urządzenia, brak troski o stan już istniejących urządzeń), z bezpośredniego zagrożenia życia i zdrowia pracowników w rezultacie zaniedbań w sferze bhp i rozwoju przemysłowej służby zdrowia, a także z braku troski o wysoką jakość zdrowotną żywności.

Załamanie się programu budownictwa mieszkaniowego na lata 1971—1990 doprowadziło do sytuacji, w której w 1990 roku deficyt mieszkaniowy będzie dwukrotnie głębszy niż w 1970 roku. Równocześnie jednak biurokracja i faworyzowane przez nią grupy społeczne zabezpieczyły sobie luksusowe warunki mieszkaniowe, uwolniły się od ograniczeń dotyczących powierzchni mieszkaniowej, przyznały sobie, za bezcen, działki budowlane na obszarach o najwyższych walorach zdrowotnych, rekreacyjnych i estetycznych, uzyskały prawo do dodatkowego mieszkania, a nawet do zabytkowych dworków i pałacyków.

Najgłębszym wyrazem „rozczłonkowania" struktur społecznych jest wyrodzenie się systemu społeczno-ekonomicznego w hierarchię feudalno-biurokratyczną i stanowo-kastową, obejmującą głównie społeczność związaną z gospodarką upaństwowioną. Na jednym biegunie rośnie społeczność marginalna, zwłaszcza na wsi, żyjąca na marginesie dwóch, a nawet trzech systemów własności środków produkcji; dwóch lub trzech systemów organizacji procesu pracy i produkcji, dwóch podstawowych zbiorowości terytorialnych. Na drugim biegunie kształtuje się nieliczna grupa farmerów i przedsiębiorców-spekulantów, żyjąca w symbiozie z biurokracją i przenikająca do hierarchii grup społeczno-zawodowych i grup nadbudowy. Pośrodku znajduje się wciąż jeszcze liczna grupa drobnych właścicieli i wytwórców, żywiąca złudzenie, iż uda jej się „przebić" do grupy wielkich farmerów i przedsiębiorców.

Efektem opisanych przeobrażeń społecznych jest „rozczłonkowanie" pozostałych struktur społeczeństwa globalnego: technicznych, demograficznych, terytorialnych i kulturowych, psychicznych i narodowych.

„Rozczłonkowanie" struktur technicznych wyraża się pogłębiającym się antagonizmem między nowoczesnym systemem struktur i hierarchii społeczno-zawodowych i specjalizacyjnych a coraz większą „luką technologiczną" i coraz bardziej ujemną innowacyjnością naszej gospodarki. Antagonizm ten rodzi w szeregach kadry naukowo-badawczej coraz większe uczucie frustracji i niższości, skłaniające do wyjazdu sezonowego za granicę „w celach zarobkowych" lub do rozwijania „przedsiębiorczości prywatnej", zarówno w przedsiębiorstwie, jak i poza nim.

KIERUNEK: ZMIANA STRATEGII SPOŁECZNO-GOSPODARCZEJ

PROF. DR HAB. JÓZEF BALCEREK

„Rozczłonkowanie" struktur demograficznych ujawnia się przede wszystkim w „wymieraniu" ludności chłopskiej, w spadku (od 1963 roku) współczynnika reprodukcji netto ludności miejskiej poniżej poziomu reprodukcji prostej, w rażącej nierównowadze w rozmieszczeniu ludności na ziemiach dawnych i ziemiach odzyskanych.

„Rozczłonkowanie" struktur terytorialnych, sprzężone z „rozczłonkowaniem" pozostałych struktur społecznych, a w szczególności struktur demograficznych, zostało pogłębione w wyniku reformy administracyjnej z 1975 roku, która doprowadziła do likwidacji powiatów. Historycznie ukształtowane województwa zostały nagle rozbite przekształcone we „francuskie departamenty" (niemal identyczny, przeciętny obszar), a nowi wojewodowie i inni przedstawiciele władzy przystąpili natychmiast do budowania własnego urzędowego prestiżu, współzawodnicząc wspaniałością i rozmachem nowo wznoszonych gmachów administracyjnych. Gmina, głównie wiejska, została odizolowana od ośrodków robotniczych i pod duchowym przewodnictwem gminnej biurokracji, identyfikującej się z farmerem, przekształcona w prawdziwe „państwo w państwie", zaś Rzeczpospolita upodobniła się do luźnej federacji gmin.

Szczególnie groźne jest „rozczłonkowanie" struktur kulturowych i moralnych. Kultura wsi, która jeszcze do niedawna była głównym źródłem wartości moralnych i estetycznych dla całej zbiorowości wiejskiej, zanika wraz z „wymieraniem" samej ludności chłopskiej. Kultura miejska, zawsze u nas eklektyczna i kosmopolityczna, stała się jako kultura „masowa" kulturą „dla ubogich". W tych okolicznościach kultura robotnicza mogła się rozwijać jedynie na uboczu urzędowej, biurokratycznej kultury, w ramach układów nieformalnych, w postaci etyki zawodowej i solidarnościowej. Spuścizna kultury narodowej ulegała systematycznej degradacji. Dotyczy to w szczególności historii Polski, lecz także materialnych pomników kultury narodowej.

Brak jakichkolwiek poważniejszych elementów stabilizacji ekonomicznej i społecznej, o czym świadczy „rozczłonkowanie" już omówionych struktur społeczeństwa globalnego, rodzi społeczną pustkę, w której „rozczłonkowaniu" ulegają struktury psychiczne narodu, grupy, rodziny i jednostki. Najliczniejsza do niedawna tradycyjna społeczność chłopska maleje. Zanika rodzina, a jednostka wyrwana z tego naturalnego kontekstu daremnie szuka trwałego gruntu dla stworzenia własnej nowej rodziny, jako czynnika integracji z nowym środowiskiem pracy i zamieszkania. W konsekwencji, całe społeczeństwo wyradza się w luźną sumę wewnętrznie zdezorganizowanych jednostek i przekształca w twór ulegający totalnej atomizacji. Nie znajduje swojego miejsca w tłumie, jakim staje się społeczeństwo, jednostka szuka zapomnienia w alkoholizmie i coraz częściej w narkomanii.

ŹRÓDŁA POLITYCZNE

„Rozczłonkowanie" struktur gospodarczych i społecznych prowadzi w ostatecznej instancji do „rozczłonkowania" struktur narodowych i politycznych. Zadłużenie kraju, zwłaszcza wobec wysoko rozwiniętych krajów kapitalistycznych jest brzemienne w groźbę alienacji suwerenności gospodarczej, a tym samym i politycznej. W kraju prawie idealnie jednolitym etnicznie (narodowo) wręcz nieprawdopodobnie brzmi teza o „erozji polskości" i „rozczłonkowaniu" struktur narodowych. Tymczasem, taka jest prawda W okresie 1950—1975, polska ludność rodzima, na ziemiach zachodnich i północnych, szacowana na 1—1,2 mln osób, zmniejszyła się w wyniku emigracji do RFN i NRD o połowę. W drugiej połowie lat 70-tych, dalsze 125 tys. osób wyjechało do RFN, która wciąż nie uważa „emigracje Niemców" za zamkniętą.

Na początku 1981 roku kierownictwo partii i rządu stanęło wobec perspektywy „niewypłacalności" gospodarki narodowej, a potem jej upadłości. Wynegocjowane „moratorium" odsuwa tę groźbę do końca 1985 roku. „Upadłość" oznacza niezdolność do zabezpieczenia normalnych warunków funkcjonowania gospodarki i organizmu narodowego. W tych historycznych okolicznościach szczególne zagrożenie bytu narodowego wynika z podporządkowania gospodarki narodowej RFN: 30 proc. zadłużenia wobec wysoko rozwiniętych krajów kapitalistycznych — to zadłużenie wobec RFN. W przypadku ogłoszenia „upadłości" gospodarki narodowej Polski, rząd RFN, niezależnie od tego, jaka partia (CDU czy SPD) będzie u władzy, może korzystając z sytuacji, ubiegać się, by zgodnie z Konstytucją RFN i anglosaską formułą poczdamską (ZSRR i Francją, jako sygnatariusza Układu Poczdamskiego uznały definitywny charakter naszych granic), iż ziemie zachodnie i północne są „pod administracją polską", wszczął starania o rewindykowanie tych obszarów. Katastrofa gospodarcza i społeczna może więc prowadzić do katastrofy politycznej.

Źródła oficjalne oraz nauka i publicystyka nie prezentują obiektywnego stanu Rzeczypospolitej, utrwalając w świadomości społecznej przekonanie, że przeżywamy kolejny, po 1948, 1956, 1968, 1970 i 1976 kryzys, a i kierownictwo tylko w przypadku, kiedy chce wywołać szok w społeczeństwie, mówi o katastrofie, anarchii i chaosie oraz zagrożeniu kraju.

NAJGŁĘBSZE ŹRÓDŁA KATASTROFY

Najgłębsze (bezpośrednie) źródła katastrofy gospodarczej i politycznej tkwią w założeniach teoretycznych i zgodnych z nimi rozwiązaniach praktycznych realizowanej strategii społeczno-gospodarczego rozwoju kraju, która, wracając do tradycji zapoczątkowanych przez arystokrację feudalną pod koniec XVI wieku, uczyniła z Polski podporządkowanej międzynarodowemu kapitalistycznemu podziałowi pracy dostawcę tanich surowców, energii i siły roboczej dla krajów wysoko rozwiniętych.

Za teoretyczne założenia tej strategii pełną odpowiedzialność ponoszą przedstawiciele nauki polskiej, którzy dowodzą, że: Po pierwsze; Polska nie jest w ogóle w stanie przezwyciężyć, samodzielnie, rosnącej „luki technologicznej".

Po drugie; że wysoko rozwinięte kraje kapitalistyczne weszły w fazę „rozwiniętego społeczeństwa, wolnego od kryzysów, wyrabiającego" bowiem skuteczne metody ich przezwyciężania. „Kryzys 1929—1932 miał być ostatnim z nich. Teoria „rozwiniętego społeczeństwa kapitalistycznego" była swoistą akceptacją teorii społeczeństwa kapitalistycznego jako społeczeństwa postindustrialnego, społeczeństwa masowej konsumpcji i rosnącego czasu wolnego oraz jako państwa dobrobytu. Była ona bliska socjaldemokratycznej koncepcji, przekształcania się państwa kapitalistycznego w „wolne państwo prawne". To podporządkowanie miało zapewnić Polsce długotrwałą erę „indukowanego" przez wysoko rozwinięte kraje kapitalistyczne rozkwitu gospodarczego i społecznego. Takie złudzenie stwarzała w pierwszej połowie lat 70-tych — w wyjątkowa obfitość dolarowych kredytów, która pozwalała chwilowo na równoległy wzrost inwestycji produkcyjnych, indywidualnych i społecznych funduszów spożycia.

