

O JEDEN ODDECH MNIEJ!

czyli przepisy wykonawcze do Karty - w praktyce

TYGODNIK
SPOŁECZNO-OŚWIATOWY

ROK LXVI • NR 2 • 9 I 1983

CENA 10 ZŁ

GŁOS

NAUCZYCIELSKI

PONADTO W NUMERZE:

- SPECJALNA WKŁADKA:
założenia
programowo-organizacyjne
kształcenia i wychowania
w szkole podstawowej
- PROBLEMY
NAUCZYCIELI - METODYKÓW
- ZNP W DZIAŁANIU

BIAŁYSTOK, TOMASZÓW MAZ.,
SUŁKOWICE, KUTNO

ZACHĘCAMY
DO WYMIANY POGLĄDÓW

NAUCZYCIEL I JEGO ODPOWIEDZIALNOŚĆ

Nauczyciel w swoim działaniu pragnie być wolny i wszystko, co stanowi konsekwencję jego wolności (prostota działań, wiarygodność słów i czynów), uzyskuje status wartości oczekiwanej przez młodzież. W rzeczywistości istota działania pedagogicznego umożliwia spełnienie tego oczekiwania, ponieważ z natury rzeczy działanie to jest wolne. Niedookreśloność sytuacji, w których działa nauczyciel, powoduje, iż nie może on korzystać wprost i bezpośrednio ani z uprzedniego doświadczenia, ani z posiadanej wiedzy, ani z ustalonych norm postępowania. Wymienione kategorie zawodowego wyposażenia nauczyciela nie mają bowiem wartości stałej i niezmiennych. Każda nowa sytuacja pedagogicznego działania wymaga ich przetworzenia i modyfikacji. Tak więc za każdym razem uprzednie doświadczenie ulegać musi przeformułowaniu, zdobyta wiedza przetworzeniu na nowo, a ustalone normy modyfikacji.

Przed nauczycielami otwiera się w ten sposób szansa, a zarazem i konieczność, podejmowania decyzji i działań nie wyuczonych, nie standardowych. Konieczna wolność działań na własną odpowiedzialność stwarza możliwość zarówno wielkiej wygranej, jak i ryzyko przegranej.

Jednakże w działaniu pedagogicznym przegrana nie zamyka się nigdy w wymiarze jednostkowym i nie jest tylko indywidualną przegraną nauczyciela. W istocie uzyskuje ona szerszy wymiar, stając się przegraną o zasięgu społecznym. Jeśli uświadomimy sobie ponadto, że oddziaływanie nauczyciela obejmuje zwykle kilka pokoleń danej zbiorowości i ma charakter systematyczny, wówczas rozmiary owej przegranej ukazują się nam jako zjawisko szczególnie niebezpieczne społecznie.

Przegraną jest już utrata wpływu na młodzież, co stanowi wychowawczą klęskę nauczyciela i szkoły, lecz prawdziwą klęską jest ten rodzaj wpływu, który powoduje zachwianie, a nawet spustoszenie świadomości młodych. Skutki tego procesu są nieobliczalne i ujawniają się w postaci symptomatycznych zjawisk społecznych, jak postępująca nietolerancja, rozwój dogmatycznych sposobów myślenia, postaw „łatwego” bohaterstwa. Oczywiście, niesłuszne, a nawet krzywdzące byłoby upatrywanie przyczyn tych negatywnych zjawisk społecznych tylko w pracy nauczyciela i szkoły.

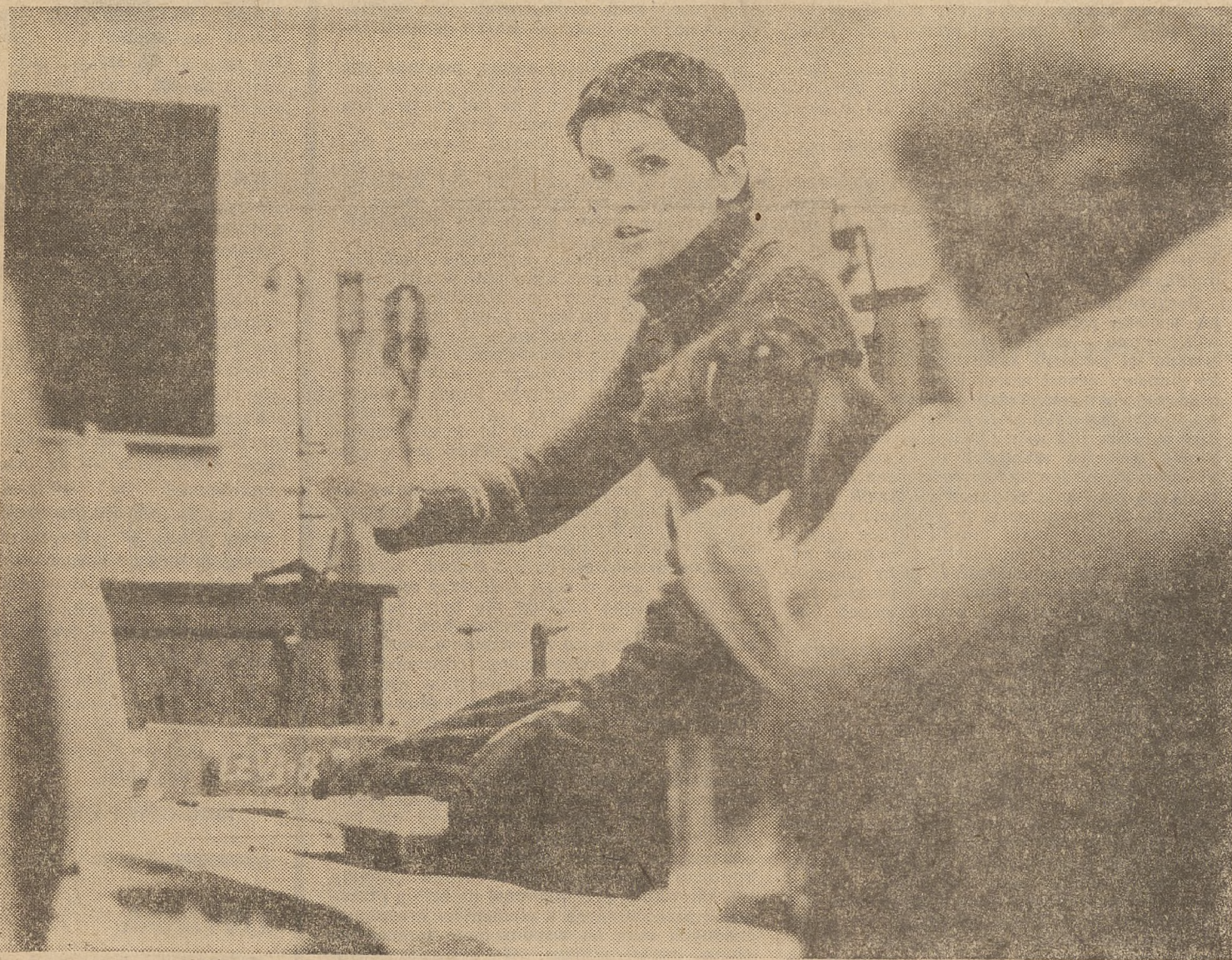
Powstaje pytanie, jak pomóc nauczycielowi i oświacie w odnajdywaniu wspólnoty myśli i wspólnoty konstruktywnych działań z młodzieżą? Jak wykorzystać daną nauczycielowi i szkole szansę poznawczej wolności? Jedną z możliwych prób odpowiedzi jest odwołanie się do rozumienia pojęcia wolności w działaniu pedagogicznym.

CZYM JEST WOLNOŚĆ NAUCZYCIELA?

Zasadza się ona na pogodzeniu dwóch sprzecznych potrzeb ludzkiej psychiki: bycia otwartym i podatnym na wpływy, a zarazem pod innymi względami „chronionym” przez samego siebie i „niewrażliwym” (1). Otwartość i podatność warunkuje współistnienie z innymi i współdziałanie społeczne. „Niewrażliwość” natomiast jest granicą otwartości, której przekroczenie narusza egzystencjonalną potrzebę zachowania niezależności i bycia sobą. W pogodzeniu wymienionych sprzeczności tkwi podstawa ludzkiej autonomii i warunek bycia wolnym.

LUDWIK WIECZOREK

Przewodniczący
Komitetu Założycielskiego ZNP



Lekcję prowadzi kol. Dorota Furmanek, nauczycielka fizyki w XV Liceum Ogólnokształcącym im. N. Żmichowskiej w Warszawie.
Fot. M. Suchecki

OLSZTYN

PO REJESTRACJI

Pragnę poinformować redakcję, iż Sąd Wojewódzki zarejestrował Związek Nauczycielstwa Polskiego w Wydziale Oświaty i Wychowania Urzędu Miejskiego w Olsztynie.

Akces do Związku zgłosiło aktualnie 1200 nauczycieli i pracowników oświaty. Ruszyliśmy więc z miejsca. Pracy mamy bardzo wiele.

W grudniu odbyliśmy spotkanie z posłami naszej ziemi olsztyńskiej. Przedstawiliśmy posłom najważniejsze, najistotniejsze problemy naszego środowiska, w tym szczególnie:

• sprawy rencistów i emerytów • pracowników nie będących nauczycielami • oraz kwestie związane z wdrażaniem Karty Nauczyciela.

Postulaty w dyskusji zostały wręczone posłom na piśmie. Przyrzeczono nam, że będą one omawiane na jednym z najbliższych posiedzeń Sejmowej Komisji Oświaty i Wychowania.

W najbliższym czasie prześlemy do redakcji szczegółowy materiał o problemach naszej działalności związkowej.

Co nas czeka w tym roku i co zrobić, aby był to okres postępującej stabilizacji gospodarczej, finansowej i rynkowej? Wokół tych dylematów koncentrowały się obrady ostatniego w 1982 roku posiedzenia Sejmu. Dwa dni bowiem — 28 i 29 grudnia ub.r. — poselskiej debaty, w której zabrało głos ponad dwudziestu mówców, poświęcono budżetowi na rok bieżący i koncepcji planu trzyletniego. Można więc rzec bez przesady, iż rozważane były sprawy pierwszorzędnej wagi dla całego narodu.

I nie była to debata formalna. Dyskusja wyszła daleko poza zasięg spraw ujętych w dokumentach rządowych; posłowie zgłaszali liczne problemy i wątpliwości, wprowadzali do przedstawionych projektów wiele zmian i poprawek. Podkreślić też warto, iż po raz pierwszy debatę nad koncepcją planu gospodarczego poprzedziła tak szeroka konsultacja społeczna nad jego założeniami, prowadzona w różnych środowiskach.

W opinii poselskiej dotyczącej wyboru wariantu „trzylatki” podkreślono, iż głównym założeniem planu gospodarczego na lata 1983—85 powinno być przezwyciężenie kryzysu gospodarczego, stopniowe przywracanie równowagi rynku wewnętrznego i budżetu państwa oraz zapoczątkowanie procesu rozwoju gospodarki i przebudowy jej struktury.

