

● szkole samorządnej rozmowa z dyrektorem ● Zburzyć mur między wychowankiem i wychowawcą ● Sprawy, które niepokoją, czyli dzieci troski „specjalnej” ● Pomóc odnaleźć drogę ● Dowożenie do szkół jak z taski ● Pod prąd ● W obronie zajęć technicznych

U progu nowego roku akademickiego mówią przedstawiciele nauki i działacze związkowi ● Ponadto: o nowy kształt polonistyki szkolnej ● Czy dyrektorem zostanie najlepszy kandydat? ● Zaradność rośnie w cenę



GŁOS NAUCZYCIELSKI

39

27 IX 1981

ROK LXIV ● TYGODNIK SPOŁECZNO-OŚWIATOWY ● CENA 5 ZŁ

O REFORMĘ SYSTEMU WYCHOWAWCZEGO

TO MŁODZIEŻ MOŻE PRZEŁAMAĆ IMPAS

ZBIGNIEW ZABOROWSKI

Jak wychowywać młodzież w okresie kryzysu społecznego, ekonomicznego, w czasach, gdy zdyskredytowana została dęta frazeologia wychowania ideowego, gdy istnieje pluralistyczny układ sił, ośrodków wpływów. Jakkolwiek dewaluacji uległy określone formy i metody wychowawcze, podstawowe założenia humanizmu socjalistycznego, takie jak równość, sprawiedliwość, odpowiedzialność moralna, tolerancja — stanowią nadal istotne przesłanki dla działalności wychowawczej i ogólnie dla systemu wychowania w Polsce współczesnej. Założenia te mogą stać się czynnikiem integrującym ludzi afirmujących różne światopoglądy i umacniającym porozumienie również w dziedzinie wychowania młodego pokolenia.

Powstaje pytanie, jakie treści wychowawcze i formy realizacji mogą stać się ośrodkami krystalizacji oddziaływania na młodzież i lec u podstaw długofalowej reformy systemu wychowawczego w naszym kraju?

Zacznijmy naszą analizę od spraw dydaktycznych. Uczenie się jest procesem indy-

widualnym. Aby uczeń opanował wiedzę na przykład o reformacji czy prawo Archimede-
desa, musi niewątpliwie sam zapamiętać, porównać określone informacje, wyprowa-



Przy wykopkach nie zabraknie pomocnych uczniowskich rąk. Spieszmy się, póki pogoda dopisuje.
Fot. Cz. Górski

W STRONĘ SENIORÓW

JANUSZ TRZCIANKA

Zbliża się zima, która — choćby nawet była niesroga — może okazać się pod wieloma względami bardzo ciężka, zwłaszcza dla naszych starszych kolegów emerytów i rencistów. Oni przecież dotkliwiej niż młodzi odczuwają trudy kolejek, niedostatki zaopatrzenia w artykuły pierwszej potrzeby. Uważnij więc, aniżeli kiedykolwiek, musimy teraz spoglądać w stronę naszych seniorów, by w porę spieszyć im z wszechstronną pomocą.

Zawczasu, bo już teraz, u progu jesieni, zapobiegliwie spoglądają w stronę „swoich” seniorów działacze ZNP. Dwa ogniwa naszego Związku w województwie łomżyńskim, które ostatnio odwiedziłem, wyróżniają się pod tym względem i to dosyć dobrze, aby nie mogło być lepsze, więc wspólnie dyskutowaliśmy tam nad ukonkretnieniem pomocy dla naszych kolegów — emerytów i rencistów.

WYSOKIE MAZOWIECKIE — OCHRONNY PUKLERZ

— Czynny w zawodzie nauczyciel prędej sobie poradzi z różnymi trudnościami bytowymi. Koledzy z placówki, która go zatrudnia, zazwyczaj przywykli pomagać w codziennych kłopotach, a sąsiedzkie śro-

wisko — też najczęściej nie uchyla się od podania ręki w potrzebie. Inaczej, niestety, bywa z niektórymi spośród emerytów. W szkołach, gdzie niegdyś pracowali, pojawiają się oni rzadko, kontakty utrzymują raczej tylko z najbliższymi, zaś ambicja, poczucie wysokiej godności najczęściej wstrzymują ich przed żaleniem się na różne, nawet najdokuczliwsze, niedostatki.

Dlatego właśnie ogniwo ZNP musi nad seniorami rozciągnąć dyskretną, ale skuteczną opiekę, często nawet bardzo przypominającą wyrękę. Do związkowej pomocy nabyli oni pełne prawa, między innymi wieloletnią przynależnością do ZNP i żywą w przeszłości pracą, również społeczną.

Taką opinię przekazała mi wiceprezes Zarządu Oddziału naszego Związku w Wysokim Mazowieckiem — Genowefa Burak, jednocześnie pełniąca funkcję ins-

truktora zarządu okręgu łomżyńskiego ZNP na dwanaście okolicznych miast i gmin. Nieprzypadkowo wspominam o tej dodatkowej funkcji, bowiem pozwala ona koleżance wiceprezes szybko porównywać, co na przykład dla miejscowych emerytów — w zestawieniu z działaniami ogniwa związkowego w Wysokim Mazowieckiem — zdołał już załatwić Oddział ZNP w Ciechanowcu.

Przykładem wspólnych — sprzed dwóch lat — przedsięwzięć są na przykład wybieczki do Warszawy, których finałem zwykle bywa jakiś interesujący spektakl teatralny. Wykorzystanie autokaru — niebagatela — staje się wtedy stuprocentowe, gdy do ekipy seniorów z Wysokiego Mazowieckiego dołącza podobna grupa zambrowska (a przez Zambrow włąśnie wypada droga do stolicy).

„Wymiana doświadczeń z pracy zaprzyjaźnionych sekcji, przekazywanie skromnych pamiątek regionalnych przynosi naszym seniorom wiele satysfakcji i zadowolenia” — napisała kol. Genowefa Burak w relacji drukowanej przed rokiem w „Kalendarzu Nauczycielskim”. Informację tę warto uak-



„Plenum Zarządu Okręgu ZNP w Płocku — reprezentując opinię nauczycieli — wyraża swoje oburzenie, iż nad projektem znowelizowanej Karty Nauczyciela ciągle trwają dyskusje... Oceniamy krytycznie niemiłe działanie w tej tak ważnej dla całego środowiska nauczycielskiego sprawie zarówno resortu oświaty i wychowania, jak i ostatnio Prezydium Rady Ministrów... Ogłaszamy: jeżeli w terminie przyjętym przez Plenum ZG ZNP z 7 września br. Sejm nie zatwierdzi nowej Karty Nauczyciela, zastosujemy najostrzejszy protest, na jaki zezwala nasz Statut”.

Podobne w treści listy, rezolucje i uchwały otrzymaliśmy i wciąż otrzymujemy z Katowic, Łodzi, Suwałk i wielu innych jeszcze województw oraz od nauczycieli ze wszystkich stron kraju, zarówno członków ZNP jak i „Solidarności”. Dlatego uważamy: czas najwyższy, ażeby Prezydium Rady Ministrów przekazało wreszcie projekt Karty Nauczyciela do Sejmu PRL. Chcielibyśmy przy tym mocno podkreślić: musi to być projekt zgodny z tym, który był dyskutowany i akceptowany w środowisku nauczycielskim i związkowym.

Pisząc powyższe, zdajemy sobie sprawę z faktu, że nowa Karta ma być dokumentem o doniosłym, wręcz historycznym znaczeniu dla całego środowiska nauczycielskiego. Wiemy

NASZYM ZDANIEM

NIE WOLNO ODKŁADAĆ

też, iż taki dokument musi być przed ostatecznym zatwierdzeniem wszechstronnie analizowany. W tym również — wszechstronnie analizowany przez Prezydium Rady Ministrów. Czy jednak naprawdę nie było czasu na przeprowadzenie tych wszystkich analiz tak, ażeby Karta ujrzała światło dzienne dokładnie 1 września 1981 roku, zgodnie z postanowieniem XXXII Zjazdu Delegatów ZNP?

W „Głosie Nauczycielskim” wielokrotnie pisaliśmy o perturbacjach związanych z wprowadzeniem Karty w życie. O różnicach zdań i poglądów, jakie wynikały między ZNP a nauczycielską „Solidarnością”, co do celowości wprowadzenia Karty w życie. Wiele jednak spornych kwestii zostało rozstrzygniętych, w czym również zasługa posłów z Komisji Oświaty

i Wychowania. Ostatecznie — dokument został przez resort oświaty i wychowania przekazany do dalszej dyskusji na forum Prezydium Rady Ministrów. I już dwukrotnie był na tym wysokim forum odkładany do dalszych ustaleń międzyresortowych.

W tym momencie chcemy powiedzieć to, o czym mówią i piszą do nas nauczyciele i wychowawcy, członkowie ZNP oraz wielu członków „Solidarności”: pora kończyć dyskusję! Czas — najwyższy czas — przekazać projekt znowelizowanej Karty do Sejmu PRL. Tego domagają się nauczyciele. Tego domaga się nasz Związek.

Wiemy, że rząd ma ostatnio na głowie wiele spraw i problemów. Trzeba rozwiązywać kwestie o podstawowym wręcz znaczeniu dla bytu naszego narodu, jego teraźniejszości i przyszłości. Podejmując jednak raz jeszcze problem Karty Nauczyciela, chcemy po prostu stwierdzić, że jest ona nam potrzebna. Służyć bowiem będzie zarówno nauczycielom, jak i całej polskiej szkole. Dlatego nie można jej odkładać, przesuwając z tygodnia na tydzień — z miesiąca na miesiąc! Prawdę mówiąc, byliśmy wszyscy przekonani, że problematyka związana z ustawą pod nazwą Karta Nauczyciela wejdzie pod obrady Sejmu PRL w dniach 24—25 września br. Nie weszła!

KOMISJA DO SPRAW OŚWIATY NA WSI

Minister oświaty i wychowania powołał zarządzeniem nr 5/81 z 2 czerwca 1981 roku Komisję do Spraw Oświaty na Wsi. W skład komisji wchodzi: przedstawiciel Ministerstwa Rolnictwa, Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego, Związku Młodzieży Wiejskiej, Związku Socjalistycznej Młodzieży Polskiej, Związku Nauczycielstwa Polskiego, Krajowej Sekcji Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność”, Centralnego Związku Kółek i Organizacji Rolniczych NSZZ Rolników Indywidualnych, Komisji Ogólnopolskiego Komitetu Założycielskiego RI „Solidarność”, Instytutu Badań Pedagogicznych, Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz przedstawiciele nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich.

„Zadaniem komisji — czytamy w zarządzeniu — jest rozpatrzenie systemu szkolnictwa ogólnokształcącego i placówek opieki przedszkolnej na wsi z uwzględnieniem organizacji sieci tych szkół i placówek, a następnie przygotowanie do rozpatrzenia przez rząd projektu programu poprawy stanu szkolnictwa i opieki przedszkolnej na wsi”.

Przewodniczącym komisji jest doc. dr hab. Czesław Banach, wiceminister oświaty i wychowania, sekretarzem Jan Malczewski, wicedyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego MOiW.

Na pierwszym posiedzeniu 10 września br. komisja zapoznała się z informacją Ministerstwa Oświaty i Wychowania na temat szkolnictwa podstawowego na wsi w latach 1967-1981 oraz przedyskutowała program swego działania. Do grudnia br. komisja rozpatrzy następujące problemy: zmiany w programach nauczania historii; program rozwoju sieci przedszkoli i kolonii dla dzieci wiejskich; program poprawy stanu szkolnictwa i opieki przedszkolnej na wsi.

Ponadto członkowie komisji zgłosili szereg istotnych dla szkolnictwa wiejskiego problemów, które muszą być rozwiązane w trybie pilnym. Oto niektóre z nich: struktura organizacyjna szkół na wsi, dowożenie i dożywianie uczniów, funkcjonowanie zbiorczej szkoły gminnej, stan opieki przedszkolnej na wsi, kadra pedagogiczna — jej przygotowanie oraz warunki życia.

Na szczególne podkreślenie zasługuje decyzja o wyjazdach członków komisji do szkół i placówek oświatowych na wsi. W związku z tym utworzono pięć zespołów roboczych, których zadaniem jest zbieranie aktualnej sytuacji szkół wiejskich oraz przedstawianie opinii i wniosków na posiedzeniach plenarnych.

Komisja do Spraw Oświaty na Wsi została powołana na podstawie porozumienia zawartego w Rzeszowie pomiędzy Komisją Rządową a Ogólnopolskim Komitetem Założycielskim Związku Zawodowego Rolników Indywidualnych „Solidarność”.

Związek Nauczycielstwa Polskiego wita z zadowoleniem jej powołanie, uważając, że problem oświaty na wsi należy do priorytetowych w działalności administracji oświatowej i organizacji społecznych. Zarząd Główny ZNP-Oświaty w uchwale podjętej na posiedzeniu plenarnym 7 września br. zobowiązał Prezydium do opracowania posłania do rządu w sprawie pogarszających się warunków życia i pracy nauczycieli zatrudnionych na wsi oraz rozważenia możliwości opracowania raportu o sytuacji tej grupy nauczycieli.

Przed Komisją do Spraw Oświaty na Wsi stoją zatem ogromne możliwości działania, jeśli tylko będzie pracowała sprawnie i potrafi szybko dotrzeć do wszystkich decydentów, od których zależy los szkoły wiejskiej. A także jeśli będzie korzystała z wiedzy i doświadczeń nauczycieli i pracowników oświatowych zatrudnionych bezpośrednio w placówkach wiejskich.

SONDA

TOMASZ ABRAMEK
nauczyciel historii w 45 LO w Warszawie

O POTRZEBIE POROZUMIENIA

Jak nam się pracuje? Jak większości, a może wszystkim: ciężko. Pomijam codzienne kłopoty z nabyciem czegokolwiek, po-

HALINA ELWERTOWSKA
prezes Rady Zakładowej ZNP Grudziądz — gmina

O NIEZBĘDNOŚCI SPOKOJU

Pragnęłabym wypowiedzieć się nie tylko w swoim imieniu, bowiem właśnie „na gorąco” dyskutowaliśmy z koleżankami w pokoju nauczycielskim o kolejnym komunikacie z posiedzenia Prezydium Rządu: wyrażone w tym dokumencie zażalenie nie sytuacja w kraju, podziela też nasze środowisko pedagogiczne.

ZOFIA TERECH
Dębska Wola, woj. kieleckie

O ZARADNOŚCI

Po wysłuchaniu rozmowy dziennikarza z dziećmi jednej ze szkół warszawskich, nadanej w dzienniku telewizyjnym, ogarnął mnie totalny pesymizm. Nasi uczniowie nie mogą kupić zeszytów, tornistrów, przyborów szkolnych. Stoją w długich kolejkach po kilka godzin. Tak dłużej nie może być. Czas wolny uczniów należy bezwzględnie chronić. Dzieci nie mogą cierpieć z powodu winy dorosłych.

Sądze, że znalazłam wyjście z trudnej sytuacji. Po przeprowadzeniu sondażu w

WACŁAW NAWROCKI
nauczyciel historii w Zespole Szkół Zawodowych nr 2 w Rykach.

O NAUCZANIU HISTORII

Przywrócenie nauki historii w szkołach zasadniczych stało się faktem. Jak wyglądają w praktyce te pierwsze „historyczne”

mijam nawet brak materiałów pomocniczych do nauczania historii współczesnej (może będą, anonsował również „Głos”), najbardziej nam ciąży niepewność jutra. Toteż najgorętszym pragnieniem moim, i moich kolegów, jest spokój.

Czy za wszelką cenę? O, nie. Spokój, ale nie powrót do tego, co było. Bo tamten spokój sprzed dwu lat był pozorny, i nawet bez udziału społeczeństwa w formie sprzeciwu wobec bezwładu, pewnego dnia nastąpiłby fatalny krach gospodarczy. To szczęście, że jeszcze zupełnie nie zatraciliśmy instynktu samozachowawczego i próbujemy się bronić przed zatrąceniem.

Po roku okazuje się, że jesteśmy dokładnie w punkcie wyjściowym. Lęk o to, co mogłoby nastąpić w wypadku konfrontacji, paraliżuje nasze siły. Ludzie są u kresu wytrzymałości psychicznej. Historia wystarczająco nas doświadczyła. Dziś każdy, kto wzniesie ten stan napięcia przez różne nieprzemyślane lub celowe posunięcia, kto

Wszyscy chcą, żeby wreszcie zapanował w ojczyźnie spokój, stwarzający niezbędne warunki do rzetelnej pracy. Wraz z koleżankami dostrzegamy, że bez drastycznych zaognień w życiu społecznym możliwe stałoby się szybsze wprowadzenie gospodarki z kryzysu. Widzimy: niejedno napięcie wywołują ekstremalne ogniwa „Solidarności”, które — jak się mówi — przywykły „podgrzewać” nastroje, bo mają w tym swój cel. Ale winą za wiele powstających konfliktów należy też wyraźnie obarczyć mało odpowiedzialne wystąpienia m.in. telewizyjne, oraz pasywne, a zatem szkodzące w obecnej sytuacji państwu i nam wszystkim, zachowania określonych kręgów decydentów gospodarki. My, nauczyciele, wiemy przecież: jeśli uczeń ma złe wyniki, trzeba mu pomóc konkretnie, w domu, czy w szkole, a nie karmić go sloganami.

dwu klasach mojej szkoły, dowiedziałam się, że ogółem dzieci mają w zapasie 101 zeszytów w kratkę brulionów (na przykład pięcioro dzieci ma po dziesięć zeszytów w zapasie, a troje dzieci ma więcej niż 10 zeszytów w kratkę), 74 zeszyty grube w linie, 35 zeszytów czystych i 9 zeszytów w wąskie linie (oczywiście, cienkich). W klasie czwartej (26 osób) uczniowie mieli w nadmiarze 84 zeszyty w kratkę, 119 zeszytów brulionów w szerokie linie i 56 zeszytów czystych. Byli wśród uczniów i tacy, którzy nie mieli wystarczającej ilości zeszytów. I dlatego wszystkie nadwyżki powinny trafić do spółdzielni uczniowskich.

Moim zdaniem, nasi wychowankowie nie powinni wyczekiwać w tasemcowych kolejkach. Zeszyty i przybory szkolne powin-

kroki? Żywiłowo: bez programu bez podręczników... Słowem — wielka improwizacja. Nie zapominajmy przy tym, że jest to nauczanie historii w szkole zasadniczej, gdzie uczniowie mają nader skąpe wiadomości o dziejach dawnych. Na pierwszej lekcji zapytałam moich uczniów o datę bitwy pod Grunwaldem, poprawnej odpowiedzi udzieliły mi zaledwie trzy osoby. Ich trzeba tej historii uczyć. Bez programu można się jeszcze obejść, natomiast bez podręczników już trudniej. Jest to bardzo uciążliwe, zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia.

W ciągu jednej godziny, przykładowo, muszę zapoznać uczniów z osiągnięciami kultury antycznej, wiem że niewiele z tego zapamiętają, piszę więc jakąś „syntezę” na tablicy, tak, na tablicy, bo wtedy

dąży do spowodowania wybuchu — bez względu na to, którą ze stron reprezentuje — ustawia się na pozycji antysocjalistycznej, antynarodowej. Bo idea socjalizmu jest szczęście wszystkich pracujących obywateli.

Chciałoby się krzyknąć: ludzie opamiętajcie się! Przecież już nieraz w ciągu ostatnich miesięcy udowodnił sobie, że stać nas na rozważny dialog. Tu nie chodzi o ustępstwa jednych wobec drugich, tu idzie o porozumienie, uzgodnienie stanowisk, wszak między patriotycznie myślącymi Polakami nie ma różnic co do celu naszych wysiłków: dzwignięcie kraju z upadku.

Różnice są może w metodach działań. Te można zawsze uzgodnić — w dialogu. Trzeba tylko chcieć ten dialog podjąć, bez względu na stopień wzajemnych zażaleń. Tego domaga się społeczeństwo. Wśród nauczycieli nie spotkałem ani jednej osoby, która myślałaby inaczej.

(M)

P dołbie — w przenośni — rzecz się ma z całą ekonomiką. Podam przykład zrozumiały, jak sądzę, dla każdej kobiety: co przeszkadzało szefom od chemii — wobec braku importowanych składników — szybko przestawiać produkujący proszki do prania i pasty do zębów przemysł na najprostsze, znane z domowych doświadczeń, receptury? Także fakt, że „nie można” jakoby uzyskać łożu wołowego do produkcji mydła zakrawa, zdaniem nauczycieli u nas, wręcz na kpinę wobec sytuacji, że wołowina właśnie dominuje w sprzedaży sklepowej. (Zakupiony łoż najczęście się wyrzuca). Indolencja, niechęć do podejmowania ważnych dla rynku decyzji też więc przyczynia się do wzrostu niezadowolenia społecznego.

(T)

ni właśnie nabyć w spółdzielni uczniowskiej w szkole. Również i podręczniki. Książki stare, ale jeszcze dobre powinny być od uczniów odkupywane. Z zakupionych podręczników nowych i starych trzeba dobrać komplety i rozprzecznić wśród uczniów poszczególnych klas. Nie byłoby wtedy takich przypadków, że uczniowie mniej zaradni nie mają podręczników przez cały rok szkolny. Każdy uczeń musi mieć komplet. W dobrym zaopatrzeniu dzieci w zeszyty, przybory szkolne i podręczniki mogłoby wydatnie pomóc rodzice (komitety rodzicielskie).

Przemyślimy sprawę dokładnie i rozsądnie, aby ta smutna rzeczywistość z bieżącego roku nie powtórzyła się w przyszłym roku szkolnym.

Jestem pewien, że dobrze zanotują. Mogłoby oczywiście, w tym czasie, wskazując, co uczeń ma przeczytać w domu z podręcznika (a czego czytać nie powinien), rozszerzyć temat, pogłębić go.

Czy uzyskujemy jakąś pomoc kuratorium? W pewnym stopniu tak. Kuratorium proponowało nam już parę tematów na najbliższy okres, określając jednocześnie liczbę godzin na poszczególne tematy.

Wiadomo, że podręczników w tym roku szkolnym nie będzie. Mamy jednak nadzieję, że może za miesiąc lub dwa dostaniemy jakieś teksty czy materiały źródłowe. Niestety, nie konkretnego na ten temat jeszcze nie wiemy. Korzystając więc z okazji, jeszcze raz apelujemy o nie!