Strategia lat 70-tych skazywała Polskę na rolę dodatku energetyczno-surowcowego dla rozwiniętych krajów kapitalistycznych. Zgodnie z tą strategią produkcja węgla kamiennego miała wzrosnąć w okresie 1976—2000 ze 140 do 300 mln ton, a węgla brunatnego — z 36 do 200 mln ton. W drugiej połowie lat 70-tych, w okresie najgłębszego kryzysu miedziowego podjęta została decyzja forsowania wydobycia tego surowca. Strategia energetyczno-surowcowa narzucała konieczność gwałtownej rozbudowy przemysłu ciężkiego oraz rozbudowy infrastruktury transportowej i technicznej. Ponadto, przejmowaniu, w ramach umów kooperacyjnych i powiązań licencyjnych, najniższych i pośrednich szczebli przetwarzania, stwarzało konieczność nie tylko rozbudowy bazy energetyczno-surowcowej, lecz również gwałtownego wzrostu importu surowców i energii.

W celu przyspieszenia kapitalistycznej drogi rozwoju rolnictwa przedstawiciele nauki dowodzili również konieczność podporządkowania rolnictwa polskiego międzynarodowemu kapitalistycznemu podziałowi pracy. Główną teoretyczną przesłanką jej „nowej" polityki rolnej była teza o imporcie tanich zbóż i pasz i eksporcie drogich przetworów z mięsa. Na szczęście były to góry skazane na fiasko. Już bowiem od zakończenia II wojny światowej wiadome było, że z uwagi chociażby na „eksplozję demograficzną w krajach rozwijających się kryzys zbożowy będzie się pogłębiał, zwłaszcza że pozycję prawie monopolistyczną w eksporcie zaczną zbożowych zajmują Stany Zjednoczone. Wiadomo było także, że utopią będzie liczyć na wzrost eksportu przetworów rolnych na rynki Europy Zachodniej — naszego tradycyjnego odbiorcy. Kraje te zmierzały od zakończenia II wojny światowej (a częściowo już w okresie samej wojny) do żywnościowej samowystarczalności. Cel ten został zrealizowany, z nadwyżką, kraje te dysponują bowiem obecnie rosnącymi nadwyżkami, których zbyt jest zabezpieczony w pierwszej kolejności dla krajów członkowskich EWG.

Strategia lat 70-tych była wyrazem teoretycznego i praktycznego bankructwa gospodarczego i politycznego, oznaczała bowiem przekształcenie Polski w kraj kapitalistyczny peryferyjny i zależny. Główną siłą społeczną zainteresowaną w realizacji tej strategii była (i pozostaje) biurokracja, której przedstawiciele nauki polskiej stali się apologetami. Skrajnym wyrazem tej apologetyki stała się powszechnie obowiązująca teza, że biurokracja stanowi współrzędnie najbardziej racjonalny system zarządzania gospodarką narodową i rządzenia państwem. Strategia lat 70-tych tkwi swoimi korzeniami w założeniach teoretycznych i instytucjonalnych systemu centralizmu biurokratycznego (SCB) w czystej, represyjnej postaci (od 1948 do 1955) oraz w postaci zreformowanej, parametrycznej (od 1958).

Naczelną ekonomiczną przesłanką apologii biurokracji jest utożsamienie państwowej i społecznej własności środków produkcji, w wyniku odrzucenia Marksowskiej teorii państwa naczelnej władzy i Eltenteańskiej odrzucenie Marksowskiej teorii biurokracji na rzecz Weberowskiej. Rewizji biurokratycznej uległo również główne w teorii Marksowskiej kryterium analizy układu stosunków produkcji jako głównego przedmiotu Marksowskiej ekonomii politycznej. Inną doniosłą konsekwencją było utożsamienie implikacji układu stosunków produkcji i układu grup nadbudowy (struktury władzy) z implikacjami społecznego podziału pracy. W rezultacie, na miejsce Marksowskiej koncepcji socjalizmu przyjęto koncepcje socjaldemokratyczną.

W teorii Marksowskiej głównym kryterium analizy układu stosunków produkcji jest nie stosunek do własności środków produkcji, lecz stosunek do środków produkcji. Własność jest tylko jedną z form tego stosunku, choć niezwykle doniosłą. Obok niej występują takie formy, jako faktyczna dyspozycja, kontrola i zarządzanie środkami produkcji. Wszystkie te formy mogą występować oddzielnie, łącznie lub w rozmaitych kombinacjach. Daje nam to wyobrażenie o złożoności Marksowskiej koncepcji układu stosunków produkcji i stopniu jej zafałszowania przez apologetów biurokracji.

Upaństwowienie środków produkcji nie jest ich uspołecznieniem. Wszystko zależy od istoty państwa okresu przejściowego. Jeżeli jest to państwo dyktatury proletariatu, to własność państwowa może się okazać najwyższą w danym momencie historycznym formą uspołecznienia środków produkcji. Jednakże, w przypadku państwa dyktatury biurokracji, własność państwowa staje się własnością niczyją, klasa robotnicza zostaje bowiem pozbawiona środków produkcji i rozpada się na „sumę robotników najemnych", wobec których biurokracja występuje jako pracodawca Biurokracja nie przejmuje jednak własności środków produkcji, lecz jedynie faktyczną nimi dyspozycję. Własność zbiorowa wymaga bowiem jednolitego stosunku wszystkich właścicieli do całej własności. Akceptacja tej przesłanki jest do wyobrażenia przez anonimowych, uprzywilejowanych grup oraz personalne powiązania między prywatną i półprywatną a upaństwowioną służbą zdrowia.

Polityka oświatowa musi położyć kres dotychczasowej dyskryminacji oświatowej większości społeczeństwa. Elementarnym warunkiem nowej polityki oświatowej jest przywrócenie nauczycielowi (w całym szkolnictwie) odpowiedniej rangi społecznej. Nauczyciel musi otrzymywać **co najmniej równe wynagrodzeniu jakiegokolwiek innego pracownika o tym samym poziomie wiedzy i stażu.** Nie może on **kształtować podmiotowości uczniów i studentów** jeżeli sam nie jest podmiotem, lecz tylko apologetą biurokracji. System oświaty musi być orężem w walce z systemem feudalno-biurokratycznym o społeczeństwo rzeczywiście otwarte, zabezpieczającego równość startu i szans we współzawodnictwie szkolnym i zawodowym.

Fundusze przeznaczone na budownictwo mieszkaniowe, zwłaszcza w miastach, stanowią podstawowy warunek synchronizacji tak doniosłych procesów, jak uprzemysłowienie, urbanizacja, migracja ze wsi do miast, restrukturyzacja przestrzeni społeczno-gospodarczej itd. Stanowią one ponadto trzeci podstawowy warunek równości startu i szans we współzawodnictwie zawodowym i szkolnym. Decydują bowiem o wyzwoleniu pożądanej ruchliwości (i stabilizacji) zawodowej przestrzennej, która w zasadniczej mierze determinuje pożądaną ruchliwość (i stabilizację) zawodową poziomą, pionową i mieszaną.

Główną przyczyną chronicznego kryzysu mieszkaniowego w miastach jest reprywatyzacja, szczególnie intensywna w latach 70-tych, ziemi i funduszu mieszkaniowego w zbiorowości miejskiej. Wyzwoliła ona anarchiczne działanie prawa renty gruntowej oraz spekulację działkami budowlanymi i mieszkaniami.

Nowa polityka mieszkaniowa musi uwzględnić fakt, że w 1990 r. kryzys mieszkaniowy będzie znacznie głębszy niż w roku 1970 i że jego rozwiązanie, w ramach nowej strategii, nie nastąpi wcześniej niż w 2000 roku.

Wymienione trzy fundusze (zdrowia, oświaty i mieszkaniowy) właściwie zsynchronizowane, mają łącznie decydujące znaczenie dla planowego ustanowienia i funkcjonowania jednolitego, ogólnonarodowego rynku pracy, który zapewni działanie prawa podaży i popytu na prężnie przystosowane, kwalifikacje, talenty i uzdolnienia, zmaterializowane w potwierdzonych w praktyce kwalifikacjach zawodowych. Na tym obiektywnym gruncie, zróżnicowanie dochodów z pracy stanie się podstawą ogólnospołecznego systemu motywacji, gwarantującego wyższą efektywność ekonomiczną niż motywacja zysku w kapitalizmie.

Konieczna jest zatem bezwzględna likwidacja systemu feudalnej inwestytury, biurokratycznej nominacji, nomenklatury i rezerwy kadrowej. zabijającego twórczą, efektywną i wydajną pracę. Znika tym samym biurokracja gospodarcza, ustępując miejsca powołanej w drodze konkursów grupie specjalistów organizacji i zarządzania.

Niezbędne jest również zniesienie ograniczeń meldunkowych i wszelkich administracyjno-biurokratycznych metod zamykania granic miast i wsi, sprzecznych z prawem każdego człowieka do swobodnego wyboru miejsca zamieszkania i miejsca pracy. Takie są elementarne przesłanki prawa każdego człowieka do samookreślania i do samorealizacji.

Zgodny z podstawowym ekonomicznym prawem socjalizm, podział dochodów z pracy warunkuje racjonalny podział tak zasadniczych składników społecznego funduszu spożycia jak: emerytury. renty, zasiłki chorobowe i wynagrodzenia za urlop. Powstanie wówczas możliwość zsynchronizowania wzrostu wysokości rent i emerytur ze wzrostem kosztów utrzymania i postępem gospodarczym. Zniknie tym samym antagonizm społeczny związany z podziałem rent i emerytur według „starego" i „nowego" portfela.

Wydatki na obronę narodową są nieuniknione. Społeczeństwo winno jednak być informowane o wysokości ich udziału w dochodzie narodowym, a organy władzy państwowej (przede wszystkim Sejm) winny oceniać racjonalność ich wykorzystania z punktu widzenia skuteczności obrony narodowej. Istotna jest również analiza „korzyści ubocznych" tych wydatków: efekty naukowo-badawcze, szkolenie zawodowe, tworzenie infrastruktury technicznej, pomoc produkcyjna, szczególnie doniosły udział w walce z klęskami żywiołowymi.

Rozwój samorządności oznacza systematyczne ograniczanie wydatków na administrację państwową, a w szczególności na aparat represji i indoktrynacji. Zniesienie biurokratycznej arbitralności aparatu represji oznacza przywrócenie autentycznej ochrony bezpieczeństwa każdego obywatela. Zaś środki masowego przekazu winny być podporządkowane procesowi upodmiotowienia całego społeczeństwa.

Świadczenia i zasiłki rodzinne, a w razie potrzeby opieka i pomoc społeczna, powinny być podporządkowane zasadzie podnoszenia najniższego dochodu rodzinnego do poziomu biologicznego a następnie socjalnego minimum egzystencji.

W walce o nową strukturę społecznego podziału dóbr konsumpcyjnych i usług zasadnicze znaczenie ma rozstrzygnięcie dylematu dotyczącego preferencji w sprawie: motoryzacji indywidualnej czy komunikacji masowej' budownictwa rozproszonego czy skupionego w dużych miastach; reprywatyzacja czy uspołecznienie obszarów o walorach zdrowotnych, rekreacyjnych i estetycznych. Preferencje na kilkanaście najbliższych lat są jednoznacznie określone. Najwyższy priorytet należy przyznać komunikacji masowej (zarówno ze społecznego, jak i z ekonomicznego punktu widzenia). Budownictwu skupionemu w miastach i uspołecznieniu obszarów o walorach zdrowotnych, rekreacyjnych i estetycznych.