Przyjęto wariant drugi, umiarkowany — ze zmianami wynikającymi ze społecznych konsultacji oraz oceny sytuacji gospodarczej na koniec 1982 roku. Odrzucono pierwszy, jako zbyt pasywny, oraz trzeci — nadmiernie, zdaniem posłów, optymistyczny, w obecnych warunkach nierealny. Podstawowe cele zatwierdzonego planu to: zapewnienie wyżywienia narodu, przy zmniejszeniu zależności od importu; zaspokajanie potrzeb mieszkaniowych; poprawa zaopatrze-

KRAJ

TWARDE REALIA

nia ludności w niezbędne dla codziennego życia towary przemysłowe; ochrona przed skutkami kryzysu grup ludności znajdujących się w najtrudniejszej sytuacji.

Czy tak sformułowane cele mogą satysfakcjonować? Z pewnością życzylibyśmy sobie więcej. Rzecz w tym, że plan skrojono — i to jest jego walor — na miarę istniejących realiów. Po prostu zastosowano zasadę jedności planowania rzeczowego i finansowego. A obecne realia to: brak równowagi gospodarczej, rozregulowany rynek, wysokie zadłużenie, niski poziom produkcji przemysłowej, niedobór budżetowy, a także narastająca inflacja potęgowana presją na wzrost dochodów pieniężnych nie mających pokrycia w przyroście produkcji.

Z tego też względu — twardych realiów — nie należało do łatwych debata nad budżetem państwa na 1983 rok. Wchodzimy bowiem w ten rok z wieloma niewiadomymi, z licznymi problemami, z przekroczonym funduszem płac, z nawisem inflacyjnym sięgającym 500 mld zł, z minimalnymi zapasami towarów. W 1982 roku luka w budżecie wynosiła około 240 mld zł. W praktyce oznacza to konieczność emisji banknotów bez pokrycia w masie towarowej i tym samym dalszą inflację.

Niestety, i w 1983 r. nie uda się zrównoważyć wydatków z wpływami, choć luka w budżecie powinna być już znacznie mniejsza.

wyjścia z impasu, w jakim znalazły się inwestycje oświatowe.

Należy stwierdzić, że projekt budżetu uwzględnił środki na finansowanie zwiększonej liczby oddziałów w szkolnictwie ponadpodstawowym, jak również zakładanego wzrostu liczby dzieci i młodzieży, korzystających z internatów i zakładów opiekuńczo-wychowawczych.

Chciałbym w tym miejscu wyrazić przekonanie, iż środowisko oświatowe ze zrozumieniem przyjmie fakt, że środki budżetowe przeznaczone na realizację zadań rzeczowych zostały jednakże pomniejszone o 5 proc. w związku z obniżeniem normy na wydatki pozapłacowe. Należy, oczywiście, założyć, że w trudnej sytuacji kraju we wszystkich szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych nastąpi poprawa gospodarowania, pozwalająca przy niższych wydatkach rzeczowych utrzymać dotychczasowy poziom zaspokajania potrzeb.

Z uwagi na trudną sytuację gospodarczą państwa nie mogły się znaleźć w budżecie na rok 1983 środki na poprawę norm żywienia w internatach szkolnych i przedszkolach (normy te będą niestety nadal niższe od normy fizjologicznie uzasadnionej) jak również środki na zwiększenie funduszu pomocy stypendialnej dla młodzieży szkolnej.

Pozytywnie należy ocenić to, że w projekcie budżetu państwa w dziale — oświata i wychowanie — osobowy fundusz płac skalkulowano na poziomie zapewniającym nie tylko planowy wzrost zatrudnienia z tytułu zakładowego wzrostu zadań placówek oświatowo-wychowawczych oraz przejęcie przez budżet państwa finansowania wynagrodzeń personelu stołówek szkolnych (opłacanych dotąd ze środków komitetów rodzicielskich), ale także na realizację postanowień Karty Nauczyciela. W szczególności w projekcie budżetu zostały ujęte środki umożliwiające, zgodnie z postanowieniami Karty, zrównanie od 1 września 1983 roku średniej płacy nauczycielskiej z przeciętną płacą pracowników inżynieryjno-technicznych zatrudnionych w przemyśle uspołecznionym.

Jest to niezwykle znaczący krok ku poprawie warunków materialnych 450-tysięcznej rzeszy nauczycieli, grupy zawodowej mającej do spełnienia ogromne zadania w realizacji idei porozumienia narodowego, w kształtowaniu odpowiednich postaw patriotycznych i obywatelskich młodego pokolenia. Z zadowoleniem należy także przyjąć ujęcie w projekcie budżetu środków na zrealizowanie innego postanowienia Karty, to jest obniżenie od 1 września 1983 roku obowiązkowego wymiaru zajęć dydaktycznych nauczycieli. Temu obniżeniu pensum towarzyszyć musi jednak pewien niepokój, wywołany koniecznością dodatkowego zatrudnienia około 50 tys. osób, co przy niedostatecznych rozmiarach kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych nie będzie sprawą łatwą.

Można mieć wprawdzie nadzieję, że poprawa warunków materialnych nauczycieli, a także i wdrażenie innych korzystnych założeń Karty spowoduje powrót do tego zawodu tych, którzy w przeszłości przeszli do innej pracy, właśnie z uwagi na niedostateczne warunki materialne. Niemniej resort nauki i szkolnictwa wyższego powinien wziąć pod uwagę fakt niedostatecznej podaży absolwentów wyższych uczelni przygotowujących do pracy w szkolnictwie i podjąć stosowne działania zmierzające do zdecydowanego zwiększenia rozmiarów kształcenia nauczycieli. Dotyczy to także nauczycieli niewykwalifikowanych, którym należałoby umożliwić podejmowanie studiów zaocznych bez obowiązku składania egzaminów wstępnych.

Opiniując generalnie pozytywnie projekt budżetu w dziedzinie oświaty i wychowania, należy jednak zgłosić jedną uwagę. Dotyczy ona faktu, że w projekcie tym nie zapewnia się środków na podwyżkę płac pracowników oświaty i wychowania nie będących nauczycielami, to znaczy pracowników administracji i obsługi. Sytuację materialną tej grupy

Pierwotnie planowano deficyt na sumę 176 mld zł, ale decyzją Sejmu zredukowano go do 151 mld zł. Posłowie stanęli na stanowisku, że niezbędny jest ostry reżim oszczędnościowy i maksymalne ograniczanie wydatków. Zapowiedziano też, iż w przyszłym roku dotacje będą przedmiotem stałej wnikliwej analizy poselskiej.

Ale samo ograniczanie wydatków to nie wszystko. Sprawą podstawową jest powiększenie wpływów, a zatem wzrost produkcji i obniżanie jej kosztów. Jest to bowiem warunek odzyskiwania równowagi rynkowej. Dlatego niezbędne jest rygorystyczne przestrzeganie zasady wiązania wzrostu płac ze wzrostem wydajności pracy.

Zgodnie z inicjatywą Sejmu rząd podejmie też prace nad kompleksowym i rozwiniętym programem działań antyinflacyjnych.

Tak więc czeka nas ostry reżim oszczędnościowy we wszystkich dziedzinach. Także — nie ludźmy się — i w oświacie. Choć — i to napawa pewnym optymizmem — przy planowanym na 1983 rok wzroście o 2,5 proc. dochodu narodowego dzielonego budżet oświaty w dziale szkolnictwa ogólnokształcącego wzrośnie o ponad 18 proc., a szkolnictwa zawodowego o ponad 15 proc.

Zgodnie z uchwałą Sejmu w sprawie planu trzyletniego — w sferze wydatków budżetowych preferować się będzie kolejno: ochronę zdrowia, szkolnictwo oraz kulturę. Jesteśmy więc na drugim miejscu. W jakim stopniu rzutować to będzie na sytuację oświaty? Do spraw tych wracać będziemy na łamach „Głosu”. Tym razem publikujemy poniżej tekst wystąpienia posła Ferdynanda Łukasza, który w czasie debaty sejmowej nad budżetem ustosunkował się do niektórych problemów związanych z sytuacją w dziedzinie oświaty i wychowania. (D.Ch.)

pracowników należy ocenić, bez żadnej przesady, jako niezwykle trudną. Notuje się ogromny odpływ tych pracowników do innych działów gospodarki, w związku z czym istnieją ogromne trudności w zapewnieniu normalnego funkcjonowania wielu szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Przypomnieć należy, że przedstawiciele rządu składali publiczne zobowiązanie, iż kwestia uregulowania płac zostaje odłożona do czasu uregulowania statusu materialnego nauczycieli. Status materialny nauczycieli został uregulowany, a dotychczas nadal brak jest decyzji w sprawie wyrównania dysproporcji płacowych pomiędzy pracownikami administracyjnymi i obsługi w placówkach oświatowych oraz wychowawczych, a tą grupą w innych działach gospodarki narodowej.

Sprawa ta, w mojej ocenie, powinna być rozstrzygnięta w pilnym trybie z ważnością od 1 stycznia 1983 roku i na ten cel powinna być w pierwszej kolejności uruchomiona rezerwa funduszu płac. Budżet oświaty i wychowania wymaga zwiększenia z tego tytułu dodatkowo o kwotę około 3,5 mld zł. Nawet przy założeniu, że część skutków podwyżki płac mogłaby znaleźć pokrycie w oszczędnościach na innych wydatkach bieżących.

Jak już wspominałem, realizacja zadań planowych, określonych zmianami w strukturze demograficznej, jest w znacznej mierze uzależniona od realizacji zadań inwestycyjnych. Tymczasem występuje widoczny brak korelacji pomiędzy wzrastającym planem rzeczowym a zadaniami inwestycyjnymi. Wynika to z obniżenia ogólnego poziomu nakładów na inwestycje, przy czym budownictwo oświatowe znajduje się od lat na niekorzystnej pozycji przy podziale środków przez władze wojewódzkie.

Warto tu przypomnieć, że procentowy udział nakładów na oświatę w porównaniu do ogólnych nakładów inwestycyjnych w gospodarce uspołecznionej zmniejszył się w ostatnim dziesięcioleciu z 2,9 proc. w roku 1970 do 1,9 proc. w roku 1980. Przy czym nawet te obniżone nakłady nie były, jak już powiedziałem, w pełni realizowane. Dlatego konieczne wydaje się zobowiązanie władz wojewódzkich do przeznaczenia odpowiedniego procentu nakładów na inwestycje oświatowe, przy czym obok rozwijania budownictwa szkół i przedszkoli należy w szerszym niż dotychczas zakresie uwzględniać budownictwo mieszkań dla nauczycieli zatrudnionych szczególnie na wsi i w małych miastach. Konieczne wydaje się również utrzymanie stosowanej w 1982 roku formy pomocy dla budownictwa oświatowego, polegającej na pozostawieniu rezerwy środków i nakładów w budżecie centralnym Ministerstwa Oświaty i Wychowania, przeznaczonej na zakup przedszkół montowanych z elementów drewnopochodnych oraz na wspomaganie terenowego planu inwestycyjnego. W przyszłorocznym budżecie rezerwa taka nie została jednak utworzona.