(Kon.)

UWAGA CZŁOWIEKI

ODNALEŹĆ DROGĘ

Narkomani. Jest ich wielu. Coraz więcej. Problem narasta. Co o nich wiemy? Trochę więcej niż przed rokiem, kiedy był to jeszcze temat tabu, ale i tak bardzo mało. Są w wielu polskich szkołach. I właśnie środowiska szkolne jakby trochę udawały, że problemu nie ma. Chowanie głowy w piasek niczego jednak nie złatwia. Narkomani stali się faktem w naszym społeczeństwie. Faktem trudnym, którego nie wolno przemilczać. Czy jednak społeczeństwo jest przygotowane do walki z tą plagą?

Narkomania jest chorobą okrutną. Wciąż niespostrzeżenie. Wychodzenie z nałogu trwa długo, wymaga ogromnej pracy specjalistów i własnego zaangażowania chorego. Nie zawsze też przynosi efekty. Przerazenie budzi wiek ludzi zaczynających „brać”. trzynasto-czternastolatki, prawie dzieciaki. Coraz więcej jest wypadków śmiertelnych.

Bezpośrednie przyczyny wchodzenia w nałóg są tak różne, jak różni są ludzie, którzy mu ulegają. Te podstawowe tkwią w warunkach naszego życia, braku ideałów, braku przyjaźni w grupach rówieśniczych, utracie zaufania do rodziców, nauczycieli, czyli zagubieniu młodzieży, trudnościach w znalezieniu własnej drogi, czasem w zwykłej ciekawości: jak to jest, może i ja spróbuję?

W jaki sposób pomóc tym, którzy już spróbowali? Jak nie dopuścić, aby w złej chwili życia młody człowiek sięgnął po narkotyki? Jakie działania profilaktyczne podjąć w szkołach? Nad tym właśnie w sobotnie przedpołudnie, 12 września, zastanawiali się przedstawiciele młodzieżowego ruchu „Monar” — wspólnie z uczniami, nauczycielami i rodzicami. Młodzież wzięła sprawę walki z narkomanią w swoje ręce. „Pozwólcie nam samym opracować nasz własny program zwalczania narkomanii w szkołach” — apelują uczniowie. Czy jednak można całkiem pozostawić ich

samym sobie? Z pewnością nie. Potrzebni są „Monarowi” nauczyciele, lekarze, psycholodzy, ludzie doświadczeni a jednocześnie społecznicy, którzy będą chcieli poświęcić zagubionym swój czas i swoje siły.

Sala widowiskowa studenckiego klubu „Riwiera” trzeszczała w sobotę w szwach. Nie dla wszystkich chętnych starczyło miejsc. Większość przyszła obejrzeć film reżysera Marka Koterskiego pt. „Przyzłość”. Opowiada o metodach leczenia narkomanów w ośrodku resocjalizacji młodzieży „Monar” w Głogowie. Metodach sprawdzonych poprzez długoletnie doświadczenia pracy z młodzieżą, może trochę ostrzych, ale najbardziej skutecznych. Film pokazuje szkołę psychoterapeutyczną polegającą na wszczepianiu ludziom uzależnionych jakby pewnych protez psychicznych, wprowadzaniu nowych, zdrowych wartości w chorą psychikę narkomana. Jest najlepszym świadectwem, długiej i ciernistej drogi odchodzenia od nałogu, złożoności procesu leczenia.

Resocjalizacja musi zajmować się profesjonalnie i specjalistycznie ośrodki. Jeśli tych pierwszych mamy mało, bo niewielu właśnie lekarzy i psychologów chce podjąć pracę z ludźmi uzależnionymi, zdając sobie sprawę z jej ogromu, to ośrodek taki jest w ogóle jeden.

Głogów nie rozwiązuje problemu. Takich, jak tam, domów, gdzie miejscowa społeczność jest jedną wielką rodziną, domu, w którym ci ludzie mogą się sprawdzić, potrzebnych jest w skali kraju już dziś kilkanaście. Świadczą o tym rozpaczliwe starania o przyjęcie do ośrodka. Wielu zagrożonych chwytą się tej szansy jak ostatniej deski ratunku. Przewodniczący „Monaru”, psycholog Marek Kotański, kierujący resocjalizacją pacjentów Głogowa zamiast skupić się na leczeniu, jeździ więc po kraju, wyszukuje lokale, namawia ludzi, usiłuje organizować ośrodki podobne

temu, którym sam kieruje. Ma do pomocy garstkę sojuszników dorosłych, a przede wszystkim młodzież.

— Liczę na młodych ludzi — mówi na sobotnim spotkaniu — na nasze wspólne zaangażowanie. Tylko rówieśnicy mają szansę dotarcia do kogoś, kto „bierze”. Nigdy nie dyktowałem młodym, co powinni robić. Są w stanie wymyślić to sami. Wydaje mi się, że rolę młodzieży powinno być wyszukiwanie kolegów zagrożonych, kierowanie ich do specjalistycznej poradni. Czyli zapoczątkowanie pomocy. Bo jasne jest, że skomplikowanym procesem leczenia ludzi uzależnionych muszą zajmować się specjaliści. Bezpośredni kontakt indywidualny zdrowego kolegi z narkomanem stwarza zbyt wiele pułapek. Nie wszyscy są na tyle odporni psychicznie, by nie dać się przy okazji wciągnąć.

W każdej szkole z pewnością znajdzie się kilku chętnych, którzy pomogą uzależnionemu koledze. Niechże zainicjują „Monaru”. Każde z nich będzie miało jakiś pomysł na wspólne spędzenie czasu. Trzeba wymyślić coś, co można dać tym ludziom w zamian, co ich wciągnie, zainteresuje. Takie grupy przyjacielskie mogłyby stać się wspaniałym antidotum na samotność i ucieczkę w narkotyki, jeśli, oczywiście, będą to grupy ludzi, w których jednostka znajdzie sposób na samorealizację.

Gotowych recept, jak zapobiegać narkomanii, niestety, nie ma. Metody przeciwdziałania jej trzeba dopiero wypracować. Obecne wzory w naszych polskich warunkach nie na wiele się zdadzą, bo źródła choroby tkwią przede wszystkim w sytuacji, w jakiej znalazło się społeczeństwo.

Dwie sprawy wydają mi się najważniejsze: uczulić na groźne w skutkach zjawisko i jednocześnie podjąć próby budowania barier obronnych.

Czy nie jest naszym moralnym obowiązkiem podanie ręki tym, którzy ulegli nałogowi? Przede wszystkim chodzi o atmosferę w szkołach. Atmosferę zrozumienia (lecz nie cierpiętniczego) dla osób chorych. Na pewno nie pomożemy uczniowi pokrzykiwaniem lub represją. Najłatwiej pozbyć się kłopotu przez odrzucenie.

Narkoman — nastolatek sam nie jest w

GŁOSY UCZNIÓW Z SALI

- Jak przekonać tych, którzy są na początku drogi, lub jeszcze nie epają? Czym takiego narkomana zachęcić do porzucenia nałogu? Co w tym życiu jest pięknego? Ja w nim nic takiego nie widzę?
- Spróbujmy znaleźć coś dobrego w tej szarej codzienności. Każdy ma coś swojego, co może dać drugiemu.
- Musimy wytworzyć w ludziach negację do tego cpania.
- Mam koleżankę, która na samo podejrzanie, że jest narkomanką została wezwana do dyktorki i usłyszała: albo sama odejdziesz, albo my ci „pomocemy”!
- Profilaktyka? Przede wszystkim oświecić nauczycieli.

stanie wyzwolić się z nałogu. Można mu pomóc — jak podkreślono na spotkaniu — tylko w sposób zorganizowany. Wydaje się, że jednocześnie działanie z trzech stron: od uczniów, nauczycieli i rodziców, może przynieść jakiś efekt.

I jeszcze jedno pytanie: czy mamy moralne prawo zabierać drzwi szkoły przed uczniem, któremu udało się wyleczyć z nałogu?

Nauczyciele, którzy przyszli na sobotnie spotkanie do „Riwier”, pragną aktywnie włączyć się do współdziałania z ruchem uczniowskim. Jak jednak wynika z ich wypowiedzi, nie czują się do tego przygotowani, nie bardzo wiedzą, jak rozpoznać kogoś, kto „bierze”, jak mu pomóc. Najważniejsze jednak, że chcą, że tym, co w sobotę zobaczyli, czego wysłuchali, podzielią się w swoich środowiskach. Może uda się im zachęcić innych. W ruchu społecznym, który pomagać będzie ludziom niedostosowanym, nauczycieli zabraknąć nie może. Do spraw tych powrócimy niebawem w cyklu publikacji poświęconym problemowi narkomanii.

Na spotkanie do „Riwier” przyszli różni ludzie dobrej woli. W tej pięknej akcji zabrakło głosów władz oświatowych. Chociaż sama młodzież pragnie prowadzić swój ruch, to jednak wsparcie ze strony resortu wydaje mi się niezbędne.

HALINA KARASIŃSKA

W OBRONIE ZAJĘĆ TECHNICZNYCH

Czy wychowanie techniczne jest ważnym przedmiotem nauczania w szkole? Zasadność pytania jest oczywista, jeżeli rozważyć ostatnie decyzje resortu oświaty w odniesieniu do tego przedmiotu, występującego pod różnymi nazwami: pracy-techniki w klasie I—IV szkoły podstawowej, zajęć praktyczno-technicznych w klasie V—VIII szkoły podstawowej i wychowania technicznego w liceach ogólnokształcących. A decyzje dotyczą cię godzinowych w tygodniowym planie lekcji. Oto na rok jeszcze pozostawia się wychowanie techniczne w IV klasie liceum ogólnokształcącego w wymiarze zaledwie jednej godziny tygodniowo, do jednej godziny tygodniowo ogranicza się ten przedmiot od nowego roku szkolnego w III klasie liceum ogólnokształcącego i podobnie po jednej godzinie tygodniowo przeznaczają się nań w klasach I—III szkoły podstawowej. Określone profile klas licealnych pozbawione są wychowania technicznego w ogóle.

Prawdą jest, że resort stanął przed arcytrudnym zadaniem pomieszczenia wszystkich przedmiotów nauczania w ciągu pięciu dni tygodnia. Dlaczego jednak kosztem właśnie wychowania technicznego? Jest przecież wiele przedmiotów nauczania o identycznym dwugodzinnym wymiarze w skali tygodnia. Wydaje się, że nie po raz pierwszy w gremium decydentów Ministerstwa Oświaty i Wychowania zwyciężyły racje „czystych humanistów”, nie zaś racje zdrowego rozsądku.

Po pierwsze: wymiar jednej godziny tygodniowo dla wychowania technicznego tworzy z tego przedmiotu czystą fikcję. Czym więc nie pokuszono się o zupełną jego likwidację?

Po drugie: szermowanie hasłami, iż istnieje pełna konieczność „silniejszej „humanizacji” szkoły w dziedzinie przekonań, uczuć i postaw, będzie tak długo pustym frazesami, jak długo te przekonania, uczucia i postawy nie znajdują odbicia w praktycznej działalności, opartej na społecznie oczekiwanych i akceptowanych nawykach. Który z innych przedmiotów nauczania poza wychowaniem technicznym wykształca nawyki ładu na stanowisku pracy i w otoczeniu, nawyki racjonalnego użytkowania narzędzi pracy, gospodarności materiałowej, chęci podejmowania pracy fizycznej ze względu na uzyskiwane w jej toku wyniki, postawy racjonalizatorskie i wreszcie najogólniej — nawyki w zakresie kultury technicznej konsumenta i kultury pracy?

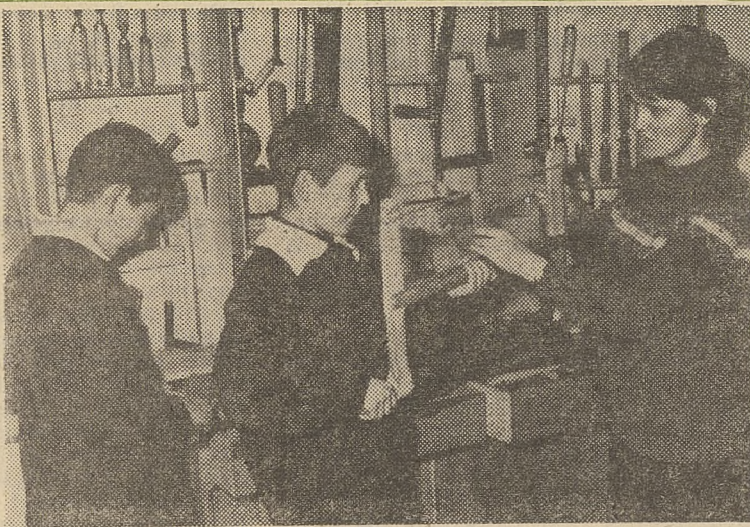
PO TRZECIE: obniżenie wymiaru czasu do jednej godziny pozbawia wychowanków możliwości rozumienia wciąż rozwijającej się techniki i możliwości panowania nad nią. Czyżbyśmy mieli zakładać wycenowanie dwu różnych kast? Kasty intelektualistów o zanikających dłońach i kasty „robotów” na usługach tej pierwszej. To nie tylko niehumanitarne. To sprzeczne z zasadami ustrojowymi rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

I WRESZCIE PO CZWARTE: już dziś w wielu dziedzinach życia okazuje się, że młodzież opuszczająca mury szkoły ogólnokształcącej ma ewidentnie brak w nawykach posługiwania się podstawowymi, najprostszymi narzędziami pracy. Wystarczy porównać dwie wielkości: liczbę maturzystów i liczbę szczęśliwców z indeksami w dłońach i co dalej z tymi bez indeksów? A tym wszystkim, którzy podejmą studia w uczelniach medycznych, rolniczych, politechnicznych, a również na wielu wydziałach uniwersyteckich, zbędne są umiejętności techniczne? Ich brak w opiniach autorów tych uczelni wręcz utrudnia tok studiów.

Powyższe argumenty zdają się świadczyć, że postawione na początku pytanie jest w całej rozciągłości zasadne. Jest zasadne w stosunku do resortu oświaty i tych wszystkich, którzy w przedmiocie „wychowanie techniczne” widzą wyłącznie elementy „majsterkowania”, na które uczeń może przecież znaleźć czas po godzinach zajęć w szkole.

Praktyka ograniczania przez resort oświaty możliwości kształcących wychowania technicznego nie powstała z racji wolnych sobót. Również w przeszłości sięgano po oszczędności do tego przedmiotu. Oto w roku 1975 przy budżetowych ograniczeniach państwa na rzecz oświaty zmniejszono tygodniowy wymiar godzin tego przedmiotu z 3 do 2 godzin. Zlikwidowano wówczas również w praktyce podział klas na grupy ćwiczeniowe. Podziały takie oficjalnie dopuszczano w klasie liczącej od 36 uczniów wzwyż. Nieoficjalnie zalecano organizować klasy poniżej 36 uczniów.

Podobnie zresztą w organizacji nowego roku szkolnego 1981/82: podziały na grupy będą dopuszczalne od 31 uczniów w klasie, ale dyrektorzy szkół powinni organizować klasy nie przekraczające 30 uczniów (i to zalecenie nie jest publikowane). Panie Ministrze, najmilsi dyrektorzy departamentów (różnych)! Nie twórzmy fikcji, nie stwarzajmy pozorów, nie uprawiajmy swowistego kamuflażu. Dla kogo i po co?



A już zupełnie niezależnie od tego, czy jest to ważny, mniej ważny czy też wcale nieważny przedmiot nauczania — należy się wreszcie zdecydować, czy winien on w szkole ogólnokształcącej funkcjonować, czy też nie. Z racji ustawy sejmowej szkoła polska jest szkołą politechniczną. Jeżeli zgodzimy się z tezą, że przedmioty matematyczno-przyrodnicze kształtują zaledwie intelektualną sferę wychowania politechnicznego, to pozostaje jeszcze ta druga sfera, sfera działalności praktycznej. Uhonorowano tę zasadę w pedagogice socjalistycznej w krajach demokracji ludowej, uznano potrzebę praktycznego kształcenia w szkolnictwie ogólnokształcącym w krajach kapitalistycznych. Dokonywany więc przez resort oświaty „eksperyment” budził poważne wątpliwości. Zaprzeczająca dorobek polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego oraz dorobek powojennej już pedagogiki wychowania politechnicznego. Oby porzekadło „Mądry Polak po szkodzi” i w tym miejscu nie znalazło zastosowania. Oby podobnie jak w dziedzinie ekonomii nie odsyłano nas do naszych własnych wzorców z taką łatwością zarzuconych.

Cała ta sprawa nie byłaby tak smutna, gdyby za nią nie stali żywi ludzie: uczniowie i nauczyciele. Ci pierwsi na poziomie szkoły podstawowej, jak to wykazały badania grupy doktoranckiej na terenie Łodzi, chętnie, by przedmiot ten był nauczany w granicach od 3 do 6 godzin tygodniowo. Daje on bowiem naturalny upust dziecięcym zainteresowaniom i skłonnościom do manipulacji, daje radość panowania nad tworzywem. Należy sądzić, że przy innej konstrukcji programów nauczania podobnie wyprzedaliby się uczniowie szkół średnich, mimo że dziś wnoszą postulaty o likwidację wychowania technicznego.

I wreszcie nauczyciele. Są oni pod ciągłym presją opinii publicznej. Zadają pracę do domu. Każą przynosić materiały i narzędzia. Lekcje zajęć praktyczno-technicznych zamieniają na dyktando o tematyce technicznej. I tak dalej, i tak dalej. Otóż, jeżeli resort oświaty decyduje się na pozostawienie wychowania technicznego w siatek przedmiotów nauczania — a chyba postąpić inaczej nie może — musi konsekwentnie tworzyć warunki do jego realizacji. Chodzi o to, aby każda szkoła posiada-

ła odpowiednią pracownię techniczną, dostatecznie zaopatrzoną w materiały, narzędzia, środki dydaktyczne i obrabiarki dostosowane egonometrycznie do możliwości dzieci i młodzieży. W zamyśle resortu sprawami tymi powinny zająć się wojewódzkie pracownie dydaktyczno-techniczne. A jest ich blisko 30. Szkoła polega na tym, że wiele z nich posiada zbyt szczupłą kadre, by sprostać zadaniom.

Dla przykładu w województwie katowickim jest około siedmiuset szkół podstawowych, a wojewódzka pracownia dydaktyczno-techniczna zatrudnia zaledwie 6 osób, w Bydgoskim 3 osoby. W Warszawie na 650 szkół ogólnokształcących WPD—T dysponuje też trzema pracownikami. Na domiar złego lokalne władze szkolne w wielu województwach obciążają te placówki dodatkowymi zadaniami nie mającymi nic wspólnego z przedmiotem wychowania technicznego. Cierpią one ponadto na szczupłość bazy lokalowej oraz na niedostatek funduszy. W okresie przejściowym można byłoby uruchomić fundusze społeczne, rodzicielskie. Większość rodziców chętnie wpłaca w szkołę określoną sumę, by nie mitrzyć czasu i wysiłku w celu zdobycia potrzebnych materiałów.

I jeszcze jedna sprawa: liczebność grup uczniowskich na stanowiskach pracy. Zgodnie z zasadami bhp nie powinny one przekraczać liczby 16. Praca z większymi grupami stwarza zagrożenie dla zdrowia i nie przynosi pożądanego efektów dydaktyczno-wychowawczych.

Wychowanie techniczne jest chyba jedynym przedmiotem nauczania bez podręczników dla uczniów. Ich wydanie w warunkach niepewności co do trwałości treści programowych byłoby jednak nonsensem. Niezależnie od podręczników uczniowie powinni korzystać z licznych dokumentacji technicznych. Istnieje więc pilna potrzeba zagwarantowania w wojewódzkich pracowniach dydaktyczno-technicznych bazy małej poligrafii.

Kończąc, pragnę tą drogą poinformować opinię publiczną oraz kolegów nauczycieli wychowania technicznego, że w głębokiej trosce o przyszłość tego przedmiotu oraz o właściwe warunki jego rozwoju i właściwe warunki pracy nauczycieli zawiązał się Komitet Założycielski Sekcji Nauczycieli Wychowania Technicznego (przekształcony uchwałą z 9 czerwca br. w Tymczasowy Zarząd Sekcji Wychowania Technicznego — przyp. red.). Apeluje, by koledzy nauczyciele tworzyli w trybie pilnym sekcje wychowania technicznego przy zarządcach okręgów ZNP oraz w strukturze NSZZ „Solidarność”. Tylko połączenie inicjatyw na szczeblu centralnym z inicjatywami oddolnymi może przynieść powodzenie słusznej sprawie.

mgr RYSZARD SOBOLEWICZ
przewodniczący
Komitetu Założycielskiego Sekcji

OD REDAKCJI: Wszystkiemu to prawda, ale dopóki nie siądziemy przy jednym stole, żeby się wspólnie zastanowić nad całokształtem szkolnej edukacji, dopóty będziemy — podzieleni na przedmiotowe grupki — wyszarpywać sobie godziny i priorytety.

SPOGLĄDAJĄC NA DRUGI BRZEG

O szkole samorządnej rozmawiamy z dyrektorem Zespołu Szkół Samochodowych w Koszalinie, JANUSZEM WASIAKIEM.

— Wainym ogniwem życia społeczeństwa, opartego na zasadach demokratycznych jest samorządna szkoła. Jak Pan jako praktyk pojmuję samorządność i jak ją już realizuje?

— Mówić o realizacji jest jeszcze za wcześnie. Załedwie stawiamy dopiero pierwsze kroki w praktycznym demokratyzowaniu życia naszego społeczeństwa, a szkoła tkwi w nim przeciw całkowicie. Nasza obecna sytuacja przypomina mi próbę przejścia przez głęboką rzekę, pokrytą cienutką, kruchą warstwą lodu. Zalamie się czy się nie zalamie? A może jednak... To oczywiście, że wejść nań musimy, bo tam, na drugim brzegu dostarczamy szansę ocalenia. Tak mają się także sprawy w odniesieniu do oświaty jako części płaszczyzny naszych codziennych dylematów i wyborów.