Rynek środków konsumpcji i usług musi wyprzeć biurokratyczne ich rozdzielnictwo, gdyż brak tego rynku przekreśla funkcjonowanie jednolitego, ogólnonarodowego rynku pracy oraz ogólnospołecznego systemu motywacji pracy.

Istnieje konieczność ustanowienia rynku środków produkcji wytworzonych przez gospodarkę upaństwowioną a przeznaczonych dla gospodarki nieupaństwowionej, na miejsce ich dotychczasowego rozdzielnictwa.

Logicznym uzupełnieniem rynku środków produkcji jest rynek środków konsumpcji i usług wytwarzanych przez gospodarkę nieupaństwowioną. Za sprawą biurokracji i jej organizacji ekonomicznych w sferze skupu i zbytu, rynek ten ulegał likwidacji na rzecz monopolu farmera i przedsiębiorcy — spekulanta, których interesem była podporządkowana gospodarka upaństwowiona.

Powstanie NSZZ RI „Solidarność" stwarza możliwości zniesienia tego monopolu i przywrócenia wspomnianych wyżej rynków w interesie 3,5 mln gospodarstw chłopskich. Ruch ten ma poparcie i katolickiego, i marksistowskiego nurtu w NSZZ „Solidarność" oraz w podstawowych masach członkowskich PZPR. Na poparcie zasługuje analogiczny ruch w rzemiośle i drobnej wytwórczości, w których to sferach toczy się walka między nieliczną grupą, co najwyżej kilkunastu tysięcy przedsiębiorców — spekulantów i pośredników, a podstawową 600-tysięczną masą rzemieślników, drobnych wytwórców, członków ich rodzin i uczniów, znajdujących poparcie w najszerszych rzeszach społeczeństwa.

System rynków (pracy, dóbr produkcyjnych i konsumpcyjnych oraz usług) wyznacza racjonalny system podziału dochodów z pracy („cen usług pracy"), cen środków konsumpcji i usług oraz cen części środków produkcji i wytworzonych przez gospodarkę upaństwowioną a przeznaczonych dla gospodarki nieupaństwowionej. Wtórnie, system racjonalnie wyznaczonych cen usług pracy, środków konsumpcji i usług oraz części środków produkcji przeznaczonych dla gospodarki upaństwowionej może stworzyć obiektywną ekonomiczną przesłankę dla systemu cen środków produkcji, energii, surowców i materiałów przeznaczonych dla gospodarki upaństwowionej i wytwarzanych głównie przez przedsiębiorstwa upaństwowione.

Przedstawiony model gospodarczy w makroskali determinuje rolę podstawowej jednostki ekonomicznej i ogniw pośrednich. Pojęcia przedsiębiorstwa i jego „samodzielności ekonomicznej" są bezpośrednio i pośrednio przeciwstawne, wzajemnie wykluczające się teorie: burżuazyjna (menażerska socjaldemokratyczna) i Marksowska, przy czym teoria burżuazyjna jest zainteresowana w maskowaniu lub, jeżeli maskować nie zdoła, w fałszowaniu istoty tego antagonistycznego przeciwieństwa. Pierwsza teoria mówi o „samodzielności przedsiębiorstwa" mając na myśli „samodzielność", „dyrektora-przedsiębiorcy" pośrednio podporządkowanego biurokracji centralnej. Druga teoria opowiada się za załogą robotniczą i społecznością przedsiębiorstwa jako podmiotem samodzielności przedsiębiorstwa.

Pierwsza teoria jest brzmienna w określane konsekwencje: Oznacza ona „poojednanie" biurokratycznej decentralizacji z większą niż poprzednio biurokratyczną centralizacją. Towarzyszący jej system parametryczny sprawia — jak tego dowiódł O. Lange — że ostatecznie wykonawca czyni to samo co centralna biurokracja z tą jedyną różnicą, że tym razem ma przeświadczenie (złudzenie), że sam tego chciał. W tym układzie samorząd robotniczy, sprowadzony do ram przedsiębiorstwa, szybko wyradza się w fikcji demokracji. Wskazuje na to ocena „Podstawowych założeń reformy gospodarczej", które przewidują nawet rozbudowę „pionową" samorządu robotniczego. Na szczeblu „doborowo zgrupowania samodzielnych przedsiębiorstw" znajdziemy Radę Nadzoru o eklektycznym instytucjonalnie składzie. Na szczycie zaś autorzy projektu reformy proponują powołanie ciał doradczych Sejmu (Komitet Społeczno-Gospodarczy lub Komitet Ekspertów) i Prezydium Rządu (Rada Ekonomiczna): Biurokratyczna „góra" zrodziła samorządową „mysz". W istocie rzeczy wszystkie urzędowe i naukowe projekty reform gospodarczych opierają się na anachronicznej, XIX-wiecznej koncepcji „dyrektora-przedsiębiorcy" osadzonego w idei burżuazyjnego „wolnego handlu".

Druga teoria wskazuje na konieczność pionowej i poziomej rozbudowy samorządu robotniczego. „Dobrowolne zgrupowanie samodzielnych przedsiębiorstw" musi powołać własny samorząd robotniczy. Dalsze rozwinięcie gospodarczego centralizmu demokratycznego zakłada powstanie „dobrowolnego zgrupowania dobrowolnych zgrupowań samodzielnych przedsiębiorstw" jako ekonomicznej podstawy uspołecznienia środków produkcji oraz fundament gospodarczy, polityczny władzy klasy robotniczej, bez władzy ekonomicznej, władzą polityczną jest fikcją.

Wychodząc od mikroskali, doszliśmy raz jeszcze do gospodarczej makroskali, wskazując na mechanizm kształtowania się interesu całego społeczeństwa. I dopiero wówczas, po ustanowieniu wewnętrznego, racjonalnego mechanizmu ekonomicznego, możemy bez obaw wchodzić w coraz ściślejsze stosunki z krajami rozwijającymi się w zwłaszcza z wysoko rozwijającymi się krajami kapitalistycznymi. Apologeci biurokracji widzą w podporządkowaniu międzynarodowemu kapitalistycznemu podziałowi pracy przesłanki racjonalizacji wewnętrznego mechanizmu gospodarczego i cen. Stąd zrodziła się koncepcja stosunków szybkiego wprowadzenia „wymienialności" złotówki. Do momentu zracjonalizowania własnymi siłami wewnętrznego mechanizmu gospodarczego, decyzja ta oznaczałaby przyspieszenie „upadłości" kraju. Wskazuje na to czarny rynek, na którym wartość nabywcza dolara, liczona według cen oficjalnych jest 3—4-krotnie wyższa od rzeczywistej.

Uspołecznienie środków produkcji oznacza, że nie zysk, lecz dochód z pracy stanowi fundament ogólnospołecznego systemu motywacji. Optymalizacja autentycznej wartości dodanej stanowi podstawę dla określenia efektywności ekonomicznej przedsiębiorstwa, osiąganej jednak nie kosztem gospodarki uspołecznionej i narodowej.

Autentyczny samorząd robotniczy gwarantuje powstanie i rozwój samorządu chłopskiego, rzemieślniczego, spółdzielczego, terytorialnego, akademickiego, studenckiego. uczniowskiego itd. Szczególne znaczenie ma tutaj poziomo rozbudowa samorządu robotniczego, jako inicjatora ekonomicznego współdziałania załóg robotniczych z samorządem chłopskim i rzemieślnem, we wspólnym interesie, wyrażającym się w optymalnym wykorzystaniu możliwości ekonomicznych każdej wsi, osiedla, miasteczka i regionu. W rozwoju tych wszystkich form współdziałania olbrzymią rolę mają do spełnienia NSZZ „Solidarność" oraz NSZZ RI „Solidarność".

Rozwój samorządności producentów, a w szczególności samorządu robotniczego, stwarza instytucjonalne przesłanki dla wyodrębnienia politycznego systemu przedstawicielskiego, jako nowej płaszczyzny współdziałania wszystkich społeczności.

Istnieje konieczność wyodrębnienia systemu przedstawicielskiego organizacji politycznych, który utożsamił się z organami władzy państwowej (Sejm i rady narodowe) i administracji państwowej, i w rezultacie zaczął manipulować system organizacji politycznych, rozumianych jako „tłum klakierów", których jedną funkcją miało być oklaskiwanie nieomylnych wodzów.

Decydujące znaczenie będzie miała rezygnacja z „upaństwowienia" PZPR, którego jednym efektem stała się rosnąca niechęć, całego społeczeństwa do Partii, którą urzędowa nauka czyni odpowiedzialną za katastrofę. Odzyskanie przez Partię zaufania w społeczeństwie jest zadaniem trudnym, lecz wykonalnym pod warunkiem jednak odrzucenia arbitralności narzuconej przez urzędniczy aparat partyjny. Wyrazem tej arbitralności była obowiązująca przez kilka lat zasada podporządkowania NIK prezesowi

TĘ STRONĘ MOŻNA WYWIESIĆ NA TABLICACH OGŁOSZEŃ

ZWIĄZEK W DZIAŁANIU

● INFORMACIE ● KOMUNIKATY ● UCHWAŁY ● REZOLUCJE ●

„GŁOS" W GABLOCIE

Jednym z mankamentów w pracy ZNP w czasie ostatnich gorących miesięcy było ciągłe nienadążanie z informacją o tym, co robi Zarząd Główny. „Solidarność" była tu zawsze choć o kilka dni szybsza, informując o tym, co robi ich związek.

Dziś, gdy bardziej widać po czyjej stronie jest prawda, trzeba koniecznie zastanowić się wspólnie nad tym, w jaki sposób szybciej docierać z informacją do szeregowych członków ZNP. Były próby dostarczania ulotek w sprawach między innymi Karty, ale te próby były mało udane. Ulotki docierały z dużym opóźnieniem. Pozostaje nadal „Głos Nauczycielski" jako jedyne źródło informacji. Dlatego wydaje mi się, że propozycja zawarta w 24 numerze „Głosu" może wiele w tym zakresie załatwić. Redagowanie pisma i wywieszanie takiej gazetki-strony na tablicy ogłoszeń ZNP w szkole jest propozycją, która powinna być zrealizowana. Propozycja redagowania takiej specjalnej strony ożywi działalność *ognisk ZNP, przyczyni się do wzrostu czytelnictwa naszej gazety i dostarczy szybko wielu wiadomości.*

Jednak strona ta musi być redagowana bardzo ciekawie i nie może zawierać długich artykułów. Na tej stronie powinien znaleźć się zawsze tzw. List tygodnia. Inicjatywę w tej sprawie redakcja już przecież podejmowała. Tutaj też powinny ukazywać się różne komunikaty ważne dla członków ZNP. Wywieszenie w naszych szkołach na przykład tylko 10 tysięcy takich gazetek będzie ważnym działaniem. Pozostaje sprawa tytułu dodatku do gazety, ale o to można zapytać czytelników.

