

NAUCZYCIELSKI

W NUMERZE:

- NAUKA CZY „PRASÓWKA”?
przybliżyć wiedzę polityczną
- NIE WYSTARCZA ŁZY
dramat małego człowieka
- PRZESZKODA? SZANSA?
egzamin do szkół średnich
- PIRROWCY
doświadczenia z tamtych lat

O przyczynach moralnego kryzysu, jego istocie oraz szansach przywrócenia wartości wartościom z płk. prof. dr. hab. MIECZYŚLAWEM MICHALIKIEM rozmawia ZENOBIA MILLER.

DROGI ODRODZENIA MORALNEGO POLAKÓW

LICHO NIE ŚPI

— Moralność jako kategoria ze sfery świadomości społecznej odzwierciedla określone warunki ekonomiczne, społeczne, polityczne, kulturalne, przenika je, przyczyniając się do pobudzania lub hamowania procesu rozwoju. Jak w świetle tego podstawowego założenia etyki marksistowskiej wyjaśnić załamanie się w praktyce i świadomości społecznej socjalistycznego systemu wartości, takich jak szacunek dla godności człowieka, szacunek dla pracy, równość i sprawiedliwość w podziale wytwarzanych dóbr i wobec prawa? Dlaczego w życiu i postawach ludzi, w stosunkach interpersonalnych zbyt często pracowitość, obowiązkowość, skromność, zwykła uczciwość traktowane były i są nadal jako wartości niedołęstwa, niezaradności, natomiast wzrosła cena — wcale nie w jednostkowych odczuciach — postaw społecznie szkodliwych, jak cwaniactwo (utożsamiane z enotą zaradności), konformizm (o-pacznie interpretowany jako elastyczność, wysoka kultura bycia i życia), kumoterstwo (Józio to potrafi nawiązać kontakty!), sobiępaństwo (ale on może sobie na to pozwolić, a ty nie!) itd. itp.

— Moralność nie tylko odzwierciedla w świadomości warunki, w jakich żyje społeczeństwo, ale jest także podstawą oceny tych warunków, z punktu widzenia przyjmowanych wartości, reguł, zasad; przejawia się w warunkach społecznych poprzez działania ludzi, instytucji. Załamanie się wartości moralnych, wynikających z istoty ustroju socjalistycznego jest przejawem kryzysu ekonomicznego i politycznego, jest jego elementem, bowiem sposób sprawowania władzy: naruszanie zasad demokracji, a także podstawowych dla socjalizmu zasad sprawiedliwości oraz w sferze ekonomicznej polityka o charakterze inflacyjnym, nie liczące się z realiami decyzje licencyjne, inwestycyjne, zadłużenia i w konsekwencji obniżenie się stopy życiowej społeczeństwa — wszystko to wywołało zniechęcenie, rozgoryczenie, niewiarę w możliwość urzeczywistnienia podstawo-

wych wartości ustroju, takich jak egalityzizm, podmiotowość obywatelska, tworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju osobowości człowieka, zgodnie z hasłem humanizmu socjalistycznego, które głosi, że człowiek jest najwyższym dobrem itd.

W praktyce społeczno-gospodarczej i politycznej znalazły się zatem elementy sprzeczne z istotą ustroju, preferowanymi w jego założeniach wartościami. Te sprzeczne elementy muszą być odrzucone, zaniegowane w działaniu i zastąpione innymi. Stąd postulat reformy gospodarczej, przeobrażenia w systemie funkcjonowania administracji, partii i wszystkich organizacji społecznych

Ale to, że owe niezgodne z istotą ustroju praktyki zostały zakwestionowane, wywołały ostry sprzeciw obywateli, świadczy też o aprobachie wartości moralnych (bez względu na ich rodowód), świadczy o rozbudzonych aspiracjach obywatelskich, ludzkich, o wrażliwości moralnej w kwestiach dla życia społeczeństwa, narodu, państwa zasadniczych. A to przecież mogło stać się na gruncie zmian, które dokonały się w naszym ustroju. Mam na myśli eliminację podstawowych różnic klasowych, zmianę statusu ludzi pracy, z którą to zmianą łączy się roszczenia ludowości, równości, sprawiedliwości, poszanowania godności ludzkiej, obywatelskiej.

Zatem istota kryzysu moralnego — pragnę to mocno podkreślić — polega nie na odrzuceniu wartości, ich negacji (ludzie moralnie niewrażliwi kryzysu nie przeżywają), lecz żądaniu przywrócenia tym wartościom ich realnej treści, respektowania ich w życiu społecznym i jednostkowym.

— Myślę, że prace powołanej na IX Zjeździe PZPR komisji do badania przyczyn powtarzających się w okresie budownictwa socjalistycznego kryzysów — oczywiście, jeżeli będą prowadzone rzetelnie — objaśnią także istotę uwikłań świadomości moralnej społeczeństwa. Ale zanim to nastąpi,



Fot. J. Pienkowski

Profesor M. Michalik jest autorem wielu prac naukowych, popularnonaukowych i artykułów publicystycznych o tematyce filozoficzno-moralnej. Jest członkiem kolegium redakcyjnego czasopisma „Etyka”, członkiem Komitetu Nauk Filozoficznych PAN oraz kilku międzynarodowych towarzystw naukowych.



Fot. CAF

HARCERSTWO WIEJSKIE

SPOSÓB NA ŻYCIE

HALINA SZYMCAK

Nie uszczęśliwiąd. Na siłę, oczywiście. Dać to, co się im zwyczajnie należy. Dziecko wiejskie łaski nie potrzebuje. Jest częstokroć lepsze od tego z miasta. Lepsze — bo bardziej zdyscyplinowane, dumne, od najmłodszych lat wprężone do pracy w gospodarstwie, często ponad jego fizyczne możliwości. Tak było dawniej i dziś jeszcze niewiele się pod tym względem zmieniło.

Co otrzymuje w zamian? Gorszą jakością szkołę — gorszą pod względem wyposażenia i kadry, jak powiedział jeden z druhów podczas ostatniej Rady Naczelnej ZHP, poświęconej harcerstwu wiejskiemu. Smętny wiejski klub-kawiarnia, gdzie przygląda się rozrywkom ludzi dorosłych, często obracających się wokół kolejnych setek „czystej” czy butelek z piwem, dalej — słaby dostęp do książki i trudny do dóbr kultury narodowej. No, i jeszcze wspaniałe świeże powietrze, codzienny kontakt z naturą i obietnica, z których

ciągle niewiele wynikało. Bo przypominały sobie o wsi, o sytuacji żyjących tam ludzi przeważnie w chwilach dla narodu trudnych. I wtedy też padają gromkie obietnice. Potem jakoś z reguły następuje cisza. Choć, oczywiście, zaprzeczyć trudno, że wieś nasza już nie ta co ongiś, znacznie dostatniejsza dobrami materialnymi, tylko czy również gospodarniejsza, świadoma umiejętnego korzystania z dóbr cywilizacji?

Jak obecnie wygląda sytuacja naszej wsi, co warunkuje sposób życia jej mieszkańców, jak zmieniają się wartości, wzory, normy i obyczaje? Praca harcerstwa na wsi jest od tego wszystkiego uzależniona, jest inna niż w mieście. I powinna być inna. Nie gorsza, ale właśnie inna.

Już dziś dzieci wiejskie są ponad czteromilionową zbiorowością. Prognozy mówią,

NIE NASZE SPRAWY?

IRENA KULKA

Zbiorcza Szkoła Gminna w Brodnicy

Często — rbył często — przechodzimy obojętnie obok ludzkich tragedii. Jak-koś boimy się dostrzegać krzywdę i ból, choć często znajdują się one obok nas — za ścianą mieszkania, w którym sąsiadujemy, na wyższym piętrze domu, w którym mieszkamy, po drugiej stronie ulicy...

Jaka jest tego przyczyna? Trudno o jednoznaczna odpowiedź. Sądzę jednak, że czasy, w których przyszło nam żyć — ten ciągły pośpiech, ta codzienna troska o dzień jutrzejszy — są główną przyczyną, iż zamykamy się w kręgu naszych rodzinnych spraw i problemów, że nie reagujemy na krzywdę, która dzieje się drugiemu człowiekowi. Po co wdawać się w sprawy, które nas bezpośrednio nie dotyczą? Wszak może to być odczytane, jako wtrącanie się w nie swoje sprawy.

Mówię o tym wszystkim po przeczytaniu wstrząsającego reportażu — red. Barbary Seidler w „Życiu Literackim”, który następnie w całości został zaprezentowany w audycji radiowej. Szczególnie ta radiowa relacja była przejmująca... I pomyśleć: przecież tragedia małego Daniela, wychowanego przez ojca i jego towarzyszkę życia — nawiasem mówiąc, pedagoga — była do uniknięcia. Ta tragedia rozgrywała się bowiem na oczach wielu ludzi. Przede wszystkim koleżanek i kolegów tej wyrośniętej rodziny. Mieszkali przecież przez wiele lat w akademiku. Do ich pokoju przychodzili każdego dnia inni dorośli ludzie. Studenci — młode kobiety i młodzi mężczyźni. Widzieli — musieli widzieć pośiniazonego, zbitego chłopca. Widzieli też pewnie, bo musieli widzieć ów drakoński, faszystowski regulamin bicia za najdrobniejsze nawet „przewinienie” małego chłopca. Nie oponowali, nie próbowali przekonywać, że ten regulamin to tresura, że to po prostu zbrodnia. Brak słów na mówienie o tej tragedii. A wystarczyło przecież tak niewiele, ażeby dziecku uratować życie.

Owszem, próbowano interweniować. Nauczycielki z przedszkola, do którego uczęszczał z przerwami mały Daniel, informowały władze zwierzchnie, że chłopiec jest bity, posiniaczony. Niestety, informacje te były tylko przyjmowane do wiadomości. Nie znalazła się osoba, która wystąpiłaby do sądu z inicjatywą odebrania tym „rodzicom” tego dziecka. Gdyby do procesu doszło, na pewno znaleźliby się świadkowie, którzy powiedzieliby całą prawdę.

Dziecko zmarło. Na ojca i przybraną matkę zapadł wyrok. Jakże niski w stosunku do ich winy. Szczególnie dla ojca. Przecież on obserwował każdego dnia tragedię swojego dziecka. Nie reagował.

Pozostali, oczywiście, wnioski. Dla nas wszystkich. Nie bójmy się występować w obronie słabszych — w tym zupełnie bezbronnych — a mianowicie dzieci. Naprawdę, krzyczymy głośno, jeśli zauważymy gdziekolwiek, że dzieje im się krzywda.

I jeszcze jedno. Ustalamy plany zamierzeń: w szkole, klasie, zbiorce harcerskiej, ustalamy plany naszej pracy z rodzicami dzieci, których uczymy i wychowujemy. Potrzebny nam jednak plan najważniejszy: plan pracy z każdym dzieckiem. Każde dziecko jest bowiem inne, wychowuje się w innych warunkach. Są dzieci kochane i niekochane. Myślę, że tym niekochanym wszystkim musimy okazywać więcej serca i zrozumienia. Musimy też znaleźć czas — jeśli zajdzie potrzeba — dla tych dzieci, które potrzebują naszej interwencji. (zp)

Byliśmy w przeszłości największym w Europie eksporterem żyta, owsa, pszenicy oraz jęczmienia, który stanowił jeden z podstawowych surowców do wyrobu piwa. Sprzedawaliśmy za granicę proso, grykę, soczewicę, groch oraz kapustę, ogórki, cebulę, dynię, marchew i pietruszkę, buraki. Kronikarze z XIV wieku opisują ogrody, w których hodowano na stoły wielomóżów brzoskwinie, jabłka, grusze, śliwy, winogrona i orzechy włoskie. Pod Krakowem spotykało się wielkie plantacje chmielu, po który zjeżdżali jesienią kupcy z Anglii, Czech, Francji i Niemiec. Zjeżdżali też — po drewno, mięso solone, skóry dzikich zwierząt i inne dobro.

Gdańsk swoją potęgę zawdzięczał handlowi przede wszystkim polskiem zbożem i drewnem. W XIV i XV wieku budowano wzdłuż Wisły potężne spichlerze, w których gromadzono tysiące ton zboża, by je potem spławiać barkami dalej, do Bałtyku. Te wielkie magazyny stoją do dziś w Sandomierzu, Kazimierzu, Grudziądzu, Toruniu, Tczewie i samym Gdańsku. Są wykorzystywane. Gromadzi się w nich — między innymi — zboże, ale z importu. Dziś sytuacja jest bowiem odwrotna. Staliśmy się w Europie państwem, które musi importować poważne ilości zbóż i pasz dla wyżywienia ludności i inwentarza.

W latach 1975—80 import zbóż i pasz wyniósł ponad 71 mln ton. Ten import kosztuje grube miliony dolarów i rubli. Nie równoważy go eksport węgla. W dodatku cena węgla na rynku światowym spada, pszenicy natomiast idzie w górę. Wniosek jest prosty. Musimy czynić wszystko co w naszej mocy, aby zwiększyć eksport węgla i innych surowców mineralnych, a ograniczyć import zbóż i pasz. Czy mamy szansę na takie rozwiązanie?

Oczywiście, szanse istnieją. Żeby je jednak wykorzystać, musimy wszyscy zmieni myślenie o rolnictwie i rolnikach. Przez dziesięciolecia upatrywaliśmy rozwój kraju w jego uprzemysławianiu. Słusznie — ale budując nowe kopalnie, huty, rozwijając przemysł stoczniowy i samochodowy, elektryczny i elektroniczny — zapominaliśmy o uprzemysławianiu wsi. Mamy na szosach miliony samochodów osobowych, w domach telewizję kolorową, a rolnik latami czekać musi na przydział traktora, siewnika, parnika. W sklepach

O Falklandy, rzecz jasna, między Anglią i Argentyną. Jak na razie nie wybuchają jeszcze bomby, nie eksplodują rakiety, sytuacja jest jednak niezwykle napięta.

W kierunku Wysp Falklandzkich płynie od kilku dni silna armada brytyjskich okrętów wojennych, na czele z lotniskowcami „Invincible” o wyporności 23,5 tys. ton oraz „Hermes” o podobnej wyporności. Na ich pokładzie znajduje się 1200-osobowy oddział żołnierzy piechoty morskiej z najnowocześniejszym sprzętem bojowym — rakietami: ziemia-ziemia i ziemia-powietrze, czołgami, działami pancernymi, samolotami typu „Harrier” o zdolności pionowego startu i lądowania, co jest szczególnie przydatne w walkach powietrznych w niekorzystnych warunkach atmosferycznych, często tam panujących.

Na armadę oczekują komandosi argentyńscy, których liczba stale wzrasta. Opanowali oni wszystkie punkty strategiczne wysp, obsadzili szosy i drogi, zajęli porty, w tym stolicę Port Stanley, zlikwidowali opór 100-osobowego angielskiego oddziału wojskowego.

Kartka z historii: Wyspy Falklandzkie (Argentyńczycy nazywają je Malwinami) znajdują się na południowym Atlantyku, na południowy wschód od Argentyny. Ich łączny obszar wynosi 11 959 km². Zamieszkują je Argentyńczycy i Brytyjczycy, w liczbie około 2 tys. osób. Wyspy są kolonią brytyjską od 1845 roku. Kilkanaście lat wcześniej, bo w roku 1831, wybuchł konflikt między Argentyną i Anglią właśnie o Falklandy i Urugwaj. Klęska zadana Argentynie przez flotę angielsko-francuską w 1845 roku spowodowała, że wyspy stały się kolonią. Od tego czasu Anglii stanowią władzę na wyspie, choć Londyn od Portu Stanley’a oddziela przestrzeń ponad 12 tys. kilometrów, a odległość wysp od wybrzeży Argentyny wynosi 600 km. Warto jeszcze wiedzieć, że spór o wyspy między Anglią i Argentyną wybuchł wielokrotnie...

Tymczasem armada angielska jest coraz bliżej Falklandów. W samej Anglii wzrasta napięcie. Jedną z brytyjskich rozgłośni radiowych przeprowadzila ankietę, z której wynika, iż 79 proc. obywateli tego kraju popiera zastosowanie siły w celu odzyskania wysp. Zdaniem 92 proc. ankietaowanych Wielka Brytania ma obowiązek chro-

KRAJ

CZY AURA BĘDZIE ŁASKAWA?

wiejskich do dziś brakuje prostych narzędzi — łopat i widel. Przez długie lata telewizja miast pokazywać te skandaliczne przykłady, entuzjazmowała się produkcją „Bizonów”. Wielkie, gigantyczne maszyny schodziły z taśm montażowych w kraju, w którym wciąż zdecydowaną przewagę mają kilkuhektarowe gospodarstwa...

I tak przy ogólnym entuzjazmie zapomniano o rolniku. Praca na roli splendoru nie przynosiła. Za to praca w hucie czy kopalni dawała awanse i zasiłgi. Jaką więc pracę wybierał syn rolnika? Miał zostać na ojcowiznie — harować ponad siły po to, by ewentualnie zostać zaproszonym na Święta Płonów? Te święta wszakże potrafiłyśmy organizować wspaniale! Świta siedziała na trybunach, klaskała, patrząc na ludowe tańce w wykonaniu zespołów miejskich, a chłop w tym samym czasie tyrał na swojej ziemi, kłaniał się nisko urzędnikom, dawał łapówki, żeby dostać cokolwiek. Łapówki daje zresztą wciąż jeszcze. Musi dawać — takie są bowiem wciąż obowiązujące układy. Nie dasz, nie dostaniesz, nie przydzielimy. „Siedzą w tych urzędach gminnych urzędnicy przyjeżdżający z miast. Oni nie czują wsi ani nie rozumieją rolników. Uważają nas za ludzi jakby drugiej kategorii. Z nimi zwyczajnie dogadać się nie można. Dasz — załatwisz. Taka obowiązuje zasada od lat”. Te słowa wypowiedział niedawno jeden z rolników w czasie ogólnopolskiej konfe-

rencji. A drugi — z województwa suwalskiego — stwierdził: „Historia upokorzeń rolnika sięga okresu międzywojennego. Wtedy uważano nas za ludzi jakby drugiej kategorii. Ten sposób myślenia nie zmienił się i w okresie powojennym. Słowa i deklaracje o sojuszu robotniczo-chłopskim pozostawały na papierze. Ten sposób myślenia o rolniku i jego zawodzie trzeba zmienić. Praca na roli jest tak samo ważna jak w fabryce. Wiesz trzeba unowocześniać i modernizować tak samo jak unowocześnia się i modernizuje zakłady pracy”.

Unowocześnienie i modernizacja wsi to dostarczenie jej maszyn i urządzeń, nawozów mineralnych i środków ochrony roślin. To przeprowadzenie na wielką skalę melioracji gruntów. Należy zwiększyć nakłady na zakładanie nowych wodociągów i ujęć wodnych dla wsi. Plony z naszych pól trzeba choć w części uniezależnić od aury. Wsi potrzebne są magazyny, zlewnie mleka, suszarnie i części zamienne do maszyn. W tej chwili jest uniuchomionych na wsi 100 tysięcy traktorów z powodu braku opon i akumulatorów.

Trzeba wsi również dobrej oświaty. Szkoła gminna musi stać się dobrą szkołą, przygotowującą młodzież tak samo jak szkoła w dużym mieście. Trzeba wreszcie stworzyć młodzieży ze wsi preferencje na wyższe studia rolnicze. Wielkim paradoksem jest fakt, iż w wyższych szkołach rolniczych większość stanowi młodzież z miast, która nigdy nie podejmie pracy na wsi. Czy stać nas na takie marnotrawstwo kadr rolniczych? Musimy wreszcie usprawnić całą bez wyjątku służbę obsługi rolnictwa. Czy rzeczywiście rolnik powinien sam zawozić do punktów skupów swój towar, wyczekiwać godzinami, by ktoś odebrał wyprodukowane zboże, buraki itp. Toż przecież państwo powinno od niego wszystko zabierać na miejscu. Tak jest wszak na całym świecie.

Czy doczekamy kiedyś rozwiązania tych oczywistych spraw i problemów, co mogłyby uczynić lepszą, wydajniejszą i łżejszą pracę naszego rolnictwa i rolników? Póki co, wdychamy o pogodę. Oby aura dopisała! (ZP)

ŚWIAT

KONFLIKT

nię Brytyjczyków zamieszkujących ten archipelag, a 82 proc. ankietowanych oceniło, iż rząd pani Margaret Thatcher niewłaściwie zareagował na okupację wysp przez Argentynę. Prasa brytyjska określa zajęcie siłą Falklandów przez Argentynę jako „największe upokorzenie narodu angielskiego”. Wielu parlamentarzystów wysuwało żądanie dymisji szefa dyplomacji, lorda Carringtona, co zresztą nastąpiło.

W Buenos Aires za to pełny entuzjazm. Prasa wielkimi tytułami ogłasza zwycięstwo. Archipelag znowu nasz — głosi się wszędzie. I ostrzega: interwencja będzie krwawo odparta. Nie zwrócimy Malwinów, będziemy ich bronić! Co bardziej światli i rzeczowi publicyści piszą wprawdzie, że akcja na archipelag miała po prostu odciągnąć opinię publiczną od trudnych spraw i problemów ekonomicznych i społecznych kraju, niemniej w Buenos Aires, jak na razie, panuje radość.

Co będzie dalej? Rezolucja Rady Bezpieczeństwa ONZ wzywa Argentynę do wycofania jej wojsk z archipelagu. Ta decyzja jest jednak generalnie krytykowana przez szereg krajów latynoamerykańskich, takich jak Brazylia, Wenezuela, Gujana... Za to Australia i Nowa Zelandia — co jest zresztą zrozumiałe — potępiły Argentynę i zerwały z nią stosunki dyplomatyczne. Potępiła Argentynę Europejska Wspólnota Gospodarcza. Japońskie dzienniki krytykują akcję argentyńską, podkreślając, iż ten mały archipelag nie zasługuje na to, aby stać się przyczyną wojny. Stany Zjednoczone Ameryki Północnej wypowiedziały się za rezolucją Rady Bezpieczeństwa ONZ, ale równocześnie nie chcą zadrażniać swo-

ich stosunków z Argentyną. Prawdę mówiąc, znalazły się w matni, bowiem podpisując Układ o Wzajemnej Pomocy Międzyamerykańskiej w Rio de Janeiro zobowiązały się do obrony interesów i suwerenności państw obu Ameryk przed jakąkolwiek interwencją z zewnątrz, w szczególności zaś interwencją typu... kolonialnego. Sytuacja jest więc kłopotliwa i drażliwa... Wszak Anglia to również najbliższy sojusznik militarny USA. Wszystko wskazuje więc na to, iż rząd Stanów Zjednoczonych będzie dążył do złagodzenia konfliktu. Czy jednak ta akcja dyplomatyczna się powiedzie, gdy obie zaangażowane w spór strony — Anglia i Argentyna — w zdecydowany sposób prezentują swoje i tylko swoje racje? (ZP)

Z ostatniej chwili

Z informacji, które otrzymaliśmy na kilka godzin przed podpisaniem tego numeru do druku, wynika, iż konflikt angielsko-argentyński przybiera na dramatyczności. Agencje podają, iż Argentyńska grupa wojskowa na Malwinach ponad 9 tysięcy żołnierzy. Zmobilizowanych zostało 50 tysięcy rezerwistów. Wody wokół Malwin zostały zaminowane. Anglia ogłosiła, iż 200-milowa strefa wokół wysp, z dniem 11 kwietnia, począwszy od godziny 16, jest strefą wojenną. Każdy okręt, który znajdzie się w tej strefie po wyznaczonym terminie, może być zatopiony. Polskie statki rybackie, które znajdują się w tej strefie, otrzymały rozkaz zmiany łowisk. W komentarzu agencji TASS, czytamy: „Pospieszne wprowadzenie w życie ustawy o nadzwyczajnych pełnomocnictwach dla rządu pani M. Thatcher świadczy, że konserwatyści brytyjscy, tak często rozprawiający o zaletach demokracji, hołdują metodom rozwiązywania siłą konfliktów zarówno wewnętrznych, jak i międzynarodowych(...) Jakie podstawy ma rząd konserwatywny do podejmowania tego rodzaju nadzwyczajnych kroków naruszających ogólnie przyjęte procedury parlamentarne? Czy może ktoś zagraża bezpieczeństwu Wielkiej Brytanii, czy też jej ustrojowi państwowemu?”

Spór nabiera więc niezwykle poważnego charakteru. Co przyniesie jutro?

LUKSUS CZEKANIA

Korespondencja nadchodząca do redakcji to nie tylko swoista forma rozmowy z czytelnikami, nie tylko niezmiennie cenne źródło informacji o dniu powszednim szkoły i nauczycieli. To także witrażowo złożony obraz nauczycielskich poglądów i przymysłów, problemów rodzących się w międzyludzkim obcowaniu, na styku wychowawca-wychowankowie.

Ale redakcyjna poczta może również sygnalizować pewne zjawiska nie poprzez treści, które zawiera, ale i poprzez to, czego w niej nie ma, lub czego skąpo. I z taką właśnie sytuacją mamy obecnie do czynienia.

Żyjemy w czasie trudnym i złożonym, w okresie kiedy każdy z nas, sam przecież wewnętrznie dostatecznie skłócony i obolały, podlega nieustannej presji wydarzeń decydujących o kształcie naszego dnia dzisiejszego, presji wzajemnie często przeciwstawnych opinii środowiska, sugestywnych argumentów uzasadniających lub wręcz podważających słuszność tego samego poglądu, czy celowość tego samego działania.

Zważywszy zaś, że na ten — nieunikniony przecież w okresie wielkich wstrząsów — chaos wewnętrzny będący udziałem każdego z nas, nakłada się konieczność sprostanienia podstawowemu nauczycielskiemu zadaniu, jakim jest wychowywanie młodych ludzi powierzonych naszej opiece, kształtowanie ich moralnych i obywatelskich postaw — jest zrozumiałe, że problemy nieobce przecież żadnemu myślącemu

mu człowiekowi dla nauczycieli ulegają zwielokrotnieniu.

Wydawać by się zatem mogło; więcej należałoby wręcz oczekiwać, że te właśnie kwestie, te właśnie moralne niepokoje i wątpliwości dominować będą w redakcyjnej poczcie. Tymczasem obserwuje się zjawisko wręcz odwrotne; zjawisko, które niepokoi i zmusza do zastanowienia.