Pozytywnie natomiast należy ocenić włączenie do planu centralnego inwestycji szkolnictwa specjalnego, bowiem rokuje to nadzieję, że dzięki temu budownictwo tych placówek, mających charakter międzywojewódzki, będzie realizowane szybciej i zgodnie z najpilniejszymi potrzebami.

Słuszne, moim zdaniem, jest również scentralizowanie części środków budżetowych na zakup najniezbędniejszych pomocy naukowych, dla szkół, szkół specjalnych i przedszkoli, odczuwających największe braki w zaopatrzeniu, a także scentralizowanie środków na zakup podręczników przekazywanych nieodpłatnie uczniom szkół podstawowych.

Wysoka Izbo!

Uważam, że budżet w dziedzinie oświaty i wychowania, skromny i zakładający oszczędną gospodarkę, pozwoli — po uwzględnieniu zgłoszonych propozycji i korekt, w szczególności korekty związanej z podwyżką płac pracowników nie będących nauczycielami — na realizowanie podstawowych zadań oświatowo-wychowawczych.

OPINIE

JAKI JESTEŚ DYREKTORZE?

W nakładzie 800 egzemplarzy ukazało się ostatnio opracowanie Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie oraz Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Warszawie zatytułowane: „Kierowanie instytucją oświatowo-wychowawczą — ćwiczenia dla kierowniczej kadry oświatowej” autorstwa Stefana Witka.

Z zainteresowaniem czytalem to opracowanie, szczególnie zaś te jego fragmenty, które dotyczą wzoru osobowego dyrektora szkoły.

Tak więc — według sondażu przeprowadzonego przez W. Kobylińskiego wśród 812 pracowników oświaty — dyrektor powinien być: sprawiedliwy, konsekwentny w działaniu, rozważny w podejmowaniu decyzji, pracowity, uczciwy, zrównoważony emocjonalnie, opanowany, życzliwy, zdyscyplinowany wewnętrznie, odważny, dyskretny, stabilny w poglądach etyczno-moralnych, pogodny, zrozumiały, jeśli chodzi o jasność i łatwość formułowania wypowiedzi oraz wytrwały.

Powyższe cechy osobowe zostały uszeregowane w kolejności od największej do najmniejszej liczby „wyborów”. Warto też zaznaczyć, że wśród ankietowanych było 339 nauczycieli, 190 wizytatorów oraz 283 osoby pełniące funkcje dyrektorskie. Tak więc, można powiedzieć, iż sondażem objęto osoby pełniące w oświacie różne funkcje, co moim zdaniem, jest dobre, gdyż opinie zyskały na wszechstronności i obiektywności.

O dyrektorach szkoły piszemy ostatnio dość często. Problematyka związana z kierowaniem placówkami oświatowo-wychowawczymi powtarza się stale również w listach nauczycielskich. Ileż w nich zarzutów pod adresem właśnie dyrektorów — za nieumiejętność w kierowaniu szkołą, za niesprawiedliwość, rozbieżność słów z czynami, faworyzowanie miernot i niedoceniające ludzi wartościowych, pracowitych, odważnych, mówiących — jak to się mówi — prawdę w oczy...

Dlatego proszę Was — panowie dyrektorzy — zapoznać się z owym wzorcowym wzorem osobowym i wyciągniecie wnioski dla siebie.

ZBIGNIEW PAWŁOWSKI

UWAGA CZYTELNICY!

Miło nam zakomunikować, iż resort oświaty i wychowania uwzględnił prośbę Czytelników „Głosu Nauczycielskiego” o przedłużenie do końca marca br. dyskusji nad „Głównymi kierunkami i zadaniami w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą szkolną”.

Tak więc czekamy na dalsze listy, wypowiedzi, refleksje związane z tematem: „Kogo chcemy wychowywać w polskiej szkole”.

Z TRYBUNY SEJMOWEJ POWIEDZIAŁ POSEŁ FERDYNAND ŁUKASZEK

Obywatelu Marszałku! Wysoka Izbo!

Przedłożony na dzisiejszym posiedzeniu projekt ustawy budżetowej, uwzględnia w sposób zadowalający środki na sfinansowanie zadań planowanych w oświacie i wychowaniu. Zadania te zostały określone w centralnym planie rocznym na wyższym niż w ubiegłym roku poziomie. Wzrost ten jest w znacznej mierze obiektywną koniecznością, ponieważ w 1983 roku utrzymywać się będą nadal, występujące w ostatnich latach, trendy zmian w strukturze demograficznej ludności, polegające na wysokim przyroście liczby dzieci w grupie od 3 do 6 lat oraz od 7 do 14 lat.

Na tle tych tendencji z zadowoleniem należy odnotować przyjęcie przez rząd w centralnym planie rocznym zadania zwiększenia stopnia upowszechnienia wychowania przedszkolnego. W 1983 roku po raz pierwszy opiekę przedszkolną zostanie objętych ponad 50 proc., a dokładnie 50,4 proc. dzieci w wieku od 3 do 6 lat, wobec 49,2 w roku 1982. Oznacza to, że tempo przyrostu miejsc w przedszkolach musi przewyższać tempo przyrostu demograficznego. Uzyskanie zaplanowanego zwiększenia liczby ponad 36 tys. miejsc, wymagać będzie znacznego wysiłku władz terenowych, w szczególności dla pozyskania na cele przedszkolne różnorodnych, możliwych do adaptacji, obiektów i lokali. Nie jest bowiem możliwe uzyskanie tego przyrostu tylko poprzez inwestycje, ponieważ poziom zadań inwestycyjnych na 1983 rok może pokryć zaledwie część potrzeb w tym zakresie.

Należałoby jednak w tym miejscu zaznaczyć, że wskaźnik upowszechniania wychowania przedszkolnego w naszym kraju jest najniższy wśród państw socjalistycznych, i że nadal pozostają niezaspokojone potrzeby na miejsca w przedszkolach, szczególnie na wsi. Z tego względu z zadowoleniem przyjąć należy rozwiązanie budżetowe zapewniające możliwości finansowania ponadplanowego zwiększenia liczby miejsc w przedszkolach.

Zmiany demograficzne wywołują znaczny wzrost zadań w szkolnictwie podstawowym. Wysoka dynamika wzrostu liczby dzieci występuje szczególnie w miastach, a zwłaszcza w nowych osiedlach, gdzie budownictwo oświatowe aż do marca 1981 roku, tj. do czasu podjęcia uchwały nr 50 Rady Ministrów, nie tylko nie miało żadnych preferencji, ale nawet nie było traktowane jako niezbędny element infrastruktury osiedlowej. W latach 1971—1981 z powodu braku mocy przerobowych przedsiębiorstw nie wykorzystano prawie ponad 6 mld zł na obiekty oświatowe. Za środki te można było wybudować w tym czasie około 130 szkół podstawowych lub 520 przedszkoli.

Niezrealizowanie inwestycji szkolnych w miastach i na wsi wpływa na pogorszenie się warunków pracy szkół i przedszkoli.

Zgodnie z uchwałą nr 50 Rady Ministrów szkoły podstawowe, przedszkola i żłobki zalicza się do podstawowych urządzeń towarzyszących budownictwu mieszkaniowemu w miastach. Pomimo tej istotnej preferencji, w roku 1981 aż w 24 województwach nie oddano do użytku ani jednego obiektu oświatowego, a na rok 1982 w 11 województwach nie zaplanowano rozpoczęcia budowy ani jednego przedszkola, czy szkoły podstawowej. W pozostałych województwach kwoty przeznaczone na budowę szkół i przedszkoli też były niewielkie. Brak nowych obiektów szkół i przedszkoli oraz dekapitalizacja istniejących — powodują ogromne trudności w realizacji planowych zadań w oświacie. Sytuacja w tym zakresie budzi poważny niepokój członków Komisji Oświaty i Wychowania. Konieczne jest opracowanie konkretnego programu

KALI I DEMO- KRACJA

Stanie w kolejkach bywa czynnością inspirującą. Zwłaszcza, gdy są to kolejki pęczniące od wewnętrznej napięć spowodowanego bądź koniecznością wyjątkowo oszczędnego gospodarowania każdą godziną dnia, bądź też wyjątkowym zapotrzebowaniem na towar stanowiący cel stania. W takich sytuacjach nastroje oczekujących są niezbyt pogodne, zaś ich ocena rzeczywistości, w jakiej przychodzi nam żyć, szczególnie zaś ocena sprawności i wydolności ludzi ponoszących za tę rzeczywistość odpowiedzialność (lub raczej których taką odpowiedzialnością obarczamy) — jest zdecydowanie mało pozytywna. Tych ludzi, określamy na ogół nie sprecyzowanym zaimkiem „oni”. Właśnie w kolejkach można się dowiedzieć, że „oni” są sprawcami niewydolności handlu, nieuprzejmości ekspedientek, braku pożądanego towaru, niewłaściwej struktury społecznej klientów w ogonkach, bowiem: „na oko widać, że większość stanowią spekulanci, a w najlepszym przypadku emeryci, co to za pieniądze godzinami wystają po towar”. „Oni” przede wszystkim są sprawcami kryzysu.

Ile w tym zaciętrzewienia, a ile racji? A ponadto, kim są ci „oni”? Swego czasu prof. Szczepański pisał, że w Polsce „oni” to słowo-klucz oznaczające w zależności od potrzeb: partię, rząd, radę narodową, administrację terenową, handel, milicję a nawet dyrekcję własnego zakładu pracy, uczelnię czy szkoły. Krótko mówiąc, jest to zaimek znakomicie określający adresata naszej aktualnej wściekłości, domniemanego sprawcę sytuacji, którą uznajemy za wysoce niekorzystną i irytującą.

Najczęściej jednak słowem tym posługujemy się w odniesieniu do władz najwyższych; zarówno państwo-

wych jak i politycznych, ponieważ wśród nich szukamy źródeł niedomagań, które czynią nasze życie tak trudnym i niepewnym. Szukamy nie bez racji, ponieważ te właśnie władze najwyższe powołane zostały między innymi po to, aby wprowadzić w ruch mechanizmy organizujące nasz byt państwowy, zaś w jego ramach, byt osobniczy. Wiadomo zaś, że jeśli mechanizmy te nie funkcjonują prawidłowo, to przede wszystkim dlatego, że przy ich konstrukcji nie zastosowano właściwych parametrów, względnie dlatego, że sami konstruktorzy okazali się niedbali lub nieudolni, a bywa też, że zapragnęli za pomocą owych mechanizmów realizować cele zgoła różne od społecznych oczekiwań.

Jakikolwiek byłyby przyczyny, nie ulega wątpliwości, że niedomagania owe, w pewnym momencie stają się tak nieznosne, że cierpliwość społeczeństwa się wyczerpuje, a cały gmach państwowy niebezpiecznie zaczyna się od fundamentów po dach.

Wówczas społeczeństwo gorączkowo poszukuje sposobów naprawiania szkód, przede wszystkim zaś zapobieżenia ponownemu się całego „cyklu” po określonym czasie.