ALEKSANDER SZPONAR
Orsza, woj. Zamość

OD REDAKCJI: Podobnych listów otrzymaliśmy w ostatnim czasie więcej. Wychodząc naprzeciw tym wszystkim postulatom przygotowaliśmy specjalną stronę, na której drukujemy informacje, komunikaty, uchwały i rezolucje ważne — w naszym przekonaniu — dla ognisk i rad zakładowych ZNP. Oczywiście, taką specjalną stronę, jakby głos w „Głosie", można wywiesić na tablicy szkolnej lub tablicy ogłoszeń ognisk czy rad zakładowych ZNP.

Realizując pomysł naszych czytelników, jesteśmy ciekawi opinii w tej sprawie. Czy taka specjalna strona jest nam naprawdę potrzebna?

ZNP ODRĘBNĄ CENTRALĄ ZWIĄZKOWĄ

Krajowy Zjazd Delegatów nadał Związkowi Nauczycielstwa Polskiego strukturę federacyjną, złożoną z dwu autonomicznych związków zawodowych — ZNP-Oświata i ZNP-Nauka.

Tym samym ZNP stał się organizacją działającą na warunkach odrębnej centrali związkowej, nie związanej z żadną z dotychczas istniejących organizacji międzyzwiązkowych, a zwłaszcza niezależnej od Komisji Porozumiewawczej Branżowych Związków Zawodowych.

U podłoża tej decyzji Zjazdu legła szczególna rola społeczna oświaty i nauki, które determinują w zasadniczy sposób intelektualny i duchowy rozwój narodu oraz stanowią o jego tożsamości. Dopiero na tym fundamencie można opierać rozwój społeczno-gospodarczy kraju.

Dodatkową przesłanką wyodrębnienia jest nie tylko zawodowy, lecz także twórczy charakter ZNP, wynikający z racji uprawiania takiej działalności przez członków naszego Związku. Utożsamiają się oni głęboko z rezultatami swojej pracy, pomnażającymi przez ich uniwersalne wartości, dorobek kultury narodowej.

Z tej roli oświaty i nauki w życiu społeczeństwa wynika konieczność odrębnego traktowania związków zawodowych, grupujących nauczycieli wszelkich typów szkół i pracowników nauki.

Nie mieszczą się one w formule związków branżowych opartej na podziałach przyjętych w gospodarce i zmieniających się pod wpływem przekształceń, zachodzących w jej strukturze organizacyjnej.

W tych warunkach działalność Związku Nauczycielstwa Polskiego nie może się ograniczać do obrony interesów zawodowych swoich członków, lecz musi obejmować szeroki wachlarz spraw o charakterze ogólnospołecznym, ze szczególnym uwzględnieniem tych, które wpływają na rozwój oświaty i nauki oraz na warunki pracy w tych dziedzinach.

W działalności tej Związek pragnie wykorzystać poważny potencjał intelektualny, reprezentowany przez swoich członków, zatrudnionych w placówkach oświaty i nauki na terenie całego kraju.

Tej szczególnej roli i zadaniom ZNP odpowiada właśnie formuła organizacyjna samodzielnej centrali związkowej.

W tym bowiem charakterze nasz Związek czuje się uprawniony i zobowiązany do zabierania głosu, jako partner rządu, uczestniczący w konsultowaniu wszystkich doniosłych społecznie decyzji i aktów legislacyjnych, na równi z innymi centralami związkowymi.

Oczekujemy też respektowania wszelkich innych praw należnych zwłaszcza kluczowym organizacjom ruchu związkowego, zarówno w jego ramach krajowych, jak i międzynarodowych. Dotyczy to w szczególności zagwarantowania pełnego dostępu do środków masowego przekazu, o którym nie powinna decydować tylko liczebność danej organizacji, ani stosowane formy protestu, lecz przede wszystkim zasada równego traktowania wszystkich istniejących organizacji międzyzwiązkowych.

APROBUJEMY WYNIKI ZJAZDU

● Plenum Rady Zakładowej Związku Nauczycielstwa Polskiego w **Świdnicy** po spotkaniu z delegatem XXXII Zjazdu ZNP wyraża swoje ogromne zadowolenie oraz składa serdeczne gratulacje za osiągnięcia XXXII Zjazdu ZNP. Wierzyliśmy do końca w słuszne i istotne decyzje naszych delegatów. Z prawdziwą aprobatą przyjmujemy osiągnięte cele oraz podjęte przez Was słuszne decyzje, które cieszą się uznaniem całego naszego środowiska nauczycielskiego jak i pozostałych pracowników oświaty.

Koledzy z Zarządu Okręgu ZNP W Płocku nadesłali nam bardzo konkretny materiał. Są to ustalenia wojewody płockiego, skierowane do prezydenta miasta Płocka oraz do naczelników miast i gmin z całego województwa, w sprawie realizacji wniosków i postulatów zgłoszonych w trakcie kampanii programowo-wyborczej ZNP.

Prawdę mówiąc, za te właśnie ustalenia pragniemy, w imieniu nauczycieli i pracowników oświaty województwa płockiego, podziękować i wyrazić przekonanie, iż wszystkie ustalenia zostaną wprowadzone w życie i to w jak najszybszym terminie.

USTALENIA

W okresie kampanii sprawozdawczo-wyborczej do ogniw ZNP zgłoszono wiele postulatów dotyczących problemów nurtujących nauczycieli i pracowników oświaty i wychowania województwa płockiego. W wyniku rozmów Zarządu Okręgu Płockiego ZNP z wojewodą płockim dla realizacji tych wniosków przyjęto następujące ustalenia:

Prezydent miasta Płocka, naczelnicy miast, miast i gmin oraz gmin:

— **opracują,** w porozumieniu z organami oświaty i wychowania w terminie do 30 czerwca 1981 roku plan poprawy sytuacji mieszkaniowej nauczycieli;

— **dopilnują** przeprowadzenia remontów mieszkań pozostających w administracji szkolnej oraz **zadbają o systematyczne** podnoszenie standardu tych mieszkań;

— **zapewnią,** aby opuszczone przez nauczycieli mieszkania w obiektach oświatowych i kwaterunkowych były przydzielane tylko posiadającym odpowiednie uprawnienia pracownikom oświaty i wychowania;

— **uznają** nauczycieli za specjalistów niezbędnych dla prawidłowego funkcjonowania gospodarki województwa i w miarę możliwości będą przyznawać im mieszkania w trybie przyspieszonym;

— **zorganizują** zaopatrzenie nauczycieli zatrudnionych na terenach wiejskich w opał i zapewnią bezpłatną dostawę go do mieszkań nauczycieli tak, aby nauczyciele nie musieli być odrywani od zajęć lekcyjnych; **zalecą** sprzedaż opału na listy imienne lub w wyznaczonym dniu albo **zastosują** inne skuteczne rozwiązanie;

— zapewnią nauczycielom możliwość nabywania działek budowlanych w ramach posiadanych terenów budowlanych.

Kuratorium Oświaty i Wychowania wprowadzi, w miarę powstających możliwości, do terenowych planów społeczno-gospodarczych budowę domów nauczyciela, a przy nowo wznoszonych obiektach oświatowych uwzględni mieszkania dla nauczycieli.

Dyrektor Wydziału Zdrowia i Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego umożliwi leczenie nauczycieli przez lekarzy stomatologów szkolnych oraz wyznaczy jeden dzień w miesiącu na wizyty nauczycieli w Wojewódzkiej Poradni Laryngologicznej.

Dyrektor Wydziału Handlu Urzędu Wojewódzkiego przekaże do jednostek handlowych zarządzenie ministra handlu wewnętrznego o zlikwidowanie limitowania artykułów i materiałów niezbędnych dla funkcjonowania szkół.

Zaleca się Wojewódzkiemu Związkowi Spółdzielni Rolniczych wprowadzenie sprzedaży artykułów żywnościowych w dwu rzutach, tj. w godzinach rannych i popołudniowych.

Podpisano:
Wojewoda Płocki
mgr ANTONI BIELAK

NASZE PYTANIE!

Czy również i Wasz wojewoda może poszczycić się takimi właśnie ustaleniami w tak istotnych dla nauczycieli i związkowców sprawach? Czekamy na komunikaty!

FUNDUSZ IM. „ROBOTNIKÓW WYBRZEŻA"

● **Rada Zakładowa Związku Nauczycielstwa Polskiego w Świdnicy** przekazała na konto Narodowego Funduszu Pomocy Stypendialnej kwotę 22.910 złotych.

Suma ta stanowi efekt ogólnej dobrowolnej zbiórki przeprowadzonej we wszystkich placówkach oświatowo-wychowawczych naszego miasta.

Świadczenia na ten cel wpłynęły od nauczycieli, pracowników administracyjno-gospodarczych, a także i od młodzieży.

Wszystkim uczestnikom zbiórki Rada Zakładowa Związku Nauczycielstwa Polskiego w Świdnicy składa serdeczne podziękowanie.

CIEKAWE

Mówi Eugeniusz Kondracki — przewodniczący Krajowej Rady Pracowniczych Ogrodów Działkowych.

Działki pracownicze posiada 615 tys. rodzin. Łączny ich obszar wynosi 29 tys. ha W ubiegłym roku określiliśmy szacunkowo produkcję warzyw i owoców na działkach na ok. 450 tys. ton. Działkowcy zbierają też co roku pewne ilości miodu z ponad 20 tys. pni pszczelich. Wiele osób hoduje na działkach króliki i drób. Oczywiście, chętnych na działki jest znacznie więcej. Obecnie mamy zarejestrowanych w wojewódzkich zarządach i w zarządach ogrodów działkowych w całym kraju 540 tys. chętnych. Najwięcej osób czeka na działki w województwie stołecznym (81 tys. podań), katowickim (100 tys.), miejskim łódzkim (50 tys.) i w gdańskim (34 tys.).

PREZYDIUM ZG ZNP – OŚWIATA

25 czerwca odbyło się pierwsze po zakończeniu obrad XXXII Zjazdu Delegatów ZNP posiedzenie Prezydium ZG ZNP — Oświata. Porządek obrad obejmował informację o zbiorczych szkołach gminnych, informację o sposobie załatwiania skarg i interwencji kierowanych do ZG ZNP oraz informację o udziale delegacji związkowej w Kongresie FISE. Główny nurt dyskusji koncentrował się wokół problematyki szkół zbiorczych. Podstawę rozważań stanowiło opracowanie Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Wprowadzenia dokonała dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego, Maria Mazurowa.

Początkowo organizowanie zbiorczych szkół gminnych napotykało znaczne opory ze strony społeczności lokalnej, nie było natomiast większych perturbacji z bazą lokalową dla tych placówek. Później — zdaniem ministerstwa — sytuacja odwróciła się, bowiem społeczeństwo ideę zbiorczości w zasadzie zaakceptowało, natomiast baza lokalowa stwarzała określone trudności. W ostatnim okresie idea zbiorczości ponownie jest atakowana.

W roku szkolnym 1980/81 funkcjonowało 1775 zbiorczych szkół gminnych. Obecnie proces ich powoływania jest powolny, na skutek wyczerpania się bazy lokalowej, odpowiadającej potrzebom tego typu placówek. Przy powoływaniu nowych szkół zbiorczych muszą być spełnione następujące warunki:

- baza lokalowa musi być lepsza od jednostek likwidowanych;
- należy zorganizować uczniom dojazdy do szkół;
- trzeba zabezpieczyć obsadę kadrową;
- pozyskać dla tej idei rodziców.