W dziesiątkach nadchodzących codziennie listów rzadko znaleźć można taki, którego treść dotyczyłaby spraw innych poza związanymi z wprowadzeniem w życie Karty Nauczyciela, poza prośbami o poradę prawną, o rozstrzygnięcie jakiejś czysto formalnej kwestii. Od czasu do czasu ktoś poruszy jakiś ponadczasowy problem dydaktyczny, ktoś inny ustosunkuje się do tego czy innego zarządzenia resortu. Czasem pojawia się list lub artykuł traktujący o kwestiach przyszłości oświaty względnie perspektyw ruchu zawodowego. I to wszystko.

Ale wokół tego, co w tej chwili dla nas wszystkich najważniejsze; co stanowi o kształcie świadomości narodu, panuje milczenie.

To milczenie może być, oczywiście, spowodowane różnymi przyczynami. Może wynikać z nierzadko przecież manifestowanej „niechęci” do prasy, bądź też być wynikiem nieuzasadnionej obawy przed konsekwencjami zbyt szczerego ujawniania swych wątpliwości czy sprzeciwów. Może to być w końcu i brak zaufania, do zespołu redakcyjnego, choć temu ostatnie-

mu wydają się przeczyć listy ujawniające nieraz bardzo intymne szczegóły osobistego życia autorów.

Przyjmując jednak, że w pewnym stopniu w grę wchodzi wszystkie z wymienionych tu przyczyn, to przecież trudno oprzeć się wrażeniu, że owo milczenie spowodowane jest zjawiskiem o wiele głębszym i o wiele bardziej niebezpiecznym — tym, co określa się mianem duchowej absencji czy wewnętrznej emigracji.

Jest to, niestety, postawa dość często obecnie występująca. Mówi o tym również Mirosław Karwat w „Życiu Warszawy”.

„Spójrzmy prawdzie w oczy; — pisze — jest wiele jednostek, które czują się źle w swojej ojczyźnie takiej, jaka jest, czują się źle w socjalizmie. Powody tego są dwójakie: i dlatego, że dopiekiły im zygarki i koszty rozwoju socjalizmu, i dlatego że ich wyobrażenia o socjalizmie są dość mgliste, że uważają za socjalizm to, co uczyniono z niego w okresach deformacji. Ogromne i całkiem realne niebezpieczeństwo, jakie grozi dzisiaj (...) to niebezpieczeństwo wyobcowania. Wielu ludzi może teraz „zamknąć się w sobie”, przybrać postawę swoistej emigracji wewnętrznej, programowego wyłączenia z życia społecznego kraju”.

Czy postawy takie można zrozumieć? Zapewne tak. Czy można się z nimi godzić? To już trudniej. Co byśmy bowiem nie powiedzieli dla usprawiedliwienia takiego stanowiska, nie ulega wątpliwości, że jest to postawa wygodna; postawa zapewniająca luksus „czystości moralnej”, wygodę niedomyślenia spraw do końca, nieokreślenia się, postawa na „przeczekanie”.

Powstaje jednak zasadnicze pytanie: czy właśnie nauczycielom wolno pozwolić sobie na luksus wewnętrznej emigracji? Czy właśnie im wolno ukryć się za zasłoną zawodowej poprawności, sumienności, służbowego wypełniania swoich obowiązków. Czy nauczyciele mają prawo do psychicznego relaksu, do milczenia wokół spraw dla kraju najistotniejszych, uciekania od problemów trudnych, kontrowersyjnych?

To prawda, że niełatwo dziś uporządkować własne myśli. I prawda też, że dziś — po przejściu tak gorzkich rozczarowań, tak głębokich wstrząsów, tylu zawiedzio-

nych nadziei — wypracowanie sobie jasnego światopoglądu nie jest proste. Że wymaga czasu; sięgnięcia do źródeł, kształtowania od nowa swojej wizji kraju.

Ale młodzież, wobec której stajemy dzień w dzień, która oczekuje od nas ujawnienia, co sądzimy o problemach nurtujących całe społeczeństwo, jak widzimy przyszłość, jakie moralne, społeczne i obywatelskie kategorie myślenia wyznaczają nasze działania — czekać nie może! Ponieważ biologiczny i psychiczny proces dojrzewania nie chce czekać, lecz biegnie swoim rytmem, ponieważ młodzież znajduje się na tym etapie życia, w którym każdy dzień złości kształt osobowości, ponieważ właśnie w tym okresie pytania stawiane są najostrej a odpowiedzi przyjmowane lub odrzucane najradzykalniej.

W opiniach na temat treści „Głosu Nauczycielskiego” padają zarzuty, że za dużo w nim polityki, że nauczyciele woleliby, aby ich pismo koncentrowało się wyłącznie na problematyce oświatowej. Powiedzmy sobie szczerze: nie ma ucieczki od spraw politycznych, od spraw społecznych, bowiem nie ma ucieczki od życia, a kształt naszego życia wyznaczony jest właśnie przez stosunek do podstawowych zagadnień światopoglądowych i ustrojowych, przez stosunek do podstawowych problemów społecznych i narodowych.

Jeżeli więc nie chcemy przekształcić szkoły w martwy twór wyobcowany ze społeczeństwa, obojętny młodzieży, jeżeli nie chcemy przekształcić się z nauczycieli-wychowawców w martwe „roboty” zaprogramowane na mechaniczne przekazywanie wiedzy, nie możemy pozwolić sobie na luksus czekania, aż ucihną społeczne spory, aż nam się jakoś same „wyklarują” poglądy.

Musimy podjąć ten trud dziś, musimy do końca określić kierunek, którym my sami chcemy iść, własną wizję przyszłości. Być może niejedną nie będzie mógł pogodzić przyjętego przez siebie kierunku, z kierunkiem, jaki w naszym kraju, określonym systemie ustrojowym, nadano wychowaniu. Jeśli uświadomimy sobie, że drogi wyraźnie się rozchodzą, przede wszystkim, że nie ma w nas akceptacji dla samej idei, konsekwencja takiego uświadomienia może być tylko jedna, będąca wynikiem nieodgórnych decyzji, nie formalnych wyroków, lecz własnych przemyśleń. Decyzja, na pewno niełatwa, na pewno gorzka. Ale koszty wyborów moralnych zawsze są wysokie.

JESZCZE O IZBACH PAMIĘCI

Z pewnym opóźnieniem pozwalam sobie przesłać kilka uwag, które nasunęły mi się w związku z artykułem pt. „W sprawie Izby Pamięci”, zamieszczonym w „Głosie” z 29 listopada 1981 roku.

W życiu naszej szkoły, a szerzej rzecz biorąc, w całym naszym systemie oświatowym, chybionych pomysłów i błędnych decyzji zebrało się w ostatnich latach niemało. Nie zaliczyłbym jednak do nich tych inicjatyw, które w zamysłu swoim służyć miały rozwojowi osobowości, zainteresowań i aspiracji młodzieży. Za takie uważam również, a może przede wszystkim, inicjatywę tworzenia na terenie szkół Izby Pamięci Narodowej. Była to i jest nadal idea zdrowa, zasadna i wychowawczo bezspornie użyteczna. A jeśli w praktyce została tu i ówdzie skrzywiona, to źródło tego trzeba się doszukiwać w czynnikach od samej idei zupełnie niezależnych.

Tak się złożyło, iż miałem okazję obejrzeć parę izb i zapoznać się z ich strukturą i wiodącą koncepcją. Nie było ich wiele, ale i ta liczba upoważnia do wyrobienia sobie określonego poglądu i sformułowania względnie obiektywnej oceny. Z przykrością muszę stwierdzić, że na ogół ich wygląd potwierdzał opinie wyrażone przez panią Augustiak. Przeważnie pomieszczenia tych izb były raczej atrakcyjne, duże, jasne, bogato urządzone. Ale wśród mnóstwa eksponatów górowały zdecydowanie publikacje bieżące, jak fotografie, zestawy CAF, wycinki prasowe, dyplomy, portrety ludzi „doro”, czy osób aktualnie prominentnych. Natomiast pamiątek oryginalnych, cennych w sensie historycznego reliktu, było dosłownie tyle, że palce jednej dłoni wystarczyły aż nadto, aby je policzyć. Co więcej, można było odnieść wrażenie, że realizatorem obiektu był zawodowy plastyk, a nie — jak być powinno — nauczyciel i młodzież.

Przyznać wypada rację opinii, że powody tego stanu rzeczy leżały w osobistych ambicjach niektórych organizatorów izb, lecz ograniczenie się do takiej tylko konkluzji byłoby poważnym uproszczeniem i niesprawiedliwym generalizowaniem. W większym może stopniu zawinił tu fakt, że twórcy izb nie zawsze liczyli się z możliwościami i warunkami szkoły, specyfiką terenu i lokalnymi tradycjami, ewentualnym brakiem oddźwięku ze strony otoczenia, albo też nie mieli jasno i wyraźnie sprecyzowanego poglądu na funkcję, którą powinna w szkole spełniać izba. Być może, iż błędem podstawowym było również przeświadczenie, że izba przez samo swe istnienie stanie się głównym i automatycznym niejako emitentem patriotycznych treści. Fałszywa więc przesłanka sprawiła, że rzetelny zamiar przeradzał się w pracę pozorowaną.

Nie uzurpuję sobie w żadnym wypadku prawa do wystawiania recept czy modelowania wzorców, ale wydaje mi się, iż w kontekście powyższych rozważań konieczne jest podkreślenie tej prostej prawdy, że fundamentalnym zadaniem każdej Izby Pamięci jest gromadzenie i zabezpieczenie przedmiotów, mających wartość historycznego

przekazu i zasługujących, przez wzgląd na swoje walory merytoryczne, na ochronę przed zniszczeniem i na troskliwą opiekę. Na tej dopiero podbudowie można wyznaczać izbom właściwe funkcje dydaktyczno-wychowawcze i wykorzystywać je jako istotny instrument oddziaływania na młodzież. Stąd też sądzę, że nauczyciele planujący założenia izb w swych szkołach muszą przede wszystkim być dobrze zorientowani, czy środowisko, w którym pracują, jest w stanie dostarczyć im — w postaci uczniowskich darowizn — dostateczny ilościowo i jakościowo zasób eksponatów. Jeżeli środowisko nie gwarantuje wystarczającego ich dopływu, lepiej jest z planów zorganizowania izby zrezygnować.

Przyjmując za pewnik, że prawidłowo urządzone Izby Pamięci stanowią wysoce pożądaną element w strukturze każdej szkoły, hierarchię ich ról i celów wyobrażam sobie następująco:

- stwarzają one określonej grupie młodzieży relatywnie trwały kontakt z pisanymi i materialnymi wytworami minionych pokoleń, uczą szacunku dla nich i pietyzmu, pogłębiają i upogadniają wiedzę uczniów o przeszłości, kształtują czy nawet konkretyzują humanistyczne zainteresowania, zmuszają do refleksji nad sensem ekspozycji i jej aspektami poznawczymi, poszerzają obszar patriotycznych doznań;
- poprzez uczestnictwo uczniów w organizowaniu i urządzaniu ekspozycji oraz systematycznym jej wzbogacaniu, absorbują ich intelektualnie i emocjonalnie, wiążą z życiem społecznym szkoły, wzbudzają w nich poczucie własnej przydatności, wzywają w ten sposób korzystne z wychowawczego punktu widzenia motywacje;
- stanowią liczące się zaplecze warsztatowe dla nauczycieli historii, a częściowo też problematyki wychowania obywatelskiego i przysposobienia obronnego, dostarczając im autentycznych i oryginalnych, nie do zastąpienia często przez substytut, pomocy naukowych;
- przyczyniają się wydatnie do podnoszenia ogólnego poziomu wnętrza szkoły, co rutynowe może i powinno na proces wyrobienia wśród uczniów nawyków estetycznych i dobrego smaku.

Oczywiście, zachodzi pytanie, czy wszystkie nakreślone wyżej role i cele możliwe są do zrealizowania w optymalnej skali, czy możliwa jest w praktyce pełna i harmonijna ich integracja. Skłonny jestem przypuszczać, iż w sprzyjających okolicznościach szansa taka istnieje, przy czym uwzględnić należy i to, że niektóre z tych ról i celów mogą okresowo nabierać charakteru dominancy, inne zaś występować w znacznie słabszym stopniu. Zależy to od obiektywnych warunków, w których osadzona jest dana szkoła, od zaangażowania młodzieży, rozumienia i współpracy środowiska, wreszcie inwencji i osobowości organizatora izby.

Nie mniej ważna jest również kwestia metod i forma wykorzystywania izb w pracy z młodzieżą. Lekcje z historii czy przedmiotów pokrewnych powinny być przeprowadzane w izbie tylko wtedy, gdy tematyka tych lekcji korespondować będzie ściśle z zawartością treściową zbiorów. Jej eksploatacja w codziennej działalności dydaktycznej wydaje się bardziej sensowna i skuteczna, kiedy



Fot. Cz. Górski

poszczególne eksponaty przenoszone są po prostu do sal lekcyjnych czy pracowni i tam bezpośrednio prezentowane. Natomiast nie ulega wątpliwości, że cała młodzież uczęszczająca do szkoły, w której izba istnieje, powinna być z nią dokładnie zaznajomiona, zorientowana w jej ogólnym profilu i cechach eksponatów oraz zakresie i warunkach kompletowania materiałów.

Rzecz jasna, nie jestem w stanie nawet w przybliżeniu określić, ile spośród tysięcy rozsypanych po kraju Izby Pamięci odpowiada takim wymagom. Uważam jednak, że choćby proporcje te układały się niepomyślnie, a niewydarzone obiekty ilościowo wyraźnie przeważały, nie może to być pretekstem do dyskredytowania samej idei.

JAN BRZOZA

Chorzów

LICHO NIE ŚPI

CO ZE STR. 1

każdy z nas, żeby godnie żyć, pracować, widzieć sens własnego wysiłku w przezwyciężaniu osaczających nas wszędzie trudności, w podejmowaniu walki ze złem, musi znaleźć już dziś jakieś logiczne wytłumaczenie owych kryzysogennych odstępstw od programowo socjalistycznych zasad życia i współżycia. Pozwól Pan Profesor, że zapytam słowami znanego poematu: „Czy instrument niestrojony, czy się muzyk myli?”. Czy dokonany pod wpływem silnego wiatru historii skok do przodu nie był zbyt długi, jak na obiektywne możliwości społeczeństwa w określonej fazie jego historycznego rozwoju? Od czasu do czasu pojawiają się także głosy o narodowym zwichnięciu Polaków, napętnowanych przez genetycznie zakodowaną niemożność...

— Nie wydaje mi się, aby metafizyczne spekulacje wokół tzw. narodowych zwichnięć warte były podejmowania w naszej rozmowie. Zdecydowanie opowiadam się za racjonalnymi, materialistycznymi kryteriami wszelkich ocen. Rzeczywiście, niedojrzałość warunków historycznych powodowała sprężenie sprzeczności między rozbudzonymi poprzez socjalistyczny program nadziejami, aspiracjami a nie pasującymi do nich narowami w myśleniu i działaniu. Niezłoty relikwiarz przeszłości pozostało w sposobie sprawowania władzy na wszystkich jej szczeblach (woluntaryzm, sobiepaństwo). Jakże dokuczliwy był i jest brak nawyków solidnej pracy, sprawności jej organizowania, aby przynosiła wymierne efekty. Cechy te kształciła cywilizacja przemysłowa, której we własnym wydaniu nie przeżyliśmy w całości.

Ale nie przeceniałbym tych czynników w obrazie świadomości naszego społeczeństwa, w tym także określonych postaw moralnych. Przede wszystkim zaś razi w różnych dywagacjach przechodzenie z jednej krańcowości w drugą. Na przykład do roku osiemdziesiątego dużo się u nas mówiło o cywilizacyjnych następstwach pewnych postaw, jak pęd do bogacenia się, odhumanizowanie stosunku do człowieka. Za to poddawaliśmy tę cywilizację ostrej krytyce. W minionych miesiącach wszelkim złem obciążało się socjalizm, kwestionowało jego reformowalność, zapominając zupełnie o cywilizacyjnych uwarunkowaniach świadomości i działalności zarówno ekip kierowniczych, jak i całego społeczeństwa. To oczywiste, że za błędy licencyjne, inwestycyjne, całkowite uzależnienie polskiej gospodarki od obcego kapitału odpowiada określona ekipa i jej doradcy, ale nie zapominajmy też o tym, że — wprawdzie w nieporównywalnym stopniu — ale spełniano w jakimś stopniu nadzieje społeczeństwa na dobrobyt.

— To brzmi zbyt usprawiedliwiająco, ostatecznie każde działanie można zmieścić w splocie obiektywnych, niezależnych od naszej woli uwarunkowań. Złedziej kradnie, bo go ktoś kiedyś w ten proceder wprowadził...

— W rozważaniu społecznych zjawisk naukowy punkt widzenia powinien obejmować całość przyczyn: i tych historycznych, i tych współczesnych, słowem wszystkie sprzeczności związane z tworzeniem się socjalistycznych stosunków społecznych. Można by powiedzieć tak: kryzys moralny nie jest niczym nowym w dziejach ludzkości. Cała historia jest historią głoszenia określonych haseł, programów moralnych. I cała historia jest historią nie-
respektowania tych programów. Wystarczy przypomnieć serial o królowej Bonie. Ileż tam prywaty, zdrady, zawiści, naruszania podstawowych norm moralnych! Tylko inaczej przyjmuje się to, co było w przeszłości, niż to, co jest, co nas bezpośrednio dotyczy.

Każdy ustrój społeczny osiąga określony szczybel swej doskonałości przez wieki. I dotychczas nie było takiego ustroju, który w ciągu kilku dziesięcioleci sprostałby swojemu programowi rozwojowemu. Każdy ustrój, w tym i socjalizm, musi być procesem samorealizacji. To wszystko jednak nie oznacza usprawiedliwiania konkretnych osób czy grup i nie zdejmuje z nich odpowiedzialności za popełnione czyny, które hamowały lub uniemożliwiały nor-

malny rozwój życia społeczeństwa. Dlatego został powołany Trybunał Stanu i Trybunał Konstytucyjny, dlatego podkreśla się konieczność respektowania prawa.

— Niewątpliwie wiedza o uwikłaniach procesów historycznych pomaga uzasadnić nawet prawidłowość nieprawidłowości, ale to nie satysfakcjonuje wykształconego społeczeństwa o rozbudzonych aspiracjach i oczekiwaniach, ułożonych nie w wielkiej historii, lecz w ramach jednego życia, zwłaszcza że w wąsko pojmowanych zaległościach propagandowo-wychowawczych obraz ustroju został nadmiernie wyidealizowany.

— Otóż to. Z socjalizmem wiążemy wyższe oczekiwania niż z jakimkolwiek innym ustrojem. Może nie tyle w sensie materialnym, ile moralnym (godność, sprawiedliwość, podmiotowość). To było przyrzeczone w programach i wyidealizowane na propagandowych fanfarach. Tymczasem praktyka coraz bardziej rozmiękała się z elementarnymi założeniami ustrojowymi w sferze stosunków społecznych, rozmiękała się z prawami ekonomicznymi, łamała wszelkie prawo. I to musiało doprowadzić do sytuacji, w której trzeba było sięgnąć po środki nadzwyczajne, aby uratować biologiczny byt narodu.

— Rzeczywistość zbyt boleśnie przypominała, że nie wolno lekceważyć prawidłowości procesów dziejowych. Czy w sytuacji głębokiego rozczarowania, zawodu, rozgoryczenia stać nas będzie na odrodzenie moralne, pojmowane jako odbudowanie wiary w możliwość urzeczywistnienia wspólnych założeń programowych ustroju socjalistycznego?

— Tylko głupcy, ludzie pozbawieni moralnej wrażliwości nie przeżywają nic poza osobistymi porażkami. Człowiek zaangażowany, który wiązał swoje aspiracje życiowe z celami społecznymi, nie mógł przejść nad wydarzeniami ostatnich lat i nieśięć obojętnie. Byłoby ślepotą przyjąć, że raz na zawsze zło zostało pogrzebane, że niebezpieczeństwo nadużyć, demoralizacji, prywaty, wykorzystywania stanowisk i sytuacji dla rozgrywek nie mających nic wspólnego z poszanowaniem socjalistycznych wartości zniknęło wraz z wprowadzeniem stanu wojennego. Z bolesnych rozczarowań nie wyjdziemy obronnie ręką, jeśli nie wyprowadzimy z nich nauk na dziś i jutro.

— Na przykład?

— Że musimy zachować większą niż kiedykolwiek czujność moralną: widzieć ludzi nie poprzez okryte frazesy, lecz poprzez działanie. Teraz bowiem, po tych tragicznych doświadczeniach, nikt nie może powiedzieć, że nie jest świadom następstw swoich błędów, że wykorzystując stanowisko, nie zdaje sobie sprawy ze społecznych konsekwencji swego czynu. Musimy być gotowi jako poszczególne jednostki, jako społeczność narodowa, państwowa, ustrojowa do stawiania czoła różnego rodzaju wypaczeniom. To cena bycia człowiekiem w ustroju, o którym marzymy, aby był doskonałszy od dotychczasowych. To jeden z warunków racjonalizacji myślenia, zachowania umiaru w rozrachunkach i oczekiwaniach, zachowania godności.

— Wszystko to prawda, ale szlachetnych nawoływań nam dotychczas nie brakowało, a życie — wiadomo... Wydało mi się, że teraz potrzebna jest nie tyle dziecięca wiara, ile przekonanie, że historia się nie powtórzy. I nie dzięki środkom represyjnym, uderzającym także w pozytywnie niezadowolonych, lecz dzięki rzeczywistej likwidacji rozbieżności między ideą a praktyką. Wszak kryzys moralny — jak już wcześniej Pan Profesor zaznaczył — polega nie na negacji wartości, lecz zachwianiu wiary w możliwość ich realizacji zgodnie z programem.

— Jako realista, nie powiem: „płacę głową”, zbyt łatwo ją stracić. Mogę tylko określić, na jakich przesłankach opieram swoje przekonanie o konieczności zajmowania postawy aktywnej. Po pierwsze — doskonałszej idei, opartej na podstawach naukowych, historia dotychczas nie wymyśliła; po drugie — zdecydowana większość społeczeństwa ją zaakceptowała, po trzecie zostały zniwelowane głębokie przedziały klasowe. Wszystko to stwarza szansę w konieczności. Czy mamy inne wyjście? Zrezygnować, odwrócić się? Oddać cynizmowi? Nie wykluczam, że część ludzi załamie się bezpowrotnie i to będą nieodwra-

calne straty. Ale niepowodzeniem oprą się racjonalnie myślący, którzy nie rezygnują z działania nawet w sytuacjach bez wyjścia.

— Określić szanse teoretycznie wcale nie jest tak trudno. Rodzi się jednak pytanie: co ja mogę jako obywatel uczynić, aby przeciwstawić się złu, zwłaszcza gdy ono poprzez zdemoralizowane jednostki zagrzeżdża się w ośrodkach władzy?

— Jest tylko jedna droga: rychliwe i sprawiedliwe prawo. Prawo wyciągające pomocną dłoń, gdy człowiekowi dzieje się krzywda, i wymierzające sprawiedliwą karę, gdy dopuszcza się wykroczenia. To jeden z podstawowych warunków odbudowy zaufania do władzy państwowej, a także odnowy moralnej całego społeczeństwa.

— Narzędziem sprawiedliwości posługują się ludzie, ludzie podejmują ważne dla kraju decyzje i ludzie je wykonują. Od nich więc, od ich postaw moralnych zależy powodzenie lub niepowodzenie w zmaganiu się ze wszechogarniającym kryzysem i w ogóle w naszym codziennym budowaniu. Między innymi dlatego dokonuje się przeglądu kadr. Zdarsza się jednak wypadek stosowania zbyt jednostronnych kryteriów weryfikacji. To budzi uzasadniony niepokój o szanse moralnego odrodzenia Polaków.

— W warunkach współczesnej cywilizacji, w warunkach naszego ustroju niezbędne jest stosowanie trzech kryteriów: kultura moralna, kultura polityczna i kwalifikacje zawodowe. Odnosi się to zarówno do polityki kadrowej, jak i praktyki wychowawczej. Naruszenie owej trójjedności jest działaniem krótkowzrocznym i w sumie amoralnym. Przecież nie można być dobrym obywatelem, szczerze zaangażowanym w sprawy społeczeństwa, partii, państwa, jeżeli na co dzień jest się nieuczelnym, pazernym. Jakże często krzykliwa deklaracyjność, frazesomania, wyrachowana dyspozycyjność utożsamiane bywają z zaangażowaniem.

— Wcześniej czy później szydło wyjdzie z worka...

— Ale zanim to nastąpi, taki człowiek, zwłaszcza w ośrodkach decyzyjnych, narobi du o zia. Przykładów mieliśmy aż nadto wiele. Zresztą karierowiczów nigdy nie brakowało i brakować chyba nie będzie. Zawsze mają dużą siłę przebiecia przez swoją bezwzględność, brak jakiegokolwiek skrupułów. Dlatego tak ważna jest wnikliwa ocena postaw.

— Wystarczy sięgnąć do opinii społecznej. Rzadko się zdarza, aby człowiek mądry, pracowity, uczciwy i politycznie wyrubiony nie cieszył się uznaniem w swoim środowisku: w zakładzie pracy, organizacji itd.

— No więc jeśli przez weryfikację rozsumieć jawność życia i działania oraz kuratelę opinii społecznej, uwzględniając cały kompleks wartości osobowych, to taka weryfikacja powinna być procesem ciągłym w każdym zawodzie. Ale nie do pogodzenia z zasadą abolicji, porozumienia społecznego jest weryfikacja prowadzona w sposób biurokratyczny, sformalizowany, jednostronny.

— Wydało mi się, że człowieka zwiędzonego, rozczarowanego można odzyskać, ale moralnie zdegenerowanego — tylko kupić, a kupić może każdy, kto zaproponuje wyższą stawkę, wszak pecunia non olet — jak twierdzą cynicy. Przez jednostronność i sformalizowanie kryteriów ocen pogłębia się poczucie krzywdy. A każda nowa krzywda kładzie się ciężkim głazem na drodze do jutra.

— Aby ich uniknąć, sprawą dziś najważniejszą jest działanie na rzecz porozumienia. W zgodzie i biedzie, i narodowe upokorzenie łatwiej znosić. Produkować chleb i racjonalnie wychowywać naszą młodzież. Bo właśnie droga ku odnowie moralnej wiedzie z jednej strony przez tworzenie moralnych warunków życia, z drugiej zaś przez sprawny i spójnie funkcjonujący system wychowawczy — w rodzinie, w szkole, organizacji, zakładzie pracy, środkach masowego przekazu, dzielach sztuki i literatury.