Są to zjawiska, niestety, dobrze znane nam wszystkim z autopsji. Przeżyliśmy je w roku 1956, 1970, 1980... Przeżyliśmy załamania i próby odnowy; przeżyliśmy kolejne nadzieje i kolejne rozczarowania; już nie raz szukaliśmy środków zaradczych. Między innymi w tworzeniu różnych ciał społecznych, których zadaniem było doradztwo i kontrola, reprezentacja szerokiej opinii społecznej; ciał złożonych z ludzi o różnych przekonaniach i różnych poglądach. Organizmów, które były „głosem sumienia” dla władz a jednocześnie gwarantem, iż społeczeństwo dostatecznie wcześniej zostanie ostrzeżone, że „ile się dzieje w państwie duńskim”.

A jednak w którymś momencie, te wszystkie ciała społeczne stawały się martwymi konstrukcjami pozbawionymi wewnętrznych mechanizmów autentycznego działania. Dlaczego? Nawet bez naukowej weryfikacji trudno oprzeć się przekonaniu, że źródło kłęski tkwi w nas samych; w naszym rozumieniu funkcjonowania organizmu państwowego; w naszym rozumieniu demokracji, w rozumieniu istoty kontroli społecznej nad działalnością instytucji przez to społeczeństwo powołanych.

Ryba psuje się od głowy. To prawda. Ale prawda jest również, że w wykorzystaniu tej ryby mniej w końcu przeskadza nam owa „zepsuta głowa”, niż nie nadające się do spożycia „mięso”.

W jednej ze społecznych ADM załatwienie najdrobniejszej sprawy przekracza możliwości szeregowego użytkownika domu. Drobiazg, jeśli dotyczy to cieknych kranów czy nie sprzątniętej klatki schodowej. Gorzej, gdy kilkadziesiąt lokali pozbawionych jest przez trzy lub cztery tygodnie ogrzewania, zaś w ADM nie sposób uzyskać jakiegokolwiek wiążącej odpowiedzi z tej prostej przyczyny, że sprawy „ogrzewnicze” podlegają kompetencji aż dwóch działów, zaś jednej pani kierownicze godność osobista nie pozwala udać się do drugiej pani kierowniczej w celu ustalenia harmonogramu prac. W normalnym czasie jedynym źródłem nadziei na pomoc w załatwieniu sprawy jest TV lub radio czy prasa. W czasie stanu wojennego z pomocą przychodził komisarz wojskowy. Ale czy tak być powinno? Dlaczego zdecydowanego stanowiska nie może (nie chce?) zająć komitet osiedlowy? Dlaczego administracja z nim się nie liczy? Dlaczego znaczna większość komitetów blokowych to zespół figurantów lub też ludzi, których ambicje nie sięgają dalej niż sprawy dekoracji domu, co najwyżej trawników i skwerów osiedlowych?

W jednym ze sklepów WSS istnieje ciało, które nazywa się komitetem sklepowym. Jego działalność jest dla klientów absolutnie niedostrzegalna. Dlaczego? Dlaczego członkowie komitetu nie ingerują w przypadku, gdy kierownictwo sklepu ogranicza inicjatywę w zdobywaniu towaru do tego, co magazyny zechcą do sklepu wepchnąć? Dlaczego komitetu nie obchodzi jakość chleba a także kłopoty kierownictwa sklepu z nieuczciwymi pracownikami transportu? Dlaczego ze społeczną opinią nikt się w WSS nie liczy?

W szkołach funkcjonują komitety rodzicielskie. I tu z nas może powiedzieć z całą uczciwością (a nie na użytek władz), że udział tych komitetów w życiu szkoły nie ogranicza się do załatwienia różnych usługowych robót, bądź dostarczania dodatkowych funduszy? Ze istotnie społeczny głos liczy się w kształtowaniu programu wychowawczego szkoły, że przedstawiciele komitetu traktowani są jak partnerzy w rozwiązywaniu najtrudniejszych i najważniejszych problemów szkoły i wychowanków? Ze mają prawo kontroli wszystkich dziedzin życia szkoły?

Komitety i innych ciał społecznych mamy pod dostatkiem. Mielimy ich dostatecznie dużo w przeszłości. Czy jednak potrafiliśmy stworzyć mechanizmy gwarantujące właściwy dobór ludzi do tych komitetów i ciał? Czy potrafiliśmy stworzyć mechanizmy zmuszające te społeczne organy do właściwego działania i uniemożliwiające „dyktatorom” różnego kalibru i na różnych stanowiskach samowładce funkcjonowanie bez liczenia się z czyjakolwiek opinią? Czy wreszcie uda nam się stworzyć system takiej współpracy między instytucjami i instancjami państwowymi a reprezentacją społeczeństwa, aby głos społeczny był poważnym czynnikiem regulującym działalność merytoryczną, ale jednocześnie nie stanowił hamulca blokującego operatywność i samodzielność kierownictwa placówki?

Jesteśmy wszyscy chorzy na demokrację. Może dlatego, że praktycznie biorąc nigdy lub bardzo rzadko rzeczywiście stanowiła ona styl współżycia obywateli. Może z tej samej przyczyny nie potrafimy się tym demokratycznym zasadom życia podporządkować. Mówiąc inaczej, doświadczenia wskazują, że do demokracji mamy taki mniej więcej stosunek, jak sienkiewiczowski Kali do zasad etyki: kiedy Kali komuś ukrasć krowę — to dobrze, ale gdy ktoś Kalemu — to źle. Podobnie każdy z nas: gdy owo ludowładztwo daje nam prawo ingerowania w funkcjonowanie jakiejś instytucji czy instancji władzy — to dobrze (choć jak dotychczas mało skutecznie). Jeśli zaś nasza instytucja, nasze stanowisko kierownicze, sprawy podlegające naszej kompetencji stają się przedmiotem społecznej kontroli czy ingerencji — o, to już całkiem inna sprawa.

Czy zatem, mówiąc o konieczności stworzenia mechanizmów gwarantujących, iż za lat dziesięć, piętnaście nie nastąpi kolejny kryzys, możemy mówić tylko o tych organizacjach kontrolno-doradczych o tych mechanizmach, które funkcjonują na najwyższych piętrach? O PRON, komitetach ekspertów, o radach społecznych? Czy o sprawnym działaniu państwa świadczą tylko dobra praca rządu, Sejmu, Rady Państwa, czy też równie, a kto wie może dla obywateli w sposób bardziej namacalny, dobra praca urzędu gminnego, GS, szkoły? Czy wszystkie nowo powołane ciała społeczne zapewnią rzeczywistą demokrację, jeśli nie nastąpi przewartościowanie pojęcia ludowładztwa w nas samych? Jeśli nie zrozumiemy, że „oni” to nie tylko tamci „na górze”, ale też my sami: ty, ja, on...

Na te pytania po zawieszeniu stanu wojennego warto sobie chyba odpowiedzieć.

PRZYJACIOŁ POZNAJE SIĘ W BIEDZIE

Wśród osób odznaczonych Medalem Komisji Edukacji Narodowej rzadko trafiają się obcokrajowcy. Tylko przy bardzo szczególnych okazjach medal ten jest wręczany nie-Polakom. Również i tym razem wyjątkowe okoliczności sprawiły, że minister oświaty i wychowania, prof. Bolesław Faron, wręczył Medal KEN obywatelom węgierskim. Otrzymali je: Józsefne Toth i Józsefne Templom z węgierskiego Ministerstwa Oświaty i Kultury; József Hoffmann i Zoltan Pethö — wychowawcy z ośrodka pionierów węgierskich w miejscowości Zanka nad Balatonem oraz Lajos Demcsak ze Związku Pionierów WRL.

W czasie uroczystości, która odbyła się 15 grudnia 1982 roku w Ministerstwie Oświaty i Wychowania, minister Faron, dziękując pracownikom węgierskiej oświaty za niezwykle serdeczną opiekę nad mło-

dymi Polakami, uzasadnił powód wręczenia medali.

W 1982 roku odpoczywało na Węgrzech 2760 polskich dzieci. Wraz z nimi przebywało w tym kraju 180 nauczycieli i wychowawców z Polski. Pierwsze grupy dzieci przyjęte na Węgrzech pochodziły z rodzin, które w wyniku powodzi w styczniu 1982 roku zostały bez dachu nad głową. Potem na Węgry pojechały dzieci z rodzinnych domów dziecka, z rodzin zastępczych, dzieci matek samotnych i rencistów. Bardzo liczną grupę stanowiły dzieci wiejskie oraz ich nauczyciele. Tak oto tradycyjna przyjaźń polsko-węgierska przybrała konkretny kształt za sprawą węgierskich wychowawców. Jej dowody pozostawiły trwałe ślady w psychice polskich dzieci; węgierscy wychowawcy stali się dla nich przyjaciółmi na zawsze. (VIS)



Zoltan Pethö (pierwszy z lewej) otrzymuje Medal KEN z rąk ministra Bolesława Farona. Fot. Cz. Gorski

PROBLEMY DOSKONAŁENIA NAUCZYCIELI U NAS I W NRD

SPOTKANIE W BERLINIE

W ostatniej dekadzie listopada ub. r. odbyło się w Berlinie i Ludwigsfelde niemiecko-polskie kolokwium nt. „doświadczeń i kierunków rozwoju doskonalenia nauczycieli w NRD i PRL”. Miało ono na celu — poza wymianą informacji o aktualnych problemach doskonalenia nauczycieli w obu krajach — nawiązanie ściślejszej współpracy, wyraźnie osłabionej w ostatnich latach.

Organizatorem spotkania był Centralny Instytut Doskonalenia Nauczycieli NRD.

Jego przedstawiciele (prof. prof. Manzer i Fücke, dr dr Schneider i Machut) wygłosili referaty. Ze strony polskiej (IKN) uczestniczyły cztery osoby, autorzy referatów (doc. dr Malinowski, doc. dr Radwiłowicz, doc. dr Sokolowski, dr Matias). W wystąpieniach niemieckich podjęto problematykę kwalifikacji i zadań nauczycieli w aktualnej sytuacji oświatowej, doboru treści i metod doskonalenia oraz szkoły jako miejsca doskonalenia zawodowego nauczyciela. Referaty polskie przedstawiały

aktualne problemy kształcenia nauczycieli oraz ich potrzeby w zakresie treści i formy doskonalenia.

Niemiecki system doskonalenia nauczycieli charakteryzuje się ścisłym związkiem z potrzebami praktyki pedagogicznej. Każdy nauczyciel ma indywidualny program doskonalenia, obowiązujący pięć lat. Może on wybrać go spośród przedkładań mu propozycji lub kształtować samodzielnie, stosownie do własnych zainteresowań i potrzeb.

Doskonalenie zawodowe jest obowiązkiem nauczyciela. Ogromną rolę odgrywa w nim szkoła, zespół nauczycielski, a zwłaszcza dyrektor, który ma obowiązek doradztwa i oceny nauczyciela z tego punktu widzenia. Doskonalenie metodyczne odbywa się w samej szkole i w pracowniach metodycznych pod kierunkiem tzw. mentorów (metodyków). Nauczyciele opraco-

wują odpowiednie materiały metodyczne, które są wydawane i upowszechniane przez oddziały wojewódzkie, a także CIDN. W samym instytucie przygotowuje się zadania w zakresie opracowywania programów do wyboru dla nauczycieli, materiałów pomocniczych oraz organizacji kursów dla kadry kierowniczej szkolnictwa i wizytatorów.