— Żeby jednak pokonać ową kruchosć, trzeba najpierw wypracować w społecznej dyskusji w miarę spójną koncepcję samorządności. W kwestii tej zdania są podzielone. Część nauczycieli uważa, że obowiązujące od początku roku szkolnego dwa regulaminy oraz awizowane przez resort zmiany w systemie kontroli i doradztwa — stwarzają wystarczające przesłanki dla rozwoju autonomii szkoły.

— To dopiero pierwszy etap. Moim zdaniem, pełną samorządność można osiągnąć przez generalnie inne usytuowanie szkoły w systemie oświaty, przez inne ustalenie relacji administracja — nauczyciel. Krótko mówiąc, idzie o uznanie de facto podmiotowej roli nauczyciela, szkoły.

— Jak ja ją pojmuję? Szkoła bezpośrednio kształtuje umysł, uczucia i wolę dziecka poprzez program nauczania, poprzez osobisty przykład nauczycieli oraz innych pracowników placówki. Tworzy więc wartości duchowe za pomocą własnych i dostarczonych jej przez władze oświatowe narzędzi (programy, instrukcje, podręczniki, pomoce dydaktyczne itd). Od pedagogów zależy, jak i w jakim zakresie będą się nimi posługiwać, aby osiągnąć określone przez rację ogólnospołeczne, naukę i politykę państwa — cele.

Inaczej mówiąc, chodzi o przetwarzanie przez zespół danej placówki generalnych pryncypów kształcących wychowawczych w dostosowaniu do miejscowych warunków: aspiracji środowiska, tradycji, możliwości finansowych itd. Tak samo określając się organizm szkolny będzie w stanie realizować narodowe zadania oświatowo-wychowawcze, które powinny być ustalane nie przez władze oświatowe, lecz wypracowywane przez całą społeczno-naukową. Byłyby one także weryfikatorem naszego działania (dobre czy złe w sensie ogólnej prawidłowości).

— Ale nikt z zewnątrz nie powinien ingerować w to, jaki program, jaki plan opracuje rada pedagogiczna szkoły np. w Pa-procedach, aby paprociek dzieci wychować na przyzwoitych obywateli. Przecież nasze działanie zależy od miejscowych warunków. I rzeczą nauczyciela jest je dokładnie poznać, aby nie popełniać błędów, lecz celowo stwarzać sytuację adekwatną do potrzeb i specyfiki środowiska.

— Podobnie ma się sprawa w odniesieniu do idei socjalizmu określającej ogólne zasady ustrojowe. Lecz urzeczywistnienie tej idei nie może się odbywać według jednolitego wzoru, bez uwzględnienia indywidualnych warunków i cech poszczególnych społeczeństw, narodowych tradycji itd.

— Jaka rola, zdaniem Pana, przypada w autonomiznym usytuowaniu szkoły administracji oświatowej?

— Służebna w całym tego słowa znaczeniu. Zadaniem administracji jest tworzenie materialno-organizacyjnych i prawnych warunków działalności placówki oświatowo-wychowawczej. Zresztą odnosi się to także do władzy państwowej, która przede wszystkim służy społeczeństwu wewnątrz i na zewnątrz, a nie dyktuje nim. Kiedy władza zapomina, do czego została powołana, powstaje konflikt.

— Zatem wyeksponowanie roli nauczyciela jako centralnej postaci systemu oświatowego jest niezbędnym warunkiem ucnienia te szkoły autentycznie kształcącej i wychowującej instytucji?

— Dodajmy: w społeczeństwie demokratycznym. Szkoła samorządna wyzwoli zdrową motywację działania w konkretnym środowisku oraz wytworzy barierę immunologiczną zabezpieczającą jej organizm przed przyjmowaniem obcych przeszece-praw, które pozbawiają go cech naturalnych, indywidualnych.

— Co Pan ma na myśli?

— Na przykład lansowany swego czasu i „robiony” pod jeden strychulec system Heliodora Muszyńskiego. Nie do pomyslenia byłoby też w samorządnej szkole wyeliminowanie ogólnym zarządzeniem z przedmiotów nauczania historii w szkole zasadniczej albo zlikwidowanie wielu dobrych, wiejskich placówek dla szybkiego postępu realizacji idei zbiorowości itd. Przykłady można mnożyć, bo przecież całe nasze szkolnictwo kierowane było systemem nakazowo-rozdzielczym. Do czego ten system doprowadził, wiemy wszyscy. Przez 36 lat wdrażał się ludzi do stosowania zasady: im mniej robię, a więcej i piękniej mówię oraz piszę planów, sprawozdań, zestawień, tym lepiej zostanę oceniony i większych dostąpię zaszczytów przed obliczem władz oświatowych. Dużo wody upłynęło, zanim uwolniliśmy się od pozoranc-twa i papierkomanii, od ciągłego samowolnego dyrygowania szkołą przez administrację oświatową.

— Czy jest możliwe i celowe zupełnie pozbycie się dokumentacji?

— Myślę, że tak, przynajmniej tej, która stanowiła dotychczas podstawę oceny

nauczyciela przedmiotu, dyrektora — całej szkoły w jej pracy oświatowo-wychowawczej, która stanowiła zapis, że ogólny administracyjny nakaz i zakaz są przestrzegane. Autonomia szkoły wspiera się bowiem na zaufaniu do nauczyciela, dyrektora, rady pedagogicznej.

— Nie bądzmy idealistami, nie do wszystkich pracowników można mieć to zaufanie. Ostatecznie selekcja negatywna sprowadziła do zawodu różnych ludzi.

— Musimy mieć zaufanie. Nie ma alternatywnego rozwiązania, jeżeli się uznało, że na przykład pan Rimposki może w naszym zawodzie pracować. Po pierwsze, trzeba zastrzyć kryteria doboru kandydatów, po drugie umożliwić odejście osobom które przypadkiem trafiły do szkolnictwa. Na pewno nie będzie to łatwe. Nadchodzi okres przetasowania kadr w wielu zawodach, są możliwości przekwalifikowania. Czemu z nich nie skorzystać?

— Ale kto ma o tym decydować, a przede wszystkim opiniować? Tu mogą się zająć różne „niespodzianki”...

— Odrzucając administracyjną formę kontroli, nieadekwatną do zmienionej sytuacji, trzeba się odwołać do kontroli rzeczowej, czyli do opinii środowiska, w jakim pracuje szkoła i wobec którego pełni rolę służebną.

— Czy to znaczy, że środowisko, a konkretnie rodzice mogą zdaniem Pana wnioskować o odwołanie nauczyciela czy dyrektora?

— Oczywiście, w sytuacji drastycznego naruszenia obowiązków czy sprzeniewierzenia się podstawowym normom moralnym. Dobry, sumienny i sprawiedliwy nauczyciel czy dyrektor cieszą się na ogół powszechnym uznaniem.

— W jaki sposób wyobraża sobie Pan kontrolę środowiska? Jak ona może wpływać na działalność szkoły? Czy jego ingerencja jest ograniczona autonomii, o którą nauczyciele od kilku miesięcy konsekwentnie zabiegają poprzez swoje związki zawodowe?

— Kontrolę środowiska, jego wpływ na działalność szkoły upatruję w innej niż dotychczas koncepcji pracy komitetu rodzicielskiego, który powinien być autentycznym reprezentantem miejscowej społeczności i uczestniczyć w rozwiązywaniu wszystkich problemów placówki — na zasadzie partnerskiej. Ot, silnie sprzężone z całą strukturą szkoły ciało opiniodawczo-doradczo-wspomagające.

— Wydaje mi się, że ta koncepcja wywoła sprzeciw nauczycieli, iż ktoś wszadza nos w sprawy, na których się nie zna, np. problemy dydaktyczne.

— Nie mam złudzeń, że sprawa potoczy się gładko. Każdy pragnie maksimum swobody dla siebie, ale nie zapominać o służebnej funkcji szkoły wobec społeczeństwa. Dlatego musi się ona liczyć z jego opinią, więcej — szanować ją. Jeżeli zapomni o swojej powinności, popadnie w konflikt ze środowiskiem. Bo ostatecznie wszystko się sprowadza do służenia społeczeństwu.

— Jeżeli zaś idzie o kontrolę merytoryczno-metodyczną, to w szkole samorządnej powinna ona należeć do kompetencji starszych nauczycieli, doświadczonych pedagogów. Ale celem tej kontroli, realizowanej przez hospicjalną lekcję młodszych kolegów jest pomoc w przewidywaniu pierwszych niepowodzeń i wątpliwości. I w ocenie merytoryczno-metodycznej nauczyciela miarodajna powinna być opinia kolegów specjalistów. Zadaniem administracji byłoby nadanie sprawie biegu formalnego, nie decyzyjnego.

— W części zaprezentowana w naszej rozmowie koncepcja szkoły autonomiznej, samorządnej daleko wykracza poza realne w obecnych warunkach możliwości realizacji. Biorąc to pod uwagę, sądzę, że programem na dziś jest rozsądne wprowadzanie w życie tego, co nauczyciele przy wsparciu środowiska naukowego już osiągnęli w dążeniu do upodmiotowienia i uwarygondowania podstawowego w systemie oświatowo-wychowawczego ogniw: szkoły.

— Chyba ma pani rację. Ale jednocześnie ważne jest uświadamianie sobie celu, do jakiego zmierzamy.

Rozmawiała:
ZENOBIA MILLER

ZBURZYĆ MUR

Procesy przemian i odnowy życia społecznego odnoszą się także do wychowania w internacie szkolnym. Z obserwacji wynika, że rzeczywistość społeczna wyprzedza prowadzoną w internatach działalność wychowawczą. Trzeba wiele w tych placówkach zmienić i udoskonalić, aby stały się one autentycznymi instytucjami wychowawczymi. Wymaga to ostrego, krytycznego spojrzenia na internat, który potrzebuje dużo w zakresie bazy materialnej i rozwiązań organizacyjnych, ale najbardziej jest mu potrzebne tworzenie systemów oddziaływań wychowawczych, w których należne miejsce zajmą wychowankowie.

Nie jest łatwo przełamać schematyzm w myśleniu i działaniu. Tak też rzecz ma się w internatach szkolnych. W dalszym ciągu dominują zarządzenia i decyzje, podejmowane najczęściej poza placówką, a dotyczące często bardzo szczegółowych spraw wewnątrzinternatowych. Przykładem może być statut internatu umniejszający nie tylko szczegółowe zadania wychowawców, ale i młodzieżowych rad internatów, a nawet rad grup wychowawczych.

Wychowawcy stali się „transmisją” zarządzeń, ustaleń i decyzji, a jednocześnie ich egzekutorem. Stąd wypływa źródło preferowanego przez nich bezpośredniego nadzoru nad młodzieżą. Mówi się, że w internatach występuje tzw. obrabianie wychowanków. Nie ma czasu na organizowanie systemowego procesu wychowawczego. Dominuje bierność, adaptacja, ograniczająca na każdym kroku samodzielność wychowanków. Brakuje często demokratycznych form i metod kierowania wychowawczego oraz wychowawczych relacji w stosunkach wychowawców i wychowanków.

W dalszym ciągu niewielki jest udział młodzieży w decydowaniu o sprawach swoich i ogólnointernatowych. Szukając przyczyn tego stanu, pragnę wskazać na jedno z najbardziej nieopulnych źródeł. Otóż sądzę, że często przyczyną kryją się w stosunkach między szkołą a internatem. W wielu wypadkach szkoła nie traktuje internatu jako specyficznej instytucji opiekuńczo-wychowawczej, lecz jako miejsce zamieszkania młodzieży. Sprowadza to rolę wychowawców internatu do pełnienia funkcji wykonawczych i pilnowania młodzieży. Nieodparcie nasuwa się wniosek, że dopóki w internatach nie będzie samorządności wychowawców nie będzie autentycznej samorządności młodzieży.

Warto również podnieść sprawę partnerstwa. Problem ten od lat budzi wiele kontrowersji i nieporozumień. Sądzę, że możliwe jest partnerstwo wychowanków i wychowawców w internatach jako ludzi w różnym wieku, z różną wiedzą i doświadczeniem. Mówi się wtedy o tzw. partnerstwie humanistycznym w odróżnieniu od tzw. partnerstwa kompetencji.

Internaty wymagają krytycznego podejścia nie tylko od strony praktyki wychowawczej. Sądzę, że nowej interpretacji wymaga teoria pedagogiczna traktująca o samorządzie młodzieży. Koncepcje samorządu przedstawione przez zasłużonego dla polskiej pedagogiki prof. A. Kamińskiego wy-

magają nowej refleksji pedagogicznej. Dotyczy to przede wszystkim dwóch problemów odnoszących samorządność do „naturalnych potrzeb ludzkich” i interpretacji jej jako „pewnego zakresu swobody w podejmowaniu i realizacji decyzji, swobody życiowej udzielonej przez wychowawcę”.)

Wydaje mi się, że traktowanie samorządności jako „potrzeby” jest pewnego rodzaju uproszczeniem. Przecież potrzeba jest „odczuwalnym brakiem ukierunkującym działalność organizmu” na jego likwidację i prowadzi do pytania o źródła.

Brak może występować po czymś co już było, istniało, a trudno przyjąć, że samorządność stanowi potrzebę biologiczną, której zaspokojenie niezbędne jest do egzystencji jednostki. Moim skromnym zdaniem, działalność wychowawcza powinna doprowadzić do ukształtowania potrzeby samorządności, jako niezbędnego elementu psychiki współczesnego człowieka. Sądzę, że samorządności należy uczyć od najmłodszych lat, a ważny problem stanowią metody i środki, jakimi powinni postępować się w tej pracy wychowawcy.

Krytycznie także patrzę na traktowanie samorządności jako „pewnego zakresu swobody... życiowej udzielonej przez wychowawcę”. Wydaje się, że obecnie nie można sprowadzać samorządności do sprawy życiowości wychowawców. Stanowi ona jeden z niezbędnych elementów każdego programu wychowania współczesnego człowieka. Nie może być mowy o zaangażowaniu jednostek bez ich aktywnego udziału w podejmowaniu decyzji o sobie i swoich kolegach. Nie bądzmy mieli dobrych samorządów pracowniczych, gdy nie nauczymy samorządności dzieci i młodzieży.

Dotychczasowy dorobek w zakresie stosowania samorządności w internatach jest bardzo znaczący. W wielu przypadkach młodzieżowe rady stały się organizatorami współpracy i współdziałania młodzieży. Praktyka wychowawcza zmierzająca w kierunku jakiegoś aktualnego hasła „młodzież współgospodarzem internatu”.

Bezporno są osiągnięcia i bogate doświadczenia rad internatów w działalności gospodarczo-higieniczno-porządkowej. Nie stały się jednak młodzieżowe rady internatów organizacją współpracy młodzieży odpowiadającą jej najżywniejszym potrzebom. W działalności samorządowej dominowały zadania bardzo ważne z punktu widzenia funkcjonowania placówki, tylko że nie były one wynikiem potrzeb młodzieży. Mam na myśli pełne możliwości wyrażania i realizowania dążeń i aspiracji wychowanków, które w procesie wychowawczym są kształtowane. Chodzi również o umiejętne uciecie w ogólnych zadaniach potrzeb mniejszych grup i jednostek.

Tak rozumiana samorządność powinna także wyrażać się troską o los każdego członka społeczności, a treść działalności powinna dotyczyć boleśnie odczuwanych przez młodzież kryzysów i niesprawiedliwości. W internatach jako specyficznej instytucji opiekuńczo-wychowawczej, lecz jako miejsce zamieszkania młodzieży. Sprowadza to rolę wychowawców internatu do pełnienia funkcji wykonawczych i pilnowania młodzieży. Nieodparcie nasuwa się wniosek, że dopóki w internatach nie będzie samorządności wychowawców nie będzie autentycznej samorządności młodzieży.

Wiele czynników wpływa na kształtowanie się samorządności w placówkach. Wymienię niektóre z nich.

● Stworzenie systemu oddziaływań wychowawczych internatu z całą złożonością wewnętrznej struktury „ogółu elementów”, z których owa całość jest zbudowana”, we wszystkich związkach i zależnościach zachodzących między nimi.

● Swoboda w podejmowaniu decyzji w sprawach własnych, jak i ogólnointernatowych w równym stopniu dotyczących młodzieży, jej współzycia, jak i spraw gospodarczych i personalnych. Po prostu „nic o nas bez nas”.

● Kształtowanie poczucia odpowiedzialności za siebie, swoich kolegów i cały internat. Prowadzenie działalności wychowawczej zmierzającej do likwidacji podziału na „my” — młodzież i „oni” — wychowawcy i personel, zburezenie tego swolatego muru. Rozwijanie w świadomości młodzieży poczucia wspólnoty określonego jako „my”, „nasz internat”, niezbędnego warunku zaangażowania młodzieży do współodpowiedzialności za sprawy wspólne i jednostkowe.

● Kształtowanie w internacie atmosfery życzliwości i zaufania między wychowankami a wychowawcami i całym personelem.

● Stwarzanie dla samorządów młodzieży warunków wyrażania potrzeb i opinii młodzieży oraz warunków niekierowanej wymiany poglądów i przekonań, zgodnie z młodzieżowym prawem do popielania pomysłów i błędów.

● Przestrzeganie demokratycznych sposobów wyłaniania członków młodzieżowych rad internatów i systematyczne rozliczanie ich z działalności przez wyborców.

● Bezzględne przestrzeganie poszanowania godności osobistej wychowanków w ich społecznym rozwoju.

WŁADYSŁAW GRADZKI
Białystok

*) A. Kamiński: Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza. Warszawa 1978, s. 10.

TO MŁODZIEŻ MOŻE PRZEŁAMAĆ IMPAS

CD ZE STR. 1

dział z nich wnioski itp. Proces ten w warunkach szkolnych może wszakże być w mniejszym lub większym stopniu uspoleczniony. Skróćmy mówiąc, uczniowie mogą się uczyć przeciw sobie, obok siebie oraz wspólnie. W pierwszym przypadku w nauczaniu nasila się elementy rywalizacyjne. Wyobryzma się rolę oceny, która staje się dla uczniów celem samym w sobie lub środkiem do podnoszenia własnej pozycji w klasie, lub obniżania pozycji kolegi. W związku z tym klasa ulega polaryzacji, powstają grupy uczniów dobrych, średnich, słabych, niedostatecznych. Tworzą się uczuciska niechęci i zawiści do lepszych i zdolniejszych. Gdy nauczanie ma charakter „formalny”, uczniowie uczą się obok siebie, nie znają się bliżej, obijają się na wyniki własne i cudze; jednostka gubi się w masie. W nauczaniu zespołowym, respektując indywidualne możliwości, uzdolnienia i zainteresowania pobudza się u uczniów umiejętność współdziałania, rozwija się współodpowiedzialność i postawy społeczne. W naszej teorii pedagogicznej problematyce uspołecznienia nauczania poświęcono sporo uwagi opracowując metodę nauczania grupowego, wielopoziomego (ta ostatnia uwzględnia poziom umysłowy uczniów).

Przygotowując podwaliny pod reformę wychowania, należałoby rozwiązać problem zarówno upowszechnienia tych metod w skali masowej oraz eliminacji tych środków i czynności dydaktycznych (np. częstych klasówek, współzawodnictwa), które dezintegrują społeczność uczniowską, wywołują frustrację u uczniów, obniżają ich motywację.

Więcej uwagi w toku nauczania należałoby poświęcić integracji procesów poznawczych z procesami emocjonalnymi. Tylko bowiem wiedza głębiej zasymlowana, połączona z zainteresowaniami i emocjami staje się trwałą i operatywną (tzw. nauczanie konfuentne).

Jeśli chodzi o proces wychowawczy to nasze klasy szkolne, szkoły powinny przekształcać się w racjonalnie zorganizowane środowiska społeczno-wychowawcze, w których atmosfera zaufania i życzliwości oraz konstruktywnego współdziałania między nauczycielem i uczniami, a także między samymi uczniami będzie sprzyjała zaspokajaniu ich potrzeb psychicznych i ich rozwojowi moralno-społecznemu. Wychowanie interpersonalne zmierzające do ukształtowania u młodzieży postaw i umiejętności sprzyjających zgodnemu współzyciu i efektywnej współpracy z innymi ludźmi powinno stać się podstawowym środkiem pracy wychowawczej w szkole, ośrodkiem inspirującym pokrewne tereny np. wychowanie moralne, społeczne, patriotyczne. Uczniowie powinni już od najmłodszych lat uczyć się wrażliwości społecznej, umiejętności komunikowania się z innymi, akceptacji innych, otwartości i lojalności. Ważną metodą wychowania interpersonalnego jest mało, niestety, u nas rozpowszechniony trening interpersonalny przebiegający w małych 8-12-osobowych grupach.

Koncepcja racjonalnie zorganizowanego środowiska wychowawczego zakłada luźniejsze związki jednostki z różnymi grupami. Nie przyporządkowuje jednostki mechanicznie jednej podstawowej grupie, lecz dopuszcza uczestnictwo w wielu grupach zaspokajających różnorodne potrzeby psychiczne i społeczne. W ramach grup stonki między uczniami powinny być w miarę możliwości równorzędne, pozycje społeczne wyrównane. Różnorodna treść działalności (nie tylko nauka) kształtuje na ogół zróżnicowany układ pozycji (np. w jednej dziedzinie x przewyższa y, zaś w innej dziedzinie y przewyższa x). W nowej szkole szczególnie silnie muszą być eksponowane zasady równości i sprawiedliwości. Respektowane powinny być zdrowe grupy spontaniczne i pozytywne więzi przyjaźni.

U podłoża zdrowych stosunków między ludźmi i efektywnej współpracy powinna leżeć pogłębiona samowiedza i samokontrola, a więc czynniki sprzyjające procesowi samowychowania. Niestety, w naszych szkołach, tak podstawowych jak i średnich, młodzież uczy się wszystkiego poza wiedzą o sobie, o motywach i potrzebach człowieka, jego uczuciach, samowiedzy i regulacjach jego zachowania. Również uboga i powierzkowa jest wiedza o społeczeństwie polskim i świecie współczesnym. Nie ulega wątpliwości, że w szkole przyszłości treści psychologiczne i socjologiczne, ekonomiczne, prawne, kulturowe powinny być reprezentowane w szerszym zakresie i to od najmłodszych klas.