— Temat to wiele aktualny, o czym świadczą dziesiątki narad, organizowanych przez partię, stronnictwa polityczne, resorty oświaty i wychowania, organizacje społeczne. Jakże korekty, zdaniem Pana Profesora, byłyby w programie wychowawczym wskazane?

— Na pewno nie ma potrzeby dokonywać zmian w treściach programu wychowania młodzieży w warunkach ustroju socjalistycznego. Zostały one bardzo szczegółowo określone przez profesjonalistów w dziesiątkach różnych opracowań. Chciałbym tylko zwrócić uwagę na kilka praktycznych wniosków, które wynikają z przeżywanego kryzysu i towarzyszących mu wstrząsów, a odnoszą się raczej do sposobów oddziaływania na młodzież, sposobów, które w jakimś stopniu wyrabiałaby odporność psychiczną na stresy, chroniłaby niedojrzały system nerwowy przed załamaniem, cynizmem lub szaleńczymi poczynaniami w rodzaju „wszystko albo nic”.

— Co Pan Profesor zatem proponuje?

— Kształtowanie racjonalnego stosunku do życia, które wcale nie tak łatwo zmieścić w jednym, wartko płynącym nurcie. Chodzi o to, aby uświadamiać młodzieży, że w dążeniu do celu musimy się zawsze liczyć z wieloma niebezpieczeństwami, żeby nawet przy dużych przeszkodach nie popadać w panikę i nie rezygnować, lecz szukać sposobów wyjścia z tarapatów. Pedagodzy nazywają stosowne zabiegi ćwiczeniem woli i charakteru. (Świetne pole do popisu dla organizacji młodzieżowych w tysiącach codziennych sytuacjach). To samo odnieść można do poglądów, obywatelskiej aktywności.

— Zatem rozważa, umiejętność rachowania umiaru, czyli ciągłe panowanie nad relacją „aspiracje — realne możliwości”. Już starożytna myśl filozoficzna głosiła te zasady mądrości życiowej, a później podejmowały ją różne systemy wychowawcze. Socjalistyczny nastawiał się raczej na maksymalizację.

— I to był jeden z błędów, za który płacę dziś swoim zdrowiem psychicznym młodzie.

— Kiedy teraz słucham dziesiątków wystąpień na różnych forach, odnoszę czasem wrażenie, że najbardziej pasowałyby do obecnej chwili średniowieczny wzór osobowy ascety z „Legendy o świętym Aleksym”.

— Aleksy marzył o szczęściu pozagrobowym, skazując się bez reszty na cierpienia fizyczne i upokarzanie, a my musimy tak myśleć, tak działać, aby w wymiarze jednego życia zmieścić przynajmniej część naszego ziemskiego szczęścia; nie stracić z niego więcej, niż to jest konieczne ze względu na okoliczności. Jak? Zajmując postawę racjonalnie aktywną, która pomaga eliminować stany cierpiennej rezygnacji, nakazuje przezwyciężać trudności i zwalczać wszelkie zło. „Człowieczeństwo nie jest stanem, z którym przechodzimy na świat, to godność, którą trzeba zdobyć, godność bolesna. Zdobywa się ją zapewne za cenę łez” — przypomina francuski pisarz Vercors, uczestnik antyhitlerowskiego ruchu oporu. Uniwersalny wymiar tej maksymy można odnieść do jednostki, społeczeństwa, ustroju.

— Cytowana refleksja podpowiada mi rozwinięcie myśli o potrzebie porozumienia narodowego, także w kwestiach moralnego wychowania. Mam na uwadze Kościół, od wieków pielęgnujący ogólnoludzkie wartości etyczne w dekalogowych normach zapisane. Te same wartości, wzbogacone o ustrojowe, odnajdujemy w idei humanizmu socjalistycznego. Stanowi to zapewne płaszczyznę w miarę spójnego oddziaływania na morale społeczeństwa. Jak owe kwestie widzi nauka?

— Przede wszystkim odrzuca podział na monopolowe obszary: państwo ma monopol na politykę, a Kościół na rząd dusz, na kształtowanie moralnych postaw obywateli. Skoro z naszym ustrojem związane są określone nadzieje moralne społeczeństwa, to tym nadziejom trzeba sprostać zgodnie z socjalistycznymi zasadami, bez zapożyczania ich z innych systemów społecznych. Natomiast zarówno z punktu widzenia realnych szans na odrodzenie, jak i rzeczywistych zaangażowań określonych instytucji i grup społecznych niezbędne jest owo współdziałanie wszystkich sił zainteresowanych w przezwyciężaniu kryzysu, stabilizacji życia. Każda z sił może to czynić środkami sobie właściwymi i w zakresach, jakimi dysponuje. Jest to kwestia dyskusji, tolerancji, wzajemnego rozumienia, ogólnej kultury. W sumie chodzi o tworzenie atmosfery dla egzemplifikacji moralnych wartości ustrojowych poprzez wartości uniwersalne. Przecież w urzeczywistnianiu idei sprawiedliwości społecznej zainteresowani są wszyscy ludzie dobrej woli, jak również w zwalczaniu pospolitych przestępstw. Ta wola powinna być spożytkowana.

— Wiedzą wrogowie i przyjaciele idei porozumienia, że zgoda buduje, a niezgoda rujnuje.

Rozmawiał
ZENOBIA MILLER

Jak uczyć przedmiotów społeczno-politycznych? Jakie spełnić warunki, aby były to przedmioty interesujące, a proces nauczania procesem twórczym? W czym tkwią ich słabości i jak je zwalczać? Jak wyjść z kryzysu zaufania do treści, które niosą ze sobą przedmioty społeczno-polityczne? Te pytania od czasu ubiegłorocznych burzliwych wydarzeń, nie tylko studenckich, nabrały szczególnej ostrości. Spróbujemy poszukać na nie odpowiedzi. Dziś w rozmowie z dr. PIOTREM STEFANIUKIEM, adiunktem w Instytucie Nauk Ekonomicznych Politechniki Warszawskiej, wykładowcą podstaw nauk politycznych.

— Czy wie Pan, co mówią studenci o PNP? Otóż, że to jeszcze jedna próba indoktrynacji środowiska, przedmiot w gruncie rzeczy niewiele uczący, a co gorsza konsekwentnie potykający się o rozbrat pomiędzy teorią, którą stara się zaszczerpieć w umysłach, a praktyką życia społecznego i politycznego.

— Z taką interpretacją spotykaliśmy się, była ona szczególnie widoczna po sierpniu. Na tym tle doszło do bardzo poważnego kryzysu tego przedmiotu na wyższych uczelniach. Muszę powiedzieć, że w trakcie naszych wewnętrznych dyskusji stwierdziliśmy jednak, że ta krytyka ma swoje racje.

Przecież środowisko studenckie ma swoją pamięć i wie doskonale, kiedy ten przedmiot był wprowadzany. Towarzyszyły mu wówczas określone oczekiwania i element indoktrynacji był bodaj decydujący. Nie ma się więc czemu dziwić, że każda świadomość, jeżeli zdaje sobie sprawę z takiego „zagrożenia”, próbuje stworzyć jakąś barierę immunologiczną. Można by więc zrozumieć tę niechęć. Ale co bardziej istotne: jest wiele przedmiotów, mających funkcje ideologiczne, lecz oceny ich, chociaż krytyczne, były jednak łagodniejsze. To mogłoby znaczyć, że najbardziej „jątrzyły” nauki polityczne. Ja myślę, że przesłanki tego jest wiele.

Przed wszystkim odbierano je jako stojące najbliżej praktyki politycznej, oceniane bardzo krytycznie; dla obywatela bardzo irytująca jest przepaść między tym, co jest, a tym, co być powinno w polityce, PNP uznano za jeszcze jeden element propagandy wmawiającej, że to co być powinno, istotnie jest. Wreszcie ekonomia i filozofia to dziedziny z uznaną tradycją i mimo dookreślających je przymiotników mają zdecydowanie większy autorytet, niż nowa niezbyt konkretna nauka, która cały czas jeszcze musi przekonywać, że jest nauką.

— Jakiegokolwiek by te przesłanki nie były, efekt jest taki, że nauczyciel akademicki staje przed koniecznością wykładania przedmiotu, którego studenci nie szanują, a niekiedy wręcz nawet nie chcą...

— Jeżeli potraktować PNP jako czystą indoktrynację, to z punktu widzenia studenta taka postawa może być uznana za uzasadnioną. Pod warunkiem jednak, że byłaby to jedyna funkcja nauk politycznych, że w przedmiocie tym zabrakłoby czegoś głębszego. A przecież tak nie jest i wszyscy zdają sobie chyba z tego sprawę. Oczywiście, funkcja ideologiczna nigdy z niego nie będzie wyeliminowana, tym samym pewne subiektywne obiekty w stosunku do tych nauk zawsze istnieć będą.

— Otóż to. Co więc czynić, aby ta wiedza docierała do słuchaczy?

— Gdy mówię o próbach wyjścia z kryzysu zaufania do przedmiotu, mam na myśli takie działania, dzięki którym naukom politycznym nadawałoby się charakter dyscypliny akademickiej, a w dydaktyce główny nacisk kładło przekazywanie wiedzy z pewnej, konkretnej dziedziny nauki. Nie będę jednak ukrywał, że i tutaj występuje szereg bardzo poważnych problemów. Bo PNP wykładane w tej formule przedmiotu akademickiego na politechnice też nie bardzo zdaje egzamin. Student po prostu ani nie bardzo chce, ani nie bardzo ma czas na studiowanie tego przedmiotu (a taka formuła wymaga sprowokowania studenta do właśnie pogłębionych studiów). Cały więc czas PNP ciąży ku jakiejś formule prasówki czy szkolnego przedmiotu wiedzy o Polsce i świecie współczesnym, cały czas grozi nam spłykanie tematyki. A to z drugiej strony rodzi ten efekt uboczny, że satysfakcja z dydaktyki nie jest taka, jak być powinna.

— Jeżeli więc po dziesięciu latach nauczania tego przedmiotu towarzyszą mu nadal same wątpliwości, to czy nie nadszedł czas na postawienie pytania o celowość istnienia PNP na uczelniach?

— Oczywiście, że nie. Niedosyt satysfakcji z dydaktyki, odczucia studenta, który odbiera PNP jako coś zewnętrznego, wpływają na odbiór przedmiotu i jego miejsce w systemie studiów — to prawda. Twierdząc jednak z najgłębszym przekonaniem, że politologia powinna być wykładana na każdym kierunku studiów. Zawiera bowiem wiedzę niezbędną każdemu obywatelowi, od którego oczekujemy aktywnego współuczestnictwa w życiu społecznym, a taka rola przypisana jest inteligencji. Należy zdecydowanie uwypuklić prawdę, że podporządkowanie w sposób prymitywny

PNP celom indoktrynacyjno-propagandowym nie pozwoli na realizację tego najistotniejszego ich zadania, jakim jest kształtowanie obywatelskiej wrażliwości.

Sądzę, że świadomość tego faktu pozwoliła naukom politycznym ostać się po sierpniu na naszych wyższych uczelniach, mimo siły ataku i ich istotnego ograniczania, a w niektórych przypadkach wyeliminowania z programu studiów. Każdy z nauczycieli tego przedmiotu powinien rozumieć, że w jego pracy istnieje pierwiastek „posiannictwa”, wierność jemu powinna być dla nas moralnym nakazem.

Myślę, że składową kryzysu PNP jest także problem kadr. Lopiero od niedawna można mówić o kształceniu nauczycieli akademickich pod kątem wykładania nauk politycznych. Chyba w większości ośrodków akademickich kadre tworzą ludzie, którzy właściwie przypadkowo trafili na te miejsca. PNP to więc dla nich pewna enklawa spokoju.

— No proszę, a mnie się wydawało, że kryzys nauk politycznych to problem bardziej programów, treści, które chce się przekazać podczas zajęć a nie nauczycieli...

— Akurat jestem innego zdania. Uważam bowiem, iż kwestia osobowości prowadzących zajęcia, ich merytorycznego przygotowania, wewnętrznej uczciwości decyduje o tym, jak ten przedmiot będzie odbierany. Można sobie wyobrazić najdoskonalszy program, może on być na przykład pojutrze opublikowany, ale w życiu na uczelni niewiele to zmieni. Nam bowiem potrzeba kadr, a dopiero potem dobrych programów. Myśmy też przecież czynili poważne zmiany, opracowywane były programy alternatywne, w ich zakresie pewne ciągi tematyczne itp. itd. Ale w sumie wiemy doskonale, że każdy prowadzący jest na swój sposób już ukształtowany. Wiemy, że pewne inklinacje, ciążenie do rutyny istnieje. Dlatego kwestia programu to tylko jeden aspekt problemu. Na marginesie powiem, że nie wierzę, iż moi koledzy zawsze ściśle trzymali się programów. To było niemożliwe, wcześniej czy później, szczególnie w ostatnim okresie, tematyka zajęć musiała być rozszerzona w stronę aktualności.

— Cóż, na niektóre wydarzenia można spoglądać z wielu stron. Można zgodzić się „z lnią”, można i kontrowersyjnie. Niektóre tematy omawiane są przecież od niedawna.

— Nie jest prawdą, że o niektórych sprawach mówi się dopiero od sierpnia. O tematach bulwersujących młodzież mówiliśmy także i przed sierpniem. Wiem do-

skonałe, że było dużo swobody i nie istniała atmosfera zastraszenia ani studentów, ani wykładowców. Można było być krytycznym i żadne konsekwencje za to nie groziły. To, jak się mówiło, zależało od prowadzącego zajęcia i docieklivosti samych słuchaczy, a nie od jakichś odgórných zakazów.

A wracając jeszcze do programów. Trzeba być obiektywnym. Zabrzmiał może bulwersująco, ale program w zasadzie jest dobry. Dlatego sądzę, że jeśli ktoś zarzucał programowi wady to bardziej miał na myśli kwestię interpretacji, wartościowania tego, o czym się mówiło. Daleko idące wartościowania, przekonywanie, że to jest dobre, a tamto złe, natrętne wychowywanie studentów — nigdy nie zdawało egzaminu. Sądzę jednak, że zbyt prymitywnym nie można było być, nie narażając się na kompromitację w oczach studentów. Kiedy więc spotykaliśmy się w podręcznikach z interpretacjami znacznie uproszczone, to ich proste powielanie na zajęciach zawsze odbijało się na prowadzącym. Jeśli ktoś miał odrobinę instynktu samozachowawczego, nigdy sobie na to nie pozwalał. Moim zdaniem, wykładając te przedmioty koniecznością jest prezentowanie różnych punktów widzenia, stwarzanie możliwości do pewnych opcji, wyartykułowanie wszystkich argumentów za i przeciw, a na pewno już nie stawianie tej przysłowiowej kropki nad „i”.

— Mammy więc taką sytuację, że program jest nie najgorszy, wykładowcy z roku na rok lepsi, bardziej otwarci na dyskusję, a mimo to nauk politycznych nie lubi się i nie chce. Dlaczego?

— Aby odpowiedzieć na to pytanie, musimy dotknąć problemów, które z naukami politycznymi mają może już mniej wspólnego, kwestii światopoglądu, kultury politycznej społeczeństwa.

— Zgodził się Pan jednak, że problemy te mają istotny wpływ na przekazywanie tej wiedzy, o której mówimy.

— Myślę, że objawia się i to bardzo wyraźnie brak zaufania do ideologii, ideologii, która decyduje o kształcie naszego życia społecznego. Stosunek do nauk politycznych jest, jak sądzę, odbiciem stanu świadomości politycznej. Społeczeństwo jest nieufne wobec wszelkich deklaracji natury ideologicznej. Nie ma co prawda badań na temat stanu świadomości społeczeństwa, są jednak pewne zebrane przez socjologów dane, z których wynika, że te elementy, z którymi identyfikuje się społeczeństwo, to nie jest jednak to samo, co zapisane w deklaracjach ideologicznych. Oczywiście, jest akceptacja pewnych generalnych wartości, ale obok tego ogromna niechęć na przykład do niektórych słów. Okazuje się, że ludzie nie lubią słowa socjalizm i jeśli chce się dotrzeć do pewnych grup, trzeba po prostu czuwać nad używanym słownictwem. To widać szczególnie w tym nowym semestrze, niemalże w każdym przypadku spotkałem się na zajęciach z bardzo silną barierą pomiędzy mną a grupą. Tę barierę trzeba było za każdym razem przełamywać.

— Ale trudno jest zdaje się uczyć nauk politycznych nie używając takich słów jak socjalizm, klasy społeczne, partia?

— Toteż dziś trzeba na nowo przekonać studentów, że te słowa mają swoją określoną treść. To, oczywiście, nie jest łatwe. Te wszystkie formuły są już tak wytarte, sponiewierane, że w dydaktyce praktycznie są już nieprzydatne. Aby ich użyć ponownie, trzeba się mocno napracować.

A wracając jeszcze do pytania o sens tych nauk, ich treści. Jeśli trzyma się w ręku zachodni podręcznik nauk politycznych, to można tam znaleźć wiadomości o tym, jak funkcjonuje administracja państwowa, w jaki sposób, krok po kroku, podejmowane są decyzje państwowe, jak działają sądy, w jaki sposób dochodzi do swoich praw obywatelskich, jakie służą temu instancje odwoławcze. Jest to kompendium wiedzy bardzo konkretnej. U nas, jeśli się przegląda podręczniki, widać, że tego elementu brakuje. I nieprzypadkowo, jak sądzę. Bo jak do końca kształtowana jest decyzja polityczna, tego u nas, podejrzewam, nikt nie wie. To jest to, co osłabia tę dziedzinę, co sprawia, że w naszych warunkach jest ona mało konkretna. I dlatego tego zajęcia przypominają częstokroć prasówkę, bo wiele z tego wygłaszanych przez nas a dotyczących funkcjonowania naszego systemu opiera się na pewnych przypuszczeniach, intuicji itp. Jeśli chodzi o mechanizmy systemu politycznego, to dla nikogo, kto otarł się o nauki polityczne, nie jest tajemnicą, że pod tym względem systemy burżuazyjne, zachodnie są nam nieporównanie lepiej znane niż nasz własny system, który dla nas jest cały czas większą lub mniejszą, ale tajemnicą.

— A więc nie tylko problem treści, kadru, ale jeszcze i niedosyt informacji?

— Mnie w tej chwili potrzebne są dane o strukturze aparatu partyjnego. Od dołu do samej góry — łącznie z wydziałami KC, ile jest pracowników, kto kieruje itp. Gdzie ja mam tych danych szukać? Ja je, oczywiście, znajduję, ale będzie mnie to kosztowało masę czasu i energii. Podobne kłopoty spotykamy, chcąc badać na przykład relacje pomiędzy aparatem partyjnym a aparatem władzy. Te tematy budzą wiele zainteresowania, jest to wiedza bardzo konkretna. Niestety, mówiąc na zajęciach o wzajemnym przenikaniu tych struktur, stale zmuszeni jesteśmy schodzić na poziom wartościowania zjawiska, a nie jego rzeczowego analizowania. Mam wrażenie, że gdzieś „na górze” występują opory przeciw ujawnieniu tego typu powiązań. Osobiście tego nie rozumiem, bo w końcu kiedyś trzeba będzie o tym powiedzieć, co więcej, byłoby to z obopólną korzyścią. W tej chwili, wykładając ten przedmiot, nie możemy powiedzieć: kochani, uczymy was, bo to się wam kiedyś przyda, bo to wiedza wysoce praktyczna. W tej chwili nasza praca bardziej przypomina dohumanizowanie „śrubokrętów” z Politechniki.

— Postawmy zatem pytanie: jak, mając na uwadze to, o czym powiedział Pan wyżej, uczyć nauk politycznych, w jaki sposób przekazywać tę wiedzę, aby było to działanie efektywne, a zarazem i twórcze?

— Generalnie — uczciwie. To jedyna metoda. Jeżeli będzie się to robiło na zasadzie „administracyjnego wartościowania”, bez rzeczowego uargumentowania, to musi znowu skończyć się jakiegoś rodzaju kryzysem tych nauk jako przedmiotu akademickiego. Ja innej w każdym razie rady nie widzę, żadne kroki administracyjne tu nie pomogą. Do mecenasa tych nauk można by jedynie mieć prośbę o zrozumienie stanu świadomości społeczeństwa, zrozumienie, iż jeżeli się chce kogoś o czymś przekonać, powiedzieć, że prawda, słuszność jest po tej a nie innej stronie, to trzeba pamiętać o realiach życia i w ogóle przekonywać bardziej subtelnymi metodami.

Myślę, że obecnie problem — jak uczyć przedmiotu — to problem jego wiarygodności. Czy będzie on wiarygodny, to się okaże. Mam nadzieję, że tak, bo z drugiej strony dziś jest dosyć wdzięczny czas dla prowadzenia tych zajęć. Jest bowiem bardzo duże zapotrzebowanie na tego typu wiedzę, grupy są żywe, chłonne. Dla nas, prowadzących zajęcia, to bardzo obiecujące zjawisko.

Rozmawiał:
WOJCIECH SIERAKOWSKI



Przywrócenie egzaminów wstępnych do szkół średnich budzi nie tylko u bezpośrednio zainteresowanych duże kontrowersje. Podkreśla się fakt, iż zbyt późno powiadomiono o tym społeczeństwo. Większość jednak dyskusji koncentruje się na samej idei tego posunięcia władz oświatowych i wiążących się z tym problemach organizacyjno-funkcjonalnych. Generalnie sprowadzają się one do pytania, czy egzaminy staną się elementem poprawy czy pogorszenia funkcjonowania systemu szkolnego, czy staną się przeszkodą czy szansą?

EGZAMINY DO SZKÓŁ ŚREDNICH

PRZESZKODA? SZANSA?

KRZYSZTOF LUBAŃSKI

Spójrzmy na ten problem z dwóch stron: z punktu widzenia kandydata, przed którym pojawia się nowa bariera szkolna oraz z punktu widzenia polityki oświatowej, której naczelnym zadaniem jest dążenie do stałego usprawniania systemu szkolnego.

Bezprzecznie zdecydowana większość kandydatów uzna egzaminy za pierwszą poważną przeszkodę na drodze ich życia. Do tej pory bowiem problem był w zasadzie prosty — trzeba było wszelkimi dostępnymi sposobami dążyć do uzyskania jak najlepszych ocen na świadectwie ukończenia szkoły podstawowej. Kwestia adekwatności ocen do stanu wiedzy ucznia była odsuwana na dalszy plan, zawsze bowiem przyswlecała nadzieja, że ewentualne braki zostaną szybko uzupełnione w szkole średniej, lecz by się do niej dostać trzeba było wylegitymować się dobrymi ocenami.

Jedynym większym utrudnieniem było to, że chcąc realnie myśleć o nauce w liceum ogólnokształcącym lub cieszącym się dużym powodzeniem, technikum, trzeba było mieć oceny bardzo dobre ze wszystkich przedmiotów, a nie tylko tych, które cieszyły się największym zainteresowaniem ucznia i sprawiały mu największe kłopoty. Toteż często o dostaniu się do technikum mechanicznego decydowała plątka z historii czy geografii, zaś czwórka z fizyki czy chemii uniemożliwiała podjęcie nauki w klasie humanistycznej liceum ogólnokształcącego. Przed tym problemem stawali najczęściej uczniowie bardziej uzdolnieni, którzy wykształtowali już w sobie sprężyznowane zainteresowania. Uczeń bardzo zdolny w dziedzinie fizyki nie mógł sobie poradzić z historią i to go dyskwalifikowało jako kandydata do większości techników. Natomiast o wiele łatwiejsze zadanie mieli uczniowie przeciętni, którzy różnymi sposobami potrafiliby zadbać o należyty wygląd swego świadectwa i dzięki temu nie stwarzano im przeszkód w przyjęciu do wybranej przez nich szkoły.

W efekcie takiej polityki, już w pierwszej klasie uczniowie ci mieli olbrzymie kłopoty z nauką, często kończące się poprawką lub nawet zmianą szkoły. Rodzice tych uczniów nie mogli zrozumieć, co spowodowało tak drastyczne obniżenie poziomu nauki ich dzieci, szukali więc różnych przyczyn, tworząc często rygorystyczny i niczym nie usprawiedliwiony system zakazów i kar, a nie biorąc pod uwagę powszechnej po dziś dzień w szkołach podstawowych nieadekwatności wystawianych ocen w stosunku do autentycznej wiedzy ucznia.

Sądzić należy, iż duża grupa ośmioklasistów szybko ochłonie z pierwszych negatywnych emocji i spojrzy na kwestię egzaminów racjonalnie, próbując znaleźć w nich korzyści dla siebie. Pierwszą z nich będzie bezprzecznie teoretyczna przynajmniej możliwość dostania się do wybranej szkoły bez względu na oceny uzyskane na zakończenie edukacji na szczeblu podstawowym. Odetchną z ulgą ci wszyscy, którzy mają już wyraźnie sprężyznowane zainteresowania, mogące się wreszcie skupić przede wszystkim na tych przedmiotach, które ich najbardziej interesują. Egzaminy zostaną powitane z pewną nadzieją także i przez tych, którzy szczegółowo zaplanowali już swą dalszą drogę edukacji.

Potraktują oni bowiem egzamin wstępny do szkoły średniej jako swoisty trening przed maturą i egzaminem na studia wyższe, ów podwójny próg egzaminacyjny był bowiem od ośmiu lat przysłowiowym „żelaznym wilkiem”.

Natomiast trudno się ludzi, że tak potraktuje tę innowację olbrzymia grupa tych, którzy chcieliby stosunkowo najmniejszym kosztem uzyskać maksymalne rezultaty. Poprzez wprowadzenie bowiem egzaminów nauka dla stopni nie ma już większej racji bytu; jedyne większe szanse kontynuowania nauki w wybranej szkole stwarza nauka dla wiedzy. I ten właśnie element wydaje się być przesłanką do optymistycznego spojrzenia na omawianą kwestię od strony polityki oświatowej.

Od dawna na całym świecie stwierdza się, iż selekcja eliminująca, której klasycznym przykładem są egzaminy, powinna być zastąpiona selekcją orientującą, dla której bazą stać się musi długotrwała i możliwie wszechstronna obserwacja ucznia. Kłopot polega na tym, że nie opracowano jeszcze takich metod tej ostatniej, które rzeczywiście odpowiadałyby stawianym wymaganiom.