Na spotkaniu uzgodniono, że IKN zorganizuje podobne kolokwium w kwietniu br., a jego treść będzie stanowiła obszerna informacja o przygotowaniu dydaktycznym i umiejętnościach pedagogicznych nauczycieli. (TM)



Fot. M. Suchecki

CD ZE STR. 1

NAUCZYCIEL I JEGO ODPOWIEDZIALNOŚĆ

Nauczyciel z definicji zawodu, który spełnia, musi być w swoim myśleniu i działaniu otwarty. Granica tej otwartości jest jednak wyznaczona. Jest nią etyka zawodu nakazująca w każdej konkretnej sytuacji działać na rzecz dobra i pomyślności innych — szczególnie tych, których rozwój powierzono jego opiece.

Młode pokolenie stanowi swoistą kategorię podopiecznych nauczyciela: są to osoby w rozwoju, kształtujące się, nie dysponujące więc doświadczeniem życiowym ani dojrzałością intelektualno-emocjonalną. Możliwość manipulowania taką jakością psychiczną jest w zasadzie nieograniczona. Powstaje więc pytanie, czy mamy moralne prawo, by zawiadnąć i ubezwłasnowolnić młode kształtujące się umysły, które przecież nie są w stanie same się bronić? Nikt nikomu takiego prawa nie przyznał. Nauczyciel, jako odpowiedzialny za wywieranie wpływu, narażony jest szczególnie na ten rodzaj niebezpieczeństwa, tj. przyznania sobie owego prawa.

Jaką nauczyciel powinien przyjąć postawę, skoro jego zadaniem jest wywieranie wpływu, a jednocześnie w swych działaniach musi być ograniczony? Wydaje się, iż to, co istotne w działaniu pedagogicznym, łączy się z postawą emocjonalnego dystansu wobec zachodzących procesów społecznych, jest namysłem, a także intelektualną i moralną odpowiedzialnością za własne decyzje i działania. Tego rodzaju postawa nauczyciela zbliżna jest z zasadą „opiekuna spolegliwego”, stanowiącego model postawy w etyce niezależnej T. Kotarbińskiego. Zawiera ona sugestie istoty moralnego dobra. Wedle tej zasady człowiek powinien zachować się wobec innych tak, jak zachowuje się opiekun spolegliwy wobec swoich podopiecznych.

Namysł intelektualny nakazuje nauczycielowi odrzucenie tego, co wiąże się z uproszczonym, a więc fałszywym obrazem rzeczywistości. Zarówno tendencję totalnej apoteozy, jak i bezrefleksyjnej negacji stanowią zaprzeczenie postawy intelektualnej, a tym bardziej postawy pedagogicznej. Zachowanie odpowiedniej równowagi między akceptacją a krytyką stanowi o dojrzałym, rozumnym działaniu ludzi. Działanie nauczyciela domaga się szczególnie tej rozumności. W tym znaczeniu wolność nauczyciela obejmuje obszar między „niewrażliwością” na ekstremalne wartości a otwartością na tendencje i działania rozumnie uzasadnione, budujące ludzką osobowość i ludzkie społeczeństwo. Wolność nauczyciela jest rozważna i ostrożna, ponieważ jest zarazem świadomą odpowiedzialnością.

CZYM JEST ODPOWIEDZIALNOŚĆ?

Podobnie jak wolność, tak i odpowiedzialność nauczyciela jest również najwię-

ksza. Jest ona świadomym braniem na siebie ujemnych skutków własnych decyzji — to znaczy, iż jest najpełniejszym przyznaniem się do swego działania, a więc i do siebie.

Na ogół wyróżnia się dwa rodzaje odpowiedzialności: subiektywną, rostrzyganą we własnym sumieniu i obiektywną, wyznaczoną normami społecznymi. Odpowiedzialność subiektywną, podmiotowa jest świadomą gotowością podmiotu uczestniczenia w negatywnych skutkach swego działania. Natomiast odpowiedzialność obiektywna, społeczna jest wynikiem nacisku politycznego i wyraża się faktycznym ponoszeniem negatywnych konsekwencji decyzji i działań podmiotu(2).

Odpowiedzialność nauczyciela jest odpowiedzialnością pierwszego rodzaju i ten jej rodzaj wyczerpuje w zasadzie skalę odpowiedzialności nauczycielskiej. Odpowiedzialność drugiego rodzaju — społeczna — w odniesieniu do zawodu nauczycielskiego jest nieprzystawalna, ponieważ związek między przyczyną a skutkiem w procesach edukacyjnych nie jest wyraźnie odczytywalny, nie jest związkiem wprost. Jeżeli więc nauczyciel pozbawiony będzie poczucia odpowiedzialności pierwszego rodzaju, to przynajmniej sobie niejako przywilej działań nieodpowiedzialnych. Dzieje się tak dlatego, ponieważ odpowiedzialność społeczna z trudem sięga niewymiernych skutków działań, a takimi są niewątpliwie skutki działań pedagogicznych.

Z pierwszym rodzajem odpowiedzialności sprzężona jest wolność etyczna, konstruktywna zawierająca się między wspomnianą już otwartością i niewrażliwością. Drugi rodzaj odpowiedzialności — poprzez swoją nieuchwytność i niewymierność — stwarza możliwość działań niczym nie ograniczonych, a nawet samowolnych.

Właściwie odpowiedzialność nauczyciela sprowadza się w ten sposób do odpowiedzialności moralnej. Stąd tak istotne znaczenie uzyskuje dobór kandydatów do zawodu i proces ich kształcenia.

ZRÓDŁA ODPOWIEDZIALNOŚCI

Dwa z nich wydają się szczególnie istotne: świadomie założona ingerencja w osobowość drugiego człowieka oraz uwikłanie działań nauczycielskich w aktualną rzeczywistość.

W przypadku pierwszym szczególnie aspekt odpowiedzialności wynika z tego, iż ingerujące działania skierowane jest na osobowość jeszcze nieuksztaltowaną, podatną na zmiany. Nauczyciel współtworzy życie wewnętrzne swoich uczniów, lecz może także w sposób nieświadomy ograniczać, a nawet zniekształcać ich osobowość. Dysponuje on bowiem określoną mocą sprawczą, budującą i jednocześnie mocą destrukcyjną, niszczyliską. Od tego, w jakim stopniu nauczyciel będzie świadomy swej odpowiedzialności, zależą konsekwencje jego działań. Niewymierność tych konsekwencji powoduje, że problem odpowiedzialności moralnej nauczyciela nigdy nie był podnoszony na miarę swego społecznego i pedagogicznego znaczenia. „Nieumie-

jętnych nauczycieli nie ma tylko dlatego, że nigdy nie można udowodnić bezpośredniej relacji między ich działaniem a zniekształceniem osobowości wychowania”(3).

Skutki działań pedagogicznych, nie weryfikując się natychmiast, powodują, że nauczyciel nigdy nie uzyskuje pewności, czy jego decyzje są trafne. Dlatego też tak bardzo jest mu potrzebna czujność i wrażliwość moralna. Są to płaszczyzny jego kultury nauczycielskiej, które mogą ustrzec działania pedagogiczne przed błędem ponad miarę, poza dopuszczalną granicę.

W przypadku drugim odpowiedzialność nauczycielska wynika z faktu nieuchronnego zaangażowania w życie społeczne. Każda edukacja, będąc częścią rzeczywistości, spełnia ważne, komplementarne funkcje społeczne: jest czynnikiem utrwalania, gdy przekazuje funkcje kulturowe i realizuje wspólne cele, i jest czynnikiem zmiany, gdy inspirowanie rozwój i współtworzy nową rzeczywistość. W działaniu nauczyciela obydwa elementy znajdują rację bytu, jeżeli nie są zeżmianą na pozycję bezkrytycznej i bezrefleksyjnej aprobaty rzeczywistości i jeżeli wynikają z autentycznej potrzeby konstruktywnego działania na rzecz nowej rzeczywistości.

Działanie zaangażowane charakteryzuje się tym, że daje jednostce poczucie własnej wartości i wartości życia. „Człowiek odnajduje pełnię swych społecznych wymiarów tylko wówczas, gdy uczy się aktywnego uczestnictwa w funkcjonowaniu struktur społecznych, a jeżeli trzeba, gdy angażuje się w walkę do ich zreformowania”(4). Jednakże każde zaangażowanie w rzeczywistość musi być odpowiedzialne. Zasada się ona na krytycznym rozpatrywaniu racji i ukształtowanej wrażliwości na wielostronną argumentację. Szczególnie istotne w postawie nauczycielskiej wydaje się otwarcie na argumentację strony przeciwnej i wyważone, obiektywne dostrzeganie dalekosieżnych skutków dziających się procesów społecznych.

Nauczyciel jest współtwórcą życia duchowego narodu. Uczestniczy on w kształtowaniu najważniejszego składnika tego życia — świadomości jednostkowej i społecznej. Wyznacza to rolę społeczną zawodu, a zarazem rozmiar i znaczenie wolności i odpowiedzialności nauczycielskiej. Od tego, w jakim znaczeniu wolny i odpowiedzialny jest nauczyciel, zależy, w jakim sensie wolne i odpowiedzialne będzie społeczeństwo. Wolność i odpowiedzialność nauczyciela jest bowiem „zaraźliwa”. Rodzi się może np. pytanie, czy obserwowane aktualnie ahisteryczne myślenie znacznej części społeczeństwa nie pozostaje w związku z niedocenianiem kształtowania myślenia historycznego w procesie edukacji powszechnej? Uczenie się z bogactwa doświadczeń, jakie dała nam przeszłość nie stanowiło — jak się wydaje — najmocniejszej strony naszej edukacji. Od tego grzechu nie była wolna także edukacja nauczycieli. Podobnie można zapytać, czy myślenie — poza wszelkimi realiami — nie ma swych uwarunkowań edukacyjnych?

Ciężar nauczycielskiej odpowiedzialności okazuje się w okresach zakrętów historii ciężarem ponad miarę. Łatwiej w takich sytuacjach jest się załamać, niż podejmować trud odnalezienia racji perspektywicznie słusznych i podstawowych dla bytu narodu i państwa. Nauczycielowi jednak **załamywać się nie wolno**. Jego intelektualna i moralna kompetencja staje się w sytuacjach trudnych historycznie wartością niezbędną i bezcenną.

Jakie wsparcie w dźwiganiu tej odpowiedzialności uzyskuje nauczyciel w systemie kształcenia? Niestety, należy stwierdzić, iż aktualna koncepcja kształcenia nauczycieli jest przykładem modelu o wyraźnej orientacji dydaktycznej, jest to więc model zubożały, któremu analizowana tu problematyka jest w zasadzie obca. Mimo niewątpliwych osiągnięć tego systemu, obserwuje się niepokojący proces oddalania jego efektów od rzeczywistych potrzeb oświaty. Jest to zjawisko paradoksalne, ponieważ tak wiele zależy współcześnie od bogactwa moralnego nauczyciela, podczas gdy jego edukacja mija tę sferę, orientując się na wyposażenie w instrumenty działania dydaktycznego. Paradoksem jest również, że masowe kształcenie nauczyciela na poziomie wyższym nie przyczyniło się do wzrostu kultury pedagogicznej nauczycieli ani nawet do liczbowego zasilania szkoły kadrami o kwalifikacjach najwyższych. Nie wiadomo więc, tak naprawdę, jaki wpływ na świadomość społeczną wywiera aktualnie nauczycielstwo.