Idea zbiorczości jest trwałym elementem polityki oświatowej i tylko poprzez stopniową jej realizację będzie można wyrównywać dysproporcje, które istnieją jeszcze w poziomie przygotowania absolwentów ze środowisk wiejskich w stosunku do młodzieży kształcącej się w mieście. Konsekwentne realizowanie procesu egalitaryzacji oświaty uzależnione jest jednak od stwarzania szkolnictwu na wsi odpowiednich warunków lokalowo-dydaktycznych, kadrowych oraz finansowych.

Trudna sytuacja lokalowa szkolnictwa, spiętrzenie perturbacji w zakresie dowozu uczniów, szczególnie młodszych roczników, powoduje, że w niektórych miejscowościach zaistniały odpowiednie warunki do reaktywowania punktów filialnych lub podwyższenia stopnia organizacyjnego istniejących placówek.

Przewodniczący Sekcji Szkolnictwa Ogólnokształcącego, prof. dr Tadeusz Wiloch zwrócił uwagę na konieczność ustalenia optymalnego modelu szkoły zbiorczej, obejmującego takie elementy, jak zmianowość, liczebność dzieci, wielkość obiektu. Przyjmuje się na przykład, iż optymalna liczebność szkoły to 400—600 dzieci.

Kontrowersje budzi status gminnego dyrektora szkoły. Kilkuletnia praktyka dowiodła, że trudno pogodzić funkcję kierownika konkretnej placówki oświatowej z funkcją kierowania oświatą w całej gminie. Może dla tych celów należałoby wprowadzić mikrosystemy organizacyjne obejmujące dwie, trzy gminy? Wiąże się to, oczywiście, z koniecznością zmiany ustawy o radach narodowych. Szkołę należałoby również odciążyć od spraw, które powinien rozwiązywać kto inny, jak na przykład dowożenie dzieci.

W dyskusji zwrócono uwagę, iż nie należy utożsamiać idei zbiorczości z ideą zbiorczych szkół gminnych, nie są to bowiem kwestie tożsame. Wiele szkół na wsi spełnia funkcje zbiorczości, nie będąc siłami gminnymi. Dlatego należy bardzo elastycznie traktować rozwiązania sieciowo-organizacyjne, uwzględniając wszystkie warunki lokalne. Sprawy te napotykają wiele trudności. Jedną z nich, o bardzo zasadniczym znaczeniu, jest brak mieszkań dla nauczycieli. Przy czym nie widać tu znamion poprawy. Coraz trudniej wynająć mieszkanie dla nauczyciela i coraz trudniej je znaleźć. Z tej między innymi przyczyny zatrudniamy w chwili obecnej 13 tys. nauczycieli bez kwalifikacji, głównie na poziomie nauczania początkowego. A skoro od 1 września ma być uruchomionych na nowo 400 punktów filialnych, to sytuacja w tym zakresie ulegnie znacznemu pogorszeniu.

Nikt nie kwestionował zbiorczości. Przy charakterystycznej dla polskich warunków sieci osiedleńczej stanowi ona nieodzowny element wyrównywania poziomu nauczania na wsi. Kwestionowano jednak pochopność i brak odpowiedzialności przy podejmowaniu decyzji. W wielu przypadkach, co miało być szansą na lepsze, stało się pogorszeniem warunków nauczania.

Obrady prowadził wiceprezes ZG ZNP — Michał Langowski, a uczestniczył w nich Władysław Kata — zastępca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR.

(K)

ROZMOWY Z CZYTELNIKAMI

KWESTIA ZAUFANIA

Nauczyciel na wsi, warunki jego pracy i życia to zdawałoby się temat doszczętnie wyeksploatowany. Sprawy te, jako że szczególnie dla losów wiejskiej oświaty istotne, wałkuje się na każdym niemal zebraniu, przy każdej nadarzającej się okazji. My również na łamach „Głosu" od dawna temat ten podejmowaliśmy w przekonaniu, że przecież nawet kropla drąży skałę. Dziś mówi się, że trzeba zrobić wszystko, aby złagodzić trudności z jakimi boryka się nauczyciel na głębokiej prowincji. Związek nie ustaje w staraniach, aby nie poprzestano na gołosłownych zapewnieniach, aby za słowami poszły czyny, choć sprawa nie jest prosta, zwłaszcza w obecnej sytuacji ekonomicznej kraju. Wiadomo, że nie od razu poprawi się złe zaopatrzenie w produkty żywnościowe, nierychło też rozwiążemy szczególnie naborzmiały problem nauczycielskich mieszkań.

Ale nie tylko mieszkania, nie tylko zaopatrzenie decydują o dobrym lub złym samopoczuciu nauczyciela. Pojęcie warunki pracy i życia to pojęcie bardzo szerokie, mieści się w nim także stosunek bezpośrednich władz oświatowych, autentyczna nie tylko deklarowana w słowach troska o tworzenie korzystnej atmosfery w gronach, starania o maksymalne wykorzystanie wszelkich istniejących rezerw w terenie, które mogłyby co nieco złagodzić trudności, zwykła ludzka życzliwość.

Piszę na ten temat nie po raz pierwszy, kontynuuję go z uporem, ponieważ listy, jakie otrzymujemy nie wskazują, że wszędzie następują pod tym względem korzystne zmiany. Nie wszędzie jeszcze stosunek miejscowych władz administracyjnych, oświatowych, związkowych do żywotnych problemów nauczyciela ulega istotnym przeobrażeniom. Autorzy tych listów nadal skarżą się na swoich zwierzchników, na zbywanie ich obietnicami bez pokrycia, ba czasem nawet stawianie ich w sytuacji bez wyjścia, naciskach i groźbach.

Czy zawsze słuszność jest po ich stronie — trudno bez sprawdzenia faktów o tym przesądzić. Czasem tak, czasem nie. Myślę jednak, że gdyby każda skarga nauczyciela była na miejscu wnikliwie rozpatrywana, gdyby widział on w zwierzchniku życzliwego kolegę i obrońcę swoich interesów nie pisałby do redakcji pełnych goryczy listów. Gdyby miał do władzy zaufanie nie podejrzewałby jej - złą wolę, czy lekceważenie jego problemów.

Z pakietu najświeższych korespondencji wybieram, kilka listów dotyczących spraw mieszkaniowych. To szczególnie trudny problem, często mimo usilnych starań władz niemożliwy do rozwiązania. Tylko czy wszędzie te starania są podejmowane, czy nauczyciel widzi, że jest naprawdę przedmiotem troski, że władza chce, choć nie zawsze może.

„W maju ubiegłego roku złożyłam do dyrekcji zbiorczej szkoły gminnej podanie o przydział większego mieszkania, ponieważ wyszłam za mąż i spodziewałam się dziecka, a zajmowany przeze mnie pokoik był taki mały, że nie mogłam się w nim swobodnie poruszać a co dopiero marzyć o wstawieniu łóżeczka. Sama wyszukałam odpowiedni lokal – pokój z kuchnią i łazienką, ale dyrekcja uznała, że jest za drogi. Wynajął go więc inny zakład pracy. Mnie zaś dyrektor zaproponował mieszkanie w budynku starej szkoły. Proszę bardzo, przyjedźcie i obejrzyjcie je. Wilgoć, grzyb pod sam sufit, podłoga zmurszała, pełna dziur, że strach na niej stanąć, tynk sypie się na głowę. Odmówiłam, bo najważniejsze jest dla mnie zdrowie dziecka. Zmuszona byłam wziąć urlop bezpłatny i zamieszkać na razie u rodziców. Mówi się, że na wsi brak jest nauczycieli, ale jak można pracować, mieszkając w takich warunkach"?

Już po lekturze tego jednego listu trudno nie zadumać się nad przyszłością wiejskiej oświaty, dla której, sądząc ze słownych deklaracji, zapłonęło zielone światło. Chyląc z szacunkiem głowę przed szczytnym posłannictwem nauczyciela, równocześnie odmawiamy mu prawa do godziwych, nawiasem mówiąc bardzo skromnych (pokój z kuchnią) warunków egzystencji. Nic dziwnego, że narzuca się pytanie, dlaczego inny zakład pracy może pozwolić sobie na zapewnienie swemu pracownikowi przyzwoitego mieszkania, a dla nauczyciela jest ono niedostępne? Dlaczego właśnie jemu, wychowawcy młodego pokolenia powinna wystarczyć do szczęścia zagrzybiona nora? Kto o tym tak właśnie zadecydował? Dlaczego władze oświatowe, dlaczego związek nie sprzeciwia się temu zdecydowanie. Spychanie nauczyciela w dół, lekceważenie jego potrzeb godzi w prestiż zawodu, w oświatę.

Leży przede mną więcej listów o podobnej treści. Pisze nauczyciel, którego pominięto przy rozdziale mieszkań, mimo że — ze względu na skandaliczne warunki w jakich żyje powinien — jego zdaniem — zająć jedno z pierwszych miejsc na liście przydziałów. Pisze nauczycielka zajmująca nieogrzewany pokoik również pominięta przy rozdziale nowych lokali. O interwencję prosi nauczyciel, którego inspektor chce usunąć z zajmowanego mieszkania, bo pomieszczenia potrzebne są szkole. Pisze wreszcie nauczycielka, której nie zapewniono mieszkania, ani nie wypłaca się jej z tego tytułu należnego ekwiwalentu. Dowiedziawszy się że inne koleżanki mieszkające, jak ona u teściów, taki ekwiwalent otrzymują, autorka listu złożyła odpowiednie podanie, lecz dyrektor przetrzymał je w biurku całe 3 miesiące w konsekwencji czego wyrównanie za ten okres nie zostało jej wypłacone. Straciła nie z własnej przecież winy kilkaset złotych, co dla chudej nauczycielskiej kiesy nie jest bez znaczenia.

Gdzie więc jest ta życzliwość zwierzchnika? A bywa i gorzej. List nauczycielki zajmującej nieogrzany pokoik na poddaszu ma szczególnie smutną wymowę. Nie tylko brak zainteresowania, ale na dodatek groźby. Komisja powołana do zbadania warunków mieszkaniowych nauczycielki straszy ją surowymi konsekwencjami za to, że zajmuje lokal, w którym de facto nie mieszka. Nauczycielka nie kryła, że na zimę przygarnia ją siostra mieszkająca w innej miejscowości. I cóż dziwnego, że nad przebywanie w nieopalanym pokoju przedkłada codzienne uciążliwe podróże? Powinno to być sygnałem do zorganizowania jej natychmiastowej pomocy, tego przynajmniej należałoby się spodziewać, tymczasem...

Z lektury tych listów utrzymanych nierzadko w tonie pełnym goryczy i niewiary w jakieś choćby niewielkie zmiany, widać, że nauczyciel bywa jeszcze nadal w swoich kłopotach osamotniony, że istnieje sprzeczność między tym co się głosi a tym co dla niego robi. I to jest najsmutniejsze. Szkoła nauczycielem stoi — taka jest prawda. Aby jego prestiż wzrastał potrzebne są rzeczywiste działania nie pozorowane. „Nie żądamy przecież wiele — pisze jeden z czytelników — nie chodzi nam o różowe, srebrem spawane marmury, modrzewiowe boazerie, automatyczne sauny, kryształowe lustra, lecz o mieszkanie, w którym można godziwie wypocząć po ciężkiej pracy i należycie przygotować się do lekcji."