Dotychczasowe programy przedmiotów: środowisko społeczne i przyrodnicze, wychowanie obywatelskie, propedeutyka nauki o społeczeństwie powinny być zrewidowane i przebudowane. Należałoby pomyśleć o wprowadzeniu przedmiotu: elementy filozofii, psychologii i socjologii, poczynając od VII klasy szkoły podstawowej. Dotychczasowa izolacja młodzieży w procesie nauczania od negatywnych zjawisk życia społecznego np. unikanie oświeślenia zjawisk, alkoholizmu, narkomanii, kumoterstwa itp. powinna być przełamana, należy kształtować rozsądną krytycyzm i zaangażowanie w walce ze złem społecznym.

W naszej dotychczasowej praktyce wychowawczej młodzież była przeważnie przedmiotem oddziaływań, a nie aktywnym podmiotem i współpartnerem w procesie wychowawczym. W warunkach, gdy młodzieży wyznaczy się z góry określone miejsce, gdy mówi się jej, że jej zadaniem jest tylko naśladowanie ojców i przedłużenie ich osiągnięć — powstaje bierność, konformizm, upowszechniają się postawy konsumpcyjne. Postawy i potrzeby młodzieży nie są wszakże kategorią statyczną. Coraz wyraźniej krystalizuje się w społeczeństwie przekonanie, że młodzieży należy zagwarantować samodzielność i samorządność w jej pracy dla kraju, że powinno się jej stworzyć takie warunki i przynależne miejsce w strukturze społecznej, by czuła się współodpowiedzialna za budowę socjalizmu, by widziała przed sobą realne perspektywy rozwoju i awansu.

Społeczeństwa, które nie stwarzały młodzieży możliwości rozwojowych, które nie zaspokajały jej wartości wyższych i lepszych niż aktualnie funkcjonujące w codziennym życiu, społeczeństwa, które czyniły nie są dopomagają jej w dorastaniu do złożonych zadań zawodowych i społecznych, skazują siebie na marazm i regres.

Wychowanie młodzieży w imię wartości, które zawarły się w pojęciu humanizmu socjalistycznego, a więc sprawiedliwości, równości, samorządności, wartości, które nie-rzadko były gwałtownie dotychczas w codziennych praktyce jest nieodzownym i chyba głównym czynnikiem doskonalenia życia. Starsze pokolenie obciążone spetryfikowaną strukturą psychiczną, rutyną i utrwalałymi nawykami nie daje na ogół gwarancji realizacji głębszych zmian i reform społecznych. To młodzież może przełamać impas, w jakim znalazł się nasz kraj, wydobyc go z zakłębionych rewirów, gry pozorów, fasadowości. To młodzie, łamiąc bariery rutyny, wygodnictwa, rozbiłające skostniałe układy personalne, mogą waleńie przyczynić się do odnowy naszego życia polityczno-społecznego i wydobycia z kryzysu naszej gospodarki. Przypomnijmy, że polski sierpień jest dziełem ludzi miodych, ludzi którzy nie znają uczuć lęku i którzy odważyli się żyć lepiej i godniej niż ich ojcowie.

Dla realizacji wspomnianych powyżej zadań nieodzowne jest przemyslenie na nowo treści i form samorządności w szkole, funkcji organizacji młodzieżowych i związków szkoły ze środowiskiem i z cieniem społecznym. Nie ulega wątpliwości, że szkoła środowiskowa ściśle współpracująca z rodzicami, środowiskiem lokalnym szkoła otwarta na to środowisko i czerpiąca z jego życia nowe treści — jest szkołą przyszłości.

Koncepcja racjonalnie zorganizowanego środowiska wychowawczego zawiera nowe ujęcia roli i zadań nauczyciela i wychowawcy w szkole. Nauczyciel i wychowawca powinien być współpartnerem młodzieży, jednostką empatyczną, wrażliwą na potrzeby i potrzeby młodzieży, akceptującą uczniów i oddziaływającą, podnoszącą, to znaczy zaspokajającą potrzeby uczniów i stymulującą ich wszechstronny rozwój.

Szczególną rolę w wychowaniu odgrywa sprawiedliwość nauczyciela. W procesie nauczania i wychowania w szkole, przekraczania zasad sprawiedliwości np. w postaci nie-

zach zachowania. Również uboga i powierzkowa jest wiedza o społeczeństwie polskim i świecie współczesnym. Nie ulega wątpliwości, że w szkole przyszłości treści psychologiczne i socjologiczne, ekonomiczne, prawne, kulturowe powinny być reprezentowane w szerszym zakresie i to od najmłodszych klas.

Dotychczasowe programy przedmiotów: środowisko społeczne i przyrodnicze, wychowanie obywatelskie, propedeutyka nauki o społeczeństwie powinny być zrewidowane i przebudowane. Należałoby pomyśleć o wprowadzeniu przedmiotu: elementy filozofii, psychologii i socjologii, poczynając od VII klasy szkoły podstawowej. Dotychczasowa izolacja młodzieży w procesie nauczania od negatywnych zjawisk życia społecznego np. unikanie oświeślenia zjawisk, alkoholizmu, narkomanii, kumoterstwa itp. powinna być przełamana, należy kształtować rozsądną krytycyzm i zaangażowanie w walce ze złem społecznym.

W naszej dotychczasowej praktyce wychowawczej młodzież była przeważnie przedmiotem oddziaływań, a nie aktywnym podmiotem i współpartnerem w procesie wychowawczym. W warunkach, gdy młodzieży wyznaczy się z góry określone miejsce, gdy mówi się jej, że jej zadaniem jest tylko naśladowanie ojców i przedłużenie ich osiągnięć — powstaje bierność, konformizm, upowszechniają się postawy konsumpcyjne. Postawy i potrzeby młodzieży nie są wszakże kategorią statyczną. Coraz wyraźniej krystalizuje się w społeczeństwie przekonanie, że młodzieży należy zagwarantować samodzielność i samorządność w jej pracy dla kraju, że powinno się jej stworzyć takie warunki i przynależne miejsce w strukturze społecznej, by czuła się współodpowiedzialna za budowę socjalizmu, by widziała przed sobą realne perspektywy rozwoju i awansu.

Społeczeństwa, które nie stwarzały młodzieży możliwości rozwojowych, które nie zaspokajały jej wartości wyższych i lepszych niż aktualnie funkcjonujące w codziennym życiu, społeczeństwa, które czyniły nie są dopomagają jej w dorastaniu do złożonych zadań zawodowych i społecznych, skazują siebie na marazm i regres.

Wychowanie młodzieży w imię wartości, które zawarły się w pojęciu humanizmu socjalistycznego, a więc sprawiedliwości, równości, samorządności, wartości, które nie-rzadko były gwałtownie dotychczas w codziennych praktyce jest nieodzownym i chyba głównym czynnikiem doskonalenia życia. Starsze pokolenie obciążone spetryfikowaną strukturą psychiczną, rutyną i utrwalałymi nawykami nie daje na ogół gwarancji realizacji głębszych zmian i reform społecznych. To młodzież może przełamać impas, w jakim znalazł się nasz kraj, wydobyc go z zakłębionych rewirów, gry pozorów, fasadowości. To młodzie, łamiąc bariery rutyny, wygodnictwa, rozbiłające skostniałe układy personalne, mogą waleńie przyczynić się do odnowy naszego życia polityczno-społecznego i wydobycia z kryzysu naszej gospodarki. Przypomnijmy, że polski sierpień jest dziełem ludzi miodych, ludzi którzy nie znają uczuć lęku i którzy odważyli się żyć lepiej i godniej niż ich ojcowie.

Dla realizacji wspomnianych powyżej zadań nieodzowne jest przemyslenie na nowo treści i form samorządności w szkole, funkcji organizacji młodzieżowych i związków szkoły ze środowiskiem i z cieniem społecznym. Nie ulega wątpliwości, że szkoła środowiskowa ściśle współpracująca z rodzicami, środowiskiem lokalnym szkoła otwarta na to środowisko i czerpiąca z jego życia nowe treści — jest szkołą przyszłości.

Koncepcja racjonalnie zorganizowanego środowiska wychowawczego zawiera nowe ujęcia roli i zadań nauczyciela i wychowawcy w szkole. Nauczyciel i wychowawca powinien być współpartnerem młodzieży, jednostką empatyczną, wrażliwą na potrzeby i potrzeby młodzieży, akceptującą uczniów i oddziaływającą, podnoszącą, to znaczy zaspokajającą potrzeby uczniów i stymulującą ich wszechstronny rozwój.

Szczególną rolę w wychowaniu odgrywa sprawiedliwość nauczyciela. W procesie nauczania i wychowania w szkole, przekraczania zasad sprawiedliwości np. w postaci nie-

rzetelnych ocen, wyrażania okrojonych uczniów — są szczególnie szkodliwe, gdyż mogą uformować w świadomości ucznia nieadekwatne oczekiwania i nastawienia (np. typu mam większe prawa niż inni, wady wartościowanie siebie i innych (np. jestem lepszy niż inni) i destrukttywne programy działania (np. powiększanie korzyści osobistych. U dzieci nieduszenie i nadmierne karanych, pomijanych w nagrodach odnoszących niepowodzenie, w nauce pojawia się niepokój powiązany z poczuciem kryzysu, który staje się przyczyną zaburzeń w zachowaniu, np. w postaci trudności wychowawczych, dydaktycznych, nieprzystosowania społecznego itp.

Trzeba podkreślić, że nauczyciel stosunkowo słabo przygotowany jest psychologicznie, pedagogicznie i metodycznie do pogłębionej i systematycznej pracy wychowawczej. Pragnąc więc przekształcać system wychowawczy w szkole, należy zacząć od nauczyciela i opracować nową koncepcję jego kształcenia i doskonalenia zawodowego.

W szkole przyszłości nauczyciel w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej powinien korzystać z dużej autonomii, a rady pedagogiczne muszą stać się samorządnym organem programującym pracę i realizującym ją. Tylko bowiem nauczyciel, który sam jest samorządnym podmiotem w szkole, może efektywnie wprowadzać samorządność wśród uczniów i traktować ich podmiotowo (por. artykuł A. Smolańskiego w „Głosie Nauczycielskim” nr 27).

Poświęćmy na koniec kilka słów teoretycznym podstawom reformy wychowawczej, rozpatrując propozycje zgłaszane przez tzw. pedagogikę roli społecznej i pedagogikę osobowości. Jest to spór nie tylko między teoretykami, spór ten ma realne reperkusje w praktyce badawczej, w technikach wychowawczych, w organizowaniu nauki, pracy społecznej, rozrywki itp. Chodzi krótko mówiąc o to, czy działania wychowawcze powinny przygotować ucznia do podjęcia różnych ról społecznych czy też kształtować w nim pewne centralne potrzeby i postawy, które ujawniałyby się w pełnieniu różnych ról społecznych. W warunkach stabilnych, gdy jednostka jest ściśle związana z jedną lub kilkoma grupami, gdy scenariusz ról nie podlega przekształceniom i nie wymaga inwencji i decyzji opartych na złożonych przesłankach, pedagogika pierwszego typu mogła wystarczać i być efektywną w sensie społecznym i wychowawczym. W dobie cywilizacji zmiennej, w okresie przewrotowości nauki, pracy społecznej, rozrywki itp. Chodzi krótko mówiąc o to, czy działania wychowawcze powinny przygotować ucznia do podjęcia różnych ról społecznych czy też kształtować w nim pewne centralne potrzeby i postawy, które ujawniałyby się w pełnieniu różnych ról społecznych. W warunkach stabilnych, gdy jednostka jest ściśle związana z jedną lub kilkoma grupami, gdy scenariusz ról nie podlega przekształceniom i nie wymaga inwencji i decyzji opartych na złożonych przesłankach, pedagogika pierwszego typu mogła wystarczać i być efektywną w sensie społecznym i wychowawczym. W dobie cywilizacji zmiennej, w okresie przewrotowości nauki, pracy społecznej, rozrywki itp. Chodzi krótko mówiąc o to, czy działania wychowawcze powinny przygotować ucznia do podjęcia różnych ról społecznych czy też kształtować w nim pewne centralne potrzeby i postawy, które ujawniałyby się w pełnieniu różnych ról społecznych. W warunkach stabilnych, gdy jednostka jest ściśle związana z jedną lub kilkoma grupami, gdy scenariusz ról nie podlega przekształceniom i nie wymaga inwencji i decyzji opartych na złożonych przesłankach, pedagogika pierwszego typu mogła wystarczać i być efektywną w sensie społecznym i wychowawczym. W dobie cywilizacji zmiennej, w okresie przewrotowości nauki, pracy społecznej, rozrywki itp. Chodzi krótko mówiąc o to, czy działania wychowawcze powinny przygotować ucznia do podjęcia różnych ról społecznych czy też kształtować w nim pewne centralne potrzeby i postawy, które ujawniałyby się w pełnieniu różnych ról społecznych.

Nie ulega wątpliwości, że we współczesnych czasach jedynie pedagogika osobowości może stworzyć gwarancję pełnego i głębszego uformowania postaw i motywów jednostki, budowy indywidualnej, zintegrowanej struktury psychicznej, właściwie sterującej czynnościami i zachowaniem. Pedagogika osobowości gwarantuje jednostce rozbudowanie tendencji do samookreślenia się i samorealizacji. Osobowość samorealizująca się, zaangażowana w rzeczone zadania i życie społeczne będzie wyrażała siebie, co stanowi nieodzowny warunek postępu indywidualnego i społecznego. W pedagogice osobowości punkt ciężkości pracy wychowawczej przesunie się w stronę motywacyjną i emocjonalną, w kierunku kształtowania charakteru. Podkreślimy na zakończenie, że waga charakteru w naszym odradzającym się społeczeństwie powinna być co najmniej równorzędna ze znaczeniem samodzielnego, twórczego myślenia.

ZBIGNIEW ZABOROWSKI

GŁOS NAUCZYCIELSKI 5

4 GŁOS NAUCZYCIELSKI



DZIECI TROSKI „SPECJALNEJ”

HALINA SZYM CZAK

O problemach dzieci niepełnosprawnych można nieskończenie. Niestety, przeważnie źle. Głoszona tu i ówdzie gotowość pomocy i zrozumienia pozostaje przeważnie w sferze hasel i deklaracji. Rzadko kiedy obiekta się w realny kształt. Życie przynosi coraz to nowe tego przykłady. Właśnie niedawno w Koszalinie dzieci upośledzone zostały potraktowane ze „specjalną” troską.

W kompetencyjnym sporze o prawo do nowo budowanego obiektu, między resortami oświaty i kultury — władze wojewódzkie uznały rację tej drugiej. O szczegółach poniżej. Istotne jest jednak to, że dzieciom niepełnosprawnym poza obietnicami, kolejnymi zresztą, nie dano nic. Znowu zostali na lodzie.

Przed kilkoma miesiącami pisałam w „Głosie” o tragicznej sytuacji koszalińskiego szkolnictwa specjalnego, a zwłaszcza „szkoły życia”, zlokalizowanej w zagrażającym bezpieczeństwu użytkownikom, budynku przy ul. Rzeczej.

Dla młodzieży z tej i innych szkół specjalnych zapalila się wówczas iskra nadziei. Bowiern w Koszalinie wybudowany został, pod szyldem szkoły specjalnej i dzieci tytułowi inwestycyjnemu „wypożyczonemu” przez lady z oświatowej działki, piękny kompleks budynków — ponoć dla szkolnictwa muzycznego. Przeciwno oddaniu obiektu kulturze wystąpili nauczyciele szkół specjalnych. Oto, co min. pisali w liście do ministra B. Faron: „...Wiemy, że inwestycja pod nazwą „budowa szkoły specjalnej” jest realizowana przez kuratorium i budynki tej szkoły będą własnością resortu oświaty i wychowania, natomiast miałyby korzystać z nich resort kultury, po uzyskaniu ewentualnej zgody Pana Ministra i Pana Premiera (...). Nie występujemy przeciwko szkole specjalnej i jej dalszemu rozwojowi. Protestujemy natomiast przeciwko załatwianiu spraw siłą przymusu, kosztem dzieci upośledzonych. Budowane obiekty, które władze wojewódzkie mają zamiar przekazać zespołowi szkół muzycznych, są duże. Rosły w atmosferze gigantomanii, a zamierzenia z tym związane są daleko przekraczają potrzeby naszego środowiska. Natomiast potrzeby dzieci upośledzonych są znacznie większe. Protestujemy więc przeciwko tworzeniu szkół ekskluzywnych i zapewnieniu wybranym dzieciom maksimum socjalnego, skoro problem szkolnictwa specjalnego jest tak nabrzmiały. Protest nasz wynika z obowiązku obrony interesów dziecka, jakie ciąży na każdym nauczycielu. Pragniemy wierzyć, że żyjemy w społeczeństwie humanitarnym i praworządne, a każde takie społeczeństwo otacza szczególną opieką dziecko odbiegające od norm rozwojowych...”

Koszalińskie kuratorium, znając tak trudne warunki szkolnictwa specjalnego z jednej strony jak i szkoły muzycznej z drugiej, wybrało kompromis. Zapropnowano wspólne użytkowanie tych obiektów. Część ogólną zajęć miały dzieci specjalnej troski, część dydaktyki muzycznej dzieci szczególnie uzdolnione.

30 maja br. projekt ten skierowany zo-

stał do Komisji Oświaty i Kultury WRN. Oto fragmenty uzasadnienia: „...Uważamy, że sale koncertowa i przyległe do niej pomieszczenia tzw. dydaktyki muzycznej należy udostępnić szkolnictwu muzycznemu jako przystosowane do tych potrzeb i wystarczające na pełne ich zaspokojenie. Racjonalne wykorzystanie tych pomieszczeń w godzinach 8—14 pozwoli na odbycie około 1500 lekcji gry na instrumencie w tygodniu. Pozostałe budynki, tj. szkoła i internat, są budowane na dokumentacji typowej i nie ma tam niczego specjalnego, co mogłoby być wykorzystane tylko dla szkolnictwa muzycznego. Wykorzystanie tych obiektów dla szkolnictwa specjalnego nie wymaga żadnych przeróbek ani dodatkowych nakładów. Nadmieniamy, że inwestycja przy ulicy Fałata realizowana jest przez KOiW pod nazwą „budowa szkoły specjalnej” zgodnie z decyzją wojewody koszalińskiego nr 34/P/L75 z 10 października 1975 r. Fakt ten oraz załatwienie inwestycyjne w szkolnictwie specjalnym, jak i wyjątkowo trudna sytuacja lokalowa tych placówek stały się powodem licznych protestów nauczycieli szkół specjalnych miasta Koszalin. Trzykrotnie spotkała z nauczycielami i przedstawicielami związków zawodowych przekonywali nas, że nie ma możliwości odparcia słusznych argumentów naucezycieli, którzy stoją na stanowisku, że realizowana inwestycja przy ulicy Fałata była przyczyną niewprowadzenia do realizacji przygotowywanej w latach 1974—75 dokumentacji na budowę specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego, a fakt ten skazał szkolnictwo specjalne na dalszą degenerację...”

Podobne stanowisko prezentował wice-minister oświaty Bolesław Dydak, w skierowanym 25 maja piśmie do wojewody Jana Urbanowicza.

Ostateczną decyzję co do przeznaczenia pomieszczeń przy ul. Fałata podjął mierni radni. Zadecydowało Prezydium WRN. Czy jednak w ten drażliwy społecznie sprawie rozstrzygnąć może samo Prezydium? Czy nie powinna się ona stać przedmiotem obrad jednej z sesji WRN? Tymczasem nie znalazła się na żadnej z sesji Wojewódzkiej Rady Narodowej.

Prezydium postanowiło kompleks obiektów przy ulicy Fałata przekazać resortowi kultury na szkołę muzyczną oraz dorównanie pomieścić tam szkołę podstawową ogólną. Dzieci ze szkół specjalnych nie uzyskały żadnych pomieszczeń. Nie jest to, niestety, decyzja zgodna z oczekiwaniami władz oświatowych, przedstawicieli związków zawodowych, a przede wszystkim rodziców dzieci upośledzonych stale walczących z przeciwnościami.

Co przeważa? Jakże były motywy takiej a nie innej decyzji? Częściowa odpo-

wiedź znalazłam w udostępnionym mi w Ministerstwie Oświaty odpisie protokołu z posiedzenia Prezydium WRN odbytego 31 lipca 81 r. Interesująca jest wypowiedź przewodniczącego WRN dr. STANISŁAWA SZALY: „...daje się zauważyć ciąg narastającego rozwarstwienia społecznego wobec problemu, który nie istnieje. Jest potrzeba zabezpieczenia na okres remontu, czyli na okres przejściowy, obiektu dla szkoły specjalnej. (...) w 1975 r. WRN decydowała, że obiekt przy ul. Fałata będzie szkołą muzyczną i podstawową i zmienili się tylko tytuł inwestycyjny, spowodowany potrzebą chwili”.

Najbardziej wymowna jest jednakże wypowiedź wojewody JANA URBANOWICZA: „Wydział Kultury i Kuratorium Oświaty i Wychowania są pod presją społeczną i, niestety, ich stanowiska są różne. W przeszłości podjęta została decyzja o zmianie tytułu inwestycyjnego obiektu przy ulicy Fałata, tylko dlatego, że inaczej nie można by budować w ogóle. Jeżeli władze wojewódzkie odpowiadają nie tylko za teraźniejszość, ale i za przyszłość, to należy preferować przede wszystkim dzieci uzdolnione, a nie upośledzone. Bezspornie należy stworzyć warunki do wychowania dzieci katechich psychicznie, stał też wystąpił do ministra sprawiedliwości o przeznaczenie Zakładu Poprawczego w Koszalinie, który wykorzystany jest w około 50 procentach, na okres remontu budynku przy ul. Rzeczej. Dla szkoły specjalnej wojewoda zobowiązuje się znaleźć odpowiedni budynek”.

No tak, pierwsza propozycja „odpowiedniego budynku” padła już na rzeczonym prezydium z końca lipca. Wskazano na absolutnie do tego celu nieprzydatny ze względu na stan techniczny — stary pruski mur plus inne „zalety”, pisałam już o tym w „Wizytówce” — obiekt ośrodka szkolno-owego UW w Osiekach — miejscowości położonej niedaleko Koszalin. Z rozmów telefonicznych z przedstawicielami koszalińskiego kuratorium i ZNP wiem, że inne propozycje były równie „trafione”.