Jeżeli jednak w sferze świadomości pragniemy upatrywać nadzieję na rozwiązanie trudnych spraw narodu, to w tej perspektywie kształcenie nauczyciela urasta

do najważniejszych problemów polityki społecznej. Problem, jak kształcić nauczyciela, nie jest prosty i wymaga oddzielnych rozważań i przemyśleń. Spróbujmy jednak wskazać na niektóre zagubione lub nawet uporczywie pomijane treści edukacji nauczycielskiej warunkujące kształcenie nauczyciela wolnego i zarazem odpowiedzialnego, takiego, który uzyskałby rzeczywiste warunki intelektualne i moralne dla konstruktywnego kształtowania świadomości społecznej.

JAK KSZTAŁCIĆ?

Nauczyciela nie można kształcić poza świadomością i wyobraźnią jego roli społecznej. W procesie kształcenia musi on **używać przekonanie, iż jego funkcją społeczną jest rola przewodnika w procesie poznania i wartościowania**. Jest on więc tym, który umie wytłumaczyć to, co niezrozumiałe i trudne, i przetłumaczyć, uargumentować to, co w przekonaniach uczniów błędne i niewłaściwe.

Kształcenie nauczyciela nie można ograniczać do jego sfery intelektualnej. W istocie bowiem dopiero zespolenie sfery intelektualnej i emocjonalnej uzyskuje we wzajemnym dopełnieniu udzielającą się siłę oddziaływania wychowawczego. K. Dąbrowski przypomina, że zeszytnienie zespolów uczuciowo-dążeńiowych na niższym poziomie nie przeszkadza w osiągnięciu wysokiego rozwoju intelektualnego, lecz ta niewspółmierność jest źródłem zła społecznego i nieszczęściem osobistym(5). Dysproporcja między poziomem rozwoju intelektualnego i emocjonalnego nauczyciela eliminuje możliwość wnoszenia w proces poznawczy własnego stosunku emocjonalnego, a procesy wartościowania w ogóle uderemnia. Konsekwencją jest zubożenie całego procesu edukacyjnego i to tak znaczne, że występuje nawet deformacja poznania.

W ten sposób obszar działań szkoły odnoszący się do kształtowania indywidualnej sfery osobowości pozostaje pusty, lecz tylko pozornie. W istocie obszar ten jest zawsze zabudowywany, chociaż nie wiadomo przez jakie treści i jakie wartości. Szkoła zbyt lekko zdaje na przypadek to, co stanowi istotę jej funkcji wychowawczych. Najprawdopodobniej obserwowane aktualnie i głęboko niepokojące negatywne zjawiska wychowawcze (pojawianie się np. tendencji faszyzujących) znajdują jedno ze źródeł w wychowawczej niemocy szkoły. **W kształceniu nauczycieli nie można zgubić orientacji aksjologicznej**. Jedność wiedzy i wartości kierujących wykorzystaniem zdobytych zasobów intelektualnych jest w procesie wychowania sorawą zasadniczą. Wiedza w procesie edukacyjnym nie może stanowić wyłącznie wartości samej w sobie, lecz musi być rozumiana jako środek realizacji najwyższych wartości ludzkich(6). Kształcenie nauczyciela, uwzględniające programowo orientację aksjologiczną, służy osiągnięciu najwyższego poziomu nauczycielskiej odpowiedzialności, a więc nie tylko temu, co jest „urzędowym” wymogiem zawodu, lecz temu wszystkiemu, z czym się nauczyciel styka, i co jest nakazem ludzkiego sumienia. Nieodłącznym elementem bycia staje się w ten sposób postawa odpowiedzialnego, refleksyjnego rozumienia innych i stała gotowość niesienia pomocy.

*

Odpowiedzialność nauczycielska w kontekście aktualnych spraw kraju uzyskuje nowy wymiar. Jest to właściwie inny rodzaj odpowiedzialności, wymagający innego wartościowania, tzn. nawet takiego, które w normalnych czasach spokoju byłoby często nie do przyjęcia. Jest to konieczność rozumowego wartościowania według chłodnego rachunku strat i zysków. Nauczycielstwo musi mieć swój udział w ukazywaniu zasadności tych wyborów, a tym samym w podźwignięciu społeczeństwa z poczucia zagubienia.

**Dr ALICJA KOTUSIEWICZ
Dr HENRYKA KWIATKOWSKA**

1) R. Ingarden, „Książeczka o człowieku”, Kraków 1972

2) Z. Cackowski, „Trud i sens ludzkiego życia”, Warszawa 1981

3) K. Obuchowski, „Autonomia jednostki a osobowość”, „Studia Filozoficzne” 1975 nr 3

4) E. Faure, „Uczyć się aby być”, Warszawa 1975

5) K. Dąbrowski, „Trud istnienia”, Warszawa 1975.

6) Z. Cackowski, „Trud i sens ludzkiego życia”, Warszawa 1981

Dr ALICJA KOTUSIEWICZ i dr HENRYKA KWIATKOWSKA pracują w Uniwersytecie Warszawskim na Wydziale Pedagogicznym w Pracowni Pedagogologii.

SONDA

Z CZYM STARTUJĄ?

Od 1 stycznia br. związki zawodowe — w tym ZNP — w wielu zakładach pracy podejmują normalne działania. Jakże zatem cele stawiają sobie — jeszcze przed wyborami do władz związkowych — komitety założycielskie ZNP? Jakże zadania uważają za najpilniejsze? Pytania te postawiliśmy związkowcom w czterech województwach. Oto, co usłyszeliśmy w odpowiedzi.

Przewodnicząca Komitetu Założycielskiego ZNP przy Wydziale Oświaty Urzędu Miejskiego w Białymstoku — IRENA GRABOWIECKA, nauczycielka VI Liceum Ogólnokształcącego.

— Rejestracja, wybory władz związkowych, organizacja przyszłych ognisk ZNP — co nas w najbliższej przyszłości czeka — nie są najistotniejsze. Podstawowym celem ZNP, działającego w białostockich szkołach i przedszkolach, powinno stać się dążenie do integracji środowiska pracowników oświaty. Mamy w mieście klub nauczycielski, powinien on — ponownie pod opieką ZNP — jak najszybciej wznowić działalność. Powrócić tam warto do koncepcji spotkań towarzyskich — zawodowych lub przedmiotowych, a także kontynuować dyskusje inicjowane przez PRON, w którego szeregach działa wielu nauczycieli.

Musimy również wrócić do tradycji związkowej w dziedzinie upowszechniania kultury i organizacji wypoczynku. Dawniej część pieniędzy ze składek zawsze poświęcaliśmy na bilety wstępu na imprezy wysokiej klasy, również poza Białymstokiem. Zimą kuligi i wycieczki poza miasto stanowiły świetną sposobność zbliżenia ludzi w atmosferze relaksu i miłego kontaktu w niewielkim gronie. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby wznowić te formy działalności.

Nie sposób pominąć spraw najkłopotliwszych, socjalnych. Uważam jednak, że starania na przykład o obuwie profilaktyczne dla personelu obsługi szkół i przedszkoli, czy też rajstopy dla nauczycielek musi podejmować pion socjalny pracodawcy —

to jest Wydział Oświaty Urzędu Miejskiego. Zamiast dwóch osób, dotychczas tam zatrudnionych, trzeba za pośrednictwem związku domagać się powstania służby socjalnej z prawdziwego zdarzenia, zaś członkowie ZNP z pewnością społecznie dopomogą wówczas pracownikom, wskazując potrzeby i doradzając właściwy podział środków materialnych. Z naszej strony priorytetowym zadaniem pozostaje organizacja należytej opieki zdrowotnej dla pracowników oświaty, dziś pozostawiającej wiele do życzenia. Wydział Zdrowia Urzędu Miejskiego odpowie teraz, jak się spodziewamy, na postulaty ZNP.

Przewodniczący Komitetu Założycielskiego ZNP przy Wydziale Oświaty Urzędu Miejskiego w Tomaszowie Mazowieckim (woj. piotrkowski) — DOBROSŁAW PYTEL, nauczyciel Zespołu Szkół Zawodowych nr 4.

— W dniu rejestracji skupialiśmy w szeregach ZNP w Tomaszowie 600 osób, teraz — po sześciu tygodniach — gdy przystępujemy do normalnych działań statutowych, mamy więcej o kilkudziesięciu członków. Liczymy, że także z tych tomaszowskich szkół, w których jeszcze nie mamy reprezentacji związkowej, uda się wkrótce pozyskać koleżanki i kolegów. Program, który przyjęliśmy, zadecyduje o poszerzeniu wpływów związku.

W mojej szkole do związku wstąpił zarówno byli członkowie ZNP jak i „Solidarności”. Wszystkim — jak podkreślają — odpowiada nawiązanie do nazwy o wieloletniej tradycji; formy pracy, natomiast przyjdzie nam z pewnością znacznie wzbogacić.

gaci. Nasz statut dostarczyliśmy praktycznie do wszystkich szkół w mieście, członkowie odrodzonego ZNP wiedzą zatem, że dokument ten zawiera istotnie demokratyczne treści.

Powiem w skrócie: chodzi o zwiększenie udziału i odpowiedzialności każdego członka związku za efekty działalności ZNP w mieście. Związkowcy powinni bezzwłocznie wystąpić jako współpartnerzy władz miasta, nie tylko oświatowych, w dyskusjach dotyczących sytuacji i perspektyw środowiska, pracowników oświaty. Rezultaty tych rozmów trzeba — i będziemy to robić — podawać szybko do publicznej wiadomości. Zobliguje to i nas, i naszych rozmówców do konkretnych działań, będzie budować zaufanie w środowisku.

Reprezentująca Komitet Założycielski ZNP przy Zbiorczej Szkole Gminnej w Sułkowie (woj. krakowski) — GENOWEFA SZYBOWSKA, wieloletnia działaczka związkowa.

— Z ogromną radością przyjąłem dokonana 12 listopada w krakowskim Sądzie Wojewódzkim rejestrację sułkowskiego ZNP. Nie było w naszej szkole podziału na dwa związki. Odtwarzanie struktury ZNP, któremu i ja sama poświęcałam część życia, traktujemy zatem jako cel zasadniczy. Akces do związku zgłosiło prawie sto osób, czyli nie wszyscy pracownicy pionu oświaty w gminie. Wiem jednak z rozmów — przeprowadzaliśmy je dosłownie z każdą koleżanką, każdym kolegą — że możemy liczyć na kolejne zgłoszenia, raczej potwierdzenie poprzedniego członkostwa ZNP, pragniemy bowiem zachować wszystkim staż związkowy, często wieloletni. Propagować związek trzeba, choć w żadnym razie w sposób natrętny, drogą podszywania deklaracji.