Myślę, że tam w głębokim terenie nie wszędzie jeszcze sprawom tym nadaje się należną rangę, że nie wszędzie dyrekcje biją się o nie. Nie wszędzie też kuratoria zmieniają styl pracy z autokratycznego na bardziej bezpośredni, koleżeński. Sądzę tak na podstawie listów, na szczęście nielicznych, w których nauczyciele skarżą się na bezduszny stosunek urzędników kuratoryjnych, czasem wręcz na niegrzeczne traktowanie petentów. „Wydrukujcie mój list — pisze jedna z młodych koleżanek, której odmówiono wypłacenia zasiłku na zagospodarowanie i niemal wręcz wyrzucono z kuratorium — niech nauczyciele dowiedzą się, jak władza oświatowa traktuje nas młodych. Jeśli nie mam racji należało mi to wytłumaczyć, a nie krzyczeć na mnie, jak na smarkacza".

Nie chciałabym, aby z treści tego co tu napisałam wypływał wniosek, że w całej oświacie źle się dzieje, że nie powiał tam jeszcze ożywczy wiatr odnowy. Tak nie jest. Do tych rozważań wybrałam celowo listy o negatywnej wymowie, bo nawet jeśli są to fakty sporadyczne, trzeba im wydać zdecydowaną walkę. Chodzi o to, by nauczyciel tam w głębokim terenie miał również poczucie własnej wartości, by przestał się wszystkiego bać i wszystkim kłaniać. By miał świadomość, że zawód, któremu się poświęcił ma wysoką rangę społeczną. I władze nie powinny mu w tym przeszkadzać, lecz w miarę możliwości pomagać, dostrzegać jego problemy, żadnej sprawy nie lekceważyć, nie zbywać. Warto chyba popracować nad odzyskaniem zaufania nauczycieli.

DANUTA BUKAŁOWA

NOWOŚCI NADESŁANE

LITERATURA PIĘKNA

Stanisław Dygat: PODRÓŻ, PIW, Warszawa 1981, str. 286; cena 50 zł.

Halina Rudnicka: UCZNIOWIE SPARTAKUSA. LSW, Warszawa 1981, str. 252; cena 29 zł.

Iwan Szamiakin: ATLASY I KARIATYDY. „Książka i Wiedza", Warszawa 1981, str. 446; cena 60 zł.

Wacław Biliński: WRÓCIĆ DO SIEBIE. Wyd. MON, Warszawa 1081, str. 322; cena 30 zł.

Frigyes Karinthy: CAŁE MIASTO O TYM MÓWI. „Książka i Wiedza", Warszawa 1981, str. 200; cena 20 zł.

J. B. Priestley: KRYZYS U CARFITÓW „Książka i Wiedza", Warszawa 1981, str. 342; cena 28 zł.

Instytut Folkloru — Skopje: SAMOWIŁY I PASTERZE. Bajki z Socjalistycznej Republiki Macedonii, LWS, Warszawa 1981, str. 196; cena 31 zł.

Juliusz Słowacki: WIERSZE I POEMATY (wybór). PIW, Warszawa 1981, str. 465; cena 60 zł.

DO MATKI. Wyboru wierszy dokonał i posłowiem opatrzył Jan Nagrabiecki. LWS, Warszawa 1981, str. 320; cena 80 zł.

Szymon Zimorowic: ROKSOLANKI. PIW, Warszawa 1981, str. 207; cena 25 zł.

WSPOMNIENIA, OPRACOWANIA

Władysław Dec: NARWIK I FALAISE. Wyd. MON, Warszawa 1981, str. 416; cena 60 zł.

Mieczysław Pawlikowski: SIEDMIU Z HALIFAXA „J". Wyd. MON, Warszawa 1981, str. 160; cena 15 zł.

Jerzy Piechowski: RYCERZE WIELKIEJ GRY. Wyd. Literackie, Kraków 1981, str. 222; cena 25 zł.

Tadeusz Pawlikowski: LISTY DO KONSTANCJI BEDNARZEWSKIEJ. Wyd. Literackie, Kraków 1981, str. 376; cena 90 zł.

HISTORIA, FILOZOFIA

Tadeusz M. Nowak, Jan Wimmer: HISTORIA ORĘŻA POLSKIEGO 963—1795. „Wiedza Powszechna", Warszawa 1981, str. 700; cena 145 zł.

Jan Powarkow: EPIKUR. PARADOKSY HEDONIZMU. „Książka i Wiedza", Warszawa 1981, str. 323; cena 75 zł.

Włodzimierz Lenin: O MORALNOŚCI SOCJALISTYCZNEJ. „Książka i Wiedza", Warszawa 1981, str. 358; cena 100 zł.

Jerzy W. Borejsza: RZYM A WSPÓLNOTA FASZYSTOWSKA. O penetracji faszyzmu włoskiego w Europie Środkowej, Południowej i Wschodniej. „Książka i Wiedza", Warszawa 1982, str. 358; cena 100 zł.

WYCHOWANIE

Hanna Nartowska: OPÓŹNIENIA I DYSHARMONIA ROZWOJU DZIECKA. (Biblioteka Psychologiczna). Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980, str. 220; cena 20 zł.

Jan Dorman: ZABAWA DZIECI W TEATR. Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1981, str. 123; cena 40 zł.

RÓŻNE

Jan Zakrzewski: AMERYKA Z PASJĄ. Seria: „Zachód z bliska". „Książka i Wiedza", Warszawa 1981, str. 356; cena 45 zł.

Tadeusz Fryzel: LIGA PAŃSTW ARABSKICH. Wyd. MON. Warszawa 1981, str.166; cena 15 zł.

Andrzej Marks: W OBJĘCIACH KOSMOSU. LSW, Warszawa 1981, str. 285; cena 37 zł.

Jerzy S. Stodółkiewicz: WE WNĘTRZU WSZECHŚWIATA. „Wiedza Powszechna", Warszawa 1981, str. 286; cena 70 zł.

Monika Warneńska: RAPORT Z LINII ODNIA. Wyd. MON, Warszawa 1981, str. 333; cena 50 zł.

Zoja Skrundowa: SPRAWNOŚĆ MÓWIENIA W NAUCZANIU JĘZYKA ROSYJSKIEGO. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, str. 147; cena 22 zł.

JAK SAMODZIELNIE POZNAWAĆ PRZYRODĘ. Praca zbiorowa pod red. Wiesława Stawińskiego. Zadania i wskazówki. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980, str. 335; cena 47 zł.

Aleksandra Prochner: PRACOWNIA TECHNOLOGICZNO-TOWAROZNAWCZA DLA TECHNIKUM GASTRONOMICZNEGO. Część I. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981; cena 18 zł.

Władysław Poszepczyński: PRZETWÓRSTWO MIĘSA. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, str. 384; cena 25 zł.

CZY DYREKTOR LUBI HOSPITACJĘ

Prawdopodobnie nie znajdziemy takiego, choć każdy uznaje konieczność dokonywania wglądu w pracę nauczyciela. Jakie są przyczyny tej autentycznej niechęci do hospitacji?

Wyobraźmy sobie, że kierownik któregokolwiek zakładu po każdej obserwacji pracownika przy stanowisku pracy wpisuje do arkusza spostrzeżeń, jaki był cel jego pracy, jak ją zorganizował, jaka była jego postawa itp. Zarówno kierownik, jak i kontrolowany pracownik odczuliby taką formę pracy jako zbiurokratyzowaną i niepotrzebną.

Czy ze względu na specyfikę pracy w szkole zapis do arkusza spostrzeżeń jest konieczny? Popatrzmy na notatki pohospitacyjne. Część sprawozdawcza to powtarzające się slogany, utarte zwroty, wygładzone, stonowane — żeby przypadkiem nauczyciela nie skrzywdzić, nie zniechęcić — bo przecież to, co zapisane, zostanie w aktach osobowych. A zalecenia? Ileż razy zdarzyło wam się, koledzy dyrektorzy, powiedzieć nauczycielowi: „nie wpiszę panu tego do arkusza spostrzeżeń, ale niech pan pamięta...", a to dotyczyło spraw istotnych.

Konieczne są hospitacje, lustracje, ale czy rzeczywiście konieczne prowadzenie arkusza spostrzeżeń? Tylko chorzy psychicznie, więźniowie i nauczyciele mają swoje arkusze spostrzeżeń. Czy istotnie zasługujemy na takie wyróżnianie spośród innych grup zawodowych?

Czy musimy również otrzymywać oceny? Czy nie wystarczy opinia wystawiona z okazji odznaczeń, nagród, czy przeniesienia nauczyciela do innej szkoły? W razie nagannego zachowania możemy sporządzić notatkę służbową, dać upomnienie, spóźnienie wpisać do zeszytu spóźnień, słowem radzić sobie tak, jak radzi sobie dyrektor każdego zakładu. Wydaje nam się, że czas zoperować biurokratyczne narośla, zmienić sformualizowane stosunki między dyrektorem a nauczycielem na bardziej naturalne.

I jeszcze jedna sprawa. Uważamy, że rozkład materiału wydrukowany w dzienniku lekcyjnym nie krępowałby tak bardzo inwencji twórczej nauczyciela jak przewodniki metodyczne. Obserwujemy, że niektórzy nauczyciele kurczowo trzymają się rozkładów materiału drukowanych w przewodnikach metodycznych, bo nie mają programów nauczania. Cenimy przewodniki metodyczne, ale przede wszystkim chcemy mieć wystarczającą liczbę programów. Sądzimy też, że wielce pomocny dla nauczyciela i dyrektora byłby wydrukowany w dzienniku rozkład materiału, co pozwoliłoby na orientację w stopniu realizacji programu nauczania zarówno nauczycielowi jak i dyrektorowi, czy wizytatorowi.

Dyrektorzy wodzisławskich szkół podstawowych

Zmarł w wieku 79 lat

Kol. WACŁAW SZUBERT

organizator oświaty na terenie ziemi gdańskiej po II wojnie światowej, kierownik szkoły nr 6 i 8, a następnie zastępca inspektora Wydziału Oświaty w Sopocie, członek ZNP od 1925 roku, długoletni prezes Oddziału Miejskiego ZNP w Sopocie, oraz organizator Kasy Zapomogowo-Pożyczkowej, aktywny działacz Sekcji Emerytów ZNP w Sopocie, odznaczony Złotym Krzyżem Zasługi, Złotą Odznaką ZNP oraz Honorową Odznaką „Zasłużonym Ziemi Gdańskiej".

Cześć Jego Pamięci!

Zmarła

Kol. MARIA MAZUROWA

długoletnia nauczycielka i wizytatorka szkolnictwa specjalnego oraz zasłużona działaczka ZNP, w tym sekcji szkolnictwa specjalnego i sekcji emerytów, uczestniczka tajnego nauczania w latach okupacji hitlerowskiej. Za swoją działalność zawodową i społeczną została odznaczona Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Złotą Odznaką ZNP i Złotą Odznaką ze Zasługi dla Województwa Warszawskiego.