Wydawać by się mogło, że wprowadzenie egzaminów wstępnych do szkół średnich w miejsce konkursu świadectw jest krokiem wstecz, bowiem stopnie na cenzurze są wynikiem oceny wieloletniej nauki ucznia. Takie stwierdzenie jest jednak zbyt pobieżne, nie uwzględnia bowiem realiów polskiej oświaty, o których była mowa wyżej. Można jednak mieć nadzieję, iż obecnie dobór kandydatów do szkół ponadpodstawowych (zwłaszcza pełnych średnich) będzie mimo wszystko opierał się na bardziej adekwatnych przesłankach, niż to było dotychczas, bowiem za podstawę uznana zostanie rzeczywista wiedza ucznia. Egzaminy są w tym układzie z konieczności półśrodkiem, lecz w konsekwencji mają zmierzać do celu, jaki stawia sobie selekcja orientująca, a więc maksymalnego w danych warunkach obiektywizmu. By jednak tak się stało, natychmiastowego niemal rozwiązania wymaga kilka związanych z egzaminami problemów.

Oprócz języka polskiego i matematyki, które stanowią niezaprzeczalne filary wykształcenia ogólnego, egzamin będzie obejmował jeszcze jeden przedmiot kierunkowy dla danego typu szkoły. Jest sprawą niezmiernie ważną taki wybór, by objęcie tego przedmiotu egzaminem było rzeczywiście uzasadnione, nie można tu poprzestać na tradycjach sprzed ośmiu lat czy na luznych skojarzeniach, bowiem właśnie ta część egzaminu ma szansę dać najwięcej informacji na temat przydatności kandydata dla danej szkoły.

Analizując preferencje, jakie przysługują pewnym grupom kandydatów w przypadku równoznacznych wyników egzaminu, trudno oprócz się skojarzeniu z coroczną rekrutacją na studia wyższe, przy czym skojarzenie to dotyczy błędnych i niesprawdzających się w praktyce posunięć regulaminowych.

Najwięcej kontrowersji wzbudza preferowanie dzieci z rodzin robotniczych i chłopskich. Z punktu widzenia polityki społecznej takie posunięcie jest w pełni uzasadnione, jednakże w praktyce nie przynosi pożądanych rezultatów. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest zbyt schematyczne chyba kwalifikowanie, nie uwzględniające istniejących procesów społecznych. Pojęcia „pracownik fizyczny” i „pracownik umysłowy” coraz rzadziej mają już rację bytu, podobnie jak wskaźnik poziomu wykształcenia. Przykładowo dziecko nauczycielki wiejskiej mającej wyższe wy-

Egzamin wstępny obejmuje język polski, matematykę oraz przedmiot kierunkowy. Podstawę przyjęć do wybranej szkoły średniej stanowią wyniki egzaminu oraz oceny na świadectwie ze szkoły podstawowej. Laureaci olimpiad przedmiotowych będą zwalniani z przedmiotu objętego konkursem. Przy równorzędnych wynikach egzaminów preferencje mają mieć dzieci nauczycieli, żołnierzy zawodowych pełniących służbę w oddziałach garnizonowych oraz dzieci ze środowisk robotniczych i chłopskich. W sumie w tym roku wszystkie szkoły średnie (łącznie z zasadniczymi zawodowymi) zapewnią możliwość kształcenia 98,2 proc. absolwentów szkół podstawowych, z czego 53 proc. uczyć się będzie w zasadniczych szkołach zawodowych, 45 proc. natomiast w pełnych szkołach średnich.

kształcenie ma pochodzenie inteligentne, zaś dziecko hutnika zatrudnionego w hucie „Warszawa” i legitymującego się ukończonym technikum ma pochodzenie robotnicze, podczas gdy ich dostęp do kultury, poziom intelektualny czy warunki społeczne są odwrotnie proporcjonalne do przyznawanych punktów preferencyjnych.

W trakcie ubiegłorocznej rekrutacji na studia w Wydziale Pedagogicznym UW okazało się, iż spośród kandydatów, którzy osiągnęli tzw. pułap, tj. średnią ocen z przedmiotów kierunkowych 4,75, co automatycznie powodowało przyjęcie na studia poza postępowaniem kwalifikacyjnym, najwięcej było pochodzenia robotniczego, jedna osoba legitymowała się chłopskim, natomiast wszyscy pochodzili z Warszawy. Jest to dowód na to, iż nie pochodzenie społeczne, lecz dostęp do kultury i innych dóbr — dostęp zróżnicowany poprzez miejsce stałego zamieszkania — decyduje o poziomie kandydata. Jedynym nasuwającym się tu wnioskiem jest konieczność nagradzania dodatkowymi punktami uczniów ze środowisk uboższych, a nie korzystanie ze wskaźników, które niemal niczego nie mówią o kandydacie.

Sądzę, że jeśli egzaminy wstępne do szkół średnich są wprowadzane z nadzieją na poprawę rzeczywistości oświatowej, muszą uwzględniać doświadczenia płynące ze wszystkich możliwych źródeł. Obecnie zaś odnosi się wrażenie, iż rekrutacja przygotowywana była w olbrzymim pośpiechu, a to w konsekwencji może doprowadzić do jeszcze jednej sztucznej przeszkody, której funkcjonowanie odbiega od założonych celów.

Oczywiście, trzeba sobie zdawać sprawę, iż każdy element polityki oświatowej musi być sukcesywnie kontrolowany i ulepszany. Dotyczy to także wprowadzonych w tym roku egzaminów, co do których trzeba mieć nadzieję, że w przyszłości staną się pełnosprawnym narzędziem oświatowym. Lecz każda dziedzina życia społecznego, w tym także oświata, jest złożonym systemem, w którym zmiana jednego czynnika musi powodować modyfikację innych. Zatem warto już teraz zastanowić się nad przyszłym kształtem owych zmian.

Wydaje się, iż z wprowadzeniem egzaminów wstępnych do szkół średnich jest ściśle związana konieczność zreformowania dalszych progów egzaminacyjnych, a mianowicie matury i egzaminu wstępnego na wyższe studia. Są to bowiem zabiegi konieczne, jeśli rzeczywiście chcemy usprawnić działanie systemu szkolnego i uczynić go w pełni wartościowym. Dodatkowym argumentem jest tu fakt, iż reforma szkolnictwa, zapoczątkowana uchwałą Sejmu z 1973 roku, nie została zlikwidowana, lecz jedynie wstrzymana i przedzie czy później z tymi problemami trzeba się będzie uporać.

Od dawna mówi się o tym, iż egzamin

maturalny w obecnym kształcie jest w zasadzie fikcją, nie mającą żadnego znaczenia dla absolwenta. Kolejne jego reformy raczej podtrzymywały niż niwelowały ten pogląd. Powoływano się tu na przykład szkolnictwa francuskiego, które powszechnie uchodzi za jedno z najlepszych w świecie, a w którym matura jest zdecydowanie najtrudniejszym i najbardziej wszechstronnym egzaminem, obejmującym wszystkie przedmioty teoretyczne.

Nie ulega wątpliwości, że jeśli chcemy utrzymać w polskim systemie oświatowym egzamin maturalny (są głosy, żeby go w ogóle zlikwidować) to trzeba zdecydowanie podnieść jego poziom, a przez to i prestiż. Dlatego warto się zastanowić, czy wzorem francuskim lub angielskim nie spowodować, by matura była autentycznym sprawdzianem wiedzy absolwenta, który (podobnie jak teraz) w przypadku negatywnym otrzymywałby świadectwo ukończenia szkoły, natomiast w konsekwencji na studia dostawałaby się rzeczywiście najlepszy (co obecnie jest celem w odniesieniu do szkół średnich).

Wydaje się także, iż egzamin maturalny powinien odbywać się przed komisją złożoną nie tylko z nauczycieli danej szkoły średniej, jak to praktycznie jest obecnie, lecz także z przedstawicielami szkół wyższych. W przeciwnym razie nie uniknie się liberalizmu w ocenianiu, co przynosi od wielu lat obniżający się poziom kandydatów ubiegających się o przyjęcie na studia.

Reforma egzaminu maturalnego musi w konsekwencji prowadzić do przebudowy organizacji egzaminów wstępnych na studia. Podstawową sprawą byłoby tu wyeliminowanie dublowania matury, które w obecnej sytuacji jest znaczne. Kandydat, który w trakcie egzaminu maturalnego wykazał się już odpowiednią wiedzą teoretyczną, musiałby tym razem sprawdzić swą przydatność zawodową, której wskaźniki zostałyby opracowane przez każdy wydział i stanowiłyby rzetelną podstawę klasyfikacji. Sądzić należy, iż jest to jedyna, a zarazem najprostsza droga do polepszenia systemu rekrutacji na studia, któremu od wielu lat zarzuca się anachronizm i nieadekwatność, co w olbrzymim stopniu obniża poziom i prestiż wykształcenia akademickiego.

W konkluzji powyższych rozważań można stwierdzić, iż wprowadzane w tym roku egzaminy wstępne do szkół średnich stwarzają korzystne warunki dla polepszenia funkcjonowania systemu szkolnego w Polsce. By ta szansa mogła być wykorzystana, koniecznością stają się jednak dalsze usprawnienia organizacyjne, z których na plan pierwszy wysuwa się reorganizacja innych progów selekcyjnych. Należy jednak zdać sobie sprawę, iż nawet najbardziej przemysłane i konsekwentnie przeprowadzone posunięcia nie przyniosą spodziewanych efektów, jeśli nadrzędnym ich celem nie stanie się podniesienie poziomu nauczania we wszystkich szkołach i zrównanie pod tym względem wszystkich środowisk. Dział bowiem najistotniejszym problemem oświaty polskiej jest wręcz zacofovanie szkół wiejskich w porównaniu ze środowiskiem wielkomiastowym. Wierzyć jednak należy, iż sukcesywnie przepaść ta zaczną maleć, o czym będzie można się przekonać, patrząc na egzaminy do szkół średnich od strony diagnostycznej.

Autorem jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu Warszawskiego — Wydziału Pedagogicznego.



Fot. J. Krug

Samobójstwo jedenastoletniego ucznia. Tragedia nastąpiła wskutek „trudności w nauce”. Ta krótka, zbyt może lakoniczna, notatka, jaka ukazała się w lutym bieżącego roku w niektórych dziennikach, poruszyła, co zrozumiale, wielu czytelników. Odzew był odczuwalny zwłaszcza w miejscu tragedii, kilkudziesięciu miejscie Trzebieli w woj. gorzowskim.

Ludzie w tym mieście skłonni są za ów dramat winić nieszczęśliwy przypadek przy zabawie o zmrzoku. Chłopiec, jak inni w jego wieku, lubił łązić po drzewach, nosić w kieszeni sznurki...

Tak sądzi również moi rozmówcy z grona pedagogicznego trzebielskiej szkoły. Z dużą pewnością dowodzą, iż „musiał” tu nastąpić „jedynie nieszczęśliwy wypadek”. — Bo kto udowodni, że — jak napisały dzienniki — jedenastoletni uczeń klasy piątej popełnił samobójstwo wskutek trudności w nauce? Fakt, że znaleziono go powieszono, o niczym takim nie świadczy! — mówią trzebielscy wychowawcy.

Trzeba jednak odnotować, że śmierć, dramatycznym zbiegiem okoliczności, przysłała w dniu wywiadówki w trzebielskiej szkole, kiedy matka Wojtka M. wysłuchiwać musiała informacji aż o kilku ocenach niedostatecznych swego syna (i to z najważniejszych przedmiotów). Właśnie nad losami pozostałych dwojga dzieci z tej rodziny (jedno „w zerówce”, drugie w klasie szóstej) i podobnych im rówieśników trzeba się dziś pilnie zastanowić w Trzebieli. Choć wysłannik „Głosu Nauczycielskiego” mógł się przekonać, że na przykład przez Zarząd Spółdzielni Pracy „Obra” w Trzebieli, Jan Kaczmarek, wraz z przewodniczącym tamtejszej komisji socjalnej, Bernardem Durą, okazali istotnie duże zainteresowanie sytuacją tej rodziny, spiesząc jej w ciężkich chwilach przed pogrzebem ze znaczną, tak potrzebną pomocą, również materialną — wyraźny niedostatek pozostaje. Bo przecież nie tylko o pieniądze idzie.

Żywa współczucie, a było ono tam powściągnięte, tak wobec zatrudnionego w miejscowym zakładzie drzewnym ojca tragicznie zmarłego chłopca, jak i wobec matki — robotnicy z trzebielskiej spółdzielni wielkopolskiej, nie mogło, niestety, odwrócić dziecięcego dramatu.

Kto w Trzebieli bliżej interesował się wcześniej faktem, że dzienniki klasowe rejestrują jedną ocenę niedostateczną po drugiej u jedenastolatka? Dodajmy u dziecka chorego od wczesnego dzieciństwa. Leczonego na reumatyzm zastrzykami. Wojtek M. miał już zaskatowane chorobą serce. Kto — oprócz rodziców — orientował się, że dziecko to, sympatyczne, pogodna, lubiane przez rówieśników, nigdy w życiu nie wyjechało na wakacje? (o kolonjach zdrowotnych rodzina ta, jak się okazuje, w ogóle nie wiedziała). Różnica wydaje się tutaj całkowita prawie nieznaną doświadczenia, jego wewnętrznego życia. Jakież musiał mieć Wojtek problemy ze sobą? A może z innymi? Jakże dramatycznie musiał przeżywać w samotności?

Kto weźmie na swoje sumienie odpowiedzialność za to, że dziecko do późnego wieczora gdzieś błądził w ciemnościach wśród drzew — samo, straszliwie samotne. Uspokajając się, że „poszło się bawić” — to najłatwiejsze.

Zbyt rzadko chyba zaglądają do domów swoich uczniów trzebielscy nauczyciele. Gdyby w porę, myśląc, odwiedzić typową, zamieszkałą w typowym bloku, w typowym M-4 sześciopokojową rodzinę M., przekonaliby się, że dzieciom brakuje po prostu miejsca do odrabiania lekcji. Stoi wprawdzie w klasnym pokoiku gustowny stolik, ale pisać przy nim raczej nie sposób. O jakości niezbędnemu dziecku w domu do nauki mówiono na wywiadówkach szkolnych — twierdzą nauczyciele. Ale rodzice nigdy o tym nie słyszeli — jak stwierdzała wobec dziennikarza.

W rozmowie z naczelnikiem miasta i gminy, Stanisławem Massalskim oraz ze współpracującym z nim komisarzem wojskowym, pełnomocnikiem Wojewódzkiego Komitetu Obrony, porucznikiem WP, wspomnieliśmy, że rodzina M. pozostanie teraz i na najbliższą przyszłość pod serdeczną opieką władz miasta. Nie oznacza to jednak, iż z dziecięcej tragedii lokalna społeczność wyciągnęła dla siebie całą niezbędną gorzką naukę.

Zmarłemu chłopcu życia wprawdzie nie wróci, jednak refleksję nad świeżą dziecięcą śmiercią na trzebielskim cmentarzu każdemu powinny nasuwać się nieodparcie. Wojtek mógł żyć! Dlaczego zatem doszło do tragedii?

Myśli samobójcze, szczególnie w sytuacjach stresowych, pozornie bez wyjścia, żywi wielu nastolatków. Zresztą i ludzie dorośli, doświadczeni życiem, którzy powinni — wydaje się — dobrze pamiętać, że sytuacje „bezwzględne” zdarzają się niezmiennie rzadko, a nawet wówczas czyjaś skuteczna pomoc umożliwić może wyjście, skłonni są pod wpływem depresji szukać ucieczki w śmierć. Niepotrzebna a bezowocnie zasmucająca — po nieważszo — bliższe i dalsze otoczenie.

Pole do profilaktycznego działania znajduje w takich przypadkach przede wszystkim lekarz lub przynajmniej psycholog. Cóż jednak może działać w tym względzie na przykład lokalny trzebielski ośrodek (podlegający ZOZ w Międzyrzeczku)? Możliwościami stałej opieki nad uczniami nie dysponuje. Stwierdziliśmy (a wiadomo nam, że jest to w miastach w ogóle stan powszechny) raczej umowność tej opieki. Badania lekarskie dzieci w tutejszej szkole mają miejsce generalnie raz na rok, są co najwyżej powierzchowne (do determinują

to już sama liczba małych pacjentów). Czy jednak zwalnia to lekarza od stałej opieki nad dziećmi, które są chore, które — być może również z uwagi na stan swego zdrowia — borykają się z przerastającymi je problemami wewnętrznymi?

Niezłocznie zaalarmować kierownictwo międzyrzeckiego ZOZ powinien przykład Wojtka M.: coś oto rwało się w Trzebieli na linii lekarz — szkoła, skoro przechrone no najwyraźniej do porządku nad faktem, że od dzieciństwa leczony przez poradnię chłopiec systematycznie opóźnia się w nauce. Przy tym nie dyskutowano tutaj nawet najbardziej oczywistych, profilaktycznych, a wspólnych wniosków. Są przesłanki do stwierdzenia, mówił mi o tym dr Aleksander Zielenka, dyrektor ZOZ w Międzyrzeczu, iż lokalne środowisko w Trzebieli wymaga szczególnego podejścia medycznego. Ostatni dramat wskazuje, iż poczynania pediatrii muszą być tam bardziej kompleksowe, a skoro nie może temu podołać zbyt szczupła, choć fachowa, miejscowa obsada lekarska, wesprze ją trzeba, choćby dodatkową ekipą, co zapowiada zwierzchnik ZOZ. Ma to być przeprowadzone w interesie dziecięcej społeczności miejsczka.

Uczniowska grupa „zapóźnionych” w trzebielskiej Zbiorczej Szkole Gminnej nie jest może licznie większa, niż w innych

— Chłopiec w dniu wypadku nie mógł wiedzieć, że będzie miał tyle ocen niedostatecznych, chyba że zaglądał wcześniej do dziennika. Matka po wywiadówce w ogóle się z nim już nie widziała. Tragedia miała miejsce wieczorem, po zapadnięciu zmroku, na odludnym placu zabaw, z dala od domu i szkoły. Do tego stopnia nikt jej nie przewidywał, że szukano chłopca nawet w toni sąsiedniego jeziora, bo lód tego dnia był kruchy. Gdy znaleziono go — powieszono — na ratunek było już za późno. Postanowiliśmy wyciągnąć wnioski z dramatu, jaki się wydarzył. Zwróciliśmy między innymi uwagę na charakter, typ niekiedy niebezpiecznych dla życia zabaw dzieci po lekcjach. (Zastępca gminnego dyrektora szkół — Feliks Baranowski).

— Wojtek w minionym półroczu, to jest od czasu gdy objął tę klasę, uczęszczał na zajęcia wyrównawcze. Przypadły one u nas po lekcjach. Krótko po tym miejscowy ksiądz wyznaczał dzieciom naukę religii, ale zazwyczaj termin tych zajęć jeszcze przyspieszał, nie zaniżając — jak mówił — wyczerpując na uczestników zajęć wyrównawczych. Dzieci wierzące, a Wojtek do nich należał, nie chcąc w oczach księdza uchodzić za „głupie”, biegle na religię, opuszczając zajęcia wyrównawcze. Widziałam, co się dzieje. Interweniowałam nawet u księdza, który obiecywał, że inaczej sobie ulży lekcje religii, ale wszystko pozostało po dawnemu. Pamięć tragedii, jaka się wydarzyła, skłoniła mnie teraz do bardziej stanowczych kroków. Żałuję, że nie interwenio-

Wypowiedzi nauczycieli koncentrowały się wyłącznie na problemie ocen. (Istnieje zresztą tutaj widoczna sprzeczność z wyrażanym wcześniej przekonaniem, że to nie oceny niedostateczne zaważyły na dramacie Wojtka). Dlaczego mówiono tylko o tym? Czyżby nie poza stopniami nie było ważne w tej szkole? Dość to typowe zjawisko: szkoła interesuje się uczniem jako „konsumentem” różnych wiadomości, ale, nie człowiekiem, nie wychowankiem. Stopnie — to jedyny, widac problem wywiadówek, posiedzeń rad pedagogicznych — jedyny ważny, pochłaniający czas.

Dopiero mój kolejny pobyt w Trzebieli, po kilku tygodniach od śmierci Wojtka, przekonał mnie, że przynajmniej niektórzy spośród tutejszych nauczycieli otwarli się szerzej oczy na sytuację, że przestała wreszcie przeważać przyjęta poprzednio postawa obronna („nikt z nas tu nie zawinił”).

Oto bratu Wojtka — Tomkowi, gościnie otwarto na stałe sąsiedzkie drzwi. Przygotowuje się on do lekcji wspólnie z dzieckiem jednej z rodzin nauczycielskich. Efekty wstępne — wypadła uznać za dobre, świadczy o tym zresztą dzienniczek ucznia. I tylko ciągle nie rozumien, czemu nauczyciel matematyki w tym dzienniczku odnotował z dziennika klasowego — oceny „od końca”, tak że wieniczy ich wykaz — demobilizująco — wielką „dwójką”. A chłopiec ma już — też z tego przedmiotu — czwórki. Owocują tak zresztą, sądzę, owe „godziny wyrównawcze”, których (wreszcie, wreszcie!) zdyscyplinowania się przestrzega, gdyż lekcje religii obecnie z nimi nie kolidują.

Oto w szkole, z trójcietwy naczelnika miasta i gminy, Stanisława Massalskiego, dokonuje się obecnie gruntownej analizy potrzeb demowców uczniów z grupy „zapóźnionych”. Ktoś się też był może z tym zapóźnił, skoro do końca roku szkolnego pozostały niecałe trzy miesiące, ale i to dobrze, przynajmniej. Ponadto lepiej późno, niż nigdy. Sądzę, że tuż przed wakacjami okaże się, iż jednak można było usunąć w porę niejedno z zagrożeń promocji do następnej klasy.

Wspólnie z naczelnikiem Massalskim zapukaliśmy teraz do drzwi domu rodzinnego Wojtka. Zrozumiałe, że matka chłopca ciągle jeszcze po jego śmierci nie może powrócić do równowagi, zaś ojciec z widocznym na twarzy smutkiem po raz któryś z rzędu zadaje sobie pytanie: — Dlaczego to się stało, przecież nie karcilem go, a nawet zbyt płażliwość żona mi wymawiała: „chłopak się wcale ojcowskiej ręki nie boi!”

Za zgodą rodziców prokuratura rejonowa umorzyła śledztwo prowadzone w związku z tragicznym zgonem. Byłoby jednak niedopuszczalnym błędem „umorzenie” sprawy sumień, a także zaniechanie działań profilaktycznych, jakie mogą przeciwdziałać różnym ewentualnym tragediom. To, że winnych dramatu nie znaleziono, nie znaczy, że nie było, przyczyny niepotrzebnej, tragicznej dziecięcej śmierci.

Z rodzicami Wojtka naczelnik Stanisław Massalski ustalił w mojej obecności, iż ich starszy syn, obok życiowej sąsiedzkiej pomocy, otrzyma opłacane z budżetu Urzędu Miasta i Gminy stałe korepetycje (udzielane mają być one nie przez nauczycieli miejscowej szkoły oczywiście). Nie zwalnia to rodziców od wydzielania w mieszkaniu (prawda, że klasnym, zastawionym meblami) kąciaka — osobnego! — do odrabiania lekcji także w domu, a nie tylko u sąsiadów. I nie zwalnia też matki czy ojca od kontroli, czy ich dziecko, mówiąc „idę się uczyć”, rzeczywiście tak jak zapowiedziało, wykorzystuje czas późnym popołudniem. I nie zwalnia od tej kontroli szkoły.

Zabawy dziecięce też muszą być nadzorowane, dyskretnie, lecz odpowiedzialnie. Włosna wyciąga trzebielskich chłopaków do parku, nad jezioro, na E-8 międzynarodową zsonę, gdzie polują na tranzytowe ciętarówki („bo, proszę pana, oni nam czasem rzucają z szoferki czekoladę”). Nauka — jeśli nie ockną się w porę rodzice i wychowawcy — idzie często w kąt. Mnożą się dwójki, rosną zagrożenia i niepokoje dziecka. Nieodstrzeżone w porę przez dorosłych — rodziców, wychowawców, sąsiadów — mogą przeradzać się wręcz w konflikty dziecka ze światem, prowadzić do ucieczki od codzienności i, niestety, także do ucieczki w śmierć.

★

Z miejscowej Zbiorczej Szkoły Gminnej uczniowie, nauczyciele, oczywiście, poszli — w zorganizowanej grupie — na pogrzeb Wojtka. Ksiądz wygłosił podobno piękne kazanie. Niejedna z osób obecnych na pogrzebie otierała łzy.

Czy sechą tam teraz pamięta — wszyscy — że nie chodzi dziś o lzy?



podobnych placówkach, lecz struktura środowiska rodzinnego w tym miasteczku decydująca o szansach w nauce. Trudno uznać te szanse za wystarczające, gdy ten i ów ojciec powie sobie usprawiedliwiająco: „ja się też źle uczyłem”, a matka zaabsorbowana licznymi zajęciami domowymi i trudami zakupów w kolejkach łatwo wytłumaczy sobie z braku czasu dla dziecka.

Powszechne, obowiązkowe nawet (co można zapewnić przy odpowiednim poparciu ze strony władz miasta i gminy, a także dyrekcji zakładów pracy oraz kierownictwa organizacji społecznych) zajęcia z zakresu pedagogizacji rodziców wydają się wstępnym warunkiem przełamania impasu. Nie wystarczy bowiem na wywiadówce raz i drugi pouczyć skłonnych do surowych kar rodziców, aby nigdy nie bili dzieci za różne przewinienia, a zwłaszcza za niedostateczne oceny. Konieczne staje się nawiązanie bezpośrednich kontaktów szkoły z domem, podpowiadanie rodzicom, jak najsukuteczniej rozwiązywać problemy wychowawcze. Szkoła musi interesować się warunkami życia dziecka w domu, bez tego nie osiągnie wyników. Potrzeba więcej serdeczności, współpracy, tak aby matki i ojcowie chcieli sygnalizować zainteresowanym nauczycielom powody opóźnień w nauce dziecka, aby nie bali się przynajmniej do błęd.