Podtrzymałabym w związku to, co wartościowe, sprawdzone. Na początek: troskę, konkretną, o emerytów; wycieczki, których w Sułkowie nie zaniechaliśmy nawet w okresie stanu wojennego; wyjazdy do krakowskich teatrów na każdą premierę. „Głos Nauczycielski” pisał niedawno o naszym dosyć rozległym programie mieszkaniowym, to też jeden z kierunków działania ZNP na najbliższy rok. Ważny kierunek.

Uzupełniłabym nasz program o pracę z młodymi nauczycielami. W czasie rozmów kilkakrotnie słyszeliśmy od nich pytanie: — co mi ten związek da? Nie obiecywalimy im wtedy niczego, pamiętając, że w

młodości sami bezinteresownie wstępowa-
liśmy do ZNP; nie liczyliśmy na żadne
przywileje z tego tytułu. Ale czasy się zmie-
niają. Dziś młodym trzeba tłumaczyć, że
przywilejem właśnie jest prawo wnosze-
nia na forum związkowe własnych pomy-
słów i współudziału w ich realizacji. Może
przez to właśnie pozyskamy ich dla zwią-
ku?

Reprezentująca Komitet Założycielski ZNP przy Wydziale Oświaty Urzędu Miejskiego w Kutnie (woj. płockie) — MARIA JABŁOŃSKA, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 7.

— Nie każdy pracownik oświaty, nawet w naszej szkole, zdecydował się już na przystąpienie do związku. Grupy inicjatywne w kutnowskich szkołach różnią się liczebnością. Na przykład u nas, w „siedemce”, na znajdującą się w pokoju nauczycielskim liście zgłaszających akces do ZNP znajduje się 29 osób, w tym 40 proc. ogółu personelu obsługi. Po kilka osób mamy w przedszkolach, zaś na razie nie kwapią się w ogóle z poparciem grup inicjatywnych niektóre licea. Skoro są opory, dużej wagi nabiera — także jako argument za przynależnością związkową — szybko podjęta działalność ZNP. Szczególnie trzeba ją nasilić na odcinku socjalnym, bo tu akurat potrzeby są znaczne, a bolączek nagromadziło się немало.

Podam przykłady. Długoletnia pracownica naszej szkoły Anna Kucharska z rodziną (w tym małe dziecko), zajmującą wilgoćone małe mieszkanie i od lat nie może się doczekać przydziału lokalu spółdzielczego, na który dawno wpłaciła cały wkład. Uregulowania wymaga kwestia korzystania przez dzieci nauczycielskie z obiadów w stołówkach szkolnych. Jeszcze dotkliwsze są problemy zaopatrzenia w środowisku. Na dostawy do sklepików uczniowskich, gdzie nauczyciele mogliby kupować niektóre towary, podobno nie ma co liczyć, bo — jak twierdzi WSS — „nie ma w nich odpowiednich warunków sprzedaży”. Ale nie lepsze są one w małych sklepach miejskich, a jednak tam się handluje! Kiosk nauczycielski działa tylko przy Domu Nauczyciela — i to nie najlepiej, zresztą z naszej szkoły mamy tam za daleko.

Myszę, że każdym najdrobniejszym nawet osiągnięciem związku — na trudnej drodze polepszenia warunków bytu nauczycieli kutnowskich — szybko pozyskamy dla ZNP nowych sojuszników. (JT)

SZANSE

O perspektywach ruchu zawodowego rozmawiamy z **PAWŁEM CHOCHOLAKIEM**, dyrektorem Biura Urzędu Rady Ministrów do spraw Współpracy ze Związkami Zawodowymi.

— Powszechnie sądzi się, że styczeń stał się może dla odradzających się związków zawodowych okresem decydującym, rozstrzygającym na przyszłość o ich szerokiej akceptacji w środowisku pracowniczym.

— Zgadzam się z tą opinią. Sprzyja ktoś, czy nie sprzyja nowym organizacjom związkowym, będzie ich działalność bacznie teraz obserwował. A przecież związki, choć mają wokół siebie klarowną sytuację, wyznaczoną przez ustawę sejmową, to jednak nie powstają w politycznej próżni i muszą pozyskiwać członków i przyszłych działaczy często w twardej walce, narzuconej im przez przeciwników. Akces do związków zgłaszają zatem ludzie świadomi trudności. Zaczynają się one często już od pierwszych kroków grupy inicjatywnej, gdy spotyka się ona niekiedy z brakiem szerszego poparcia.

— Trudności te, jak wiadomo redakcji z Mo-
nych rozmów z działaczami nowych związków,
także odradzającego się ZNP, wiążą się rów-
nież z programem działania. Każda organizacja
związkowa, aby w macierzystym środowisku
wykazać swą rację bytu, musi mieć taki pro-
gram, a co ważniejsze — bezzwłocznie przystę-
pować do jego realizacji. Tymczasem warunki,
ręcz można, materialne, często temu wprost
nie sprzyjają.

— Zdajemy sobie z tego sprawę i dlatego
z całą zyczliwością i uwagą pragniemy
przystąpić do partnerskiego współdziałania
z organizacjami związkowymi, które teraz
rzeczywiście potrzebować będą niejedno-
krotnie pomocy, a również — choćby w
sferze decyzyjnej — efektywnego wsparcia.

Spodziewałbym się z kolei, że po drugiej
stronie stołu zawsze zasiadać będzie do
rozmów, dyskusji, także partner, przyjazny,
choć — zgodnie ze swymi ustawowymi
uprawnieniami — mający kontrolować
poczynania administracji różnych szczebli.

— Czy w warunkach istnienia wielu zwią-
ków — przy zakładach pracy — można na rok
bieżący przewidywać rozmowy i konsultacje

między nimi a — powiedzmy — resortami, czy
władzami terenowymi w województwach?

— Byłoby, tak uważam, wręcz błędne,
gdyby wstrzymywano się w którymkolwiek
resorcie z takimi konsultacjami do czasu
utworzenia ogólnokrajowych struktur
związkowych. Już teraz bowiem trzeba po-
znawać, a — co ważniejsze — respektować
związkowe opinie, sondując je w rozma-
dach z przedstawicielami związków naj-
bardziej zainteresowanych dawnym tema-
tem, największych liczebnie, bądź repre-
zentatywnych dla określonej branży. Przy-
kład dała tu już przed kilkoma tygodniami
Społeczna Komisja Konsultacyjna przy
Radzie Państwa, zapraszając na spotkanie
dyskusyjne 80 delegatów nowych związków
z całego kraju.

— Przedwiośnie nowej formuły ruchu związ-
kowego głoszą opinie o „fasadowości” powsta-
jących struktur, sprzyjającej rekonstrukcji na-
wrotowi do przedsierniowej uległości wobec ka-
dego kroku władz...

— Nowe związki będą albo znacznie
lepsze, aniżeli przed sierpniem, rzeczywi-
ście, samodzielne i partnerskie wobec
władz państwowych, lub... znacznie gorsze,
ale tylko wtedy, gdyby z własnej winy
stały się atrapą, pozbawioną oparcia w ma-
cierzystych środowiskach. O to poparcie
muszą nieustannie zabiegać, bez demagogii,
oczywiście, bowiem na przykład obrona
praw pracowniczych bez znajomości rea-
liów kryzysu przerodzić się może w pusto-
słowie.

— Zatem wybór może być tylko jeden: dzia-
łania rozsądne ale i skuteczne?

— Kategorie odbioru społecznego, by-
wają na dłuższą metę najczęściej sprawiedli-
we. Kto wytrwa, ten w końcu zyska po-
żądane poparcie środowiska. I na nie nie
zda się wtedy bojkot związków, proklamowa-
ny przez polityczną opozycję. Przeja-
wów tego bojkotu nie należy utożsamiać
z normalną, widoczną jeszcze w różnych
kręgach społeczeństwa postawą pewnego
wyczekiwania: czy i jak nowe związki się
sprawdzą. Od tej postawy do czynnego
uczestnictwa w życiu nowego związku nie-

daleko, pod warunkiem, że — jak na przy-
kład ZNP w niedawnej przeszłości — oka-
że się on godny swej nazwy.

Gdy obawa przed inflacją musi hamo-
wać rozumiałe dążenia do podwyżek płac,
gdy nawet starania o poprawę bhp mają
w warunkach kryzysu raczej znikome
szanse powodzenia, podwójnie liczyć się
będzie, jak sądzę, każde osiągnięcie
związku w innych dziedzinach: kulturo-
twórczej, wypoczynku po pracy, socjalnej
w szerokim rozumieniu tego słowa, a także
społeczno-prawnej.

— W środowisku pedagogicznym oczekiwania
wiążące się z przyszłą działalnością powsta-
jących tam organizacji związkowych kierują się
teraz często właśnie na sferę kontroli prze-
strzegania prawa. Obowiązują przepisy między
innymi Karty Nauczyciela. Sygnalizowano jed-
nak redakcji, że w okresie zawieszenia ZNP
nie zawsze i nie wszędzie je respektowano.
Tłumaczono się nawet niekiedy stanem wojen-
nym. Po prostu gdzieś tam zakorzenił się,
jak widać, nawyk myślenia, że decyzji nikt
nie kontroluje, nie skrytykuje. Niedawno na
przykład publicysta „Trybuny Ludu” wyli-
czył, jak to resort i podległe mu ogniwa, poz-
bawione przez pewien czas związkowych kon-
sultacji, wydawały zarządzenia, ogólnie mó-
wiąc, nie skorelowane z przepisami Karty Nau-
czyciela.

— Naszemu urzędowi znane są odrębne
dla pracowników oświaty uregulowania
prawne. Brak kontroli społecznej w dłuż-
szym okresie zawsze grozi arbitralnością
podejmowanych decyzji. Z tego też względu
nie można było dłużej czekać ze wznowie-
niem działalności związkowej. Stwarza to
już od pierwszych dni stycznia zupełnie
nową jakość. Związkowcy mają pełne pra-
wo powiedzieć: nie o nas bez nas. Załączki
przyzwyczajania się do „życia bez związ-
ków” miną, bo minąć muszą.

Przestrzegalbym jednak ZNP i inne
związki w zakładach pracy przed wika-
lianiem się w tzw. wojnę z biurokra-
cją. Na obecnym etapie związkowej
działalności w miastach i gminach,
czyli chwilowo bez struktur ogólnokrajo-
wych, generalnie zwalczać biurokrację
wprost nie sposób. Natomiast można
i trzeba w związkach reagować na zwykłą
bezdusznosc wobec ludzkich spraw lub ob-
jawy lekceważenia przepisów prawa przez
konkretnie osoby. Tu związki nie poniosą
nym potyczkach z biurokratycznym sty-
powieniem działań związkowych dają tu
porażki w uzasadnionych dobru społec-
nym administracyjnych. Podstawy nadziei na
między innymi znane deklaracje najwyż-
szych władz partyjnych i państwowych.

— Przy powszechnie, zwłaszcza na wsi i w
małych miastach trudnej, między innymi dla
nauczycielskich rodzin, sytuacji zaopatrzenio-
wej, rodzą się też oczekiwania, że właśnie
związek wykaże się inicjatywą w tej dzied-
zinie. Jakże ma on tu szanse wobec niełatwej
sytuacji rynkowej?