Wnioski nasuwały się same. Dzieci specjalnej troski nadal mogą mieszkać w czymś, co raczej chlewn przypomina, a skoro dener grozi zawaleniem — należy szybko wyszukać dla takich jak one coś równie „odpowiedniego”. Absolutnie nie powinny specjeł pięknego osiedla. Prawdopodobnie rozłożyły wzrok niedjednego notabla, któremu miejscowe władze miałyby ochotę pochwalić się tak pomnikowym obiektem. Cóż to byłaby wówczas za wizytówka dla miasta?

Wszelkie społeczne interwencje i opinie ludzi broniących interesów dzieci upośledzonych nie zostały uwzględnione — mgliste obietnice nie załatwiają bowiem sprawy. Nie tylko zresztą społeczne. Nie zostało wzięte pod uwagę także pismo skierowane do wojewody J. Urbanowicza przez wicepremiera M. Rakowskiego. 8 lipca pisał on m.in.: „...W ostatnim czasie została mi przedstawiona w trybie interwencji społecznej sprawa przekazania dla potrzeb oświaty nowo wybudowanego obiektu pod nazwą szkoły specjalnej przy ulicy Fałata w Koszalinie. Z przedstawionych materiałów i badania tej sprawy przez MOiW wynika, że nowy obiekt nie powinien być inaczej zagospodarowany jak tylko na cele szkolnictwa specjalnego dla dzieci upośledzonych. W związku z tym proszę Obywatela Wojewodę o pilne podjęcie — w porozumieniu z ministrem oświaty i wychowania — jednoznacznych decyzji odnośnie zgodnego z tym przeznaczenia i zagospodarowania wymienionego obiektu szkolnego poczynawszy od roku 1981/82”.

W dążeniu do z góry wyznaczonego celu, głosy przeciwe dyskretnie pominięto. Nie dopuszczono do przedyskutowania sprawy na sesji WRN. Dlaczego? Można przypuszczać, że władze wojewódzkie nie były pewne decyzji radnych, a przecieł z góry założyły tylko jedną. A nuż ktoś by

się sprzeciwił? Po co sobie dodatkowo i tak już niełatwe życie komplikować. Prościej załatwić trudne sprawy w gronie osób, które się nawiązajem rozumieją. Potwierdzeniem jest wypowiedź dr. Stanisława Szaly podczas prezydium: „...omawiany problem nie nadaje się na sesję WRN, ponieważ doprowadzi do podziału radnych na dwa obozy”.

Czyli stara splewka. O tym, że oświata w ogóle, a szkolnictwo specjalne w szczególności, nigdy jakoś wśród miejscowych władz zrozumienia znaleźć nie mogły już pisałam („Co wolno wojewodzie”, „GN” nr 45 z 1980 r., „Wizytówka” — „GN” nr 25 z 1981 r.)

Ta kolejna decyzja, małe nadzieje, że jednak nie ostateczna, jest tego nowym dowodem. I to jakie smutnym Bo uderza w dzieci, które życie i tak już dotkliwie ukaralo. A jeśli o losie tych dzieci decydować będą nadal ludzie, którzy ich potrzeb rozumieć nie chcą lub nie potrafia, to nie możemy mówić, że jesteśmy społeczeństwem humanitarnym.

Protest budzą także metody, jakimi rozwiązuje się tu „kopotliwe” dla władz sprawy. Kiedyś wreszcie i koszalińskie władze wojewódzkie zaczną liczyć się z zdaniem społeczeństwa, a przy podejmowaniu decyzji dotyczących oświaty, będą brały pod uwagę opinie tych, którzy znają ją na co dzień od podszewki i najlepiej wiedzą, komu i czemu należy dać pierwszeństwo. Nikt przecieł nie neguje prawa do nauki w dobrych warunkach dzieci, które zostały skierowane do obiektu przy Fałata. Chodzi jednak o rozsądne pogodzenie potrzeb. Łatwiej dziecku zdrowemu dalej przejeść czy dojechać do szkoły, niż dziecku stale wymagającemu opieki. Warto w tym miejscu przypomnieć jeszcze jedno wydarzenie z nie tak znowu odległej przeszłości, mianowicie sprawę niewprowadzenia do planu inwestycyjnego przygotowanej już, kosztownej, dokumentacji ośrodka szkolno-wychowawczego dla dzieci upośledzonych. Zbieżność dat obu tych inwestycji może powodować uzasadnione podejrzenie o poświęceniu ośrodka na rzecz budowy czegoś bardziej reprezentacyjnego, czyli kompleksu szkół muzycznych. Tak przynajmniej sądzi część mieszkańców Koszalin.

Półki co koszaliński kurator otrzymał 2 września od wojewody Jana Urbanowicza pismo, w którym informuje go o o fatalnych warunkach lokalowych, uniemożliwiających normalne funkcjonowanie Zakładu Specjalnego dla Dzieci Upośledzonych przy ul. Rzeczej, a także zarzaca, że „KOiW znał tę sytuację od dłuższego czasu pomimo wydanych dyspozycji — nie przedsięwzięł żadnych środków zaradczych”, następnie poleca: „niezwłocznie rozpocząć remont budynku przy ul. Rzeczej i przeniesić zakład specjalny do pomieszczenia zastępczego, oraz złożyć mi relację z wykonania powyższego w terminie do 15 września 1981”. Na koniec zaś uprzedza: „w razie nierozwiązania tego problemu zmuszony będę wyłożyć słowne konsekwencje natury personalnej, zgodnie z przysługującym mi przepisami prawa”.

Czy Pan żartuje, Panie wojewodo? Zawarte w piśmie kategoryczne stwierdzenia zakrawają na kpinę. Czyżby władze wojewódzkie nie były zorientowane, z jakimi kłopotami boryka się oświata, nie mogące znaleźć lokalu zastępczego dla „szkoły życia”? Przeciieł to — Pan, Panie wojewodo, zobowiązał się — jak wynika z protokołu prezydium — do znalezienia odpowiedniego budynku dla tych dzieci. Zresztą w całej tej sprawie chodzi nie tylko o tę jedną szkołę, lecz o bardziej kompleksowe rozwiązanie problemu szkolnictwa specjalnego w mieście i o zachowanie hierarchii potrzeb. Dlatego, jeśli tak bardzo chciano stworzyć luksusowe warunki dla jednych dzieci, w pierw trzeba było zadbać o te, które nie mają nawet minimum.

DOWOŻENIE DO SZKÓŁ

JAK Z ŁASKI

EUSTACHY GORZOWSKI

Jeszcze nikt nie myśli o śnieżnych zaspach czy gołolodzie, a już Szkoła Podstawowa w Drawsku zdążyła przeżyć „czarną środę”: na lekcje tego dnia nie dojechało kilkanaścioro dzieci.

Z głębi Puszczy Noteckiej, droga pełną weterpów, z sołectwa Kwiecie Stare wozu zazwyczaj uczniów tej szkoły autobus SKR. Stary to gruchot, kiedyś uzyskany przez szkołę, niczym dar niebios. Nie bardzo mogła on sobie poradzić z jego eksploatacją, więc — zbywszy kłopotu — oddała „autokar” w ręce miejscowej Spółdzielni Kółek Rolniczych. Zastrzeżono sobie wszakże, iż będzie on używany tylko do dzieci od podszewki i najlepiej wiedzą, komu i czemu należy dać pierwszeństwo. Nikt przecieł nie neguje prawa do nauki w dobrych warunkach dzieci, które zostały skierowane do obiektu przy Fałata. Chodzi jednak o rozsądne pogodzenie potrzeb. Łatwiej dziecku zdrowemu dalej przejeść czy dojechać do szkoły, niż dziecku stale wymagającemu opieki. Warto w tym miejscu przypomnieć jeszcze jedno wydarzenie z nie tak znowu odległej przeszłości, mianowicie sprawę niewprowadzenia do planu inwestycyjnego przygotowanej już, kosztownej, dokumentacji ośrodka szkolno-wychowawczego dla dzieci upośledzonych. Zbieżność dat obu tych inwestycji może powodować uzasadnione podejrzenie o poświęceniu ośrodka na rzecz budowy czegoś bardziej reprezentacyjnego, czyli kompleksu szkół muzycznych. Tak przynajmniej sądzi część mieszkańców Koszalin.

Cieszyć się więc szczerze dyrektor drawskiej placówki Jan Zieliński wraz z żoną Józefą (która bezpośrednio opiekuje się na drodze dojeżdżającą do tej szkoły gromadką) ze nowy okres nauczania rozpoczynają pod tym względem pod dobrą wróżbą, bo losyżniedni województwa pilskim, gdzie PKS często nie może podać dowożenia dorosłych, a co? dopiero — maluchów. Radość drawszczan rozbila się jednak po dniach zaledwie dziesięciu, kiedy to nadeszła wspomniana „czarna środa”.

— Czekaliśmy i czekaliśmy. Długo nie do wsi nie nadjeżdżało, wreszcie ktoś dał znać, że autobus SKR się zepsuł — opowiada mi następnego dnia siódmoklasista Andrzej Wika. Trudno było kilkanaście kilometrów do szkoły iść na piechotę, więc został z grupką kolegów na miejscu, w domu. Tylko dwie dziewczulki, obrotnej się czy pilniejsze, zdołały, wypatrzyć na sosie jakąś „okazję” i choć spóźnione, dotarły jednak — autostopem — na środkowe lekcje.

Jakby nie dosyć było pecha, tego samego dnia doznał też awarii — autokar z odwieści. Zawalila się zatem cała z trudem montowana (i przez ubliżanie dysponentów owych środków lokomocji wielona w życie) koncepcja przewożenia do Drawska przez Cheist i Kamiennik do Kwiecie Starych.

Wprawdzie w odwieści mają aż trzy autokary (i osinobusy, ale: ten pierwszy, który się popsuł (awaria sprzągła) wypadł, oczywiście, z kursów do czasu naprawy w warsztatach; ten drugi pojechał akurat po paliwo (a są w Pilskim z benzyny stale dosyć poważne kłopoty); a ten trzeci pozostaje bez obsługi, bo kierowca też czlowiek i akurat odbiera urlop, Osinobusu zaś

odlewnia nie da — i już, bo wozil on jej pracowników.

Notabene, pracowników tych woźą również, rzecz jasna, pozostałe trzy autokary. A jak odbija się ów fakt na przewozach szkolnych? Niestety, mocno ujemnie.

Wcześniej rano na pierwszą zmianę jedzie załoga odwieści z Drawskiego Młyna. Później autokar kieruje się do Pękowa, skąd ma zabrać uczniów dojeżdżających do Zbiorczej Szkoły Gminnej w Drawskim Młynie, kiedy zaś tych dowiezie, dopiero z kolei stawić się może do „rajdu” na trasie Drawsko-Cheist-Drawsko. Biegna tym czasem minuty i całe kwadransy. Dlatego właśnie w drawskiej szkole od razu ustalono: początek lekcji dopiero o godzinie 8.30.

To pierwsza niedogodność. Druga zaczyna się z chwilą zakończenia lekcji, bo życiowość szefa transportu odwieści nie może, oczywiście sięgać tak daleko, aby mógł on podstawić szkołę autokar na tę właśnie godzinę. Dzieci wychodzą z klas parę minut po drugiej po południu, ale akurat w tym samym czasie autokary odwieści muszą do domów pracowników pierwszej odwieści zmiany i dopiero później któryś kierowca zatroszczy się o szkołę.

Uczniowie odjadą do domów po dobrej godzinie. Nie każdy z nich wie w drawskiej szkole obiad (be akurat podniesiono w stołówce odpłatność aż o 60 procent, do sumy 225 zł miesięcznie i wielu rodziców uważa, że tamnie wypadnie jednak posiłek w domowym większym gospodarstwie). Zmusić nikogo do obiadowych opłat, rzecz jasna, nie można. W rezultacie: gdy w ubiegłym roku wydawano dla dojeżdżających ponad osiemdziesiąt obiadów, to obecnie zaledwie trzydzieści.

Co robia dzieci po zajęciach, czekając aż zjawi się autokar z odwieści?

— Mogą — teoretycznie — odrabiać lekcje — powiada ostrożnie dyrektor Zieliński. Obaj jednak wiemy, że trudno zabrać się do tych czynności po paru godzinach spędzonych w klasie. Dziecko ma prawo do odpoczynku, zatem trochę biega, gra w piłkę lub na przystanku przed szkołą nudzi się, jak mops.

Za wspomnianie przewozy płaci zarówno odwieści, jak i spółdzielni kółek rolniczych okrągłą sumę dyrekcja zbiorczej szkoły gminnej w Drawskim Młynie. I choć opisane wyżej niedogodności ciąży, trzeba się grzecznie uśmiechnąć i najszybciej podziękować za życiowość dysponentom z obu instytucji. Wyrazić też nadzieję, że „może dobrze będzie”. Ale czy takie pobożne życzenie, jak zaklecie podziela również w okresie mrozów i zasp?

Cóż dyrektor Jan Zieliński z Drawska wie doskonale, że na przykład przepiękny autobusowy (własność szkoły) wiele tygodni temu posłane do odległego kilkadziesiąt kilometrów Wałcza do remontu oraz wymiany ogumienia — długo się nie doczeka. Po prostu opon nigdzie nie ma. Dyrektor pamięta też doskonale, jak to wozilo się przed laty dzieci przy pomocy PKS („lepiej nie mówić” — macha ręką z goryczą) A dowiedział się również ostatnio, że w sąsiedniej gminie Zieleni przed-

Problem dowożenia uczniów do szkół nigdy właściwie nie został rozwiązany do końca, jak należy. Dziś lista braków transportu jest długa: ogumienie, akumulatory, dziesiątki części zamiennych, paliwo... A przecieł, skoro przyjęto zasadę dowożenia uczniów do szkół, obowiązek ten trzeba mimo wszelkich trudności spełniać z należytą odpowiedzialnością. Żywnym nadzieję, że powołana ostatnio przez ministra oświaty i wychowania Komisja do Spraw Oświaty na Wsi zajmie się szczególnie wnikliwie tym problemem.

W cyklu publikacji zamierzamy przedstawić różne aspekty tej mocno nabrzmiałej kwestii. Tym razem na przykładzie dwóch szkół wiejskich prezentujemy efekty „godzenia” przewozów szkolnych i pracowniczych jednym pojazdem.

siębiorstwo „Elbud” bez pardonu wypożyczało tamtejszej szkole usługi przewożowe.

— Najlepiej, stanowczo najlepiej, byłoby dla uczniów i szkoły, gdyby rozporządzała ona własnym autokarem — oglednie powie, oczywiście, w oparciu o własne doświadczenia z codziennymi podróży z dziećmi (za 35 zł! Ktoś dziwnie ustalał te fikcyjne „godzinowe” stawki opiekuńcze), Józefa Zielińska.

Nie stawia „35 złotych” mierzyć trzeba zaangażowanie także pedagogów, opiekujących się — na terenie Zbiorczej Szkoły Gminnej w Węglińcu (woj. jeleniogórskie) dojeżdżającymi tam uczniami.

Z Ruszowa wychowawczyni świetlicy miejscowej Szkoły Podstawowej, Maria Lupina, wyjechać też musi po siódmej rano „rejsowym” autobusem PKS, do Jagodzina. Tam oczekuje na inny „pekases”, specjalny, dowożący najpierw robotników tartacznych, a dopiero potem kierowany do przewozu uczniów na skomplikowanej trasie: Piaszczno — Jagodzin — Ruszów — Kościelna Wsie — i ponownie Ruszów.

Z położonej wśród Borów Dolnośląskich osady w Piaszczynie czeka barkiatace pod gołym niebem (bo w ciasnej wiazie grupa się nie mieści) dzieci szkolne (i przedszkolne), a do ruszowskiej szkoły przy zachowaniu całej rewerencji oraz pierwszeństwa dla przemysłu drzewnego, oczywiście. Nikt się nawet, powtórzmy, nie spytał, czy nie komplikuje to życia szkoły.

Można rozumieć — i nawet usprawiedliwić — podobną praktykę ze strony ruszowskiego nadleśnictwa. I ono bowiem dowozi do tej szkoły — małą grupę — uczniów z Polany (bardzo złą drogą), kojarząc ów transport (własnym „zukiem”) z potrzebami obsługi dojeżdżającej części własnej załogi. Ale nadleśnictwo grozi zlamaniem og szkolny nie bierze. W pełni społeczeństwo — jako zakład opiekuńczy — wywiązuje się z zadań przewożowych, mimo ponoszenia kosztów za dodatkowo zużyte paliwo.

Płacić natomiast innym przewoźnikom, a być przez nich traktowanym jak z łaski — czy to nie skandal?

W obecnej sytuacji transportowej łatwo przewoźnikowi ustawić się na pozycji dyktującego szkole wszelkie, nawet najtwardsze warunki. Istnieją jednak — bo istnieć mimo wszelkich trudności nie przestały — ważne względy społeczne, do których respektowania powinny umieć naklonić „laskawych” przewoźników kuratoria i władze administracyjne.

Inaczej latwo doczekać się możemy, że za własne pieniądze szkolne każe się nauczycielom... pchać autobusy. Tylko patrzeć!

Nauczycielski dach nad głową to temat nienowy, zwłaszcza dla „Głosu Nauczycielskiego”. W skali kraju sytuacja jest więcej niż zła. Zwłaszcza w tych województwach, gdzie ośrodki przemysłowe są nieliczne, w regionach typowo rolniczych, gdzie brak na wsi służbowych, z prawdziwego zdarzenia, mieszkań dla nauczycieli jest powszechny. Są jednak środowiska, które, nie czekając na wielkie inwestycje szkolne, same podejmują próbę rozwiązywania nurtujących je problemów. Bywa jednak, iż zabraknie im oddechu na finiszu.

W poszukiwaniu rozpoczętych budów domów nauczycieli i mieszkań nauczycielskich trafiłam do Białaczowa k. Opoczna, w woj. piotrkowskim, gdzie częściowo w czynne społecznym, dobudowane w ciągu dwóch lat kilka izb szkolnych i przedszkolnych oraz zaplecze socjalne, czego w ramach inwestycji n’e można było dokonać przez lat kilkanaście (powiadają, że przez 27).

Władze gminy i szkoły, mając w perspektywie remont dachu nad starą częścią szkoły, zdecydowały się na podniesienie murów strychu, do wysokości pięt, aby uzyskać w ten sposób osiem 2—3-izbowych mieszkań.

Wprawdzie pomysł zrodził się znacznie

wcześniej, ale czy to ważne, kto jest jego autorem? Ważne, że osiem rodzin nauczycielskich ma szansę na uzyskanie mieszkania. Bo na budowę w Białaczowie domu nauczycieli z inwestycji nie ma szans. Potwierdził to kurator oświaty i wychowania w Piotrkowie, kol. L. Rzeczek, na spotkaniu z przedstawicielami rad zakładowych ZNP. Dotyczy zresztą nie tylko tej miejscowości. Zsuplecie środki inwestycyjne (również brak materiałów) nie pozwalają na wprowadzenie do planów tego typu obiektów.

A w przypadku wsi w woj. piotrkowskim sytuacja jest trudna. Brakuje mieszkań, a zatem i nauczycieli. Kandydaci do podjęcia pracy pytają już nie tylko o mieszkanie, ale o wodę, gaz, centralne ogrzewanie. Szukają wygód. Podejmuję ten temat nie tylko zresztą z myślą o nowych nauczycielach. Przedej również już pracującym trzeba stworzyć należyte warunki pracy i wypoczynku.

A MIESZKAĆ NIE MA GDZIE

ZBIGNIEW KORZENIOWSKI

Jak poinformowały mnie kol. Maria Milczarz i kol. Anna Brudnicka, nowe dyrektorki Gminnej Szkoły Zbiorczej w Białaczowie, w gminie moce czterech — pięciu nauczycieli ma warunki mieszkaniowe więcej niż znośne, dwóch — trzech — dobre, a reszta — nie do pozazdroszczenia. Przy tym ostatnio gospodarze, domagając się większych czynszów mieszkaniowych. No, ale powróćmy do sprawy budowy pięt, mieszkalego.

— Mielśmy na remont kapitalny — informują mnie rozmówczynie — 1,5 mln zł, a na budowę 1295 tys. zł. Ze środków tych zrobiliśmy już sporo. Wiele elementów i materiałów uzyskanych z rozbiórki zostało skrzętnie wykorzystanych przez wykonawcę robót budowlanych p. Aleksandra Bakalarski.

— Mielśmy na remont kapitalny — informują mnie rozmówczynie — 1,5 mln zł, a na budowę 1295 tys. zł. Ze środków tych zrobiliśmy już sporo. Wiele elementów i materiałów uzyskanych z rozbiórki zostało skrzętnie wykorzystanych przez wykonawcę robót budowlanych p. Aleksandra Bakalarski. Musieliśmy jednak wstrzymać prace, bo nie mamy projektu instalacji elektrycznej, osadników ścieków oraz centralnego ogrzewania (na część mieszkalną). Prace dokumentacyjne zostały

już zlecone. Do ich realizacji najbardziej przygotowany jest wykonawca robót elektrycznych. Twierdzi, że po otrzymaniu dokumentacji może natychmiast przystąpić do instalacji, a po ich zakończeniu, będą kontynuowane prace budowlane. Pan Aleksander Bakalarski zapewnia nas, że zaplanowane na ten rok środki będą wykorzystane. Najgorzej jest z instalacją wodno-kanalizacyjną, bo projektant nie utrzymuje z nami kontaktów. Są też kłopoty z materiałami.

— Od pewnego czasu otrzymuję — mówi kol. Milczarz — podania o przydział mieszkań. Niektórzy koledy, proponują nawet, że we własnym zakresie mogą je wykończyć, jeśli generalnie będą z tym kłopoty.

— A propos kłopotów. Przyznam, że do Białaczowa przywiadał mi właśnie wiadomość, że macie trudności finansowe.

— No, w tej chwili pieniądze jeszcze mamy, ale gdyby okazało się, że elektryk

zabyłko upora się z wykonaniem instalacji (twierdzi, że jest w stanie zrobić to w ciągu dwóch miesięcy) i będziemy mieli dokumentację c.o., to może ich braknąć. Zwłaszcza na centralne ogrzewanie. A zależy nam także na remoncie dachu nad salą gimnastyczną. To konieczność. Druga sprawa to osadnik ścieków. Istnieje nie wystarczająco już nawet na potrzeby szkoły. Praktycznie biorąc, co drugi dzień musimy wywozić szamba. Wykonawca prac budowlanych deklaruje, że jeszcze przed zimą może zacząć roboty, jeśli będzie dokumentacja. W tym przypadku pieniądze na pewno zabraknie.