Cześć Jej Pamięci!

OGŁOSZENIA DROBNE

Nauczycielka angielskiego podejmie pracę w szkole. **Warunek mieszkanie dla 1 osoby.** Oferty: **Wydawnictwo Współczesne ,Biuro Ogłoszeń, 00.490 Warszawa, Wiejska 12 dla nr 121.**
123

Doktor inżynier elektryk (10 lat pracy w szkole wyższej, żona — magister ekonomii) podejmie **pracę. Warunek mieszkanie. Oferty 9000, Wrocław, Prasa, oPdwale 62.** J 122

Nauczycielka z 12-letnim stażem pracy, magister filologii romańskiej podejmie pracę w szkolnictwie, w charakterze nauczycielki francuskiego ,wychowawczyni w internacie lub bibliotekarki. Zgłoszenia pod adres: Leszek Świętochowski, **Dom Młodego Naukowca, pokój 37, ul. Jaracza 1, 00-776 Warszawa.**
123

PRACOWNICY POSZUKIWANI

ZASADNICZA SZKOŁA BUDOWLANA, Przyzakładowa PBRol, w Morągu, ul. **Wróblewskiego 15 zatrudni z dniem 1 września 1981 r. nauczyciela wychowania fizycznego, wychowawcę internatu oraz nauczyciela przedmiotów budowlanych** (mężczyźni). Osobom samotnym zapewnia się mieszkania służbowe w internacie.
K 124

INSPEKTOR OŚWIATY I WYCHOWANIA W ZELOWIE, woj. piotrkowskie zatrudni z dniem 1 września 1981 r. w Szkole Podstawowej w Bujnach Szlacheckich nauczycieli matematyki i wychowania fizycznego lub wychowania przedszkolnego (najchętniej małżeństwo).
Mieszkanie rodzinne w Domu Nauczyciela.
K126

GMINNY DYREKTOR SZKÓŁ W MIĘDZYLESIU, gmina Skąpe, woj. zielonogórskie **zatrudni od nowego roku szkolnego 4 nauczycieli** (najchętniej małżeństwa nauczycielskie i tegorocznych absolwentów wyższych uczelni) w szkołach pdstawowych na terenie gminy ze specjalnością **matematyka, fizyka, język polski, zajęcia praktyczno-techniczne, ewentualnie inne.**
Zapewnia się mieszkania dwupokojowe z kuchnią i łazienką.
K 127

DYREKCJA OŚRODKA SZKOLNO-WYCHOWAWCZEGO dla Dzieci Głuchych i Niedosłyszących im. Kornela Makuszyńskiego w Żarach zatrudni z dniem 1 września 1981 r. czterech wychowawców internatu. Wymagane wykształcenie wyższe. Dla rodziny nauczycielskiej **zapewnia się mieszkanie rodzinne,** dla osób samotnych **pokoje kawalerskie.**
Informacji dotyczących zatrudnienia i warunków pracy udzielać będzie dyrekcja Ośrodka Szkolno-Wychowawczego **68—200 Żary, ul. Spokojna 2, woj. zielonogórskie.**
K 125

GŁOS NAUCZYCIELSKI

Druk: Prasowe Zakłady Graficzne RSW Prasa-Książka-Ruch" ul. Nowogrodzka 84 86, 02-017 Warszawa Adres redakcji: 00-389 Warszawa, ul. Sosnowskiego 6/8, tel. 26-34-20
Nr indeksu 35823. Zam. 1498. L-116

FRASZKI

NIEZDECYDOWANIE

Żeby to wiedzieć, w którą stronę
odwrócić kota ogonem.

NORMALNE ZJAWISKO

Trudno się dziwić, gdy tchórza
cudza odwaga oburza.

ZDEZORIENTOWANI

Niektórzy krzyczą — precz! —
nie wiedzą w czym rzecz.

CO NIECO O SAMODZIELNOŚCI

Największe osiąga efekty
kto działa w myśl własnych dyrektyw.

O PEWNYCH

Wrogowie odnowy
z namowy.

Bogusław Wieczorek

NIE MARTW SIĘ

Nie martw się, że człowieka
natura kaleczy,
kto ma mniejszą głowę,
ten ma szersze... plecy!

Julian Kania

SPRAWIEDLIWOŚĆ

Wędrował optymista od włości do włości
To znajdując, to gubiąc — ślad
sprawiedliwości;
Tu jej nia ma, tu była, gdzieś się
zapodziała,
Do wczoraj jeszcze tliła jej iskierka mała.
Zadumał się, w olśnieniu spojrzał w wody
tonie.
— Odnajdę już najpewniej pod „S"
w „Leksykonie".

Teresa Szuba

SZANOWNY PANIE REDAKTORZE!

Co jakiś czas zastanawiamy się nad powodem pogłębiającego się procesu regresji w odbiorze kultury przez młode pokolenie. W ferworze dyskusji prasowych instytucje odpowiedzialne za ten stan rzeczy wzajemnie się obwiniają. W najtrudniejszej wówczas sytuacji, ze zrozumiałych względów, znajduje się wtedy szkolnictwo. Temat ten jest mi szczególnie bliski, sam bowiem ukończyłem studia humanistyczne i pedagogiczne. Obecnie pracuję w Teatrze Muzycznym w Gdyni i do moich obowiązków należy między innymi utrzymywanie kontaktu z tzw. publicznością młodzieżową. Pracując jednocześnie w szkolnictwie, mogę z bliska zauważyć przyczyny, które moim zdaniem utrudniają oświacie rozwiązanie tego problemu. Jest to pierwszy powód przesłania Panu załączonego do listu artykułu.

Drugi łączy się z moimi dotychczasowymi publikacjami. W pracy magisterskiej i pisanej obecnie pod kierunkiem prof. St. Kaszyńskiego pracy doktorskiej zajmuję się między innymi problemami z zakresu socjologii teatralnej. Tej problematyce poświęciłem część swoich publikacji w tzw. prasie terenowej oraz „Polityce" i „Teatrze". W 15 numerze ostatniej z wymienionych gazet ukaże się mój artykuł, w której podejmuję zagadnienie spadku zainteresowania teatrem wśród młodego pokolenia. Próbuję w nim na to zagadnienie spojrzeć w nieco szerszym kontekście i w jednym z akapitów mówię o niezwykle ważnej funkcji szkolnictwa w kształceniu postawy młodzieży wobec sztuki. Przesłany przeze mnie artykuł jest rozwinięciem tego właśnie wątku w prasie, która jest z pewnością w tej dziedzinie najbardziej kompetentną. Wydaje mi się, że ranga problemu jest olbrzymia. Przygotowywany przeze mnie szczegółowy materiał na ten temat z terenu Trójmiasta świadczy, że sytuacja staje się katastrofalna.

SZKOLNE DYWAGACJE NAD KULTURĄ

Od szkolnictwa wymagamy wiele. To bardzo dobrze. Od szkolnictwa wymagamy obiektywizmu, kształtowania postaw, podawania wiedzy w ten sposób, aby procentowała ona w wiele lat po ukończeniu okresu instytucjonalnej edukacji. Taka jest funkcja oświaty i tylko tak rozumiana oświata jest zdolna podołać pokładanym w niej nadziejom.

Nie od dziś pod znakiem zapytania stawia się możliwość podjęcia tych problemów przez nasze szkolnictwo. Dyskutujemy nad programem, jego pojemnością i aktualnością. Mówimy o tym co powinno i co musi się w nim znaleźć... I chyba bezwiednie wyalienowujemy go z całokształtu procesu nauczania. Zapominamy po prostu, że jakości procesu nauczania nie można mierzyć jedynie z konieczności zawsze sformalizowanym programem. Żeby postawić sprawę jasno — liczba przeczytanych i przyjmijmy nawet rzeczywiście poznanych lektur, nie stanowi prawdziwej wykładni procesu dydaktycznego. Nie stanowi dlatego właśnie, że jest on procesem, a nie wycinkiem czasu wyodrębnionym w okresie objętym edukacją.

Szczególnie wrażliwą na tę anomalię dziedziną wiedzy, jest grupa przedmiotów, które określa się ogólnym mianem humanistyki. Podjęta w ostatnim czasie próba, zmierzająca do takiego ustawienia procesu nauczania, aby wszystkie one uzupełniały się i wzajemnie na siebie oddziaływały, dała wyniki minimalne. Bądźmy szczerzy — dziewiętnastoletni maturzysta, oprócz w miarę uszeregowanej wiedzy na tematy poszczególnych prądów, kierunków i okresów nie jest zdolny podać żadnych mechanizmów uruchamiających te lub inne tendencje w sztuce, nie mówiąc już o samodzielnej analizie jakichkolwiek zjawisk estetycznych lub twórczym do nich stosunku. Jego „encyklopedyczna" wiedza w ciągu kilku lat zanika, a jej szczątki są najczęściej bardziej przeszkodą niż pomocą w percepcji przejawów współczesnej kultury. Śmiało więc można powiedzieć, że po dwunastu latach nauki uczeń w omawianej dziedzinie nic lub prawie nic ze szkoły nie wyniósł. Nie trzeba być pesymistą, aby stwierdzić, że na marne w tym wypadku poszedł wysiłek nauczycieli, ucznia, całej machiny oświaty. I nie łudźmy się, że sytuację o wiele zmieniłby fakt, gdyby nauczyciel jeszcze staranniej przygotował się do lekcji, gdyby zwiększyć ilość wizytatorów w szkole, gdyby uczeń znacznie dłużej przesiedział nad książkami. W najlepszym razie zostałaby utrwalona na nieco dłuższy czas wiedza i nieco więcej nazwisk zostałoby w głowie młodego adepta nauki. Nieomal jako anegdotę można przytoczyć fakt, gdy dwóch, całkiem niezłych uczniów, na trzy tygodnie przed maturą zastanawia się gdzie występuje Gerwazy.

Sytuacją tą płacimy za dwie podstawowe anomalie, które wcześniej zaznaczyłem, a które chciałbym jeszcze raz mocno podkreślić. Pierwsza — to kończenie procesu dydaktycznego po sześciu, ośmiu godzinach zajęć w szkole; to ignorowanie faktu, że wiedza nabyta poza budynkiem szkolnym może być o wiele ważniejsza, niż ta, którą podajemy w ławach szkolnych.

Druga, polega na pokutującym do dziś myśleniu o humanistyce, jako kompendium dat, nazwisk i tytułów. Mająca stąd wyniknąć wiedza, jest najczęściej jedynie zbiorem pustych nazw, które wietrzeją w tempie zatrważającym i... żenującym. Pojawia się tu wniosek o kapitalnym wręcz znaczeniu. Szkoła powinna wyrabiać u młodych ludzi przede wszystkim nawyk obcowania ze sztuką, wewnętrzne zapotrzebowanie na intensyfikację bodźców estetycznych.