Gdy wkrótce po pogrzebie tragicznie zmarłego chłopca byliśmy w Trzebieli, w tamtejszej Zbiorczej Szkole Gminnej przebywał właśnie nowo powołany wizytator rejonowy Kuratorium Oświaty i Wychowania w Gorzowie — Stanisław Jaroszewicz (wieloletni znany działacz ZNP). Czynności służbowe (konieczne wobec faktu, iż kierownictwo szkoły na czas nie poinformowało władz oświatowych o okolicznościach towarzyszących tragicznej śmierci), posłużyły zebraniu ogólniejszych spostrzeżeń, które dla miejscowych nauczycieli stać się mogą wskazówką do pracy. Wizytator słusznie zauważył, iż system zajęć wyrównawczych nie stanowi sam przez się żadnego panaceum na zapóźnienia w nauce, lecz musi być uzupełniony stale nespolem innych, wielopłaszczyznowych działań, wśród których intensyfikacja pracy z rodzicami wysunąć trzeba na pierwszy plan.

Prowadziliśmy też tego dnia rozmowę z przedstawicielami kierownictwa tej placówki oświatowej oraz trzebielskimi pedagogami, wykładówkami przedmiotów powszechnie uznawanych za najważniejsze. Oto co nam powiedzieli:

— Obok prawdziwego wstrząsu, spowodowanego śmiercią Wojtka, odczułamy, uczący tutaj, coś w rodzaju zaniepokojenia: co się stało, dlaczego? W historii naszej szkoły był to jedyny taki tragiczny wypadek. Nikt nie dostrzegł jakiegokolwiek związku ocen niedostatecznych ze śmiercią Wojtka. Chłopiec miał dwójki, to fakt, ale nie powiedziałbym, że przesłanował się nim zbytby, rodzice też o to próbowali do szkoły nie mieć. Mamy dużo więcej takich uczniów. To prawda jednak, że musimy teraz poświęcić im znacznie więcej uwagi. Zastępca dyrektora szkoły — Edward Toporowski.

walam poprzednio konsekwentnie, teraz nie dopuszczę do lekceważenia zajęć wyrównawczych przez żadne dziecko! (Wychowawczyni klasy czwartej „b” — polonistka Irena Pańczuk).

— Zarówno Wojtek, jak i jego brat Tomek, uczący się w szóstej klasie, nie byli asami z matematyki, ale stawiane im oceny niedostateczne traktowałem przejściowo, spodziewając się, że zajęcia wyrównawcze, które prowadzę, pozwolą im osiągnąć przynajmniej dostateczny poziom. Nie wolno mi jednak przemilczeć dwóch aspektów: obecny program z matematyki trzeba uznać stanowczo za zbyt obszerny dla przeciętnego, a tym bardziej słabszego ucznia. Nie umieliśmy w kraju wybrnąć do tychczas z tego dylematu, obawiając się selekcji w klasach. Program wymaga weryfikacji, uczniom bardziej z tego przedmiotu uzdolnionym trzeba stworzyć szanse na zajęciach fakultatywnych, uzupełniających. Poza tym ogromna większość rodziców nie jest w stanie pomóc dziecku w lekcjach, zwłaszcza z zakresu przedmiotów ścisłych. Zajęcia wyrównawcze, godzina czy dwie tygodniowo, dają efekty dopiero po dłuższym czasie, nawet kilkuletnim. Należałoby powszechnie — nie tylko w Trzebieli — stworzyć zapóźnionym uczniom system obowiązkowego dokształcania w szkole, w zależności od indywidualnych możliwości psychologicznych i zatrudnień przy tym szerszy krąg wykładowców, rekrutowanych również — może społecznie — spośród młodzieży starszej — harcerskiej, ZSMP i ZMW. Przykład walki z analfabetyzmem sprzed trzydziestu lat wydaje się tu być godny naśladowania. Osobiście uważam, iż nie mogę obniżać poziomu stawianiem liberalnych ocen. Nigdy ich uczniom nie „naciagam”. (Nauczyciel matematyki — Zbigniew Filipiak).

— Nie należy nigdy przekreślać szans poprawy wyników dziecka. I Wojtek, i jego brat, otrzymywali na przykład zupełnie dobre oceny za znajomość i recytację tekstów poetyckich. U starszego chłopca dostrzegam jednak znaczne braki w ortografii, słabo też czyta. Wiele umiśnięć napędzonych stron od lektury i nie nie pomaga oferta ze strony pami bibliotekarki. Wśród drugorocznych sportysman, niestety, takich, którzy mają wrażeń trudności z rozpoznawaniem liter. Wskazuje to na ogromne szkody, jakie wyrządza w praktyce szkolnej narzucona uprzednio zasada, aby promować w młodych klasach uczniów nawet z ocenami niedostatecznymi. Na zgonie dziś jest inna (Naczelniczka języka polskiego — Danuta Pachollik).

— Nie wiadomo dlaczego nie przewiduje się zajęć wyrównawczych z historią, a przekonaliśmy się, że dzieci wcale nie mają z tym przedmiotem mniej trudności niż na przykład z matematyką. Starszemu bratu Wojtka wystawiam w okresie półroczna jedną trójkę i pięć dwójek, młodszy chłopiec otrzymał ocenę końcową „trzy z dwoma minusami”, bo niedostatecznych ocen miał kilka. Sądzę, że taka sytuacja wynika z braku nadzoru nad przygotowaniem się do lekcji w domu. Czy jednak stać nas na przykład na półinternat dla zapóźnionych? (Wskazująca historię — Emilia Sulich).

Z TAMTYCH LAT

PIRROWCY

PROJ.

Nie należy mylić ich z pirotechnikami, aczkolwiek taką dynamizującą rolę w naszym szkolnictwie mogliby odegrać, gdyby nie... Ale o tym może na końcu. Moim zamiarem jest spojrzenie na instytucję kształcenia nauczycieli, która sprawdziła się w naszym systemie oświatowym. Mam na myśli Państwowy Instytut Robót Ręcznych, w skrócie zwany PIRR, a mówić chcę o jego absolwentach, nauczycielach z prawdziwego zdarzenia. W mojej pracy zawodowej zetknąłem się zaledwie z trzema takimi. Pierwszego z nich, Ludwika Kaczyńskiego, spotkałem w początkach mojej działalności nauczycielskiej na korytarzu szkolnym. Na tablicy, wywieszony rysunek techniczny (taki mały konkurs) obietnica nagrody w postaci książki, za wykonanie instalacji. Wydarzenie to bardzo mnie zaciekawiło, pomyślałem sobie wtedy, że można wyjść z klasy szkolnej i tam kontynuować proces nauczania poza lekcjami.

Uczyłem wówczas w klasie trzeciej, a w programie były obserwacje pogody. Wykorzystałem wtedy moją elementarną wiedzę z zakresu meteorologii i na górnym piętrze budynku urządziłem coś w rodzaju stanowiska obserwacyjnego. Wywieszono uproszczony klucz obserwacji meteorologicznych (o pogodzie): temperatura, zachmurzenie i nasłonecznienie, kierunek wiatru, opady. Uczniowie chętnie spełniali swoje obowiązki obserwatorów i z dużym zapałem sporządzaliśmy wspólnie zestawienia miesięczne w postaci tabel i wykresów. Połączone z kalendarzem obserwacji fenologicznych stanowiły razem interesujący materiał poznawania swego środowiska.

Myśl o wykorzystaniu korytarza szkolnych dla celów dydaktycznych „drażyla” mnie dalej. Ludwik Kaczyński wyszedł w końcu ze swoją produkcją szkolną na korytarz i urządził stałą ekspozycję wytworów rąk uczniowskich. Podjąłem ten wątek w późniejszym okresie pracy, kiedy starałem się wykorzystać wszelkie płaszczyzny ścienne na różne cele: dekoracyjne, informacyjne, dydaktyczne i estetyczne (reprodukcje obrazów, oryginalne dzieła). Rzecz w tym, aby to były ekspozycje celowe i okresowe, by nie zniechęcały swoją natrętnością i banalnością.

W zależności od warunków i okoliczności, można było stworzyć oryginalną koncepcję dydaktyczną. Pewnego razu chłopcy przynieśli mi duży fragment szczęki jakiegoś gada, może mamuta. Nie wiedziałem wtedy, co z tym począć. A przecież, gdyby to zidentyfikować, wywieść na korytarzu, byłby to zaczątek czy ośrodek zainteresowania, wokół którego narastałyby dalsze ekspozycje.

Ludwik Kaczyński pełnił taką rolę pedagoga-inicjatora wobec młodszych kolegów. Starał się być doradcą w tych właśnie sprawach, jak zainteresować młodzież tym, co ją otacza. Zgodnie z dewizą: „Parasol noś i przy pogodzie”, stałe w swoich wędrówkach i penetracjach bliższej czy dalszej okolicy nosił ze sobą aparat fotograficzny. Przecież może się nagle zdarzyć coś ciekawego, godnego utrwalenia na kliszy. W ten sposób zebrał i opracował mnóstwo fotografów na różne tematy: najstarsze budowle miasta, dawne budynki szkolne, początki skautingu w Krotoszynie, typy ludzkie, sceny rodzajowe (na targu, na ulicy w pochodzie). W czasie swych wędrówek odkrył na podwórku gospodarskim pomnik Adama Mickiewicza wykonany przez chłopca podczas zaborów, obelisk kilkumetrowej wielkości, z nieudolną płaskorzeźbą i napisem: Był to wspaniały przejaw postawy patriotycznej chłopca.

Drugim takim narzędziem pracy Ludwika był szkiecownik. Kiedy przechodził ulicami miasta, zawsze upatrywał jakieś szczegóły architektoniczne, ciekawe wiązania, oryginalne wrota, szczyty domów. Utrwalał to wszystko na papierze, co przemiękało, a co było świadectwem myśli i rąk ludzkich oraz co wobec naporu techniki uległo nieuchronnej zagładzie. To naprowadziło mnie na myśl, by w swoim środowisku szukać źródeł informacji o przeszłości, wysiłku ludzkim, ich życiu i przemijaniu. Z tego zrodziła się później koncepcja „pola dydaktycznego”, które każdy nau-

czyciel, jeśli chce być autentycznym nauczycielem, musi wypracować sam.

Ludwik Kaczyński nie lubił narzucać się innym, ale skoro zauważył, że ktoś podejmuje wysiłek, chętnie doradzał, pomagał i używał swojej pracy. Z jego to inspiracji założyłem „zieloną klasę” w ogrodzie szkolnym wraz z małą stacją meteorologiczną. Urządziłem pracownię geograficzną, w której oprócz map i atlasów, główny ośrodek informacyjny stanowiła kartoteka z obrazkami i rycinami. Pojąłem wtedy, że jeśli coś się dzieje w szkole, przyjemnie jest pracować.

★

Drugim kolegą pirrowcem był Jan Maniak. Poznałem go w sytuacji niebanalnej. Było to w Liceum Pedagogicznym w Krotoszynie. Na boisku zobaczyłem „pana profesora” w roboczym fartuchu, dźwigającego deski do warsztatu. „Oho — powiedziałem sobie w duchu, to zupełnie coś nowego”. Do tej pory przecież, „profesorowie” nie brudzili sobie rąk pracą fizyczną.

Bliżej poznałem walory Jana Maniaka, gdy jako prezes ogniska ZNP zaproponowałem gronu nauczycielskiemu zorganizowanie kiermaszu dziecięcego. W lot pojął, o co chodzi i zadeklarował gotowość przygotowania kilku stoisk z różnymi wyrobami. Za nim poszli inni i przyrzekli zorganizować „pałac sportów zimowych”, sale bajek Królowej Śnieżki i wiele innych jeszcze imprez sportowych.

W maju 1947 r. mieliśmy organizować pierwszą konferencję pedagogów okręgu poznańskiego. Mnie przypadła rola prelegenta na temat praktyki pedagogicznej. Dzięki udziałowi Jana Maniaka cały ten program stał się wydarzeniem, o którym wspominało jeszcze po wielu latach. Pierwszą godzinę prowadziliśmy wspólnie. Omawiałem system nauczania łącznego, istotę tego systemu, planowanie zajęć, na przykładzie tematu: „Dzień Matki”. W części drugiej tej lekcji, współprowadzący zademonstrował na stołach różne techniczne rozwiązania, np. jak układać bukiety z polnych kwiatów, jak wykonać samemu różne bilety z życzeniami, figury liczbowe oraz inne pomoce. Najważniejsze było to właśnie, że nie ograniczył się do podania jednego tylko przykładu czy wzoru, ale przedstawił różne sposoby zrobienia tych pomocy w zależności od posiadanych materiałów i możliwości wykonawczych. Wpadliśmy wtedy na pomysł, aby w pewnych przypadkach lekcje prowadzić wspólnie z innymi specjalistami. Znacznie później w literaturze nazywano to „team-teaching”. Odkryciem było również operowanie różnymi „możliwymi sposobami” działania.

Jan Maniak inspirował swoich kolegów do stosowania tzw. czynnościowej metody. Na wspomnianej konferencji przygotował kandydata do prowadzenia lekcji tą właśnie metodą za pomocą teatrzyku kukielkowego, przy czym kukły były wykonane z kartofli i papieru. Będąc jeszcze nauczycielem w szkole wiejskiej zauważył bowiem, że dzieci w czasie tzw. nauki cichej (samodzielnej) chętnie manipulują różnymi przedmiotami. Obmyślił zatem małe skryzniczki z piaskiem i patyczkami do modelowania i układania różnych kombinacji. Zrozumiał, że ręce ucznia trzeba odpowiednio zatrudniać. Wykoncyrował różne zabawki dydaktyczne, scenki, które można było wielorako wykorzystywać do wystawienia teatrzyku bajek, zabawy w sklepik lub kasy kolejowe. Były to prototypy późniejszych poliwalentnych pomocy naukowych. Ten system czynnościowego nauczania stale doskonalił i rozwijał, wprowadzał podręczne skrzynki z narzędziami dla uczniów poszczególnych klas, a w izbie szkolnej starał się zainstalować niezbędny zestaw przyborów szkolnych do kreślenia oraz zestaw narzędzi do konserwacji i naprawy drobnych uszkodzeń sprzętu. Jego codzienna troską była technika na usługach szkoły.

Szczytowym jego osiągnięciem była propozycja zorganizowania w szkole centrum (banku) informacyjnego na użytek uczniów. Projekt ten przedstawił na wystawie z okazji 15-letniej działalności Instytutu Pedagogiki w 1964 r. Idea była zupełnie nowoczesna.

★

Trzecim moim komilitonem był Konstanty Zajda. Znałem go od dawna, był przed wojną komendantem Chorągwi Wielkopoi-

skiej ZHP. Bezpośrednio zetknąłem się z nim dopiero po wojnie w Bielsku-Białej, był wykładowcą przedmiotu „Wiedzy o Polsce współczesnej”. Podziwiałem jego talent przedstawiania na planszach w sposób obrazowy najważniejszych danych o naszej rzeczywistości. Był niejako mistrzem w tworzeniu tzw. przestrzeni dydaktycznej. Swoje umiejętności zademonstrował szczególnie ciekawie w Częstochowie na stanowisku dyrektora Studium Nauczycielskiego. Zainteresowały mnie dwie pracownie: nauczania początkowego i metodyki nauczania zajęć praktycznych. Na realizację tego drugiego programu przeznaczono zaledwie 1 godzinę w semestrze, w ciągu 15 godzin lekcyjnych należało wtajemniczyć studentów w arkana nauczania, tego przedmiotu, zapoznać z programem oraz sposobami jego realizacji.

Czego tu nie było! Program został przedstawiony na planszach, każdy dział był ilustrowany różnymi fotografiami i oryginalnymi wytworami rąk uczniowskich i to w różnym materiale na różne sposoby. Konstanty Zajda umiał to zrobić w sposób znakomity, za pomocą kolorowych taśm prowadził studenta „za rączkę”, który znajdował na odpowiedniej półce potrzebne informacje: fragment programu, jego rozwinięcie i interpretację, instrukcje wykonawcze, literaturę pomocniczą, przykłady wykonanych prac uczniowskich wraz z ich oceną analityczną. Zdumiewające, jak można było w jednym pomieszczeniu nagromadzić tyle informacji, przetworzyć je na programy działania, zachęcające do czynu prostotą rozwiązania. Swoje bogate doświadczenie i przemyślenia utrwalił Konstanty Zajda w licznych książkach dla nauczycieli.

Nie byłem nigdy słuchaczem Państwowego Instytutu Robót Ręcznych, ale wiele skorzystałem z niego za pośrednictwem jego absolwentów. Musiałem więc sobie postawić pytanie, na czym polegała tajemnica powodzenia tej placówki kształcenia nauczycieli. I uznałem, że tkwiła ona przede wszystkim w osobowości jej twórcy. Nie znałem osobiście Przanowskiego, ale sądząc na podstawie wypowiedzi moich kolegów oraz sposobu ich zachowania się mogę powiedzieć, że był to człowiek myślący, który potrafił swoją koncepcję wychowania przez działanie ucieleśnić w sposób wyrażający pewien sens i filozofię życia. Nie chodziło mu o wyuczenie sprawnych rzemieślników czy też tzw. robociarzy, ale o umiejętność wypowiadania się osobistego w działaniu. Nie każdy przecież sens musi być wyrażony w słowach, czasem nawet głębiej można to uczynić w działaniu, zwłaszcza gdy ma się coś do powiedzenia, przemyślenia, gdy zamysł potrafi się urzeczywistnić w materialnym tworzywie.

★

Uczyłem w czasach, kiedy na roboty ręczne przeznaczono w programie nauczania 4 godziny tygodniowo. Była to najlepsza metoda wychowania gospodarczego, oszczędności, pomysłowości, ład i porządek, dokładności i wytrwałości. Dzieło bowiem świadczyło o jego wykonawcy, a życie w szkole nabierało właściwych rumieńców i aktywności.

PIRR był uczelnią o ograniczonej liczbie słuchaczy. Sprzyjało to doskonale nauczaniu i pielęgnowaniu więzi osobistych i koleżeńskich. Tym tłumaczę fakt, że absolwenci PIRR byli nosicielami idei filozoficzno-pedagogicznych swego przewodnika duchowego. Zastanawiały mnie zawsze ich lapidarne i trafne wypowiedzi o dużym ładunku poznawczym czy nawet dyrektywnym. Bardziej jednak te wartości ideowo-pedagogiczne były wyrażane w bezpośrednim postępowaniu i działaniu.

Najważniejszą jednak była sama idea kształcenia poprzez działanie, przez wykonywanie przedmiotów materialnych o różnych walorach technicznych, poznawczych, estetycznych.

Stwierdzam, że kontakty z absolwentami PIRR wnosiły wiele do mojej idei kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Wymienię dla przykładu: koncepcję instytucji kształcenia nauczycieli opartą na walorach osobowych jej wykładowców, konieczność wypracowania przez uczelnię pedagogiczne określonej idei przewodniej, na której opierać się winna ich działalność; głębsze zrozumienie działania praktycznego i jego walorów dydaktycznych i wychowawczych; ujawnianie możliwości wypowiadania się nauczycieli i uczniów w działaniu; stwarzanie pola dydaktycznego jako zorganizowanej przestrzeni nasyconej różnymi stymulatorami do myślenia i działania; koncepcję nauczyciela pojmującego swoją rolę w szkole jako odpowiedzialnego za określony dział czy aspekt życia szkoły, umiającego współdziałać z nauczycielami innych specjalności.

Co wobec tego stało się przeszkodzie, że pirrowcy nie stali się czynnikiem przeobrażającym naszą praktykę szkolną? Może było ich za mało, jak na tę olbrzymią maszynę oświatową? Sądzę jednak, że istotną przyczyną tkwiła znacznie głębiej: w braku zainteresowania naszym własnym doświadczeniem i dorobkiem pedagogicznym, Adam Podgórecki mówi o tzw. snobizmie replikacyjnym, że chętniej przytaczamy cudze dzieła i wypowiedzi niż nasze własne osiągnięcia. Przypomina mi się stare porzekadło: „Cudze chwalcie, swego nie znacie, sami nie wiecie co posiadacie”.

Warto więc w okresie krytyki obecnego systemu kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli mieć na uwadze również doświadczenia dawnych form edukacji kadr pedagogicznych.

Z PRAC MINISTERSTWA OŚWIATY I WYCHOWANIA

Zmiany o charakterze doradczym wprowadzono w nauczaniu historii w szkolnictwie podstawowym i średnim. Poprawione programy będą obowiązywały do czasu opracowania nowych programów, a więc w ciągu najbliższych kilku lat. Najwięcej zmian dokonano w klasie VIII szkoły podstawowej i IV LO oraz III kl. technikum. Istotną zmianą w nauczaniu historii jest wprowadzenie kursu propedeutycznego historii w IV klasie szkoły podstawowej i w zasadniczych szkołach zawodowych. W związku z tymi zmianami Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne podjęły następujące działania:

● Została zawarta umowa na nowe opracowanie podręcznika dla kl. VIII szkoły podstawowej (termin wydania — 1983 r.)

● W trybie pilnym przygotowano materiały do nauczania historii w zasadniczych szkołach zawodowych pn. „Czasy, ludzie, wydarzenia” część I ukazała się w grudniu 1981 r.; II i III są w opracowaniu. Podręcznik do tych szkół zostanie opracowany po przyjęciu ostatecznej wersji programu.

● Podjęte zostały prace autorskie nad wprowadzeniem od roku szkolnego 1982/83 zmian do dotychczasowych podręczników w kl. VI—VII szkoły podstawowej oraz klas I—III LO i technikum.

● Podjęte zostały starania o pozyskanie autorów do opracowania nowych podręczników dla kl. III i IV szkoły średniej.

Wobec braku podręczników dla kl. VIII szkoły podstawowej i IV LO oraz III technikum — podjęto przygotowanie publikacji pomocniczych dla nauczycieli. I tak przygotowuje się szkie historyczne na wybrane tematy, dotyczące historii najnowszej. W przygotowaniu autorskim znajdują się 4 tomy tekstów źródłowych z dziejów Polski, z których 2 tomy zostaną wydane w 1983 r. W „Wiedomościach Historycznych” publikuje się w każdym numerze materiały dotyczące historii najnowszej.

W Ministerstwie Oświaty i Wychowania powstał zespół koordynacyjny ds. wydawniczych, którego zadaniem jest inicjowanie i dobór publikacji dla uczniów i nauczycieli, zgodnie z obowiązującymi programami nauczania i dokonywanymi zmianami.

W programie NURT uruchomiono cykl wykładów z historii najnowszej. Zorganizowano też akcję konferencji sierpniowych — centralną dla pracowników IKN i nauczycieli metodyków historii, a następnie pod ich kierownictwem dla ogółu nauczycieli.

★

Resort oświaty i wychowania znajduje się w grupie ministerstw, które mają zbyt dużą liczbę resortowych aktów prawnych. Według stanu na 1 stycznia 1981 r. liczba obowiązujących aktów prawnych łącznie z aktami wydanymi przed 1972 r. wynosiła 733, w tym zarządzeń 299. W ogólnej liczbie 733 aktów aż 311 stanowiły akty niepublikowane.

W wyniku przeprowadzonych działań w okresie 1981 r. wyeliminowano z resortowego systemu prawa 199 pozycji, jednocześnie wydano 58 nowych aktów. W rezultacie stan liczbowy resortowych aktów prawnych zmniejszył się o 141 pozycji.

Prace prowadzone przez resort zmierzają do zredukowania do minimum liczby aktów w randze pism okólnych i wytycznych do rzeczywistych potrzeb.

CZYTELNICY MAJĄ GŁOS

DZIEŃ POWSZEDNI GDAŃSKIEJ OŚWIATY

W związku z artykułem „Dzień powszedni gdańskiej oświaty” zamieszczonym w „Głosie” nr 4 z 7 marca 1982 r. przygotowanym przez Marię Rybarczyk na podstawie rozmowy przeprowadzonej z ob. Aleksandrem Nawrotem, kuratorem oświaty i wychowania w Gdańsku, zwracamy się z prośbą o zamieszczenie w jednym z numerów „Głosu” naszych uwag do tekstu.

Na pytanie postawione przez M. Rybarczyk: „Co się robi, aby pracownicy korzystali z uprawnień socjalnych? Dotychczas władze wyłączały w tych sprawach ZNP”, kurator powiedział między innymi: — „U nas wyglądało to może trochę inaczej niż gdzie indziej. W październiku 1981 roku utworzony został przy Kuratorium Zakład Usług Socjalnych, od stycznia bieżącego roku działa już pełną parą”.

Tak sformułowana odpowiedź może sugerować niedostateczność lub wręcz złą funkcjonowanie OUPiS ZG ZNP. Tymczasem działalność Związku Nauczycielstwa Polskiego na terenie woj. gdańskiego, a w tym również OUPiS ZG ZNP, do czasu zawieszenia związków zawodowych była wiódca w zakresie prowadzenia usług socjalnych dla pracowników oświaty i wychowania z terenu woj. gdańskiego i elbląskiego.

Niedocenianie lub pominięcie tego faktu krzywdzi nas. Krzywdzi tym bardziej, że Związek Nauczycielstwa Polskiego dopracował się w ciągu ostatnich kilku lat szeregu nowych pozytywnych form w dziedzinie usług socjalnych (złoty, rajdy, wypożyczalnia sobotnio-niedzielną, imprezy kulturalne, sportowe, sportowo-rekreacyjne).

Nie sądzimy, aby obywatelowi kuratorowi zależało na umniejszeniu działalności ZNP w zakresie prowadzenia spraw socjalnych. Potwierdzeniem tego faktu jest chociażby pismo KOiW z 1 marca 1982 r. podpisane przez kuratora, a skierowane do Ośrodka Usług Pedagogicznych i Socjalnych ZG ZNP. W piśmie tym ob. kurator między innymi prosi Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych ZNP „o udzielenie — na miarę możliwości — pomocy w rozwinięciu działalności socjalnej przez Wojewódzki Zakład Usług Socjalnych KOiW dla dobra pracowników oświaty i wychowania”.

Pracownicy OUPiS ZG ZNP
w Gdańsku
(jedenaście podpisów)

OD REDAKCJI: List Kolegów z Gdańskiego Ośrodka Usług Pedagogicznych i Socjalnych zamieszczamy, żywiąc przekonanie, że kurator oświaty i wychowania w Gdańsku ustosunkuje się do tej wypowiedzi.

TAK BYŁO

Lansowana ostatnio idea szkoły samorządnej nie jest czymś całkowicie nowym. Jako wyraz dążności demokratycznych pojawia się w okresach nacechowanych akcentami rewolucyjnymi. Mielśmy do czynienia z nią już od początku drugiej niepodległości, a głównym wyrazicielem tej idei był radykalny odłam nauczycieli zrzeszonych w Związku Zawodowym Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich. Zjawia się i obecnie. Są jednak w tych dążeniach i pewne różnice, bo i czas inny, i warunki także się zmieniły.

Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich zrzeszał przede wszystkim nauczycieli szkół prywatnych prowadzonych przez przedstawicieli tzw. przemysłu szkolnego w osobach właścicieli tych zakładów. Nauczyciel szkoły prywatnej nie miał zagwarantowanej wysokości uposażenia, sam ponosił ryzyko z racji niedoborów w kasie szkolnej, on każdego roku w kwietniu (termin odnawiania umów) drżał, czy będzie zatrudniony w najbliższym roku szkolnym, bo angażowanie opiewało w zasadzie na okres roczny, on wreszcie musiał toczyć długie boje o realizację ubezpieczenia w tzw. Kasie Chorych. Z tych wszystkich względów nauczyciele dążyli do przejmowania bądź zakładania szkół o charakterze społecznym, w których mieliby zapewnione uposażenie (ustalane przez nich samych w ramach możliwości finansowych), byłoby stabilizowanie zawodowo i korzystali z przysługującego im ustawodawstwa socjalnego. A ponadto nie mieli nad sobą bezpośredniego zwierzchnika w osobie właściciela szkoły lub angażowanego przez niego dyrektora-pelnomocnika, lecz wybierali szefa ze swego grona.

Takie były podstawowe przesłanki tworzenia szkoły samorządnej. Nazywało się to autonomią rady pedagogicznej. Ale to nie wystarczyło. Obok czynnika obrony pozycji służbowej i moralnej nauczyciela, wysuwano również bardzo mocno hasła innowacji pedagogicznych w przekonaniu, że nauczyciel takiej szkoły ma warunki nieskrępowanej twórczości. Przede wszystkim wysunięto podstawową zasadę organizacji, zasadę jednolitości szkoły rozumianej jako powiązanie szkoły powszechnej z pięcioletnim gimnazjum (przyjmowaniem do I (4) klasy gimnazjum bez ograniczeń absolwentów siedmioletniej szkoły powszechnej).

Wymagało to rezygnacji z istnienia w gimnazjach klas od I do III, czyli redukcji części nauczycieli pracujących w tych klasach. Dlatego realizacja tej zasady była powolna, jednak znalazła swój konkretny wyraz w postaci pierwszego gimnazjum wyższego (klasy IV—VIII) przyjmującego kandydatów bez egzaminu. Było to II Gimnazjum Męskie Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego Szkół Średnich w Warszawie. Całkowitą swobodę miała szkoła w doborze metod nauczania i wychowania. Wprowadzono badania psychologiczne. Trudniej było wprowadzić zmiany programowe, gdyż w celu uzyskania pełnych praw zakładów państwowych szkoła musiała zaopatrzyć uczniów w wiedzę przewidzianą przez programy państwowe. Nie znaczyło to, że nauczyciele rezygnowali z aspiracji w tej dziedzinie, za zgodą rady pedagogicznej wprowadzili do programów zmiany. Były również próby wprowadzenia nowych przedmiotów, na przy-

kład ekonomii politycznej, a w jednej ze szkół przedmiotu: aktualne problemy życia współczesnego.

Szeroko rozwinął się samorząd uczniowski, organizacje naukowe, spółdzielcze, artystyczne, sportowe. Dopuszczono przedstawicieli uczniów do udziału w radach pedagogicznych. Nowym elementem był udział rodziców, organizowanych w radach rodzicielskich i pedagogicznych na prawach równych z nauczycielami. Niektóre rady rodzicielskie wychodziły w opiniach i ocenach poza sprawy danej szkoły, zabierając głos publicznie, na przykład w sprawach reformy szkolnej.

Może powstać pytanie, jak mogło to funkcjonować w ramach przepisów o szkołach prywatnych? Otóż, działała tu zasada faktów dokonanych, bez formalnej akceptacji władzy państwowej. Zresztą ta władza w owych czasach wtrącała się do spraw wewnętrznych szkoły prywatnej stosunkowo mało. Zwykle polegało to na jednorazowej w ciągu roku wizytacji szkoły przez jednego wizytatora. Najdłuższe i najbardziej różnorodnym charakterze były nieznanne, co ogromnie sprzyjało poczynaniom nauczycielstwa. Piszę o tych szkołach szczególnie w dwu pracach: „Szkołnictwo Związku Zawodowego Nauczycieli Polskich Szkół Średnich” i monografii „II Gimnazjum Męskie Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich”. Są one w każdej bibliotece pedagogicznej.

Szkoły te, jako placówki Związku, przeżyły egzystować w rezultacie fuzji organizacji nauczycielskich. Stały się szkołami o charakterze spółdzielczym, ale życie w nich układało się według dawnych wzorów.

CZESŁAW JEDRASZKO
Warszawa

ZWIĄZEK — JAKI?

CZEKAMY NA USTAWĘ

Byłem wieloletnim mandatariuszem ZNP, w ostatniej kadencji również członkiem Zarządu Głównego, mam więc pewne doświadczenia w pracy związkowej. Uważam, że dyskusja o związkach zawodowych, bez udziału samych związków, nie jest pełna. Związki nie zostały przecież rozwiązane, lecz zawieszono. Należałoby więc włączyć je do dyskusji, niech one stanowią o sobie, niech przeanalizują i zweryfikują ewentualnie swoje statuty, w których jednoznacznie określa się cele i zadania związku zawodowego oraz prawa i obowiązki członków. Natomiast wybory odpowiednich ludzi do władz związkowych zagwarantują ich prawidłowe działanie.

Związek Nauczycielstwa Polskiego od początku swego istnienia aż do 13 grudnia 1981 roku odgrywał pozytywną, znaczącą rolę w nauce, oświacie i wychowaniu. Te okresy, kiedy ZNP nie mógł się poszczycić wielkimi osiągnięciami dla dobra swoich członków, nie były zawinione wyłącznie przez Związek, który przecież walki nie zaprzestał. I o tym winniśmy pamiętać.

Związki na pewno powinny być silne, pod każdym względem powinny być godnym i rzeczywistym partnerem, z którym musi się liczyć i szanować go zarówno administracja, kierownictwo zakładu jak i organizacje społeczno-polityczne. Nie mogą to być związki antysocjalistyczne, antypaństwowe, opierające swoją działalność wyłącznie na negacji bez jakiegokolwiek współodpowiedzialności za to, co się dzieje w zakładach pracy i w życiu społecznym.

Istnieje obecnie pilna potrzeba uchwalenia przez Sejm ustawy o związkach zawodowych. Ustawa, która jednoznacznie określi prawne normy działalności związkowej. W ustawie powinny znaleźć się pełne gwarancje niezależności i samorządności związków zgodnie z duchem porozumienia społecznego z 1980 roku (z prawem do strajku włącznie). Mam tu jednak na myśli strajki a nie skandale strajkowe, jakimi się nieraz posługiwano przed 13 grudnia. Strajk powinien być bronią ostateczną, po wyczerpaniu wcześniej wszystkich możliwości negocjacji.

W oparciu o ustawę związki będą mogły w pełni kontynuować swoją działalność w nowych warunkach. Powinno to nastąpić możliwie najszybciej.

Związki zawodowe powinny mieć strukturę branżową, nie zaś regionalną. Jest to, moim zdaniem, oczywiste. Czy mój interes pracownika, moje problemy nauczycielskie, szkolne, wychowawcze itp. zna lepiej nauczyciel, czy np. kolejarz, górnik, stoczniowiec? A przecież znajomość problemów ułatwia pracę, przyspiesza działanie.

Jeden czy wiele związków w zakładzie? Stara prawda jak świat, że „w jednolici ślania”. Rozbieżność ruchu związkowego osłabia działanie, rozprasza środki, powstaje niezdrowa rywalizacja w realizacji przecież tych samych celów. Dominuje nie interes pracownika, lecz chęć udowodnienia „kto lepszy”. Podam przykład pierwszy z brzegu. — W jednej z gmin rada zakładowa ZNP miała poważne zastrzeżenia do dyrektora szkoły. Dyrektor więc „uciekł” do „Solidarności”. Zaczęła się walka już nie tylko o dyrektora, o poprawę atmosfery i pracy w szkole, ale i oto, który związek wygra. Walka ze strajkami włącznie i to w szkole z liczbą kilkunastu nauczycieli. Odwołał dyrektora — jeden związek się nie zgadza; pozostawił — drugi protestuje.

Sprawa etatowych działaczy związku. Na ile członków powinien przysługiwać 1 etat? Myślę, że nie można ustalić zbyt sztywnych norm. Być etatowym działaczem związkowym w jednym zakładzie, gdzie całą załogę ma się „w zasięgu ręki” i być nim na przykład w oświacie, gdzie ma się kilkuset ludzi w kilkunastu różnych placówkach odległych od siebie wiele kilometrów, to — zwłaszcza zważywszy fatalną komunikację — nie to samo. Ustawa powinna określić pewne ramowe normy, zostawiając jednak zarządom głównym możliwość zwiększenia liczby etatów tam, gdzie jest uzasadniona potrzeba.

Kto powinien wypłacać wynagrodzenie etatowym działaczom? Moim zdaniem, zasadnicze wybory i pochodne — pracodawca. Natomiast nagrody uznaniowe, dodatki specjalne — Związek. Nie jest prawdą, jak niektórzy twierdzą, że wybory urlopowanego uzależniają go od pracodawcy. Nasz pracodawca musi urlopowanemu płacić, ponieważ stosunek pracy istnieje. O tym powinna stanowić ustawa o związkach zawodowych. Z kolei nie musi przyznawać nagrody uznaniowej, czy dodatku specjalnego jako szczególnie wyróżniającemu się pracownikowi placówki, bo związkowiec wyróżnia się w pracy związkowej i Związek go ocenia, przyznając ewentualnie wyróżnienie.

W dyskusji na łamach prasy pojawiają się głosy, co prawda nieliczne, w sprawie opłacania składki członkowskiej osobście u skarbnika związku. Ma to zapewnić niezależność Związku od administracji, stały kontakt członków ze swoją organizacją zawodową itp. Ewentualne argumenty nie są, moim zdaniem, przekonujące. Po co zmieniać to, co jest dobre? Potrącanie składek z listy płac na podstawie dobrowolnej deklaracji członka jest praktyczne. Natomiast sprawy wzięli członków ze związkiem, niezależności związku od administracji, nie załatwiamy poprzez wprowadzenie zasady wpłacania składki osobście u skarbnika związku.

WITOLD MAJEWSKI
Budziechów, woj. zielonogórskie

SPOSÓB NA ŻYCIE

CD ZE STR. 1

że za trzy lata na wsi będzie o około 1 mln dzieci i młodzieży więcej niż w miastach, a w 1990 roku — aż o 3 mln więcej. W latach 1950—1977 odeszło z pracy na roli ponad 6 mln osób, przede wszystkim młodych. Około 30 proc. gospodarstw prowadzi rolnicy, którzy ukończyli 60 rok życia. Dziś studiuje co trzecie, czwarte dziecko z rodziny inteligentnej i co sześćdziesiąte, siedemdziesiąte — z chłopskiej. Tylko 18,7 proc. zatrudnionych w rolnictwie ma wykształcenie ponadpodstawowe, zaś 48 proc. nie ma ukończonej szkoły podstawowej. A tylko 20 proc. dociera do matury. Na jedno miasto przypada średnio 7,13 placówki kulturalno-oświatowej, na wieś — 0,37 (dane z 1980 roku). Śmiercią naturalną umierała na wsiach biblioteki, kina, domy kultury. W wielu wsiach stan zdrowia i higieny sanitarnej woła o pomoc do nieba, 70 proc. dzieci wiejskich ma próchnicę zębów itd., itd. — w każdej niemal dziedzinie.

Wszystkie te fakty są znane nie od dziś. Druh Andrzej Zembaty z Zielonej Góry stwierdził, że na wsi należałoby praktycznie zabierać się za wszystko po kolei, bo wszystko się rwie. Wydaje mi się, że choć może opinia to zbyt przejawiskawiona, wiele w niej racji. Nie może jedynym przejawem cywilizacji wiejskiej być telewizor. Fakt, że wolnego czasu przez trzy pory roku na wsi zbyt wiele nie ma. Tym bardziej ważne jest, jak się spędza te nieliczne

ne wolne chwile. Warto z pewnością sięgnąć po wartości tkwiące w samej wsi. Jednakże pracy z dziećmi i młodzieżą wiejską nie wolno przerzucić tylko na barki nauczyciela. A właśnie, jak do tej pory, harcerstwo wiejskie nauczycielem „stoi”. Kto ma go zastąpić? Kim zastąpić nauczyciela, którym prowadzenie drużyn zostało ogólnie narzucone? Tych, którzy nie znają metodyki, ale przede wszystkim nie czują harcerstwa?

Może szukać oparcia także w rodzinie, w środowisku? Wydaje mi się, że choć nie wszędzie i nie zawsze, to jednak w wielu ośrodkach znalazłoby się ludzie nie za bardzo obciążeni pracą w gospodarstwie, którzy wzięliby na siebie odpowiedzialność i podjęli pracę z wiejskim dzieckiem. Może zbliżyć także miasto wsi? Instruktorów młodzieżowych z miast szerzej zainteresować drużynami wiejskimi, by oni sami wychowali sobie przyszłą kadrę. Nawet kilkunastokilometrowy dojazd raz czy dwa na tydzień, nie powinien być barierą, a zysk jest przecież obopólny.

Wies będzie młoda za sprawą ludzi tam mieszkających — mówił druh Zembaty. Niedługo, jak wynika z zaprezentowanych liczb, młodzież wiejska w znacznej mierze decydować będzie o przyszłości narodu. Tylko jaka to będzie młodzież? Wychowana dla społeczeństwa czy też aspołeczna?

Zależy to od tego, czy nadal będzie pozbawiona sama sobie, skazana na siebie. Wielka tu rola nauczyciela, ale przecież nie tylko.

Wies jest wdzięcznym polem do działania dla wszystkich ludzi dobrej woli, stwarza równą szansę dla wszystkich organizacji polskiej młodzieży, nie samego harcerstwa, choć ono ma tu największą szansę, z racji sprawdzonych wzorów. Także Związek Młodzieży Wiejskiej, którego przewodniczący, Waldemar Świrgoń powiedział podczas Rady Naczelnej, że nigdzie w Polsce nie jest trudniej markować działalności, jak właśnie na wsi, to środowisko bardzo rzadko poddaje się pracy pozornej. I dodał, że jego organizacja nie nastawia się na łatwe sukcesy, metoda ich działania jest praca pozytywistyczna, organiczna. Zmieniać kraj, wieś i siebie — to stare zawołanie ZMW jest aktualne przecież także i dziś.

Przymierzając się do zadań realnych, możliwych do wykonania i powoli, powoli, ale systematycznie, gospodarnie i odpowiedzialnie zmieniać krajobraz wokół siebie. Życie wiejskie wydaje się młodym mieszkańcom wsi o wiele bogatsze i ciekawsze od wiejskiego. Czy tak jest w istocie? — pytamy. Czy tak być musi? Może pod niektórymi względami rzeczywiście tak to wygląda, ale przecież kultura chłopska, odpowiednio ukształtowana, niesie ze sobą ogromne wartości, do tej pory rzadko gdzie i kiedy wykorzystane. I nie myślę tu tylko o tradycjach regionalnych, folklorze, stosunkowo jeszcze najlepiej rozpropagowanym. Wiele nowych prądów, idei swój początek, swoje korzenie miało właśnie w tym środowisku. Wydaje mi się, że także dzisiejsza chłopska młodzież nie musi być skazana na gorszy start, jeśli będzie towarzyszyło jej stałe zainteresowanie i rzeczywista pomoc.

Harcerstwo ma szansę pozytywnego wpływu na to, co dziś na wsi polskiej nie najlepsze, kompesowania wstępujących tu braków. Drużyny czy szczyty to niekiedy jedyne oazy kultury. Jest szansą także dla szkoły, dla nauczycieli. Zbyt często bowiem dydaktyka spycha na plan dalszy wychowanie. Ale przede wszystkim jest ogromną szansą dla dzieci i młodzieży wiejskiej, szansą na wyjście poza troski i szarość codziennego życia, sztywność szkolnej ławki, poza wiejskie opłotki.

Może na przykład uda się sensownie rozwinąć koncepcję zastępu środowiskowego z harcerzy w różnym wieku, o wspólnych lub podobnych zainteresowaniach, połączonych chęcią działania w takim właśnie zespole w swojej miejscowości. Harcówki osadzone w realiach wsi, wiejskiej kultury. Oby tylko nie wpaść znowu w magię wielkich liczb. Tworzyć je tam, gdzie jest instruktor, który nie tylko chce, ale i potrafi taki zastęp harcerski prowadzić, by cała praca nie sprowadzała się li tylko do symboli. A tam, gdzie nie ma szansy na znalezienie harcerskich instruktorów z prawdziwego zdarzenia, gdzie nie ma możliwości wychowania sobie takich instruktorów, może lepiej zorganizować dzieci w inne grupy, na przykład rozwinąć w szkołach lub w miejscach zamieszkania koła zainteresowań, grupy hobbystów lub podobne. Sądzę, że harcerstwo nie jest organizacją do wypełniania wolnego czasu. To jest coś więcej. Harcerstwo to sposób na życie. A przecież nie każdy chce żyć w ten sposób.

HALINA SZYMCHAK

Pojawiła się książka, która prezentuje znakomitego pisarza dotychczas nam nie w pełni znanego, z czasów jego młodości, lat dojrzewania.

Znamy Bolesława Prusa jako genialnego pisarza, twórcę dzieł będących skarbnicą kultury polskiej, autora utworów od lat czytanych, przejmujących w swojej wymowie ideowej, w swoim pięknie i niezwykłości. Znamy starego Bolesława Prusa z pomnika ustawionego wśród drzew, u pobraża Krakowskiego Przedmieścia, obok ulicy Karowej. Lekko pochylony przechadzał się zapewne ulicami ukochanego miasta, obserwując ruch uliczny, wystawy, notując w pamięci wszelkie przejawy życia stolicy, by je później przedstawić w swoich kronikach tygodniowych, nowelach, opowiadaniach powieściach. Znamy wreszcie Prusa z rozmaitych prac naukowo-literackich, z jego słynnej analizy Trylogii Henryka Sienkiewicza.

Nie znaliśmy natomiast Prusa z jego lat młodzieńczych, nie znaliśmy dzieł i losów Olesia Głowackiego. I oto luka ta została wypełniona interesującą książką Krystyny Tokarzówny: „Młodość Bolesława Prusa”.

W dziesięciu rozdziałach poznajemy Olesia, którego dzieciństwo i młodość nie były lekkie, a raczej pełne trudu, niepowodzeń, niepokojów, niespełnionych pragnień, niezrealizowanych marzeń, niezaspokojonych tęsknot za matczynymi pieczytami. Pozbawiony właściwie od lat opieki rodziców, często sam decyduje o swoich losach. Uczy się, zmienia szkoły. Przebywa więc w Lublinie, Siedlcach, Kielcach. Żywy jak iskra, pełen polotu, gromadzi wokół siebie co zdolniejszych kolegów i razem z nimi popelnia „grzechy dzieciństwa”. Bierze udział w powstaniu — o tym wiemy, ale w książce tej sprawie poświęca się nieco więcej miejsca. Więcej i dokładniej dowiadujemy się o pobycie autora „Lalki” w Szkole Głównej i nieukończeniu studiów matematycznych. Żadne klęski jednak, „gdy bez zajęcia, bez stosunków, niepewny jutra” (to tytuł VII rozdziału), nie zdołały złamać tego niezwykle chłopca. Stara się o lepszą płatną pracę w fabryce Lilpopa i Raua czy w jakimś dobrze usytuowanym banku.

Zdumienie budzi przebogate życie uczuciowe autora „Kronik tygodniowych”. Nie albo bardzo mało wiedzieliśmy o sprawach związanych ze staraniem Bolesława Prusa, o rękę Oktawii Trembińskiej. W książce Tokarzówny odnajdujemy pełny obraz trosk uczuciowych twórcy takich postaci jak Rzecki, Wokulski. Tokarzówna korzysta ze stosunkowo bogatego bloku listów Głowackiego do Oktawii, skrzętnie przedstawia perypetie młodego Prusa w jego staraniach o rękę Trembińskiej.

W książce nie brak bogato zakreślonego tła społecznego, w którym wyraziście zarysowują się postacie ówczesnych pozytywistów, pełniących czołową rolę w życiu intelektualnym Warszawy lat siedemdziesiątych jak Julian Ochorowicz, Aleksander Świętochowski, Adam Wiślicki i wielu innych. Młody Aleksander Głowacki zaczyna zdecydowanie skłaniać się ku pracy literackiej. Powoli zanika zamiłowania matematyczne (choć wiemy, że nigdy go one w pełni nie opuściły), zafascynowanie fizyką.

Początkowo powstają utwory satyryczne drobne, zamieszczane w tygodnikach satyrycznych, takich jak „Mucha”, „Kolce”, niektóre bez podpisów, a niektóre opatrzone podpisem: Jan z Oleju, albo Bolesław Prus, czy też B.P.

Niezwykły bohater książki Krystyny Tokarzówny ma już lat 19. Powoli, ale zdecydowanie zagarniają go takie pisma, jak „Niwa”, „Opiekun Domowy”, następuje nieco później debiut nowelistyczny: „To i owo”, „Kłopoty babuni”. Bolesław Prus staje się coraz sławniejszy, zaczyna liczyć się w życiu intelektualnym i literackim. W 1975 roku stabilizuje się jego życie prywatne — żeni się z Oktawią.

„Po latach sierociego tułactwa znalazł nareszcie własny dom i stabilizację. Życiową i zawodową. W dal popłynęły sny o potęgę nauk ścisłych i pokochał nareszcie to, czego nie mógł już zmienić”. Książka Krystyny Tokarzówny wzbogaca naszą wiedzę o wielkim pisarzu i jest godna polecenia.

PAWEŁ BAGIŃSKI

*) Krystyna Tokarzówna: Młodość Bolesława Prusa. Państwowy Instytut Wydawniczy. Warszawa 1981; str. 184.

UWAGA CZYTELNICY!

W najbliższych dniach nakładem Wydawnictwa Prawniczego ukaże się broszura „Karta Nauczyciela” — zawierająca pełny tekst ustawy z 26 stycznia 1982 roku — Karta Nauczyciela. Cena 30 zł. Polecamy.

JESZCZE O WCZEŚNIEJSZYCH EMERYTURACH

W numerze 6 z 21 marca bieżącego roku zamieściliśmy odpowiedź na pytanie koleżanki Marianny Krzyżanowskiej w sprawie możliwości przejścia na wcześniejszą emeryturę. Ponieważ w odpowiedzi tej nie zostało uwzględnione najnowsze rozporządzenie Rady Ministrów, regulujące tę sprawę, na co zwróciło nam uwagę kilku czytelników, podajemy ponownie zasady obowiązujące przy przejściu na wcześniejszą emeryturę.

Zasady te określone zostały w rozporządzeniu Rady Ministrów z 17 lipca 1981 roku (Dziennik Ustaw nr 19, poz. 95). Zgodnie z treścią tego zarządzenia w okresie do 31 grudnia 1981 roku na wcześniejszą emeryturę mogli przejść nauczyciele, którzy osiągnęli:

• mężczyźni — 55 lat życia i mają 25 lat pracy, w tym co najmniej 15 lat pracy pedagogicznej;

• kobiety — 50 lat życia i 20 lat pracy, w tym co najmniej 15 lat pracy pedagogicznej;

• a także bez względu na wiek: mężczyźni posiadający 35 lat pracy, kobiety 30 lat pracy, w tym co najmniej 15 lat pracy pedagogicznej; inwalidzi III grupy po 30 latach pracy (mężczyźni) lub po 25 latach pracy (kobiety); inwalidzi I i II grupy po 25 latach pracy (mężczyźni) i po 20 latach pracy (kobiety).

Podstawowym warunkiem przejścia na emeryturę jest rozwiązanie stosunku pracy w drodze wypowiedzenia dokonane przez zakład pracy lub na mocy porozumienia stron. Nie mogą zatem przejść na wcześniejszą emeryturę ci nauczyciele, którzy wypowiedzieli jednostronnie stosunek pracy lub wygasła zawarta z nimi umowa o pracę.

ZASILEK NA ZAGOSPODAROWANIE

Dowiedzieliśmy się z Karty, że nauczyciele, którzy podejmą swą pierwszą pracę w szkole, otrzymują jednorazowy zasiłek na zagospodarowanie się w wysokości dwumiesięcznego wynagrodzenia. W związku z tym, chcielibyśmy się dowiedzieć, czy taki zasiłek przysługuje nam, przystępującym do pracy w szkole od 1 września 1981 r. i nie zmieniającym miejsca zamieszkania (stałego pobytu).

Interesuje nas także, czy osoba, która przed podjęciem pracy w szkole, była zatrudniona w przedsiębiorstwie w innym charakterze niż nauczycielka, może liczyć na zasiłek?

Nauczycielka Szkoły Podstawowej w Makuszynie

Rozporządzenie Rady Ministrów z 16 listopada 1981 roku (Dziennik Ustaw nr 28, poz. 145) przedłużyło możliwość przejścia na emeryturę pracowników społecznych zakładów pracy, a więc i nauczycieli na rok 1982. Poz. 10 tego rozporządzenia brzmi: „Przepisy rozporządzenia stosuje się również do pracowników społecznych zakładów pracy, z którymi stosunek pracy zostanie rozwiązany do 31 grudnia 1982 roku, jeżeli określone rozporządzeniem warunki przejścia na emeryturę spełnia do 31 grudnia 1981 roku, a pozostawanie w stosunku pracy po tym terminie uzasadnione jest szczególnymi potrzebami zakładu pracy”. Czyli ci nauczyciele, którzy do 31 grudnia 1981 roku osiągnęli warunki przejścia na wcześniejszą emeryturę, określone w rozporządzeniu z 17 lipca 1981 roku i z którymi zostanie rozwiązany stosunek pracy na mocy porozumienia stron lub przez wypowiedzenie przez zakład pracy, mogą przejść na wcześniejszą emeryturę w 1982 roku.