Tak więc może się zdarzyć, że będzie dokumentacja, może i materiały, będzie wykonawca, a zabraknie pieniędzy. Co będzie jeśli wykonawcy podejmą w tym czasie inne prace, mające pokrycie finansowe? Wówczas 8 nauczycielskich rodzin przeprowadzkie będzie musiało odłożyć na rok, a może i dwa.

Moje rozmówczynie twierdzą jednak, że do tego nie dojdzie. Wierzą, że znajdują się pieniądze na kontynuowanie robót. Oby!

★

Niestety, w Paradyżu, również w woj. piotrkowskim, o optymizmie mowy być nie może. A dwa lata temu nauczyciele Gminnej Szkoły Zbiorczej odetchnęli z ulgą: „bedziemy mieli dom nauczycieli”. Miano się to stać dzięki połączeniu wysiłku społecznego i środków wojewódzkich na popieranie czynów społecznych. Ku ogólnej radości mury pięty się szyb-

ko w górę. Jednak wiosną tego roku roboty zatrzymano. Niestety, zabrakło pieniędzy, nawet na strop i dach. Urząd Gminy zalega wykonawcy z kwotą 250 tys. zł. Nie ma! A, jak twierdzi gminny dyrektor kol. Leszek Kowalski, wykonawca — Rejonowa Spółdzielnia Produkcyjna w Dalaszewicach — gotów jest w każdej chwili budowę kontynuować.

— Budowa domu nauczycieli dla 8 rodzin została podjęta równolegle z budową ośrodka zdrowia — informuje mnie dalej kol. Leszek Kowalski, pokazując wykonane już piwnice, parter i wstrzymane prace na pierwszym piętrze. Środki miały pochodzić częściowo z czynów społecznych, a częściowo z dofinansowania tych czynów z Urzędu Wojewódzkiego. Okazało się, że od społeczeństwa nie zebrałismy potrzebnych, poprzednio zadeklarowanych kwot. Zebrałismy zaledwie 500 tysięcy złotych, to jest 1/4, a może nawet 1/5 kosztów. Nie wywiązali się, przede wszystkim, rolnicy, i to rolnicy mający gospodarstwa duże.

Często osoby zbierające pieniądze, a byli to nauczyciele i pracownicy służby zdrowia wysłuchiwalni nieprzyjemnych komentarzy i uwag, a w wielu przypadkach wrzost odmówiono im realizacji deklaracji. Władze wojewódzkie przyznały pół miliona złotych, brakuje jeszcze miliona.

— Niepokój jest zwłaszcza brak dachu, a z’m na progu.

— Właśnie, To, co zrobiliśmy, zaczyna się niszczyć. A jak przyjdzie deszcz i mrozy, to wiosną może okazać się, że trzeba będzie zaczynać od remontu tego, co do tej pory zrobiliśmy.

— A w jakich warunkach mieszkają wsi, nauczyciele?

— U rolników. I to w nie najnowszych budynkach, albowiem gospodarze wynajmują najcenniejsze mieszkania w domach starożytnych, opuszczonych, po wybudowaniu nowego, często na wyrost, piętrowego...

Nasuwa się pytanie, czy nie lepiej przeznaczyć milion złotych potrzebnych na dokończenie budowy i przestać płacić za wynajmowanie lokal, pozabawionych często wygód? Tym bardziej że w gminie Paradyż na nauczycielskie czynsze wypłaca się ponad 120 tysięcy złotych. Niebawem suma ta ulegnie znacznemu zwiększeniu, bo i tu odzwągać się głosy o konieczności podwyższenia opłat za mieszkania wynajmowane nauczycielom.

Spoglądam na sąsiadującą za domem nauczycieli budynek ośrodka zdrowia. Tu praca w toku. A więc służba zdrowia ma pieniądze na dofinansowanie swojej budowy?

— Dwa miesiące temu — informuje mój rozmówca — przy naszym obiekcie prace były znacznie bardziej zaawansowane. Dzisiaj jest odwrotnie. A obydwa budynki są już połączone z wodą i centralnym ogrzewaniem. Można by więc zimą prowadzić prace wykończeniowe. Gdyby były pieniądze.

★

Przedstawiłem dwa przykłady, może trochę nietypowe. W obydwu są bowiem wykonawcy, częściowo są materiały (przynajmniej podstawowe), ale brakuje pieniędzy.

dział (szczególnie w Paradyżu). Jestem jednak pewien, że władze woj. piotrkowskiego, znane przecieł z wielu ciekawych inicjatyw na rzecz oświaty i wychowania dzieci, pomogą w zakończeniu budowy tych bardzo potrzebnych mieszkań nauczycielskich. A w przypadku Białaczowa trzeba również przyspieszyć prace związane z opracowaniem dokumentacji.

Przyznam, że niepokoi mnie postawa rolników gminy Paradyż. Myślę tu zarówno o składce, do której się zobowiązał, jak i o wynajmowaniu mieszkań nauczycielom. Przeciieł bez mieszkań nie ściągnie się na wieś dobrej i wysoko wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej. Co więcej śmiem twierdzić, że nie zatrzymamy tam nauczycieli już pracujących. Wiem na przykład, że wielu pedagogów z gminy Paradyż to członkowie spółdzielni mieszkaniowych w Sulejowie, Opocznie, Piotrkowie, Końskich, a nawet w Kielcach. Jedynie przyzwolone mieszkania mogą zatrzymać ich w miejscu obecnej pracy na wsi.

Muszą to sobie uświadomić nie tylko przedstawiciele władz, ale także sami mieszkańcy wsi. Oświacie trzeba pomóc, a nie czekać aż władza wszystko da, zorganizuje, urządzi, wybuduje. Z licznymi postulatami wiązać trzeba i lokalne inicjatywy samorządności wiejskiej.



ZWIĄZEK W DZIAŁANIU

INFORMACJE • KOMUNIKATY • UCHWAŁY • REZOLUCJE

POSIEDZENIE
RADY
GŁÓWNEJ
ZNP

W dniach 14 i 15 bm. odbyła swoje kolejne posiedzenie Rada Główna ZNP. Celem dwudniowych obrad było ocenienie realizacji uchwał XXXII Krajowego Zjazdu Delegatów, uzgodnienie proponowanych przez oba sfederowane związki zmian w organizacji pracy i określenie związanej z tym działalności kwestora ZNP, a także omówienie spraw bieżących.

Przedstawiciele obu pionów poinformowali członków rady o rezultatach prac podejmowanych w komisjach sejmowych i w roboczych kontaktach z kierownikami resortów. Kierownictwo ZNP — Nauka złożyło też krótką relację z wizyty u prymasa Glempa. Informacje na te tematy zamieszczaliśmy sukcesywnie w kolejnych numerach „Głosu”. Przypomnę więc tylko, że ZNP-Oświata główną uwagę koncentrowała na pracach związanych z doprowadzeniem do wejścia w życie Karty Nauczyciela i statusu pracownika oświaty nie będącego nauczycielem oraz egzekwowaniem programu poprawy warunków pracy nauczyciela i rozliczeniem z wcześniej podjętych zobowiązań, uznając te sprawy za szczególnie ważne.

Związek włączał się również aktywnie do prowadzonych przez resort oświaty prac nad korektą programów nauczania i podręczników. Wychodząc z założenia, że nawet najlepsze programy niewiele w szkołach zmieniają bez niezbędnej obudowy, jakimi są podręczniki, poradniki metodyczne i inne materiały pomocnicze — postanowiono, że Związek podejmie akcję niesienia nauczycielom doraźnej pomocy w tym zakresie. Rok ten będzie bowiem dla nich szczególnie trudnym okresem pracy przede wszystkim właśnie ze względu na brak tej obudowy. Padła propozycja, aby w miesięczne wkładki literackiej publikować w „Głosie Nauczycielskim” materiały mogące nauczycielom pomóc w realizowaniu nowych treści programowych. Ponieważ, jak wiadomo, wkładka literacka została decyzją Zarządu Głównego RSW Prasa zawieszona — z uwagi na oszczędności papieru — a nakład „Głosu” obniżony, Rada Główna zobowiązała się podjąć energiczne działania aby przeciwdziałać tak drastycznym i z punktu widzenia interesów oświaty wysoce niekorzystnym cięciom.

W dyskusji protestowano też przeciwko dokonywaniu nieustannych zmian programowych, szkole bowiem niezbędna jest pewna stabilizacja, świadomość tymczasowości działań destrukcyjnie. ZNP stoi na stanowisku, że roczny okres na opracowanie nowych na dłuższą już obowiązuje programów jest zbyt krótki, aby je rzeczywiście dobrze dopracować i nie wprowadzać co roku następnych korekt. Obydwa piony wyraziły gotowość włączenia się do tych prac.

Szczególnie dużo czasu zajęła członkom rady dyskusja nad projektami reorganizacji pracy obu związków. Dokonanie takiej reorganizacji jest niezbędne z uwagi na potrzebę prowadzenia oszczędniejszej gospodarki funduszem związkowym, jak i stworzenie obu pionom jednakowo korzystnych warunków operatywnego działania. Nie są to sprawy łatwe do uzgodnienia, tym bardziej że każdy z obu członkowskich związków ma nieco inną strukturę i inne pole działania. Zresztą tam, gdzie jest dwóch gospodarzy, nie sposób uniknąć pewnych spraw kontrowersyjnych wymagających spójnego systematycznego uzgadniania stanowisk. Być może zaprezentowane propozycje zmian nie zostały wcześniej wnikliwie rozważone i dokładnie dopracowane i tym tłumaczyć należy fakt, że nie doszło do podjęcia takich, czy innych decyzji. W dyskusji zaznaczyła się różnica stanowisk na wiele zasadniczych spraw do-

tyczących zwłaszcza wspólnego zarządzania majątkiem i agendami związkowymi.

Z projektu przedstawionego przez ZNP-Nauka wynika, że pion ten nie zamierza tworzyć żadnych wydziałów z własną obsługą, lecz aparat administracyjny powierzyć nadzorowi poszczególnych działaczy prowadzących prace merytoryczne. W tej sytuacji stanowiska kierownicze w administracji zostałyby zlikwidowane na rzecz referentów czy specjalistów (nazwa do uzgodnienia), określonych zagadnień. Własną obsługę miałoby tylko biuro turystyczne.

Pion nauki wysunął też propozycje, aby niektóre wydziały były dla obu związków wspólne, (wydział socjalny, administracyjno-gospodarczy, finansowy a także działalność Ośrodków Usług). Nadzór nad nimi sprawowałaby Rada Główna.

Projekt struktury organizacyjnej zreferowany przez przedstawicieli ZNP-Oświaty zakłada zmniejszenie liczby zatrudnionych w aparacie administracyjnym i ograniczenie wydziałów z obecnych 11 do 6. Te 6 wydziałów, które są niezbędne do organizacyjnej, oświaty i kultury, ochrony pracy, socjalnej, administracyjno-gospodarczej i finansowej. Oszczędność dyktuje także potrzebę ograniczenia liczby wychodzących pod szyldem ZNP wydawnictw, które Związek dofinansowuje, rozważenia sprawy funkcjonowania nierentownych domów wypoczynkowych i niektórych deficytowych OUPiS. Trzeba też będzie doprowadzić do rozsądnych granic wydatków na bibliotekę związkową. Posiada ona bogaty i cenny księgozbiór, można by więc nadać jej status biblioteki pedagogicznej, wówczas w wydatkach partycypowałby również resort oświaty.

Ponieważ dyskusja nad kwestią, jakie wydziały mają być wspólne, jakie osobne, co i komu ma podlegać nie doprowadziła do konkretnych wniosków i ustaleń, postanowiono powołać 4-osobowy zespół złożony po równo z przedstawicieli obu pionów dla dopracowania projektów, wstępnego uzgodnienia punktów stycznych i przedłożenia już konkretnych propozycji ponownie na najbliższym posiedzeniu Rady Główniej, które zostanie zwołane za 2 tygodnie.

W dyskusji zwracano również uwagę na potrzebę ściślejszego współdziałania ze sobą kierownictw obu związków, wzajemne informowanie się o ważniejszych poczynaniach i uzgadnianie stanowisk zwłaszcza w sprawach dotyczących reprezentowania ZNP na zewnątrz. W związku z tym wynika sprawa trybu postępowania w sytuacjach awaryjnych, kto ma podejmować niecierpiące zwłoki decyzje w okresie, gdy Rada Główna nie funkcjonuje. Czy za każdym razem zwoływać posiedzenie rady w trybie nadzwyczajnym, czy upoważnić do podejmowania decyzji kierownictwo. Zdania były podzielone. Po dłuższych debatach i rozpatrywaniu różnych możliwości ustalono jedynie, kto ma podpisywać wychodzące na zewnątrz pisma. Obowiązują dwa podpisy — przewodniczącego Rady Główniej i zastępcy, dzięki czemu żadne pismo nie wyjdzie bez wiedzy kierownictw obu pionów.

W drugim dniu obrad poinformowano krótko członków rady o przebiegu prac nad ustawą sejmową o samorządzie i przedsiębiorstwie oraz przedstawiono stanowisko ZNP w tej sprawie. W dyskusji proponowano stanowisko to uzupełnić o zapis dotyczący funkcjonowania szkół przykładowych, kooperacji z warsztatami szkolnymi, zakładami doświadczalnymi aparatury naukowej oraz świadczeń na rzecz różnorodnych form działalności oświatowej i naukowej.

Rada Główna zaakceptowała też stanowisko ZNP-Nauka w sprawie dalszego toku prac legislacyjnych nad ustawą o szkolnictwie wyższym. Uznano za słuszne, iż podstawę tych prac powinien stanowić projekt Społecznej Komisji Kodyfikacyjnej, w którego przygotowaniu uczestniczyli przedstawiciele ZNP. W trakcie posiedzenia poinformowano także radę o uchwale ZG ZNP-Oświata dotyczącej przewlekających się prac nad Kartą Nauczyciela, co zmusza Związek do podjęcia zdecydowanych działań. Rada Główna zatwierdziła również Tymczasowy Regulamin Funduszu Stypendialnego im. Robotników Wybrzeża.

Nie we wszystkich omawianych sprawach zaprezentowano zgodne opinie. Zastrzeżenia zgłoszono przede wszystkim do przekazanego Komisji Sejmowej (11 września br.) stanowiska ZNP dotyczącego zasad podziału majątku związkowego. Ujawniła się również różnica poglądów przedstawicieli obu związków na temat współpracy z „Solidarnością” oraz faktu nieuwzględnienia z Radą Główną decyzji ZNP-Nauka o uczestnictwie delegacji Związku w zjeździe „Solidarności”. Ze względu na rozbieżność poglądów zdecydowano zwołać posiedzenie Rady Główniej i prezydiów obu związków — Oświaty i Nauki — dla przedyskutowania tych spraw i uzgodnienia stanowiska. (DB)

KOLEDZY ZWIĄZKOWCY

Zwracamy się do Was z apelem, informujcie nas o wszystkim, co w swojej działalności uznacie za ważne i godne upowszechnienia. Piszcie szczerze o tym, co Wam w tej pracy wychodzi, a co jeszcze kuleje, jak układa się relacja: władza—Związek, współdziałanie z „Solidarnością”, co robicie dla złagodzenia trudnych warunków pracy i życia nauczycieli.

Nadsyłajcie nam własne uwagi i opinie o pracy ogniw terenowych.

O CO WALCZYMY

Realizacja uchwały XXXII Zjazdu Delegatów ZNP budzi niezmiennie zainteresowanie członków Związku. W okresie pierwszych dwóch tygodni września do ZG ZNP-Oświata wpłynęło wiele listów, uchwał, rezolucji dających wyraz zaniepokojeniu i zdecydowanej woli wyegzekwowania tego, co zapisane zostało w uchwale zjazdu oraz w dokumentach podpisanych przez ZNP z resortem oświaty i wychowania. Jedną z najbardziej niezadowolonych grup są nauczyciele bibliotekarze. Znamy już dzisiaj uchwałę ZG ZNP — Oświata z 7 września br. zawartą w niej stanowisko wobec Karty Nauczyciela oraz niezadowolającego uregulowania wymiaru czasu pracy nauczycieli pracujących w bibliotekach.

Powstaje pytanie, czy jest to stanowisko zadowalające? Odpowiedź pozostawiamy członkom Związku. Warto jednak wiedzieć, że główny wysiłek Związku został w chwili obecnej skierowany na uchwalenie Karty Nauczyciela oraz spowodowanie wydania aktu prawnego regulującego status prawni pracowników oświaty nie będących nauczycielami. Warto również pamiętać, że w projekcie Karty Nauczyciela zawarte są zapisy identyczne z postulatami bibliotekarzy. Walcząc zatem o Kartę, o wprowadzenie jej od 1 września br., walczymy i o bibliotekarzy, o realizację ich postulatów, ale walczymy również o inne grupy nauczycieli, o wszystkich. Wydaje się zatem, że nie powinniśmy rozpraszać naszych wysiłków, lecz zjednoczyć się wokół naszych żądań związanych z Kartą. W niej bowiem zawarte są wszystkie rozwiązania szczegółowe dotyczące wszystkich grup nauczycielskich pracujących w oświacie i wychowaniu. (Kaw)

ZNP W KOMISJACH
SEJMOWYCH

Przedstawiciele ZNP, jako samodzielne Związku zawodowego nie związane z żadną z istniejących central związkowych, uczestniczą w pracach nad projektami wielu dokumentów mających tworzyć nowe normy życia społecznego i gospodarczego w naszym kraju. Dotyczy to m.in. projektu ustawy o związkach zawodowych oraz projektów ustaw o przedsiębiorstwie i samorządzie pracowniczym. Zagadnienia regulowane przez te ustawy interesują nas jako obywateli, bowiem dotyczą nas wszystkich, ale również jako członków konkretnego Związku, bowiem dotyczą również tych dziedzin życia, które stanowią naszą codzienność.

W dniach 25 sierpnia i 15 września odbyły się kolejne posiedzenia Komisji Sejmowej z udziałem zainteresowanych stron, poświęcone dyskusji na temat ustawy o związkach zawodowych. Jedną z najbardziej kontrowersyjnych kwestii stanowi tu problem majątku związkowego. Stanowisko ZNP w tej sprawie było opublikowane na łamach „Głosu Nauczycielskiego” i nie ma potrzeby przypominać go tu ponownie. Do tych spraw powrócimy po 28 września, w którym to dniu odbędzie się wspólne posiedzenie Rady Główniej ZNP oraz prezydiów ZG ZNP-Oświata i ZG ZNP-Nauka poświęcone temu zagadnieniu.

Nasuwa się tu pewna refleksja: ZNP w ciągu kilku dziesięcioleci swego istnienia wypracował określoną koncepcję polityki majątkowej. Podstawową jej dewizą było inwestowanie w środki trwałe służące wszystkim członkom. Dzięki temu skromne, bo przecież od niewysokich poborów liczone, składki owocowały bardzo pięknie. Dlatego cały nasz wysiłek jest skierowa-

Piszcie, czego oczekujecie od Związku i w jakim stopniu spełnia on te oczekiwania, a w jakich sprawach wykazuje jeszcze organizacyjną słabość.

Wasze uwagi, opinie, refleksje i wnioski będziemy publikować na tej kolumnie.

Bez Waszej pomocy nasza informacja o pracy Związku będzie niepełna. Koledzy, liczymy na Wasze pióra! Stańcie się korespondentami pisma! Za zamieszczone teksty płacimy honoraria autorskie.

ny na to, by nie zaprzepaścić tego dorobku. Jest to główna wytyczna, którą kierują się nasi przedstawiciele uczestniczący w pracach Komisji Sejmowej.

Równoległe toczą się prace nad projektami ustaw o samorządzie pracowniczym i o przedsiębiorstwie. Uważamy, że reprezentanci ZNP mają moralny obowiązek troszczyć się tutaj o właściwe zabezpieczenie interesu nauki i oświaty. Jest to zresztą element znacznie szerszego problemu zgodności interesu jednostkowego przedsiębiorstwa z interesem ogólnospołecznym. Pierwsze sygnały zagrożenia interesów oświaty już mamy. Chodzi o to, by w pogoni za zyskiem nie stracić z pola widzenia np. szkół przykładowych, problemów kształcenia praktycznego młodzieży szkół zawodowych, kooperacji z uczelniami, zakładami aparatury naukowej, warsztatami szkolnymi, wsparcia udzielanego oświacie przez zakłady opiekuńcze. Chodzi o właściwe usytuowanie tych spraw w ustawach sejmowych. (Kaw)

APEL
SEKCIJ WYCHOWANIA
TECHNICZNEGO
ZG ZNP - OŚWIATA

Jednym z postulatów sekcji zgłoszonych do Ministerstwa Oświaty i Wychowania jest zmiana systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli techniki.

Zwracamy się z apelem do wszystkich Koleżanek i Kolegów uczących wychowania technicznego, zajęć praktyczno-technicznych i pracy-techniki, a ponadto do nauczycieli akademickich uczestniczących w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli techniki o nadsyłanie uwag i spostrzeżeń dotyczących niedostatków oraz propozycji zmian w tym systemie.

Spostrzeżenia, uwagi i propozycje prosimy kierować pod adresem Zarządu Głównego ZNP (Sekcja Wychowania Technicznego). Jednocześnie informujemy, że w „Wychowaniu Technicznym w Szkole” (nr 10/81) opublikowany zostanie artykuł kolegi Wiesława Swinarskiego z Poznania dotyczący tej właśnie problematyki.

SZACHOWE WCZASY

W dniach 13—25 lipca bieżącego roku, Wydział Kultury Fizycznej i Turystyki ZG ZNP zorganizował w Nisku, ogólnopolski kurs instruktorów szachowych dla nauczycieli. Zajęcia odbywały się w Domu Nauczyciela przy ul. Kościuszki 7. Wykładowcami na kursie byli: mistrz krajowy, red. S. Gawlikowski, mistrz międzynarodowy, St. Witkowski oraz B. Kusiński prowadzący w „Głosie” rubrykę pt. „Szach królów”. Oprócz głównego celu, jakim było zdobyć uprawnień instruktorskich, 35 uczestników kursu miało okazję doskonalenia swoich umiejętności, wymiany doświadczeń oraz zaspokojenia „szachowego głodu”.