Na pewno nie uda się tego osiągnąć przy obecnej strukturze nauczania. Nie uda się tego osiągnąć, gdy nauczyciel, mimo najlepszych chęci staje się wolno urzędnikiem prolongującym w nieskończoność owoc swoich czteroletnich studiów. Zapominamy często, że już przysłowiowi starożytni Grecy wiedzieli, iż uczeń musi być poddawany wszechstronnym bodźcom i to przez 16 godzin na dobę. Nauczyciel był z uczniem rano i wieczorem, wtedy gdy w młodym człowieku budziły się wątpliwości i wtedy, gdy stał on w obliczu nieznanego. W ten sposób rozumiany zawód pedagoga był rzeczywiście powołaniem.

Trudno oczywiście dziś wymagać takiego sposobu nauczania. Nie można jednak zapominać, że są dziedziny wiedzy, które potrzebują bardzo specyficznego procesu dydaktycznego. Warto więc chyba zastanowić się, w jaki sposób zwielokrotnić i zróżnicować metody nauczania w humanistyce.

Ostatnio przez prasę przebiegła burzliwa dyskusja o pustych widowniach teatralnych, samotnych galeriach sztuki, ciekawych wystawach, których nikt nie ogląda, o spotkaniach z twórcami, na które przychodzi zaledwie garstka najwytrwalszych odbiorców. I trzeba w tym miejscu postawić pytanie — dlaczego wszędzie tam brakowało młodzieży? Dlaczego młody człowiek ma iluzoryczną, a nie faktyczną możliwość kontaktu z tymi wszystkimi zjawiskami?

Ile szkół w naszym kraju prowadzi rzeczywiście systematyczną współpracę z teatrami, muzeami, bibliotekami i galeriami? Oczywiście można by odwrócić adresata i zastanowić się co tzw. instytucje kulturalne zrobiły, aby ten stan rzeczy zmienić? Sporadyczne wyjścia do kina, czy do teatru absolutnie nie załatwiają problemu. Trudno mówić o pełnym odbiorze np. dzieła scenicznego, jeżeli jest on tylko wycinkową percepcją z przeczytanej lektury. Zapominamy w tym wypadku, że ten sposób podawania wiedzy, a tym samym wyrabiania określonych nawyków, wymaga od pedagogów takiej samej systematyczności działania, jak w czasie permanentnie powtarzanej jednostki lekcyjnej. Ucznia przed problemami kultury należy stawiać dzień w dzień.

Truizmem byłoby stwierdzić, że zmiany zachodzące w świecie muszą być rejestrowane i wykorzystywane przez dydaktykę. A jednak oświata, uwikłana w spetryfikowane struktury i pojęcia, zaczyna płynąć obok tych potrzeb. Marzymy o wychowaniu wrażliwego, zdolnego do samodzielnego myślenia obywatela. Lecz nie osiągniemy tego dopóty, dopóki nie pozwolimy jego umysłowi zderzyć się z całą gamą procesów i zjawisk zachodzących w naszej kulturze, dopóty jedyną wyrocznią i arbitrem jego sądów w tej dziedzinie będzie jedynie nauczyciel. Szkoła winna podać uczniowi określony zasób wiedzy i w miarę precyzyjne narzędzia, które umożliwią mu szeroki odbiór rzeczywistości; nie ma jednak prawa usztywniać jego wrażliwości i zdolności do samodzielnego interpretowania zjawisk. Zderzenia z tą rzeczywistością mogą być bolesne, nieraz szokujące, ale nie łudźmy się, że ich pomijaniem ułatwimy naszym podopiecznym przekroczenie progu dojrzałości. Bo dojrzałość, również w sensie estetycznym, mierzy się właśnie zdolnością reagowania na to co trudne i skomplikowane, a nie umiejętnością unikania zjawisk niezrozumiałych i obcych.

Niech wreszcie o sztuce młodzież zacznie rozmawiać z prawdziwym znawstwem, bez infantylizmów i naiwnej demagogii, bez uproszczeń i szablonów interpretacyjnych. Niech nazwiska czołowych twórców naszej kultury staną się wreszcie tematem sporów, a nie białą plamą na mapie świadomości. Bo przecież sztuka winna się rodzić i stale być pod presją swoich odbiorców i to właśnie tych najmłodszych. Mają oni bowiem moralne prawo ją współtworzyć i w niej współuczestniczyć.

Oczywiście, tak pojęty proces nauczania wymaga nieco odmiennego traktowania zawodu nauczyciela niż dotychczas. Ale przecież są u nas pedagodzy, którzy sami inicjują akcje zmierzające do ukształtowania tego typu jednostki. Są to niestety akcje sporadyczne. Dopóki nie będą one rzeczywiście wsparte przez instytucję, dopóty będziemy stali na pograniczu nauczycielskiego judymizmu. A przecież nie o to chodzi. Warto więc, aby w dyskusjach na temat oblicza naszego szkolnictwa mocno postawić pytanie — czy praktykowane do tej pory w humanistyce metody i struktury edukacji są rzeczywiście wystarczające, dla wychowania wrażliwego, zdolnego do samodzielnego myślenia obywatela?

ANTONI SZULC

NIEPOKOJE

JAK INTERPRETOWAĆ PRZEPISY?

LECHOSŁAW GAWRECKI

Czego jak czego, ale przepisów (rozporządzeń, wytycznych, okólników, zaleceń) w naszej kochanej oświacie nie brakuje. Ilościowo w tej dziedzinie na pewno jesteśmy w czołówce Europy. Gdyby tak jeszcze ilość szła w parze z jakością!

Gdy studiuje się niektóre z nich, człowiek zastanawia się nad tym, kiedy ich autorzy ostatni raz byli w szkole i czy przypadkiem nie za długo już siedzą za biurkiem.

Np. ci, którzy wymyślili, że każdy uczeń, jak Polska długa i szeroka, musi zebrać 10 kg makulatury! Taką normę wyliczono statystycznie w Warszawie i koniec, ma obowiązywać w każdej miejscowości — zarówno tam, gdzie z powodzeniem można by zebrać więcej, bo akurat są odpady z pobliskiej fabryki, jak i w małym miasteczku czy na wsi, gdzie o papier bardzo trudno.

Albo zarządzenie, brzmiące jak rozkaz wojskowy, o tym, ile każdy uczeń musi zebrać z pola... kamieni.

Aby jednak nie rozpraszać się na szeregu drobnych przykładów, skoncentruję się na jednym zjawisku, które obserwuję z bliska już od kilku lat. Chodzi o przepisy dotyczące urlopów dla studiujących zaocznie nauczycieli.

Na pewno pamiętacie państwo, z jakim to szumem i hukiem ogłoszono najpierw upowszechnienie studiów zaocznych dla nauczycieli, a potem zapowiedziano stworzenie systemu ulg i preferencji, umożliwiających bezawaryjne łączenie nauki z pracą zawodową i obowiązkami rodzinnymi. Co z tego zostało dziś, po kilku latach? Szereg paradoksów i nonsensów.

Ot, choćby przepis mówiący o tym, że nauczycielom zatrudnionym w placówkach o ruchu ciągłym, przysługuje do 12 dni urlopu szkoleniowego.

Najczęściej jednak zjazdy zabierają więcej dni, a na dodatkowe konsultacje, a przede wszystkim na egzaminy też trzeba jechać. Ciekaw jestem, czy w ministerstwie wiedzą, jakie ogromne kontrowersje powstają w terenie na tym tle? Jest to klasyczny przykład, jak niejasność przepisu staje się powszechnym źródłem konfliktów i złej atmosfery w szkole. A przy okazji zrobię donos do ob. ministra i poinformuję go, że w zwykłych, szeregowych placówkach problem ten jest najczęściej rozwiązywany w ten sposób, że do dziennika wpisuje się tematy lekcji tak, jakby one się normalnie odbyły — faktycznie zaś nauczyciel po prostu jedzie na sesje. I w tych placówkach akurat nie ma konfliktów.

Jest jednak drugi sposób na rozwiązanie przedstawionego wyżej problemu, bez „lipnych" przepisów do dziennika. Potrąca się po prostu nauczycielowi z sześciotygodniowego urlopu wypoczynkowego tyle dni, ile wykorzystał na pobyt w uczelni. A, że gwałci się przy tym inny przepis, mówiący o 6 tygodniach minimum urlopowego? No cóż, jeśli kolega chce się uczyć to musi zrozumieć, że... Tak odpowiedziano nauczycielowi w pewnym zakładzie wychowawczym niedaleko Wągrowca.

To samo dotyczy nauczycielek przedszkoli, które najpierw władza szkolna kieruje na studia, a potem odlicza z urlopu dni spędzone pracowicie na sesji letniej. Jakim prawem zmniejsza się przysługujący im ustawowo urlop wypoczynkowy? Ano, dlatego, że przepisy są nieprecyzyjne, co niektórzy przedstawiciele terenowej władzy szkolnej (od kuratora do dyrektora) rozumieją jako zachętą do podejmowania decyzji niekorzystnych dla nauczycieli. Tak postępują m.in. niektórzy „władcy" szkolni I stopnia w woj. sieradzkim o czym z kolei informuję uprzejmie tamtejszego Ob. Kuratora, a pozostałym również radzę zainteresować się tą sprawą.

Albo taka sprawa, o której poinformowały niedawno m.in., koleżanki z gminy K., niedaleko Gniezna oraz z kilku innych miejscowości w Wielkopolsce. Na napisanie, a raczej na dokończenie pracy magisterskiej przysługuje nauczycielowi 21 dni urlopu. Jasne. Ale jak to obliczać? Logika mówi — bo przepis nie — że należy brać pod uwagę dni robocze, tzn. wyłącznie te, w które nauczyciel pracuje. Nonsensem, byłoby przecież urlopować go od pracy w niedzielę albo np. we wtorki, jeśli ma on w tym dniu wolne od pracy, bo obowiązujące go pensum wypracowuje w pozostałe pięć dni tygodnia. I oczywiście są dyrektorzy, którzy właśnie, zgodnie ze zdrowym rozsądkiem interpretują niedoskonały przepis. Ale nie brak i takich, którzy liczą mechanicznie — 21 dni równa się trzy tygodnie. I tyle właśnie udzielają urlopu, z oczywistą szkodą dla nauczyciela, zupełnie wbrew logice.

A już całkowita dowolność istnieje w odniesieniu do nauczycieli doskonalących się na studiach podyplomowych i przedmiotowo-metodycznych. Brak jednoznacznych przepisów powoduje, że na napisanie pracy dyplomowej w jednych kuratoriach dają 21 dni, w innych 14 lub 7, a jeszcze w innych — w ogóle nie urlopują w tym celu.

Więc nowa Karta Nauczyciela musi tę — jak i wiele innych spraw — uregulować w sposób nie budzący wątpliwości. Przepisy muszą być precyzyjne i jednoznaczne.

Oczywiście, w najdoskonalszych nawet przepisach nie można przewidzieć wszystkich sytuacji, które mogą zaistnieć w konkretnej szkole.

I po to właśnie jest związek zawodowy, żeby czuwać nad tym, aby w takich wypadkach, przepis interpretowano z korzyścią dla nauczyciela. A dyrektor, który nie chce czy nie potrafi zrozumieć, że taki właśnie musi być stosunek do podwładnych, po prostu powinien przestać być dyrektorem.