Wielu nauczycieli, którzy przeszli na wcześniejszą emeryturę, zgłasza pytanie, czy mogą oni być zatrudnieni w szkole i jeśli tak, to do jakiej wysokości mogą osiągnąć zarobki. Otóż, zgodnie z omawianymi rozporządzeniami Rady Ministrów, wcześniejsza emerytura ulega zawieszeniu w razie podjęcia zatrudnienia, na podstawie stosunku pracy (na przykład umowa o pracę) z uosobionym zakładem, a więc na przykład dyrekcją szkoły, bez względu na wymiar czasu pracy i wysokość zarobku.

Emerytura nie ulegnie zawieszeniu, jeśli pracownik podejmie pracę w uosobionym zakładzie, na innej podstawie niż stosunek pracy (na przykład umowa-zlecenie, umowa o dzieło) lub też jeśli zawrze umowę o pracę w niepełnym wymiarze czasu pracy z nieuosobionym zakładem pracy (prywatnym). Z zakładem tym można zawrzeć umowę także na innej podstawie. W wymienionych przypadkach emeryt może uzyskiwać zarobki do 36 tys. złotych rocznie a jeśli ma wyższe wykształcenie i pracuje w szkole — 42 tys. złotych rocznie. (KW).

Jednorazowy zasiłek na zagospodarowanie się w wysokości dwumiesięcznego wynagrodzenia zasadniczego (a więc bez ewentualnych dodatków) — otrzymują nauczyciele, którzy podejmują swą pierwszą pracę w szkole, przy czym istotny jest tu fakt podjęcia w szkole w ogóle swej pierwszej pracy w życiu. Tak więc Koleżanka nie spełniła tego warunku, stąd nie może liczyć na zasiłek.

Począwszy od 1 września 1981 r. zasiłek na zagospodarowanie się może być wypłacany tylko tym nauczycielom, którzy są zatrudnieni co najmniej na okres trzech lat. Przysługuje on także tym nauczycielom, którzy podjęli swoją pierwszą pracę w szkole, znajdującą się w miejscu ich stałego zamieszkania. A więc tak jest w wypadku Koleżanki.

Zasiłek, o którym mówimy, należy zwrócić, jeżeli nauczyciel rozwiąże stosunek pracy albo zostanie zwolniony z pracy z jego winy — przed upływem trzech lat pracy. (Kon.)

KARA PORZĄDKOWA

Proszę o wyjaśnienie art. 75 ust. 2 Karty Nauczyciela, na temat naruszania porządku pracy w rozumieniu art. 108 Kodeksu Pracy. Brak tu jest jakichkolwiek wyjaśnień, mnie interesuje najbardziej sprawa wykreślenia kary, uznania jej za niebyłą.

Józef P. Szczawin

Art. 75 ust. 2 mówi, że „za uchybienie przeciwko porządkowi pracy w rozumieniu art. 108 Kodeksu Pracy, wymierza się nauczycielowi kary porządkowe zgodnie z Kodeksem Pracy”.

W myśl przepisów zawartych w rozdziale VI (art. 108—113) — Kodeksu Pracy, za nieprzestrzeganie przez pracownika ustalonego porządku i dyscypliny pracy, regulaminu pracy, przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy oraz przepisów przeciwpożarowych stosuje się: karę upomnienia i karę nagany.

Wobec pracownika, który nie przestrzega przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy lub przepisów przeciwpożarowych, opuszcza pracę bez usprawiedliwienia, stawia się do pracy w stanie nietrzeźwości lub spożywa alkohol w czasie pracy — można również zastosować karę pieniężną. Z tym, że kara pieniężna za jedno przekroczenie nie — może być wyższa od jednodniowego wynagrodzenia pracownika.

Kary stosuje kierownik zakładu pracy i zawiadamia o tym pracownika na piśmie. Odpis pisma powinien być złożony do akt osobowych pracownika.

Przy stosowaniu kary bierze się pod uwagę zwłaszcza rodzaj naruszenia obowiązków pracowniczych, stopień winy i dotychczasowy stosunek do pracy. Kierownik zakładu pracy może odstąpić od kary, jeżeli uzna za wystarczające zastosowanie wobec pracownika innych środków oddziaływania wychowawczego.

Kara może być zastosowana tylko po uprzednim wysłuchaniu pracownika, który w ciągu 3 dni od zawiadomienia go o ukaraniu może wnieść sprzeciw. O uwzględnieniu lub odrzuceniu sprzeciwu decyduje kierownik zakładu (w porozumieniu z radą zakładową). Nieodrzućenie sprzeciwu w ciągu 14 dni od daty wniesienia sprzeciwu jest równoznaczne z jego uwzględnieniem.

Kara nie może być zastosowana po upływie 2 tygodni od „dotarcia” wiadomości o naruszeniu obowiązku pracowniczego i po upływie 3 miesięcy od momentu jego naruszenia.

Karę uważa się za niebyłą i wykreśla się ją z akt zakładu pracy, a odpis zawiadomienia o ukaraniu usuwa się z akt osobowych pracownika — po roku nienaganej pracy z tym, że kierownik zakładu pracy (z własnej inicjatywy lub na wniosek rady zakładowej), biorąc pod uwagę osiągnięcia w pracy i nienagane zachowanie się pracownika po ukaraniu, może uznać karę za niebyłą we wcześniejszym terminie. (Kon.)

● Jestem studentką Studium Podyplomowego UMCS w Lublinie. Czy po ukończeniu studium należy mi się nagroda w wysokości jednomiesięcznego uposażenia? Czy będzie przysługiwać mi również dodatek, albo wyższe wynagrodzenie?

Zofia Kiersztyn Siedlce

Pismo okólnie Ministerstwa Oświaty i Wychowania z 13 sierpnia 1981 roku nr EO-Z2-136/6G/81 (Dz. Urz. MOiW nr 7—8, poz. 55) dotyczy ulg i świadczeń przysługujących nauczycielom kształcącym się w systemie studiów dla pracujących. Przewiduje ono między innymi wypłacanie nagród w wysokości jednomiesięcznego uposażenia zasadniczego tym nauczycielom, którzy ukończą terminowo studia zaoczne lub wieczorowe, uzyskując średnią ocen co najmniej 4. Pismo to nie obejmuje nauczycieli uczestniczących w różnych formach doskonalenia zawodowego, a więc i w studiach podyplomowych. Obowiązujący obecnie system plac nauczycielskich nie przewiduje przesunięcia nauczycieli do wyższej grupy uposażeniowej po ukończeniu studium podyplomowego, ani też wypłacania z tego tytułu dodatku do wynagrodzenia.

● Jestem nauczycielką zatrudnioną na etacie bibliotekarki, w wymiarze 35 godzin tygodniowo. Mam wątpliwość, jak liczyć te godziny, to znaczy czy jak godziny lekcyjne po 45 minut, czy też jak godziny zegarowe po 60 minut.

Romualda Gryźlewicz Jabłonowo

Władze szkolne wielokrotnie już wyjaśniały, że w bibliotekach szkolnych obowiązują 60-minutowe godziny pracy. Dodatkowo informujemy, że zgodnie z postanowieniami Karty Nauczyciela (art. 42, ust. 3) od września 1982 roku bibliotekarzy bibliotek szkolnych obowiązować będzie 30 godzin pracy w tygodniu.

● Jestem nauczycielką przedszkola zakładowego w miejscowości liczącej około 1500 mieszkańców. W lutym 1981 roku otrzymałam mieszkanie od zakładu, w którym pracuję. Za mieszkanie to musiałam zapłacić 16 tys. zł kaucji, ponieważ — jak oświadczył mi gminny dyrektor szkół, któremu moje przedszkole podlega — zakład pracy nie dysponuje funduszem na kaucje mieszkaniowe dla nauczycieli. Oplacam również koszty centralnego ogrzewania mieszkania. Czy słusznie?

Kazimiera Pliszka Spychowo

Nauczyciele korzystający z prawa do bezpłatnego mieszkania zwolnieni są od obowiązku wpłacania kaucji mieszkaniowych zgodnie z postanowieniem zawartym w par. 3, ust. 3, pkt. 2 rozporządzenia Rady Ministrów z 4 października 1960 roku. (Dz. Ustaw nr 36, poz. 250 z 1968 roku). Obowiązani są oni jednak do pokrywania opłat za centralne ogrzewanie mieszkania i dostarczanie ciepłej wody.

● Pracę w szkole rozpoczęłam 1 września 1980 roku na terenie wsi. Zamieszkałam u rodziców. Gdy zwróciłam się do gminnego dyrektora szkół o wypłacenie mi zasiłku na zagospodarowanie, otrzymałam odpowiedź odmowną. Zasiłek ten mi rzekomo nie przysługuje, gdyż podjęłam pracę w stałym miejscu zamieszkania. Obecnie przeżytałam w Karcie Nauczyciela, że zasiłek na zagospodarowanie przysługuje każdemu nauczycielowi, który swą pierwszą pracę podejmuje w szkole. Czy wobec tego powinienam otrzymać ten zasiłek?

Marta Charązka Baków Dolny

Przepis art. 61 ust. 1 Karty Nauczyciela brzmi: „Nauczyciele, którzy swą pierwszą pracę podejmują w szkole, otrzymują jednorazowy zasiłek na zagospodarowanie się w wysokości dwumiesięcznego należnego im wynagrodzenia zasadniczego”. Minister oświaty i wychowania w wytycznych z 3 marca 1982 roku nr EO-Z2-1013-52-Cz/82, podał, że zasiłek ten należy wypłacać — począwszy od 1 września 1981 roku wszystkim nauczycielom zatrudnionym co najmniej na 3 lata, którzy swą pracę podjęli w szkole. Zasiłek przysługuje zatem również nauczycielom, którzy podjęli pracę w miejscu stałego zamieszkania.

Koleżanka jednak rozpoczęła swą pierwszą pracę w szkole przed 1 września 1981 r. Do tej daty obowiązywały przepisy Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela z 27 kwietnia 1972 roku. Zgodnie z tymi przepisami zasiłek na zagospodarowanie przysługiwał tylko tym nauczycielom, którzy podejmowali pracę poza miejscem stałego zamieszkania. Dlatego Koleżance zasiłek ten nie przysługuje. (KW)

ZE SPÓŁDZIELCZYCH TRADYCJI

Krzewienie idei spółdzielczości wśród młodzieży szkolnej poprzez organizowanie i objęcie patronatem działalności szkolnych kas oszczędności jest jednym ze statutowych zadań banków spółdzielczych. Celem jest nie tylko gromadzenie oszczędności, lecz także przyzwyczajanie młodzieży do oszczędnego i racjonalnego gospodarowania pieniędzmi własnymi i społecznymi, do zespołowego działania i społecznego gospodarowania poprzez rozwijanie hodowli drobnego inwentarza, uprawę warzyw, roślin ozdobnych itp. oraz organizowanie różnych typów czynów społecznych na rzecz szkoły i całego środowiska wiejskiego.

Początek rozwoju działalności społeczno-wychowawczej wśród młodzieży szkolnej poprzez organizowanie szkolnych kas oszczędności pod patronatem banków spółdzielczych przypada na rok 1961. Działano wówczas blisko 3000 SKO, skupiających prawie 300 tys. członków, dziś zrzeszają one w całym kraju ponad 1,5 mln uczniów i uczennic.

Liczba szkół objętych patronatem stale rośnie — i tak w 1975 roku patronatem banków spółdzielczych objętych było 10 797 SKO, a w roku 1981 — 12 913 SKO.

Znacznie wzrosły również wkłady oszczędnościowe zgromadzone na książeczkach SKO z 244,7 mln w 1975 roku do 746,4 mln zł w 1981 roku.

Najczęściej programy działania SKO obejmowały takie zagadnienia jak: propagowanie idei oszczędzania poprzez organizowanie współzawodnictwa międzyszkolnego, międzyklasowego i konkursów na plakaty, gazetki ścienne oraz imprez artystycznych propagujących społeczne znaczenie oszczędzania; udział w ogólnokrajowym konkursie SKO; organizowanie różnych rodzajów akcji dochodowych, na przykład zbiorów surowców wtórnych, pomocy przy żniwach i wykopkach, zbiorów runa leśnego; organizowanie spotkań z rodzicami, pogadek o spółdzielczości i bankowości, spotkań z zarządem banku itp.

Szkolne kasy oszczędnościowe zaopatrywane są w materiały reklamowe (foliery, plakaty, plany lekcji, zakładki do książek itp.), propagujące ideę oszczędzania.

Najpowszechniejszą masową formą oddziaływania banków spółdzielczych na rozwój SKO jest organizowany co roku „Ogólnopolski Konkurs SKO”. Cel i zadania konkursu są realizowane poprzez: pozyskiwanie uczniów na członków SKO i przyzwyczajanie ich do zespołowego działania, systematyczne dokonywanie wpłat na szkolne książeczki oszczędnościowe, aktywizowanie młodzieży do udziału w pracach społecznie użytecznych, popularyzowanie działalności banków spółdzielczych wśród mieszkańców wsi. Warto podkreślić, że systematycznie rośnie liczba szkół biorących udział w konkursie (w 1975 r. — 5978 szkół, w 1981 r. — 7405).

Rokrocznie Centrala Banku Gospodarki Żywnościowej przeznacza dla wyróżnionych w konkursie zespołów i opiekunów SKO 1,2 mln na nagrody pieniężne, z czego na nagrody na szczeblu wojewódzkim przeznacza się kwotę 900 tys., natomiast na szczeblu centralnym — 300 tys. zł. Poza nagrodami pieniężnymi w konkursie dla najlepszych zespołów SKO przewidziane są dyplomy, proporce itp.

Poszczególne banki spółdzielcze w miarę posiadanych środków fundowały indywidualne nagrody rzeczowe do rozlosowania wśród członków SKO biorących udział w konkursie.

W roku ubiegłym banki spółdzielcze przeznaczyły na ten cel z nadwyżki bilansowej kwotę 7 mln zł. Opiekunom wyróżniającym się w pracy z SKO przyznawane są przez Krajową Radę Banku Gospodarki Żywnościowej odznaki „Za zasługi dla banków spółdzielczych” (H.S.)

Zmarł profesor zwyczajny, dr hab. Zenon Wachnik. Zastępcy Naczelniczego Rzecznika Państwa, dyrektor Instytutu Chorób Zakaźnych i Infekcyjnych oraz kierownik Kliniki Chorób Zakaźnych Wydziału Weterynaryjnego Akademii Rolniczej we Wrocławiu.

Urodził się 6 grudnia 1921 roku we wsi Zamocze w województwie piotrkowskim. Dyplom lekarza weterynarii uzyskał w 1952 roku w Wyższej Szkole Rolniczej we Wrocławiu. Bezpośrednio po studiach podjął pracę w Katedrze Epizootologii WSR we Wrocławiu. Tu też przechodził wszystkie szczeble kariery zawodowej: pracownika naukowo-dydaktycznego. W 1974 roku mianowany został profesorem nadzwyczajnym, a tytuł profesora zwyczajnego został mu nadany 18 stycznia 1979 roku.

Ogólny dorobek naukowy Profesora liczy ponad 200 prac, w tym ważną pozycję stanowią skrypty i podręczniki. Był promotorem 16 prac doktorskich i opiekunem pięciu habilitantów. Był członkiem Komitetu Nauk Weterynaryjnych PAN i Komitetu Nauk Rolniczych Oddziału Wrocławskiego PAN, członkiem Rady Techniczno-Ekonomicznej Centralnego Zarządu Państwowych Przedsiębiorstw Gospodarki Rolnej, członkiem Rady Naukowo-Technicznej i przewodniczącym zespołu do spraw profilaktyki weterynaryjnej COBRD w Poznaniu. Ponadto aktywnie uczestniczył w pracach Polskiego Towarzystwa Nauk Weterynaryjnych, Polskiego Towarzystwa Mikrobiologów oraz Światowego Stowarzyszenia Wiedzy Drobniarskiej.

Wniósł ogromny wkład w unowocześnienie procesu dydaktycznego oraz rozwój studentckiego ruchu naukowego na uczelni. Szeroko w tym zakresie działalność rozwijał jako kurator ZSP, prorektor do spraw studentów i nauczania AR we Wrocławiu (1966—1974), wiceprzewodniczący Zespołu Dydaktyczno-Wychowawczego przy Ministerstwie Nauki. Szkolnictwie Wyższego i Techniki oraz członek Międzyuczelnianego Ośrodka Metodologicznego Akademii Rolniczych.

Zawsze otwarty dla młodzieży, potrafił znaleźć z nią naderżnięte porozumienie. Szczególny nacisk kładł na kształtowanie osobowości studentów ze środowisk wiejskich.

W namleję pracowników uczelni pozostał nie tylko jako wybitny uczony, pedagog i orga-

ZENON WACHNIK

lizator. Znany był również jako jeden z czołowych działaczy Związku Nauczycielstwa Polskiego, dwukrotnie pełnił funkcję prezesa Rady Zakładowej Akademii Rolniczej i działał w Sekcji Nauki Zarządu Głównego ZNP. W 1966 roku walne zebranie członków ZNP powierzyło mu funkcję prezesa rady. Były to lata, kiedy troska o pracowników, sprawy ich bytu i gwarancji zawodowych leżały przede wszystkim w rękach związku zawodowego. Będąc prezesem rady z jednakową powagą podchodził do spraw dotyczących ogółu pracowników, jak też poszczególnych członków Związku.

Uporem, zawziętością w działaniu, sam mając olbrzymi kredyt zaufania i udzielając tego kredytu innym, wywarł poważny wpływ na pozostałych członków rady, co w sposób istotny przyczyniło się do utrwalenia pozycji ZNP na uczelni. Zdobywał sobie coraz większe uznanie w środowisku wrocławskim, czego wyrazem było wybranie go na delegata na Krajowy Zjazd Związku Nauczycielstwa Polskiego. Wśród wielu cennych inicjatyw Profesora wymienić należy zorganizowanie pierwszej konferencji prezesów rad zakładowych Akademii Rolniczych w Polsce.

Ponownie stanął na czele Rady Zakładowej ZNP w listopadzie 1980 roku w czasie, gdy Związek przechodził kryzys, gdy zmalała jego popularność. W tym ważnym i trudnym dla Związku czasie myślał przewodzić Jego działania stały się likwidowanie podziałów i antagonizmów. Połgady te prezentuje nie tylko w uczelni, lecz również na forum obu zjazdów Związku i zebraniach Zarządu Głównego. I znowu w codziennym działaniu przejawia szereg inicjatyw, propaguje hasło odnowy w naszym Związku, inicjuje działalność charytatywną, nawiązuje kontakt z Polskim Czerwonym Krzyżem.

Odszedł z naszego grona nagle, w parę godzin po zebraniu Rady Zakładowej, w czasie, gdy tak bardzo był nam wszystkim potrzebny. Nam, związkowcom, zabrakło Jego dojrzałości, mądrości, umiaru i zapału.

W uznaniu zasług został odznaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Złotym Krzyżem Zasługi, Medalem za Zasługi dla Akademii Rolniczej we Wrocławiu, Odznaką Tyśiąclecia Państwa Polskiego, Medalem 30-lecia PRL, Brązowym Medalem za zasługi dla obywateli kraju, Odznaką za wzorową pracę w służbie weterynaryjnej, Odznaką Budowniczą miasta Wrocławia, Odznaką honorową za zasługi dla województwa zielonogórskiego, Odznaką honorową Zrzeszenia Lekarzy i Techników Weterynarii. W uznaniu działalności społecznej otrzymał Złotą Odznakę Związku Nauczycielstwa Polskiego. Został wyróżniony również licznymi nagrodami ministra nauki, szkolnictwa wyższego i techniki oraz rektora Akademii Rolniczej we Wrocławiu.

Pochowany został w rodzinnej wsi, skąd przed 34 laty wyjechał, ale z którą nigdy nie stracił bliskiego kontaktu, obserwując zachodzące tam zmiany. W sąsiedztwie gospodarstwa rodziców Profesora mieszkał i tworzył Reymont. Na krótko przed śmiercią Profesor opublikował w łomżyńskim tygodniku „Kontakt” trzy szkice z cyklu: „Po sąsiedztwie z Reymontem”. W sposób historyczny ujmuje tam rozwój oświaty i postępu agrotechnicznego i hodowlanego na ziemi piotrkowskiej. Konkretnie widzi wsi widzialnej oczyma Reymonta z teraźniejszości. Spędzał w swojej wsi każdą wolną chwilę, uprawiając ziemię. „Człowiek, obcuje z ziemią, staje się lepszy” — tak myśli często powtarzał studentom, kolegom i przyjaciółm. I chyba w tym tkwi tajemnica Jego sukcesu, popularności i autorytetu. Cechy człowieka związanego z ziemią, upór, prostota i logiczne rozumowanie, otwartość na sprawy ludzkie, gospodarność — to były cechy, które wyróżniały Go w środowisku, tworząc o Nim wręcz swoisty mit.

Można dzisiaj o Nim powiedzieć, że przez swoje życie i twórczość nie wyszystł umarł.

KOLEDKI I PRZYSZAKIELN

NURT ZAPRASZA

Na podstawie porozumienia między ministrem oświaty i wychowania Bolesławem Faronem a przewodniczącym Komitetu do Spraw Radia i Telewizji „Polskie Radio i Telewizja” — Władysławem Łorancem wznowiono 1 marca 1982 roku emisję programów telewizyjnych i audycji radiowych Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego, która trwać będzie do 30 lipca 1982 roku.

NURT kontynuuje rozpoczętą we wrześniu 1981 roku nową 3-letnią koncepcję programowo-organizacyjną, której celem jest wzbogacanie ogólnej i pedagogicznej kultury i podnoszenie jakości i efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zadania te realizowane są przez prezentowanie i interpretowanie najistotniejszych problemów współczesnego świata, analizowanie dróg ich rozwiązywania oraz roli szkoły w tym zakresie i wskazywanie efektywnych metod samodzielnego rozwiązywania nowych zadań pedagogicznych wynikających zwłaszcza ze zmian w programach kształcenia i wychowania.

Wychodząc naprzeciw potrzebom, które wynikają z przemian w naszym życiu społeczno-politycznym i rodzą konieczność upowszechniania wielu nowych treści oraz pogłębianych interpretacji faktów i zjawisk, NURT rozpoczął 23 marca 1982 roku inauguracyjnym programem radiowym prof. dr. J. Żarnowskiego nadawanie nowego cyklu tematycznego: Najnowsza Historia Polski. Sądźmy, że cykl ten spełni oczekiwania słuchaczy.

Przypominamy naszym odbiorcom, że NURT emituje nadal programy i audycje w następujących 11 cyklach tematycznych: Cywilizacja i kultura współczesna; Miejsce i rola filozofii w kulturze; Współczesne problemy pedagogiki pracy; Psychologiczne problemy zawodu nau-

czyciela; Innowacje edukacyjne w Polsce i na świecie; Spotkania klasowe; Współczesne problemy wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego; Wiedza i umiejętności w kształceniu literackim; Innowacje dydaktyczne w nauczaniu matematyki; Przygotowanie i stosowanie środków dydaktycznych w pracy szkoły; Przygotowanie do odbioru programów i audycji artystycznych, oświatowych i naukowych.

Redakcja dwutygodnika „Oświata i Wychowanie” udostępniła dla potrzeb NURT „Wersję Edukacyjną B” tego czasopisma. Od numeru 6 publikowane tam będą wyłącznie materiały pomocnicze NURT, a mianowicie: artykuły, instrukcje metodyczne, materiały źródłowe, bibliografie adnotowane do poszczególnych tematów NURT itp.

Komitet do Spraw Radia i Telewizji pozytywnie ustosunkował się do powszechnie zgłaszanego życzenia odbiorców NURT w sprawie zmiany godzin emisji programów i audycji NURT. Od 1 marca 1982 roku programy telewizyjne NURT nadawane są w każdy poniedziałek, środę i piątek w programie I o godz. 15.30, a w poniedziałek w każdą sobotę w programie II o godz. 8.30. Audycje radiowe zaś w każdy wtorek i czwartek w programie II o godz. 15.15.

Zapraszamy do telewizorów i radioodbiorników. Wszelkie uwagi i propozycje dotyczące celów, doboru i układu treści programu NURT oraz metod i środków jego realizacji mogą nam w pracy nad doskonaleniem programu NURT.

Informujemy także, że zgodnie z zaleceniem ministra oświaty i wychowania poszczególne cykle programu NURT będą szeroko wykorzystywane w różnych formach dokształcania i doskonalenia nauczycieli, prowadzonych zarówno w systemie Instytutu Kształcenia Nauczycieli, jak i poza tą instytucją.

Instytut Kształcenia Nauczycieli
Samodzielna Pracownia NURT

TELEFON 26-60-67

Wiele niepowodzeń szkolnych, zwłaszcza młodszych uczniów, ma — jak wiadomo — swe źródło w trudnościach wystawiania się, związanych najczęściej z wadami wymowy. Dlatego za niezmierzonym ceną wypada uznać każdą inicjatywę specjalistów logopedów, służącą poszerzaniu poradnictwa w tej dziedzinie. Z kolejną — wystąpił ostatnio naukowy warszawczy, którym niejedno dziecko zawdzięcza już pokonanie bariery psychiczno-językowej.

„Zwracamy się z uprzejmą prośbą o pomoc w propagowaniu naszej telefonicznej poradni „Usuwanie wad wymowy”, czynnej w poniedziałki od godz. 13 do godz. 16. Numer telefonu: Warszawa, 26-60-67” — czytamy w liście, jaki do „Głosu Nauczycielskiego” wystosowała niedawno dr Jagna Wójtowiczowa, kierownik Podyplomowego Studium Logopedycznego, działającego przy Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

„Młodzież, zwłaszcza ze szkół prowincjonalnych, szuka często bezskutecznej pomocy w przypadku jękania i innych wad wymowy” — pisze dr Wójtowiczowa.

Podzielimy jej pogląd, iż słusznie byłoby numer telefonu wspomnianej poradni wyeksponować na tablicach ogłoszeń we wszystkich szkołach, nie tylko stołecznego województwa warszawskiego i sąsiadujących z nim regionów. Przywracana obecnie stopniowo w kraju międzymiastowa łączność telefoniczna umożliwi zainteresowanym rodzicom i wychowawcom skontaktowanie się z poradnią i uzyskanie tam niezbędnych wskazówek.