Oprócz zajęć teoretycznych zorganizowano klasyfikacyjny turniej szachowy, w którym siedmiu uczestników podwyższyło swoje kategorie szachowe (trzy II kategorie, trzy III kategorie i jedna IV kategoria). Zwyciężył Z. Chojnicki (poza konkursem) z Rzeszowa przed T. Banachem z Wrocławia, J. Mroczkiem z Jastrzębia Zdroju i T. Płonką z Boguszowa-Gorę. Puchar pamiątkowy, ufundowany przez kierownika Domu Nauczyciela w Nisku, I. Michalikiewicza, otrzymał T. Banach. Pozostaliym z pierwszej dziesiątki wręczono dyplomy i wartościowe książki.

Rozegrano również „mecze przyjaźni” na siedmiu szachownicach z miejscowymi szachistami. Zwyciężyli kursanci w stosunku 5:2. Ponadto odbyły się dwie atrakcyjne wycieczki autokarowe do Rzeszowa, Łańcuta, Sandomierza i Leżajska.

W imieniu wszystkich kursantów i swoim własnym dziękuję organizatorom za wspaniałe „szachowe wczasy”. Oby takich więcej!

TADEUSZ PŁONKA
Boguszów-Gorę

Z PROTOKOŁU USTALEŃ

W dniach 30 czerwca oraz 3 i 14 lipca br. przedstawiciele Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZG ZNP — Oświata przeprowadzili rozmowy z przedstawicielami resortu oświaty i wychowania. Przedmiotem negocjacji były postulaty zgłoszone wcześniej do resortu przez ZG ZNP — Oświata, a dotyczące członków zrzeszonych w Sekcji Szkolnictwa Specjalnego. Poniżej podajemy pierwszą część protokołu ustaleń, podpisanego przez obie strony.

SPRAWY SOCJALNE

Postulat 1: Wstępna analiza opublikowanej Karty Nauczyciela wykazała, iż podstawowe sprawy nauczycieli szkół specjalnych nie zostały rozwiązane zgodnie z oczekiwaniami. Przedstawione niżej postulaty zawierają tylko najważniejsze, wcześniej sformułowane kwestie. Pełna opinia naszych nauczycieli może być przekazana w rozmowach po konsultacji z aktywnym Wnioskodawcą o drugą turę rozmów, wyłącznie na temat Karty Nauczyciela, jeszcze w czerwcu. Postulat nr 1 nie podlegał negocjacji.

POSTULAT 2: Wprowadzić od 1 września 1981 r. — 18-godzinny obowiązkowy wymiar nauczania dla wszystkich nauczycieli szkół specjalnych poza: wychowawcami internatu — 26 godz. i nauczycielami zawodu — 24 godziny.

STANOWISKO RESORTU: Z trzech wymiarów przedstawionych we wniosku zostały zrealizowane dwa — tj. — wymiar 26 godzin dla wychowawców internatów w zakładach i ośrodkach szkolno-wychowawczych oraz 24 godziny dla nauczycieli zawodu w szkołach specjalnych. Wymiar 18 godzin tygodniowo nie może być wprowadzony z dniem 1 września 1981 roku, gdyż: 1) w świetle ustaleń z czerwca 1981 roku postulat ten będzie zrealizowany w drugim etapie; 2) Zarząd Główny ZNP-Oświata aprobował docelowe załatwienie sprawy w tym terminie.

STANOWISKO SEKCJI SZKOLNICTWA SPECJALNEGO ZG ZNP:

1) Sekcja podtrzymuje swoje stanowisko w sprawie zasadności obniżenia wymiaru zajęć nauczycieli szkolnictwa specjalnego do 18 godzin tygodniowo od 1 września 1981 r., co jest zgodne z porozumieniem zawartym w dniu 19 października 1980 roku, oraz wnioskami sekcji skierowanymi do resortu w dniu 22 grudnia 1980 roku.

2) W Uchwale Rady Ministrów z czerwca 1981 r. w sprawie wymiaru godzin nauczycieli i wychowawców nie został uwzględniony postulat obniżenia o 10 godzin tygodniowo wymiaru godzin pracy wychowawców, świetlic szkół specjalnych (obniżono go o 6 godzin). W związku z tym wnioskujemy o traktowanie wychowawców świetlic szkół specjalnych jak wychowawców w zakładach specjalnych, tj. uznanie ich obowiązkowego wymiaru zajęć od 1 września 1981 roku — 26 godzin tygodniowo, a w drugim etapie — 24 godziny, jak w opublikowanym projekcie Karty Nauczyciela.

STANOWISKO RESORTU: Sprawa wymiaru godzin dla wychowawców świetlic szkół specjalnych zostanie załatwiona przez MOiW w II etapie.

POSTULAT 3: Od września 1981 r. wprowadzić obliczanie godzin ponadnormatywnych wg osobistego zaszerzowania wraz z dodatkami za trudne warunki pracy. Zespół zaproponował wprowadzenie do projektu „Karty” uzupełnienia przepisu dotyczącego ustalania zasad wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe w brzmieniu: art. 35 ust. 3 „Wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe wypłaca się wg stawki osobistego zaszerzowania nauczyciela z uwzględnieniem — w stosunku do nauczycieli szkół specjalnych i zakładów

opiekuńczo-wychowawczych — dodatków służbowych za trudne warunki pracy”.

POSTULAT 4: — W dwóch etapach, do dnia 1 września 1982 r. wprowadzić procentowe, w części uzależnione od kwalifikacji dodatki służbowe za trudne warunki pracy w szkolnictwie specjalnym: nauczyciele — 30 proc. uposażenia zasadniczego + 15 za kwalifikację; wychowawcy odpowiednio — 40 proc. + 15 proc., a nauczyciele placówek resocjalizacyjnych — 40 proc. + 15 proc., wychowawcy — 55 proc. + 15 proc.

STANOWISKO RESORTU: Ministerstwo Oświaty i Wychowania uznaje zasadność przyjęcia proponowanego postulatu jako kierunku wytycznych w tej sprawie i realizacji w etapach: I etap od 1 września 1981 r. — wypłacenie dodatku dla nauczycieli szkół specjalnych w wysokości 20 proc. uposażenia zasadniczego, a dla wychowawców zakładów i ośrodków szkolno-wychowawczych — 30 proc. uposażenia zasadniczego z docelową realizacją do 1 września 1983 roku. W zakładach resocjalizacyjnych dodatki za trudną pracę będą wprowadzone zgodnie z postulatami.

POSTULAT 5: Przy ustalonym 5-dniowym tygodniu pracy wychowawców internatu, w placówkach o 5-dniowym tygodniu pracy szkoły. Wynagradzać wychowawców ze zwykłą 100 proc. za każdą godzinę pracy w niedziele, święta, wolne soboty.

STANOWISKO RESORTU: Postulat słuszny. Projekt Karty Nauczyciela reguluje sprawę zgodnie z wnioskiem.

POSTULAT 6: W przygotowanym układzie zbiorowym dla pracowników administracyjno-obsługowych szkół wprowadzić dodatki służbowe za trudne warunki pracy: 10 proc. uposażenia zasadniczego dla pracowników administracji; 20 proc. — dla pracowników obsługowych. Z tym, że w placówkach resocjalizacyjnych i dla dzieci głębiej upośledzonych dodatki powinny być wyższe: odpowiednio 20 proc. i 40 proc.

STANOWISKO RESORTU: Ministerstwo Oświaty i Wychowania podejmuje prace w kierunku rewizji dotychczasowego systemu dodatków dla pracowników administracji i obsługi — za pracę w warunkach uciążliwych i rozszerzy zakres jego stosowania w placówkach szkolnictwa specjalnego. Projekt realizacji resort przedstawi w 1982 roku.

POSTULAT 7: Wprowadzić odrębne tabele dla nauczycieli pełniących różne funkcje w placówkach specjalnych — wniosek zrealizowany.

POSTULAT 8: Uwzględnić w Karcie Nauczyciela możliwość wcześniejszego, o 5 lat niż w szkolnictwie masowym, przechodzenia na emeryturę nauczycieli placówek specjalnych i resocjalizacyjnych — na ich prośbę.

STANOWISKO RESORTU: Wniosek został skierowany do komisji społecznej pracującej nad projektem Karty Nauczyciela.

POSTULAT 9: Wystąpić do Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej z wnioskiem o podjęcie badań nad stanem zdrowia nauczycieli placówek specjalnych i resocjalizacyjnych. W wyniku badań ustalić wykaz chorób zawodowych pedagogów specjalnych.

STANOWISKO RESORTU: Ministerstwo Oświaty i Wychowania wystąpiło do resortu zdrowia o przeprowadzenie badań w stosunku do ogółu nauczycieli.

POSTULAT 10: Wprowadzić branżowe układy zbiorowe pracy robotników zatrudnionych w warsztatach szkolnych.

STANOWISKO RESORTU: Ministerstwo Oświaty i Wychowania uznaje postulat za słuszny (o ile nie będzie on kolidował z realizacją procesu szkoleniowego) i po-

dejmie starania w sprawie jego realizacji u odpowiednich władz — w IV kwartale 1981 roku.

POSTULAT 11: Wprowadzić do Karty Nauczyciela prawo do rocznego urlopu płatnego dla regeneracji sił i poratowania zdrowia po 20 latach pracy pedagogicznej w placówkach specjalnych i resocjalizacyjnych.

STANOWISKO RESORTU: Zasadność postulatu będzie rozpatrywana po otrzymaniu wyników badań stanu zdrowia nauczycieli, w tym także nauczycieli szkolnictwa specjalnego.

POSTULAT 12: Wprowadzić funkcje zastępcy kierownika internatu w placówkach specjalnych i resocjalizacyjnych o ponad 80 wychowankach.

STANOWISKO RESORTU: Wniosek uzasadniony. Ministerstwo Oświaty i Wychowania przygotowuje do 31 sierpnia 1981 r. koncepcję rozwiązania problemu od roku szkolnego 1981/82.

DOSKONALENIE NAUCZYCIELI

POSTULAT 1: Opracować i poddać pod społeczną konsultację projekt nowego systemu doskonalenia i doradztwa zawodowego nauczycieli placówek specjalnych z uwzględnieniem specyfiki poszczególnych ich typów.

POSTULAT 2: Podać pod dyskusję projekt organizacji dokształcania nauczycieli placówek specjalnych w ramach IKN. Rozważyć sugestie powołania odrębnej komórki do tych spraw.

STANOWISKO RESORTU: Resort zobowiąże IKN do przedstawienia projektu systemu dokształcania i doskonalenia nauczycieli szkolnictwa specjalnego na plenum sekcji — do 15 października 1981 r.

POMOC RODZINIE Z DZIECKIEM NIEPEŁNOSPRAWNYM

POSTULAT 1: Przygotować projekt nowego systemu opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym do 6 roku życia uwzględniając: jednoznaczność odpowiedzialności konkretnych placówek za ten dział pomocy rewalidacyjnej; możliwość kadrową i finansową wykonania przez nie tych zadań; przekazanie niektórym placówkom specjalnym konkretnych zadań i odpowiedzialności w tym zakresie i zawarcie z resortem zdrowia szczegółowej umowy o współdziałaniu we wczesnej diagnozie i wspólnej pomocy rodzinie; dodatki służbowe dla nauczycieli przedszkoli przyjmujących do grupy dzieci niepełnosprawne; społeczne inicjatywy w zakresie udzielania pomocy materialnej rodzinie wychowującej z powodzeniem dziecko niepełnosprawne. Projekt tych działań poddać pod społeczną konsultację jeszcze w roku 1981.

STANOWISKO RESORTU: Sprawy zgłoszone w postulatcie będą przedmiotem wspólnej z resortem zdrowia narady z udziałem PZG, PZN, Towarzystwa Walki z Kalectwem, Sekcji ZNP i NSZZ „Solidarność” we wrześniu 1981 r. W wyniku narady powinien powstać program zapewniający pełną opiekę i wychowanie dzieci niepełnosprawnych w wieku 0—6 lat.

POSTULAT 2: Zapewnić większą pomoc rodzinie prowadzącej kształcenie dziecka niepełnosprawnego poza szkolnictwem specjalnym m.in. przez: a) ustalenie odpowiedzialnych za tę pomoc, doradztwo i stworzenie tym placówkom możliwości wykonania tych zadań; b) zapewnienie metodycznej i finansowej pomocy szkołom masowym kształcącym niepełnosprawnych; c) przyznanie dodatku służbowego nauczycielom szkół masowych uczących niepełnosprawnych.

STANOWISKO RESORTU: Dwa pierwsze wnioski zostaną zawarte w opracowanym projekcie statutu poradni wychowawczo-zawodowych. Postulat wprowadzenia bodźców materialnych dla nauczycieli placówek masowych za pracę z dzieckiem niepełnosprawnym jest uwzględniony w programie resortu, przyjętym na posiedzeniu kolegium ministra w dniu 8 kwietnia 1981 roku.

(cd w następnym numerze)

PYTAJ — ODPOWIEMY

NORMY DZIECI W ODDZIAŁACH PRZEDSZKOLNYCH

Proszę o odpowiedź na następujące pytania:

- jaka jest norma dzieci w przedszkolu w grupach mieszanych?
- ile dzieci można przyjąć ponad normę?
- kiedy i przy jakiej liczbie dzieci będzie przyznawany dodatek?

ODPOWIEDZ

Sprawy przedstawione w liście naszej Czytelniczki wyjaśnia pismo Ministerstwa Oświaty i Wychowania nr KO—4030—207/81 z dnia 18.8.1981 r. nadesłane do redakcji. Oto jego zasadnicza treść: Dotychczasowe normy przyjęte dla oddziału przedszkola obowiązujące od 1 września 1965 r. (Dz. Urz. MO nr 6, poz. 46). W par. 8 p. 2 tego statutu podano, że „liczba wychowanków w oddziale wynosi w zasadzie 30”. Użyto sformułowania „w zasadzie”, bowiem poza statutem obowiązuje również instrukcja w sprawie organizacji przedszkoli i innych placówek wychowania przedszkolnego z 23.6.1958 r., w której punkt 13 brzmi: „W przedszkolu obowiązują normy 2,4 m kwadratowego na dziecko z tym, że w przypadkach uzasadnionych potrzebami matek pracujących zawodowo, którym sytuacja życiowa nie pozwala na zapewnienie dziecku opieki w domu — norma ta może być nieco niższa, nie niższa jednak niż 1,3 m kw. na jedno dziecko.

W oparciu o te dwa dokumenty ustalona jest liczba dzieci w oddziałach. W zdecydowanej większości przedszkoli stosowana jest norma statutu tj. 30 dzieci.

W podpisanych w dniu 17 listopada 1980 r. porozumieniach między nauczycielskimi związkami zawodowymi a ministrem oświaty i wychowania uznano, że pracę w oddziałach, w których liczba dzieci przekracza 25 należy traktować jako pracę w utrudnionych warunkach i przyznać w związku z tym odpowiednią rekompensatę nauczycielom.

W rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 17 lipca 1981 r. ustalono, że za każde dziecko ponad 25 w grupie, nauczyciel otrzyma 2 procent uposażenia zasadniczego, nie więcej jednak niż 15 procent uposażenia zasadniczego. Tak więc niezależnie od obowiązujących norm statutowych nauczyciele otrzymają dodatkowe wynagrodzenie za pracę w utrudnionych warunkach to jest za pracę w grupach (oddziałach), w których liczba dzieci zakwalifikowanych i zapisanych jest większa niż 25.

Omawiane pismo podpisała mgr Maria Teresa Mazur, dyrektor departamentu kształcenia ogólnokształcącego.

NURT ROZPOCZĄŁ DZIAŁALNOŚĆ

NURT oferuje swym słuchaczom do wyboru 13 cykli tematycznych, których programy obejmują treści: współczesnej cywilizacji i kultury, nauk pedagogicznych ze szczególnym uwzględnieniem innowacji metodycznych w kształtowaniu i wychowaniu oraz metodologii kształcenia za pomocą środków masowego przekazu. W pracach NURT w bieżącym roku uczestniczy wielu wybitnych uczonych, naukowców z różnych ośrodków w kraju, wyróżniających się praktycz-

Zapraszamy do uczestnictwa w zajęciach NURT, które odbywają się:

TELEWIZJA

Poniedziałki, środy, piątki — godz. 15.35 — 16.05 — program I; powtórzenie w programie II — w czwartki godz. 20.30 — 22.00

RADIO

Wtorki i czwartki — godz. 14.40 — 15.00; program IV

Wszelkie uwagi i opinie o programach NURT prosimy przysyłać do:

- Instytutu Kształcenia Nauczycieli, ul. K. Swierczewskiego 87a, 00-144 Warszawa, Samodzielna Pracownia NURT;
- Telewizji Polskiej, ul. Woronicza 17 — 00-958 Warszawa, Redakcja Programów dla Nauczycieli NURT;
- Redakcji „Oświaty i Wychowania”, ul. Wiejska 12a — 00-490 Warszawa;
- Polskie Radio, ul. Mysłwiecka 3/5/7 — 00-459 Warszawa, Redakcja Programów dla Nauczycieli NURT
- lub do najbliższych Oddziałów Doskonalenia Nauczycieli IKN.

SPROSTOWANIE

Do zdania zamieszczonego w 33 numerze „Głosu” z wywiadu kol. Jana Zeniuka zakradł się błąd zniekształcający sens wypowiedzi. Fragment ten powinien brzmieć: „Naszym zdaniem czas pracy nauczyciela — bibliotekarza — w stosunku do czasu pracy nauczycieli innych przedmiotów — powinien być większy o około 50 proc., a więc konkretnie powinien wynosić od 1 września 1981 r. zgodnie ze wspomnianymi porozumieniami, 30 godzin, zaś od 1983 roku — 26 godzin tygodniowo”.

W tym samym numerze w relacji z plenum ZG ZNP — Oświata podano mylnie, iż w obradach uczestniczył dyr. generalny MOiW — Zdzisław Szymański, tymczasem był to dyrektor Głównego Inspektoratu Szkolnego — Józef Szymański. Zniekształcenie uległo też w tym tekście nazwisko kol. Jana Zeniuka. Zainteresowane osoby oraz Czytelników przepraszamy.

Druk: Prasowe Zakłady Graficzne RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Nowogrodzka 84/86, 02-017 Warszawa. Adres redakcji: 00-389 Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8, tel. 26-34-20.

Zam. 2245. L-123

NOWOŚCI NADESŁANE

LITERATURA PIĘKNA

- Arthur Sandauer: ZEBRANE PISMA KRYTYCZNE. Studia o literaturze współczesnej. PIW, Warszawa 1981, cena 2 zł. III 300 zł.
- Ludwik Świętowski: RAPSOID POWSTANCY. Wyd. Łódzkie. Łódź 1981, s. 438, cena 80 zł.
- Małgorzata Świrskowska-Nieciłowska: Z ŁOŻY MALKONTENTA. PIW, Warszawa, 1981, s. 158, cena 25 zł.
- Wojciech Zukrowski: WEDRÓWKI Z MOIM GURU. MON, Warszawa 1981, s. 319, cena 30 zł.
- Kazimierz Niechoda: ZAPISKI JÓZIKA BUZKA. Wyd. Lubelskie, Lublin 1981 s. 124, cena 10 zł.
- Ryszard Zieliński: NIEBO I PIEKŁO. MON, Warszawa, 1981, s. 230, cena 20 zł.
- Marian Józef Popiołek: INTRYGANT. Wyd. Lubelskie, Lublin 1981, s. 146, cena 14 zł.
- Stanisław Glinka: BURZA MAJOWA. MON, Warszawa 1981, s. 412, cena 38 zł.
- Ernst Schnabel: JA I KRÓLOWIE. PIW, Warszawa 1981, s. 283, cena 60 zł.
- Bohdan Królikowski: PAMIĘĆ WRZOSU. MON, Warszawa 1981, s. 252, cena 20 zł.
- Piotr Matywiecki: PLANETNIK I ŚMIERĆ. PIW, Warszawa 1981, s. 56, cena 20 zł.
- Jan Baranowicz: ELEGIE INTYMNE. Wyd. „Ślask”, Warszawa 1981, s. 64, cena 18 zł.
- Marian Piechal: POEZJE. PIW, Warszawa 1981, s. 241, cena 25 zł.

HISTORIA

Ryszard Czarkowski: ZAKOŁA WOJENNEJ PAMIĘCI. MON, Warszawa 1981, s. 213, cena 35 zł.

Tadeusz Szymański: Z PÓŁ BITEWNYCH LUBELSZCZYZNY. MON, Warszawa 1981, s. 280, cena 80 zł.

Jerzy Markiewicz: PARTYZANCKI KRAJ. Zamójczyzna 1.1.1944 — 15.VI.1944 r. Wyd. Lubelskie, Lublin 1981, s. 563, cena 115 zł.

Remigiusz Surgiewicz: OLEK. Opowieść biograficzna o Aleksandrze Kowalskim. MON, Warszawa 1981, s. 355, cena 60 zł.

J. Cichowski, A. Szulczyński: HUSARIA. MON, Warszawa 1981, s. 241, cena 40 zł.

Władysław Bortnowski: WIELKI KSIAŻĘ KONSTANTY I JOANNA GRUDZIŃSKA. Wyd. Łódzkie, Łódź 1981, s. 312, cena 38 zł.

OSWIATA, WYCHOWANIE

Krzyszyna Jachna: PRZYGOTOWANIE ABSOLWENTÓW SZKÓŁ ZAWODOWYCH DO PRACY W PRZEMYSŁE. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 174, cena 31 zł.

Andrzej Cieślak: ROZWÓJ TEORII I PRAKTYKI KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 259, cena 30 zł.

Hilda Andrews: SAY IT WITH US. Kurs języka angielskiego dla zaawansowanych z płytami i kasetami. Wiedza Powszechna, Warszawa 1981, s. 326, cena 45 zł.

Praca zbiorowa: PODNOSZENIE JAKOŚCI KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 280, cena 40 zł.

F. Pawuła: KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI W KRAJACH SOCJALISTYCZNYCH I WYBRANYCH KRAJACH KAPITALISTYCZNYCH. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 198, cena 38 zł.

ROZNE

Ludwik Zajdler: ATLANTYDA. Wiedza Powszechna, Warszawa 1981, s. 380, cena 85 zł.

Stefan Hipsz, Zbigniew Karolak, Eugeniusz Olearczuk: JAK POWSTAJE TECHNIKA WOJSKOWA. MON, Warszawa 1981, s. 203, cena 35 zł.

Xymena Głuszczyska: MOTYWACJA DO PRACY. KiW, Warszawa 1981, s. 193, cena 60 zł.

Stanisław Makowski: „BALLADYNA” JULIUSZA SŁOWACKIEGO. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 150, cena 10 zł.

Norbert Kolomejczyk: CZECOSŁOWACKA REPUBLIKA SOCJALISTYCZNA. MON, Warszawa 1981, s. 260, cena 25 zł.

Bronisław Dąbrowski: NA DESKACH ŚWIAT OZNACZAJĄCYCH. WL, Kraków 1981, s. 345, cena 70 zł.

Michał Kożewnikow: DOWODZENIE LOTNICTWA RADZIECKIEGO W DRUGIEJ WOJNIE ŚWIATOWEJ. MON, Warszawa 1981, s. 268, cena 60 zł.

POLSKIE RADIO PROPONUJE

Jeśli chcesz wystąpić w radiu, zgłoś pismem ofertę Redakcji Oświatowej PR, podając jednocześnie temat wypowiedzi. Polskie Radio prowadzi bowiem cykl audycji o aktualnych problemach oświatowych. Program, którego współtwórcą możesz być także Ty, nadawany jest o godz. 9 w każdą wolną sobotę w programie drugim. Zgłoszenia prosimy kierować pod adresem: Polskie Radio, Redakcja Oświatowa, skr. poczt. 46 — Warszawa, podpisać: „Szkoła Współczesna”.

Rację mają chyba ci, którzy utrzymują, że obecne dni i tygodnie, to nie są czasy najlepsze dla sztuki. Życie dystansuje teraz sztukę i najznakomitszych twórców, najbardziej wypróbowane formy wypowiedzi artystycznej. Nic przeto dziwnego, że wolimy autentyczne relacje, prawdziwe wypowiedzi niż najznakomitsze, twórcze kreacje. Co, oczywiście, nie znaczy, że już absolutnie nie oglądamy żadnych programów artystycznych, żadnych spektakli, lecz jedynie dzienniki (które ciągle nas czymś zaskakują), jedynie najróżniejsze dyskusje ekspertów i terenowe reportaże. Bo jakkolwiek takie programy niewątpliwie preferujemy, to przecież jednocześnie obojętnym z zainteresowaniem i spektakl teatralny — byle tylko nie był to, nawet najbardziej eksperymentalny i nowatorski, „Don Carlos” Schillera, lecz rzecz nieco bliżej korespondująca z naszymi aktualnymi potrzebami i emocjami. I niekoniecznie musi to być utwór o wyraźnym nerwie politycznym, choć takie wzbudzają szczególną uwagę. Wbrew temu, co utrzymują niektórzy twórcy i publicyści, że czasy, w których polityka otacza nas zewsząd i wkracza do codziennego życia drzwiami i oknami, wymagają raczej sztuki ciszonej i kameralnej, koncentrującej się na egzystencjalnych problemach człowieka.

Dobrze się więc stało, że poniedziałkowy teatr telewizyjny zaprezentował ostatnio sztukę Sławomira Mrożka podejmującego ze szczególnym upodobaniem właśnie kwestie polityczne — władzy, wolności, przemocy. Dobrze się stało również dlatego, że

TELEWIZJA I ŻYCIE

POWRÓT MROŻKA

HENRYKA WITALEWSKA

przez bardzo wiele lat autor ten, w końcu jeden z najwybitniejszych współczesnych artystów polskich, nie był prezentowany na telewizyjnej, a więc najbardziej powszechnej scenie.

Niektórzy czytelnicy pamiętają zapewne, że Mrozek wkroczył przebojem do polskiego teatru w końcu lat pięćdziesiątych i — choć nie bardzo kochany przez władze — grany był z ogromnym powodzeniem na wielu scenach kraju przez kilka kolejnych lat. „Policja”, „Indyk”, „Karol”, „Na pełnym morzu” były wtedy dobrze znane miłośnikom teatru. Ale potem, w niedlu-

gim czasie po wyjeździe pisarza z kraju (co nastąpiło w 1963 roku), przestano wystawiać jego sztuki. I dopiero w połowie lat siedemdziesiątych jego utwory zaczęły się znów pojawiać w Polsce.

Autor „Tanga” zaistniał ponownie na niektórych naszych scenach — że wymienię tylko niedawne, a bardzo głośne przedstawienie „Vatzlava” w reżyserii Kazimierza Dejmka. „Dialog” publikuje jego nowe sztuki: „Garbusa”, „Krawca”, „Emigrantów”, „Pieszo”, a przede wszystkim — niezrównane felietony. „Szpilki” — tak charakterystyczne rysunki Mrożka. A mimo to autor „Indyka” — dziś już na jakiś sposób klasyk — jest wciąż nieznanym szerszej publiczności.

Więc choć prezentowana w TV w przedostatni poniedziałek sztuka „Dom na granicy” nie tylko, że nie należy do najbardziej udanych i nawet trudno ją porównywać z „Emigrantami” czy „Tangiem”, to już sam fakt przypomina telewizjom Mrożka, tak wybitnego współczesnego twórcy, kontynuatora w polskiej sztuce specyficznego stylu Gombrowicza i Witkacego, jest niewątpliwą korzyścią dla naszej kultury. Zwłaszcza że spektakl był udany i poprzedzony znakomitą wprowadzeniem Tadeusza Nyczka. Bardzo różniącym się od tych, jakie zazwyczaj prezentowała nam telewizja, dalekim od podręcznikowych sformułowań i zdań niczym z nie najlepszego opracowania historyczno-literackiego wziętych. Wprowadzeniem bardzo osobistym, budzącym autentyczne zainteresowanie zapowiadającym przedstawieniem, a nie opowiada-

jącym niemal całość jego treści, z czym, niestety, w podobnych sytuacjach mamy do czynienia dosyć często. Fakt, że „Dom na granicy” nie jest dla mnie — jak dla Tadeusza Nyczka — przede wszystkim utworem o wkraczaniu polityki i nasze życie intymne i o potrzebie ochrony owego życia przed inwazją polityki, lecz raczej sztuką o absurdalności wielu zakazów i przepisów, do których przywykliśmy i które bezmyślnie tolerujemy, dowodzi równie, że wprowadzenie było interesujące i inspirujące do własnych interpretacji.

Oglądając tę krótką sztukę Mrożka — zresztą większość jego dramatów, to utwory krótkie i skondensowane — sztuka, w której, podobnie jak we wszystkich innych dziełach tego szczytowego autora, wysuwa się na plan pierwszy absurdalny komizm i wieloznaczna metaforyka, przypomniałam sobie taki oto fragment wygotowany z niedawnego felietonu Mrożka w „Dialogu”:

„Opisuję tylko to, co się daje opisać. I tak, z powodów czysto technicznych, pomijam najważniejsze”. Pomyślałam, że chyba myśl tę można odnieść nie tyle do twórczości autora co raczej do instytucji, która prezentowała na swym ekranie po raz pierwszy po dłuższej przerwie utwór Mrożka. No, ale skoro telewizja na swojej teatralnej scenie wystawia tego mistrza groteski i absurdu, może już w programach informacyjnych, relacjonujących autentyczne wydarzenia a nie żadną fikcję, daruje sobie sytuacje przypominające niekiedy zbyt blisko atmosferę i scenerię, wyjętą jakby wprost z niektórych utworów Mrożka...

POLEMIKI

A MEDAL MA DWIE STRONY

LECHOSŁAW GAWRECKI

Szkoły autorskie — idea ciekawa, choć, oczywiście nienowa. Zarówno w przeszłości, jak i obecnie istnieją takie szkoły w różnych krajach. W ostatnich miesiącach i u nas słyszy się głosy, nawołujące do tworzenia takich placówek. Do tej bardzo złożonej sprawy chciałbym ustosunkować się szczegółowiej innym razem.

Teraz natomiast zamierzam zwrócić uwagę na podjętą ostatnio w telewizji próbę przekonania młodzieży do tego rodzaju szkół. Chodzi mi o program Telewizji Młodych CDN, emitowany 25 sierpnia, w którym zamierzono — jak to określono — poddać remontowi istniejący w naszych szkołach system pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ścisłej, celem tego programu było zapoznanie, a przede wszystkim uzyskanie poparcia uczniów szkół średnich — zarówno zebranych w studiu jak i przed telewizorami — dla szkoły lub choćby klasy autorskiej.

Punktem wyjścia było bardzo chytrze postawione pytanie: co was, uczniów, naj-

bardziej w szkole męczy? A było ono chytre, bo wiadomo, w każdej szkole znajdują się powody do narzekania; w jednej będzie ich więcej, w innej mniej, ale nie ma szkoły — idealu. A przede wszystkim — na tak postawione pytanie, odpowiedzi uczniów zawsze będą bardzo subiektywne i uzależnione w znacznym stopniu od ich indywidualnych doświadczeń.

Ale realizatorom programu krytyczne opinie o konwencjonalnej szkole, a zwłaszcza o stosunkach nauczyciel-uczeń, były potrzebne, i to tak bardzo, że nie wystarczały im spontaniczne wypowiedzi młodzieży. Zaczęli więc wyraźnie sugerować, o jakie opinie im chodzi. Przez kilka minut pani prowadząca program z pełnym zaangażowaniem tworzyła wizję szkoły, w której nauczyciele są autentycznymi partnerami dla uczniów, gdzie uczeń ma decydujący wpływ na to, jakie działania podejmuje, gdzie — jak kilkakrotnie powtórzono — będzie można realizować własne pomysły, gdzie nie będzie fałszu i obłudy cechujących, oczywiście, tradycyjną szkołę.

Wizja ta była tak nachalnie przedstawiona w programie, że aż wzbudziło to nieufność samej młodzieży. I gdy zażądano od niej jednoznacznej odpowiedzi na pytanie: „czy kupujecie ten pomysł” (szkoły autorskiej)? — postawa uczniów okazała się być bardzo wstrzemięźliwa, w tonacji: „tak, ale...”. Zdenierowało to w końcu młodego człowieka prowadzącego program, który zarzucił młodzieży, że najpierw na pytanie o to, co ją męczy w szkole, wyrzuciła z siebie różne żale, a teraz nie chce zaakceptować tak wspaniałej propozycji.

Tymczasem, moim zdaniem, uczniowie wykazali w tym miejscu znacznie większą dojrzałość aniżeli realizatorzy programu.

Czy bowiem mogli opowiedzieć się jednoznacznie na temat szkoły, w której nigdy nie byli, o której usłyszeli po raz pierwszy w życiu w trakcie piętnastominutowej rozmowy przed kamerami? Więc choć — jak odczułem — wizja takiej szkoły w ogóle jawiła im się nęcącą, to jednak uchylali się od zdecydowanej akceptacji. Prawdopodobnie wyczuli, że i w tej szkole — jak zresztą w każdej instytucji na tym świecie — nie wszystko jest tak różowe, jak to malowali autorzy audycji.

Był to, moim zdaniem, niedobry program, któremu można rzucić sporo grzechów. Przede wszystkim to, że nie przedstawiono w nim żadnej konkretnej koncepcji. Przecież samo sformułowanie „szkoła autorska” jest bardzo enigmatyczne. Tego typu szkoła musi realizować określoną ideę, hasło np. wychowanie poprzez udział w kulturze albo, powiedzmy w technice. Nie można więc nikogo, a tym bardziej młodzieży, zachęcać do szkoły autorskiej „w ogóle”. Wychodzi bowiem wtedy na to, że jest to szkoła, w której jest wolność, swoboda, partnerstwo i... dalej nie wiadomo co. Tyle tylko mieli do zaproponowania autorzy programu w odniesieniu do szkoły, o której mówili z takim przejęciem.

Okazało się więc — zapewne wbrew ich woli — że istotą szkoły autorskiej jest wyłącznie bunt przeciwko rygorom dotychczasowego systemu. A przecież nie o to chodzi. Bo jakkolwiek różne indywidualne koncepcje dydaktyczno-wychowawcze zawsze wyrastały z krytyki tradycyjnych systemów, to jednak najważniejsza w nich była nie krytyka, lecz nowe propozycje. A w omawianym programie była krytyka, natomiast zabrakło konkretnej propozycji.

A co najgorsze, zapomniano zupełnie podkreślić, że jaka by ta szkoła nie była — zawsze trzeba w niej pracować; sumienie, uczucie, że w pracę tę trzeba zawsze wkładać sporo wysiłku, inaczej nie ma efektów.

I jeszcze jedno: Zwolennicy szkół, w której można realizować własne pomysły, zupełnie nie dopuszczali myśli, aby ktoś poza nimi, „młodzieżą gniewnymi”, mógł też to robić. Co sądzić bowiem o takim stwierdzeniu: „Gdyby Freineta nakazem narzucano szkołom, powstałby drugi Muszyński albo coś gorszego”? A przecież koncepcja profesora Muszyńskiego to nie innego, jak właśnie koncepcja autorska — konkretna, szczegółowa, a nie „w ogóle”. Oczywiście, nie muszą się podobać te czy inne propozycje Heliodora Muszyńskiego, jednak cała jego koncepcja na pewno wymaga szacunku.

Chciałbym być dobrze zrozumiany. Nie jestem a priori przeciwno idei szkół autorskich, są one przecież istotnym źródłem postępu w oświacie. Przeciwny natomiast jestem jednostronnemu ich przedstawianiu. A zwłaszcza buntuję się przeciwko prezentowaniu ich młodzieży jako szkół, w których jest lepiej niż w szkołach tradycyjnych, gdy tymczasem w szkole autorskiej jest tylko inaczej.

W studium zebrano grupę młodzieży wyselekcjonowanej: inteligentnej, zdolnej do krytycznej oceny. Ale przed telewizorami zasiadła różna młodzież, uczniowie tych tradycyjnych, tak bardzo upokorzonych szkół. I zapewne u niejednego z nich powstała refleksja: jakby to fajnie mogło być w tej mojej szkole, gdyby było tak, jak to opowiadali w telewizji. Ale ktoś tam z ministerstwa albo pewnie nasz dyro nie da...

NA ŁAMACH PRASY

W ostatnim tygodniu, kiedy znowu tak silnemu zaostrzeniu uległa sytuacja społeczno-polityczna kraju, ukazało się na łamach tygodników — przypadek to czy nie? — sporo tekstów wskazujących na niezbędną pogłębioną refleksję, zmuszających do poważnej refleksji. Do takich publikacji należy z pewnością zamieszczony w 38 numerze „Polityki” arcyciekawy artykuł pt. „Stracone lata” pióra wybitnego znawcy problemów węgierskich, Jerzego Roberta Nowaka.

„Nasza znajomość węgierskich doświadczeń — pisze autor na wstępie — sprowadza się głównie do wydarzeń października 1956 roku i tego, co nastąpiło po nim. Znaczenie mniejszą uwagę przyświecało to, co stanowiło genezę tych wydarzeń, a zwłaszcza okres od czerwca 1953, gdy zainicjowano pierwsze reformy aż do ich zaprzaczenia i stracenia wszelkich szans zapobieżenia październikowej tragedii”.

I właśnie J. R. Nowak przedstawia w bardzo sugestywny sposób to, co działo się na Węgrzech w latach 1953—1956, bezpośrednio przed krwawą tragedią. Reasumując przebieg wydarzeń, stwierdza m. in.: „Nazybł powiechachowne zmiany, brak konsekwentnej realizacji kursu odnowy wewnętrznej partii i aparatu władzy uniemożliwiały zahamowanie coraz potężniejszej opozycji wobec kierownictwa. Następuje wyraźna radykalizacja nastrojów. Coraz częściej krytyka kierownictwa partii ustępuje miejsca niepokohamowanej krytyce ustroju, jako immanentnie skazanego na błędy i katastrofy, „niereformowalnego”.

Ukazane przez autora węgierskie realia tamtego okresu — chociażby w sferze po-

garszającej się sytuacji gospodarczej — muszą prowadzić do pewnych skojarzeń z sytuacją Polski 1981 roku. Chociaż, jak słusznie zauważa w tymże samym numerze „Polityki” Daniel Passent, czynienie daleko idących analogii byłoby zbyt dużym uproszczeniem. Wśród wymienionych przez autora różnic między Węgrami 1956 a Polską 1981 do najistotniejszych należy z pewnością ta, że na Węgrzech w 1953 roku reformy zaczęły się „od góry”, a nawet od zewnątrz pod wpływem wydarzeń ZSRR, podczas gdy u nas obecnie wydarzenia mają źródło krajowe i zaczęły się „od dołu”, od robotniczego protestu.

„Stąd — jak pisze D. Passent — bierze się druga najistotniejsza różnica: w Polsce istnieje „Solidarność”, wielomilionowa organizacja zaangażowana bez reszty po stronie reform. Ba, o ile na Węgrzech siły reformistyczne okazały się zbyt słabe, o tyle w Polsce istnieje zjawisko wręcz odwrotne: że ruch reform i naprawy systemu stanie się ruchem jego całkowitej negacji, częściowo na skutek świadomej polityki niektórych przywódców, a częściowo na skutek nieuchronnej logiki wypadków. Finał może być równie tragiczny, ale prolog i bohaterowie tragedii zupełnie inni. Na Węgrzech istniała partia i tylko partia, w której kierownictwie przeważał element konserwatywny. Od rozgrywek WPP zależał dalszy bieg wypadków, społeczeństwo było w stanie tylko bezradnie patrzeć, albo czekać na eksplozję, która nastąpiła.

W Polsce też dziś mamy do czynienia z wielką nierównowagą sił, ale wynik obecnego rozchwiania należy w dużym stopniu od układu sił w „Solidarności”, a nie tylko w partii”.

Nie sposób odmówić racji tej tezie, choć też trudno zgodzić się z opinią Passenta,

że: „kilkę polityczne łw Polsce — przyp. DCh) jeśli nawet istnieją, to są bezsilne”. Bieg wypadków zdaje się wskazywać, iż kilkę te (mniejsza o nazwę) nie tak rzadko dają o sobie znać w sposób nader dotkliwy, wpływając na zaostrenie się sytuacji społeczno-politycznej. Stąd coraz bardziej zdecydowany protest opinii społecznej przeciwko wszelkim ekstremom, tak z prawa jak i z lewa.

Ten problem podejmuje w 38 numerze „Kultury” Stanisław Ehrlich („Wyjść na prostą”) pisząc: „Wobec żywiołowo przejawiających się tendencji do nowego grupowania sił społecznych zachodzi pilna konieczność podjęcia wysiłku, który doprowadziłby do politycznej i moralnej izolacji grup, które dają do ideologicznej konfrontacji, do świętej wojny mającej na celu unicestwienie przeciwnika, a więc do iryzacji Polski... Dążenie do rozkładu „Solidarności” z jednej strony, a likwidacji PZPR z drugiej strony, to marzenia głupców (...) Trzeba jak najszybciej zamknąć ten traktat o złej robocie, który zacietrzewieni ignoranci pisali cały ubiegły rok. Zamiast tego, trzeba nawiazać do owego udanego, pierwszego rozdziału, którego treścią było wielkie porozumienie w 1980 roku. Przed nami ostatnia szansa, aby przywrócić klimat nadziei tych niezapomnianych dni”.

A skoro o ekstremach mowa, to zachęcam do lektury (w 38 numerze „Polityki”) artykułu „Ponad skrajności”, pióra Wojciecha Sadurskiego. „W naszym kraju — pisze autor — obecnie obserwujemy radykalizację myśli w kierunku ekstremizmów, którym bez względu na to, czy posługują się portretami klasyków, czy świętym obrazkiem towarzyszy zazwyczaj obscuranizm”. Tymczasem, jak twierdzi autor na wstępie; „zdrowe życie umysłowe kraju mierzy się nie tylko wielkością prądów myślowych, lecz także tym, na ile istotną rolę w całokształcie myśli politycznej od-

grywają poglądy umiarkowane rozsądne, racjonalne — „centrowe”.

★

Zainteresowanych problematyką kształcenia nauczycieli odsyłam do artykułu dwóch autorek: Alicji Kotusiewicz i Henryki Kwiatkowskiej pt. „Kukulcze jajo” („Polityka” nr 38). Zwracają one uwagę na istniejące zagrożenia, stwierdzając:

„Funkcjonowanie uniwersytetu ulega zasadniczym przemianom. Proces autonomizacji, samostanowienia uczelni o sobie — niesie wielkie nadzieje, lecz równocześnie może stanowić okazję do pozbywania się wielu niewygodnych i trudnych, choć społecznie ważkich zadań. Przykładem takiego zadania najchętniej właśnie odrzucanego jest kształcenie nauczycieli (...) Próba usunięcia z uniwersytetu kształcenia nauczycieli uderza w istocie w oświatę, spycha ją na pozycję drugorzędnej, jest procesem dokonywania niebezpiecznego w skutkach rozdziału między nauką i oświatą”. I dalej: „Ponieważ system czteroletnich studiów nauczycielskich okazał się mało efektywny i budzi wiele kontrowersji (podważany jest zarówno przez dyscyplinę kierunkową, jak i pedagogiczną) potrzeba dziś szerszej dyskusji społecznej nad kształtem edukacji nauczycielskiej w uniwersytetach”.

Oczywiście, trzeba się zgodzić z tym wnioskiem autorek, pamiętając wszakże o tym, że bez bliżej skonkretyzowanej wizji szkoły, w której nauczyciel ma uczyć, nie sposób dobrze, sensownie zaprogramować kształt edukacji nauczycielskiej.

I jeszcze dwa teksty warte polecenia pedagogom: dwugłos (Janusz Nowak i Stanisław Bortnowski — „Życie Literackie” nr 38) o nowym programie literatury w szkole oraz polemiczny artykuł Zbigniewa Czarnucha (Odnova czy od nowa?” — „Kultura” nr 38) na temat miejsca ZHP w naszej rzeczywistości społeczno-politycznej. (DCh)