(JT)

NOWOŚCI NADESŁANE

LITERATURA PIĘKNA

Bohumil Hrabal: SPRZEDAŁEM DOM, W KTÓRYM JUŻ NIE CHCĘ MIESZKAĆ. WL, Kraków 1981, s. 146, cena 18 zł.
Roman Bratny: TRZECH W LINII PROSTEJ. ILE JEST ŻYCIA. WL, Kraków 1981, s. 135, cena 45 zł.
Jan Łyskowski: I WSZYSTKO W TYM JEDNYM ZYCIU. KIW, Warszawa 1981, s. 262, cena 40 zł.
Ryszard Jęgorow: ZEMSTA KSIĘCIA. Wyd. Lubelskie, Lublin 1981, s. 398, cena 55 zł.
Stanisław Lem: POWRÓT Z GWIAZD. Wyd. Literackie, Kraków 1981, s. 276, cena 30 zł.
Józef Musiał: ŚWIADKOWIE. Wyd. „Śląsk” Katowice 1981, s. 168, cena 28 zł.
Jerzy Ronald Bujanski: WIEATROWSTAPINIE. WL, Kraków 1981, s. 318, cena 35 zł.
Cyprian Czernik: FRASZKI. WL, Kraków 1981, s. 100, cena 12 zł.
Krzysztof Choliński: UTWORY SCENICZNE. Centralny Ośrodek Upowszechniania Kultury. Warszawa 1981, s. 308, cena 135 zł.
Elżbieta Zecheher-Splawirska: GRANICA SZCZEROŚCI. WL, Kraków 1981, s. 58.

BIOGRAFIE, WSPOMNIENIA OPRACOWANIA LITERACKIE

Józef Błonski: PAMIĘTNIK 1891—1939. WL, Kraków 1981, s. 293, cena 45 zł.
Henryk Vogler: AUTOPIRETT I PAMIĘCI. WL, Kraków 1981, s. 418, cena 60 zł.
Dionizja Wawrzynowska-Wierciochowa: KOSCIUSZKOWSKA PRAWNKA. KIW, Warszawa 1981, s. 360, cena 70 zł.
Henryka Kwiatkowska: PRZEŻYCIE LITERACKIE A MORALNE POSTAWY UCZNIÓW. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 192, cena 26 zł.
Zofia Trojanowiczowa: OSTATNI SPÓR ROMANTYCZNY CYPRIAN NORWID — JULIAN KLACZKO. PIW, Warszawa 1981, s. 156, cena 40 zł.

OSWIATA I WYCHOWANIE

Praca zbiorowa: OPIEKA I WYCHOWANIE W OSIEDLU MIESZKANOWYM. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 278, cena 38 zł.
Zbigniew Bartkowiak: BIOMEDYCYNICZNE PODSTAWY ROZWOJU I WYCHOWANIA, cz. I. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 178, cena 25 zł.
Marian Balcerzak: ROZWÓJ WYCHOWANIA I KSZTAŁCENIA DZIECI UPOŚLEDZONYCH UMYSŁOWO. Zarys historyczny. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 272, cena 60 zł.
Jarosław Rudniański: HOMO COGITANS. Wiedza Powszechna, Warszawa 1981, s. 303, cena 44 zł.
Józef Półturzycki: ROZWÓJ OSWIATY DOROSŁYCH W PAŃSTWACH SOCJALISTYCZNYCH. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 338, cena 68 zł.

RÓŻNE

Przemysław Wójcik: CZY WŁADZA MUSI BYĆ WYOBOWIADANA? KIW, Warszawa 1981, s. 122, cena 25 zł.
Piotr Nomańczuk: OLIMPIADA JĘZYKA ROBYSKIEGO W SZKOLE ŚREDNIEJ. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 108, cena 18 zł.
Jan Malanowski: POLSCY ROBOTNICY. KIW, Warszawa 1981, s. 313, cena 40 zł.
Z. Landau i J. Tomaszewski: ZARYS HISTORII GOSPODARSTWA POLSKI 1918—1939. KIW, Warszawa 1981, s. 315, cena 70 zł.
Grzegorz Jasnowski: MEKSYKAŃSKIE PASCYNACJE. KIW, Warszawa 1981, s. 202, cena 45 zł.
Kazimierz Szalewski: LESZNO I OKOLICE. Przewodnik. Sport i Turystyka, Warszawa 1981, s. 141, cena 28 zł.
Holmar von Ditturh: DZIECI WSZECHŚWIATA. PIW, Warszawa 1981, s. 373, cena 55 zł.

DOKĄD NA WCZASY?

Zakład Usług Socjalnych Resortu Oświaty i Wychowania w Warszawie, ul. Spasowskiego 6/8, tel. 26-10-11 (wew. 235), dysponuje skierowaniami na wcześniejsze wypoczynkowe w 1982 roku do następujących ośrodków:

Augustów: 28 maja — 10 czerwca;
Harbutowice k/Myślenic: 1—14 maja;
16—29 maja; 31 maja — 13 czerwca;
Krynica Morska: 28 maja — 10 czerwca;
Jastrzębia Góra: 28 maja — 10 czerwca;
Piwniczna: 28 maja — 10 czerwca;
Szkłarska Poręba: 1—14 maja; 15—28 maja; 30 maja — 12 czerwca;
Ustron Jaszowiec: 29 maja — 11 czerwca;
Zakopane: 30 kwietnia — 13 maja; 15—28 maja; 30 maja — 12 czerwca.

Osoby ubiegające się o skierowania ulgowe powinny zgłaszać się poprzez zakłady pracy. Po skierowania pełnopłatne można zgłaszać się bezpośrednio do Zakładu Usług Socjalnych.

OGłoszenia

Nauczycielki — wychowanie przedszkolne (5 lat) i nauczanie początkowe (11 lat) podejmą od września pracę. Warunek: mieszkanie pod adresem. Joanna Wasilewska, 01-963 Warszawa, ul. Wrzeclono 32 m. 1. 22

Matteństwo nauczycielskie z czteroletnim stażem podejmie pracę w przedszkolu lub szkole (nauczanie początkowe). Warunek: mieszkanie rodzinne. Oferty: B. K. Margol, Oriowo, 13-104 Napiwoda. 29

Wychowawczyni po pedagogice opiekunkowo-wychowawczej, dwuletni staż (nerwice, narkomania) podejmie pracę od sierpnia. Warunek: mieszkanie. Oferty: Wydawnictwo Współczesne, 00-490 Warszawa, Biuro Ogłoszeń, Wiejska 12, dia nr 26. 26

Matteństwo — nauczyciel, mgr chemii i studentka IV roku wychowania technicznego (zaoczne) poszukują pracy (może być w małym mieście lub na wsi). Warunek: mieszkanie rodzinne z wygodami. Oferty: Krystyna Jarosz, 49-300 Brzeg, Granata 3. 27

31-letnia polonistka (mgr), z 8-letnim stażem pracy, podejmie zatrudnienie w charakterze pedagoga, bibliotekarki albo wychowawczyni w woj. stołecznym (ew. inne propozycje). Oferty: Wydawnictwo Współczesne, Biuro Ogłoszeń, 00-490 W-wa, ul. Wiejska 12, dia nr 22. 28



TYGODNIK
ODZNACZONY
ZŁOTĄ
ODZNAKĄ
ZNP

Redaguje zespół: Danuta Chrzczonowicz (sekretarz redakcji), Teresa Konarska (kierownik działu), Walentyna Łapińska (redaktor techniczny), Zenobia Miller (kierownik działu), Zbigniew Pawłowski (redaktor naczelny), Krystyna Rogalska (kierownik działu), Maria Rybarczyk (zastępca redaktora naczelnego), Halina Zymczak, Janusz Trzciński, Jan Roko (redaktor graficzny), Kierownik administracyjny — Aniela Pawlak korekta — Irena Koscielnik, Joanna Paprzycka. Adres redakcji: ul. Spasowskiego 6/8, 00-339 Warszawa. Telefony: 26-10-11, 26-34-30, 27-60-30.
Druk: Prasowe Zakłady Graficzne RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Nowogrodzka 84/86 02-017 Warszawa Z-60. Nakład 70 000 egz.

ABY JĘZYK GIĘTKI...

„Pojęcie pracy nad językiem ma dla bardzo wielu osób treść czysto negatywną — pisze Witold Doroszewski — ta praca bywa rozumiana przede wszystkim jako walka z błędami, wyplenianie chwastów z ojczystej niwy, tępienie obcych naleciałości, obrona języka przed spaceniami (...)\", a przecież „nie można nigdzie znaleźć gotowych, szablony (...) są nawet jedną z najgorszych kłesk stylu. Trzeba wkładać osobisty trud w transponowanie wrażeń i myśli na słowo, w to, żeby w każdej sytuacji, jak mówił Norwid, odpowiednie dać rzeczy słowo”.

Tymczasem każdy z nas wolałby mieć pewność, że dysponuje prostymi kryteriami pełnej poprawności językowej — ba! — że może też wyrokować, co w polszczyźnie jest piękne, a co szpetne. W jakiś sposób wszyscy bowiem żyjemy w świecie słów i chcielibyśmy się wśród nich czuć swobodnie. My, nauczyciele, traktujemy je również jako tworzywo naszej pracy. Do nas właśnie może społeczeństwo skierować pytanie: co nam wiadomo o polszczyźnie w szkole i poza nią?

Trzeba się też spieszyć nawet z tak skromnym głosem, jak mój, bo za chwilę zakrzyczą nas puryści, którzy już się odezwali także w naszym środowisku zawodowym. A wyświadczały oni zawsze mówie ojczystej przysługi nieznaczące, zaś szkody przyniosły dotkliwie, obniżając lot myśli i słowa.

Upraszczając znany pogląd profesora Doroszewskiego, można by powiedzieć, że ogniem i mieczem naprawiamy nasz język najczęściej wtedy, gdy brak nam argumentów rzeczowych i przeciwnie — im więcej wiemy o własnych niedostatkach, tym mniej gorszymy się cudzymi potknięciami.

Ale o niewiedzy czy wahaniach nie można zbyt wiele pisać w felietonie nauczyciela, chociaż nie językoznawcy; szkoła wy-

wiera ostatecznie ogromny wpływ na sposób wypowiadania się pokoleń i jest za stan mowy ojczystej współodpowiedzialna. A skoro tak, to nie ma się co oglądać na cudze zasługi i winy, pomyśleć trzeba o własnych.

Muszę przyznać, że podziwiam kunszt nauczycielek przedszkola i klas najmłodszych. Ich umiejętność sprzyjania swoistemu dziełu sztuki, które w swej mowie tworzy dziecko. Podczas hospitacji w klasie pierwszej uderzała mnie zawsze śmiałość myśli i celność wypowiedzi istot niewielkich i mądrych. W ogóle w klasach najmłodszych nigdy się tak nie zdarza, żeby „język kłamał głosowi, a głos myślom kłamał”. Siłą sprawczą wypowiedzi staje się bowiem „gorejąca treść” życia dziecka, a odkrywanie prawd głównych i konieczność ich publicznego wyrażania jest po prostu nakazem wewnętrznym, imperatywem. I właśnie treść wypowiedzi dziecka bywa natchnieniem dla słów, które muszą się znaleźć.

Tak więc godne wysokiego uznania wydają mi się zasługi przedszkoli i niższych klas szkoły podstawowej dla rozwoju języka. A może tam właśnie bliscy jesteście pewnego... ideału? Bo nie jest przecie język sztuką dla sztuki, lecz istnieje po to, by istota ludzka celnie głosiła myśli na miarę swego wieku, czasu i miejsca w życiu. Język jest ostatecznie przede wszystkim środkiem porozumiewania się w najszerszym rozumieniu tego wyrazu.

Sprawa języka ojczystego w szkołach, to nie tylko polonistyczna troska i o tym nie trzeba nikogo przekonywać. Ale miałem szczęście współpracować z wieloma ciekawymi nauczycielami przedmiotów humanistycznych, którzy wpływali na atmosferę życia szkoły. Nie jeden raz mierzyliśmy siłę na zamiary, przygotowując czarnońskie poranki, nauczycielską „Zemstę”, doszło nawet do tego, że inscenizowaliśmy na sto-

głosów „Kazimierza Wielkiego” i musnęliśmy „Wyzwolenie”. Staraliśmy się, aby w naszym liceum pedagogicznym, w studium nauczycielskim i w liceum ogólnokształcącym jak najczęściej rozbrzmiewała publicznie poezja i proza polska w niezłym, a niekiedy i w dobrym wykonaniu.

Czy zatem stale eksponowanie najpiękniejszej polszczyzny przynosiło oczekiwane rezultaty? W sferze przeżyć — zapewne tak. Ale jaki był praktyczny rezultat nasycań naszego powszedniego dnia słowami, mistrzów? Jak to wpływało na opanowanie przez młodzież polszczyzny w mowie i w piśmie?

Trudno osądzić. Chyba jednak w dawnych zakładach kształcenia nauczycieli (i nie tylko w nich!) język ucznia był lepszy niż dziś w przeciętnej średniej szkole. W ogóle miejsce języka mówionego i pisanego w całym naszym życiu było dawniej inne, bardziej istotne.

Obecnie w liceach ogólnokształcących młodzież czyta i — powiedziałbym — szanuje literaturę narodową, chętnie jeździ na przedstawienia, zwłaszcza te wielkie, czyta prasę, dyskutuje i wcale nie ma mniej do powiedzenia niż „ta dawniejsza”. Lecz język lekcyjny bywa nader skromny, bez wyrazu. Taki właśnie niczyj. Szkoła nie umiała go ukształtować. Nikogo też nie zachwyca poziom prac pisemnych, także maturalnych. Smutno się o tym pisze.

Sądzę jednak, że droga jest jedna i wiedzie ona do centrum polszczyzny, do jej źródeł, zawartych w polskiej klasyce i literaturze współczesnej, w publicystyce, jeśli jest na Kołłątajowską miarę... Droga ta nie staje się ze stu powodów coraz szersza. Tylko co by pozostało z naszej ojczystej mowy, gdyby tej drogi poniechać? Ostatecznie — „Nie miecz, nie tarcza — broń języka, lecz — arcydzieło”.

Inne, potężne źródło piękna, gwarą wsi i przedmieść coraz bardziej zanika. Co zostanie? Jaki asortyment polszczyzny? Zabraniowy? Kolejkowy?

Poza humanistami są jeszcze w szkole wszyscy inni, bez których nie istniałby w

ogóle żaden model współczesnego wykształcenia. O starannym przygotowaniu językowym każdego nauczyciela nie za wiele dotychczas myślano i mocno delikatna jest sama materia sprawy. Po pierwsze, każdy człowiek wykształcony bez względu na kierunek ukończonych studiów ma prawo iść drogą swych własnych zamiłowań i decydować o tym, co uznaje w polskiej kulturze za szczególnie doniosłe, godne poznania i w tym wypadku dzielenie nas na humanistów, przyrodników czy matematyków jest naiwne, jeśli nie uwłaczające. Po drugie — dobra polszczyzna też jest dla wszystkich, a spotykałem i takich biologów, i takich fizyków, którzy celniej się wysławiali niż niejeden humanista.

Tylko, że matematyk, biolog, technik z natury rzeczy będzie się na zajęciach posługiwał przede wszystkim naukowym i popularnonaukowym stylem polszczyzny, wynikającym z charakteru jego dyscypliny. Musi więc sprostać wymogom precyzji i biegłości w tej materii językowej, co zresztą wcale nie jest łatwe. Humanista zaś mówi i uczy mówić o wszystkim: i o włoskim malarstwie, i o usposobieniu pana Zagłoby, i o wierszach Różewicza.

Niemniej możemy chyba sprawić, by troska o język każdego nauczyciela miała wiele cech wspólnych, niezależnych od jego specjalności. Zebymy podstaw kultury naszego słowa poszukiwali bardziej świadomie, a słowniki i wydawnictwa poświęcone poprawności języka wprowadzali na stałe do naszego warsztatu pracy. I zebymy nie organizowali nowych „polowań na czarownicę”, na tych, co popełniają błędy, a samych błędów — prawdziwych i domniemyanych — nie palili od razu na stosie.

„W każdej dziedzinie życia — konkluduje Witold Doroszewski — należy opierać się na wartościach pozytywnych, a nie negatywnych, należy więcej dbać o to, by krzwić dobro, niż o to, by tępić zło. Ten postulat może mieć zastosowanie zarówno w pedagogii, jak w metodologii myślenia, jak wreszcie w sprawach językowych”.

JERZY KORKOZOWICZ

przed META KONTRASTY

Nauczyciele reagują szybko. Po zamieszczeniu w „Głosie” artykułu „Czary i mury” w którym próbowałem postawić diagnozę choroby szkolnego sportu, odezwali się kilku fachowców. Podzielili się uwagami, potwierdzając, że większość uczniów stroni od wf, miga się i zbywa przedmiot. Wina leży po dwóch stronach: samych zainteresowanych i tych, którzy nauczają sportu.

Pedagog z Miechowa p. Janusz Masłowski pisze: „Program wf w szkole budzący wiele kontrowersji jest mocno przeładowany a pełna jego realizacja staje się niemożliwa. Przepadła dużo godzin lekcyjnych, są kłopoty ze sprzętem sportowym i wyposażeniem sal gimnastycznych (oswieślenie, naprawa sprzętu) i boisk szkolnych. Brakuje wysoko kwalifikowanych specjalistów (zwłaszcza na prowincji), zafecia prowadzi w zastępstwie ludzie nie mający zielonego pojęcia o przedmiocie. Szumna propaganda w środkach masowego przekazu, jakoby na absolwentów szkół wyższych czekały na prowincji mieszkania, własne ogródki oraz specjalne preferencje, jest tylko propaganda. Jedynie tam, gdzie istnieje szczególne zainteresowanie władz administracyjnych i szkolnych rozwojem sportu, sprawy, o których mówię, nie stanowią problemu. W wielu jednak przypad-

kach lepiej i wygodniej jest zostawić kogoś, z kim nie ma kłopotów z zapewnieniem mu warunków godziwej egzystencji, a piłka sama się potoczy”.

W tym duchu piszą inni, niepokojąc się stanem faktycznym. To prawda, że prognozy zmierzają ku lepszemu. Podpisana umowa międzyresortowa o współpracy coś tam obiecuje. Również na ostatnim plenum GKKFiS poświęconym perspektywie sportu dzieci i młodzieży szkolnej w latach 1982—85, ujawniły się takie chęci. Br. wszyscy mówią to samo, mianowicie, że wspólne wysiłki powinny pójść w kierunku dynamizowania sportu powszechnego. Lecz praktyka dowodzi czegoś innego. Słyszę wokół, że kluby i pionierskie sportowe chcą więcej pieniędzy, bo nie wiążą końca z końcem. Wszystko podrożało. Usługi pochłaniają krocie. Przejazdy, w związku z rozgrywkami, powodują, że kasy robią się puste. Skąd brać na szkolenie? Jak zapewnić zawodnikom trening, likwidując kosztowne zgrupowania? A kto wobec tego da teraz pieniądze na bardzo kosztowny sport powszechny, kto zapewni mu gwarancję systematycznego rozwoju?

Mocny głos na plenum o sporcie wśród młodzieży brzmiał mile dla ucha. Ale w kuluarach zgromadzenia panował sceptycyzm. Pesymiści podkreślali nierealność postulatów (było ich bardzo wiele). „Rozjeżdżamy się do domów i wszystko wróci do normy” — mówili. Na temat lekcji wf i ich poziomu, większość zainteresowanych wypowiedziała się bardzo krytycznie (podobnie jak p. Janusz Masłowski). Kluby, żeby mogły istnieć, muszą współpracować ze szkolnictwem. Interesy jednakże, mimo pozorów spójności, w istocie są sprzeczne.

Każdy chciałby ciągnąć do siebie. Ten kontrendans trwa od lat. Sytuacji uzdrowić w tym przedmiocie nikt nie potrafi. Specjaliści resortowi też są bezsilni, bo w praktyce nie wygląda wszystko tak pięknie, jak w planach, umowach i w programach. Życie zaskakuje takimi rewelacjami, że naprawdę planować cokolwiek jest coraz trudniej.

Sama propozycja wprowadzenia podziału kraju na osiem makroregionów, w których realizowane będą zadania dla sportu młodzieżowego (a więc przede wszystkim szkolnego) wzbudziła wiele wątpliwości i zastrzeżeń. Chodzi tu o zlikwidowanie superimprez (spartakiady, igrzyska), które nie wnosyły i nie wnoszą nic twórczego do sportu uprawianego przez szkolną młodzież. Służyły asom. Czyli tym, którzy sport uprawiali w klubach. Wiele na ten przykry temat mogłoby powiedzieć eksperci. Podczas spartakiad nie ujawniały się nowe twarze. Przeciwnie. Znużeni działacze, obsługując finalistów, z pamięci wymieniali nazwy klubów, w których oni startują od lat.

Czy podział sportowej mapy Polski przyczyni się do zmiany stanu? Czy nie będzie to ta sama gra ze zmianą sposobu tasowania kart?

„Realizacja kultury fizycznej w szkole i poza nią jest nierozdzielnie związana z całą gamą przedsięwzięć ją wspomagających — pisze p. Janusz Masłowski w liście do redakcji. Jeśli nadal będzie brakowało jasnych, precyzyjnych rozporządzeń (nie zmieniających się z dnia na dzień) regulujących wszystkie sprawy kultury fizycznej, degradacja biologiczna pokoleń będzie się pogłębiać”.

Chętnych do przedsięwzięć i rozporządzeń nie brakuje w żadnym ze znanych nam środowisk sportowych. Administracja kultury fizycznej zatrudnia najtęższych fachowców. Mamy przecież instytuty i plejada naukowców. I co z tego? Do dnia dzisiejszego na dobrą sprawę nikt nie zaproponował społeczeństwu jakiegos sensownego programu upowszechnienia sportu, który to program mógłby być przedyskutowany i ewentualnie przyjęty. Działania w kulturze fizycznej podejmowane są raczej w myśl zasady: każdy sobie rzepkę skrobie. Ze zdumieniem np. przeczytałem notatkę agencyjną, która informuje o powoływaniu... zrzeczeń sportowych! Tych samych, na które tyle wylano pomyj, bo nie zdawały egzaminu i przyczyniły się do totalnego zbiurokratyzowania kultury fizycznej. Ktoś był tutaj przedsiębiorczy i doszedł do wniosku, że trzeba wrócić do zrzeczeń, twierdząc, że co stare, to dobre.

Ani ja ani pan Masłowski takiej przedsiębiorczości nie popieramy. Obydwu nam chodzi o jasność i przejrzystość systemu naszego sportu, o precyzyjne rozpisanie ról, kto i za co odpowiada, kto i co ma realizować w ciągu danych trzech lub pięciu lat. Z ostatnich rozmów pomiędzy luminarami kultury fizycznej wyłania się jakaś próba koncepcji. Może to nie będą fajerwerki, a jeżeli zlikwidujemy np. miserie szkolnych zajęć wychowania fizycznego, oznaczać to będzie, że postawiliśmy milowy krok na drodze do powszechności sportu i realnych efektów poczyniń.

Minimum ruchowej egzystencji wszystkich dzieci domagają się nie tylko ci, którzy wiedzą, czemu to ma służyć. Świadomość tej potrzeby stała się powszechna.

MIECZYSLAW BILSKI

PRZYKŁAD ŁOMŻY

NAŚLADOWICTWO WSKAZANE

Jak informuje nas Kuratorium Oświaty i Wychowania w Łomży, dokonano tam prawie cudu. Z początkiem tego roku rozwiązany został w tym województwie problem miejsc w przedszkolach dla wszystkich dzieci zgłoszonych przez rodziców. Od sierpnia 1981 roku do lutego 1982 uruchomiono w województwie 860 nowych miejsc w przedszkolach, co stanowi wzrost o 23,5 proc. w stosunku do dotychczas posiadanych. Najwięcej uzyskano ich w samej Łomży, gdzie oddane zostało do użytku sześcioddziałowe nowe przedszkole oraz dwanaście oddziałów w sześciu obiektach adaptowanych. Ogółem w mieście urucho-

mono 530 miejsc, co stanowi 58,8 proc. dotychczasowego stanu. Stało się to możliwe dzięki ogromnemu zainteresowaniu tym problemem władz politycznych i administracyjnych województwa i poszczególnych miast oraz zakładów pracy.

Przykład Łomży, województwa, które nie ma bynajmniej łatwych warunków lokalowych (tutaj są one trudniejsze niż w innych rejonach kraju), świadczy, że jednak wiele pożytecznego można zdziałać, jeśli się chce. Znane jest stwierdzenie, że aby coś powstało, potrzeba najpierw wapna, cementu, zgody na rozpoczęcie budowy, pieniędzy itp. A okazuje się, że jednak, mimo

braków w tym zakresie, nie mniej ważne jest „chcenie”, bo bez tego sam cement i wapno nie obróci się w obiekt szkolny. Można też, jak się okazuje, opróżnić lokalnie zajmowane dotychczas trochę rozrutnie i adaptować je na ważniejsze społeczne cele.

Brawo dla Łomży! Jej śladem iść powinny inne kuratoria. Nie tylko w rozwiązywaniu trudnych problemów przedszkoli. Tutaj bowiem od wielu lat, a ściślej od chwili awansu do rangi województwa, w oświacie działo się wiele dobrego. Budowano w szybkim tempie nie tylko szkoły, ale — co ważne — mieszkania dla nauczycieli. I to piękne, czego przykładem może być gmina Goniadz. Kłopoty ze zdobyciem materiałów i fachowców jakoś władz oświatowych Łomży nie odstraszały i nie zniechęcały do podejmowania różnorodnej działalności gospodarczej; dzięki temu oddano na wsiech wiele nowych mieszkań, uzyskanych w trakcie przeprowadzania remontów kapitałnych, wykupu domów prywatnych właścicieli, nie mówiąc o nowych inwesty-

cjach, które jednak tutaj, jak zresztą wszędzie, były skromne.

Łatwiej więc radziły sobie władze oświatowe w Łomżyńskiem z zatrudnieniem nauczycieli specjalistów na wsi. I tutaj niedostatki są ciągle duże, jednak dotychczas zrobiono więcej niż gdzie indziej. Tempo usuwania niedostatków było i jest większe tu niż w wielu „zamożnych” województwach.

Nie piszemy o tym po to tylko, aby władze chwalić, za daleko im jeszcze do pełnego sukcesu; chcemy jedynie na przykładzie regionu uprzednio zaniedbanego ukazać, iż wychodzenie z zaniechania może być realne i stosunkowo szybkie, jeśli nie brak ludziom pomysłów i dobrej woli. Oświatowcy nie byli przecież w tym przedsięwzięciu sami, wspierano ich zarówno „na górze”, jak i na dole, w miasteczkach, gminach, gdzie wzniesiono wiele budynków w czynnie społecznym, przy udziale mieszkańców. Zatem namawiamy do naśladownictwa.

(M. R.)