— Moim zdaniem, jednak znaczne.
Trudno fascynować się wprowadzaniem — o
czym niedawno słyszałem — że gdzieś
związek „załatwił” załóżkę 50 koszul. Nie
będzie jednak źle, jeśli pomoże on służbie
socjalnej — często jeszcze niesprawnej,
zwłaszcza w niezbyt wielkim zakładzie
pracy czy gminie, uzyskać na stałe dla
kiosku przyzakładowego, czy spółdzielni,
z przeznaczeniem dla nauczycieli, także
towary, które w miejscowym sklepie
zwykle akurat trudno dostać. A trudno,
bo konwojenci dostarczają niekiedy za-
miast towarów — tylko faktury, zbywając
ładunek po drodze spekulantom. I trudno,
bo handel ulega dyktatowi przemysłu,
często niechętnie wysyłającego swe pro-
dukty na większe odległości, wybierające-
go sobie odbiorców itp. Presja związku
może tu odegrać znaczną rolę, pod warun-
kiem, że organizacja związkowa nie będzie
się starała zastępować handlu czy — tym
gorzej — pracowników socjalnych i nie
ugrzęźnie w typowym rozdzielnictwie „ce-
buli dla żałogi”. Kontakt — czesty —
związkowców z naczelnikiem, wojewodą
będzie tu, jak przypuszczam najbardziej na
miejscu. Nie wyobrażam sobie dziś zresztą,
aby którykolwiek odpowiedzialny przed-
stawiciel administracji państwowej od ta-
kiego kontaktu się uchylał.

— Wiadomo nam, że na przykład wojewoda
koszaliński wydał, jeszcze przed ustawowym
terminem rozpoczęcia działalności związków
zawodowych, zarządzenie, aby wszystkie po-
dległe mu agendy administracyjne bezzwłocznie,
reagowały na wnioski i propozycje, napływa-
jące — między innymi również w sprawach
handlu i walki ze spekulacją — od związko-
wych komitetów założycielskich.

— Można by sobie życzyć teraz, z no-
wym rokiem, aby pojawiło się jak naj-
więcej takich, następnie skrupulatnie prze-
strzeganych, zarządzeń. Związkowcom zaś
zyczymy, aby umieli z tych uprawnień kor-
zystać.

Rozmawiał:
JANUSZ TRZCIANKA

Jesteśmy przekonani, iż artykuł jednego z naszych Czytelników, nauczyciela-metodyka z woj. kieleckiego, zostanie uważnie przeczytany zarówno w resorcie oświaty i wychowania jak i kuratoriach. Oczekujemy w tej sprawie opinii i refleksji innych nauczycieli-metodyków jak również przedstawicieli władz oświatowych.

PISZE NAUCZYCIEL - METODYK

TOR PRZESZKÓD

Jestem jednym z nauczycieli-metodyków w ODN Kielce, pracuję na tym stanowisku 10 lat. Chciałbym jak najlepiej wywiązywać się ze swoich obowiązków, niestety, napotykam wiele trudności, które są, wydaje mi się, niezauważalne dotąd przez władze oświatowe. Przez długi czas namyślałem się, czy napisać o nich, czy też pominąć je milczeniem. Zdecydowałem się jednak podzielić uwagami. Mam nadzieję, że moje uwagi zostaną uwzględnione przez władze i w krótkim czasie uregulowane. Aby jaśniej przedstawić problemy, podzieliłem je na grupy i ująłem w punkty.

● **LICZBA NAUCZYCIELI PRZYPADAJĄCYCH NA JEDNEGO METODYKA;** do dziś nie jest ta sprawa uregulowana. Nikt nie wie, jak liczyć: czy nauczycieli zgłaszających chęć uczestniczenia w zespołach metodycznych poszczególnych przedmiotów, wyrażoną w formie deklaracji (jak to uczyniono w woj. kieleckim), czy liczbę godzin danego przedmiotu nauczanego w szkole, czy nauczycieli danego przedmiotu łącznie z niespecjalistami uczącymi we wszystkich szkołach na danym terenie, czy specjalistów danego przedmiotu, czy też liczbę szkół przypadających na jednego metodyka?

Jest to sprawa ważna, bo jeśli będzie się liczyć nauczycieli przypadających na jednego metodyka (jak to uczyniono w woj. kieleckim); wówczas prawie połowa szkół wiejskich nie będzie przez niego odwiedzana. Wydaje mi się, że najbardziej słuszną byłoby branie pod uwagę liczby godzin przedmiotu w szkołach na określonym terenie i w stosunku do tej liczby zatrudnienie określonej liczby metodyków. Przy takim podejściu do zagadnienia pewnie jest, że metodyk będzie odwiedzał wszystkie szkoły, nawet te, gdzie nie ma specjalisty danego przedmiotu (a przecież o to powinno nam chodzić). Zamiast powyższej zasady można byłoby brać pod uwagę liczbę szkół na danym terenie przypadającą na jednego metodyka. Oznaczałoby to, że każdy musiałby opiekować się 120 szkołami. Takie kryterium też ma swoje uzasadnienie. Nie miałyby jedynie zastosowania do dwóch przedmiotów, tzn. języka polskiego i matematyki, ze względu na dużą liczbę godzin tych przedmiotów w szkołach. Należałoby tylko w tych dwóch przypadkach określić odrębne kryteria.

W zarządzeniu ministra oświaty i wychowania z 23 sierpnia 1982 roku określono, że na jednego metodyka powinno przypadać 120 nauczycieli (4 zespoły metodyczne). Niestety, zarządzenie to nie jest przestrzegane. W wielu przedmiotach każe się metodykom mieć pod opieką nawet ponad 200 szkół (na przykład w chemii czy wychowaniu muzycznym jeden metodyk ma pod opieką całe województwo — czyli około 600 szkół). Niektórzy mają pod opieką ponad 300 szkół (na przykład biologia, wychowanie techniczne). Czy można przy tak dużej liczbie szkół prawidłowo wykonywać swoje obowiązki? Wydaje mi się, że każdy nauczyciel powinien być odwiedzany przez metodyka przynajmniej raz na 2 lata, a nauczyciele pracujący pierwszy rok nawet parę razy w roku. Znowu wypada się zapytać — czy jest to możliwe?

● **DODATKI SPECJALISTYCZNE.** Wypada tu zapytać, dlaczego istnieją w tym zakresie tak znaczne różnice? Wiadomo jest przecież, że najcięższa jest praca w terenie, bezpośrednio w szkołach. Metodyk ma więcej wyjazdów w ciągu roku w teren niż wizytator KOiW. Wyjeżdżamy przecież w każdym tygodniu do szkół po 2—3 razy, a w niektórych tygodniach nawet po 4—5 razy i to bez względu na pogodę i ograniczenia w kursowaniu autobusów. Metodycy przejeżdżają po wizytatorach

niefachowo? Przecież wizytator KOiW ma do wizytowania tyle spraw administracyjnych, niechże za nie się weźmie, niechże weźmie się za drażliwe stosunki międzyludzkie w zespołach nauczycielskich, za pracę dyrektora szkoły, jego zastępców, administracji szkolnej, obsługi itp. Niech poczeka z wizytowaniem przedmiotów, w których nie jest specjalistą, do wizyty w szkole nauczyciela-metodyka, niech uczynią to razem. Bo inaczej uczyni tylko krzywdę i nauczycielom, i dzieciom.

Trudno się dziwić, że sprawozdania powizytacyjne są takie a nie inne, no bo jak może znać się na języku polskim wizytator będący z wykształcenia fizykiem, czy matematykiem, jak może wizytować język obcy w liceum, gdy go nie zna? Sądzę, że trzeba jak najszybciej zmienić tę sytuację. Konieczna jest współpraca wizytującego z nauczycielem-metodykiem, ale nie zastępowanie.

Są nauczyciele, którzy przez parę lat nie uczestniczą w konferencjach metodycznych, nie wiedzą, co się „dzieje” w przedmiocie, opierają się tylko na wiedzy uzyskanej dość dawno na studiach. My tymczasem zapraszamy na konferencje pracowników nauki, wybitnych dydaktyków z uczelni i instytutów naukowych. Sami również wprowadzamy szereg innowacji dydaktycznych opartych na uznanych już rozwiązaniach wybitnych pedagogów. Nie możemy zmusić takich nauczycieli do uczestniczenia w pracy zespołów samokształceniowych i konferencji metodycznych, bo nie mamy do tego uprawnień. Kto na tym cierpi, nie trzeba tu dodawać. I tę sprawę trzeba rozstrzygnąć jednoznacznie.

Widzę także, iż dyrektorzy szkół powinni uczestniczyć w przedmiotowych zespołach metodycznych. Przecież każdy z nich uczy jakiegoś przedmiotu, hospituje na co dzień zajęcia dydaktyczne nauczycieli. Wielu dyrektorów przynajmniej, że powinna to być dla nich obowiązkowa forma doskonalenia, ale ich nikt do tego nie zmusza, więc na konferencjach nie bywają. Dyrektor szkoły powinien także obowiązkowo z metodykiem określonego przedmiotu hospituować lekcje. Byłem na lekcjach u takich dyrektorów i muszę stwierdzić, że są one bardzo słabo prowadzone (całe lekcje to tylko opowiadanie i jedynie na podstawie podręcznika).

● **PRACA METODYKA W SZKOLE MACIERZYSTEJ.** Nauczyciele domagają się, aby metodyk mógł ich przyjmować w szkole, w której ma własne zajęcia lekcyjne, chcą bowiem oglądać jego lekcje, uzyskać poradę w wielu trudniejszych zagadnieniach. Tymczasem sytuacja jest taka, że w większości metodycy nie mają gdzie przyjmować nauczycieli. W pracowniach przedmiotowych, które z wielkim wysiłkiem urządzili, prowadzone są bez przerwy zajęcia przez innych nauczycieli — codziennie przez 7 godzin lekcyjnych. Tak jest i w mojej sytuacji. Nie ma więc prawie żadnej możliwości przyjęcia nauczyciela na konsultację. Próbuje to robić w pokoju nauczycielskim, ale tu zawsze ktoś jest, bo nauczyciele mają tzw. okienka, co jakiś czas są przerwy międzylekcyjne. Sugerowałem dyrekcji szkoły, aby urządzić drugą pracownię z tego przedmiotu, ale kto tam teraz usłucha metodyka. Pracując przez tak długi okres na tym stanowisku, nigdy nie otrzymałem pomocy od dyrekcji szkoły, wręcz przeciwnie — napotykałem częste utrudnienia w mojej pracy. Metodyk powinien być niezależny od dyrekcji szkoły macierzystej, w przeciwnym razie będzie zanadto skrepowany, autorytet jego będzie celowo obniżany, szczególnie przez dyrektorów autokratów, a takich jest jeszcze dużo.

● **CZAS PRACY W SZKOLE, Różnie** się przedstawia: jedni uczą 2 godziny, inni — 4, jeszcze inni — 6. Metodycy powinni uczyć w szkole macierzystej w wymiarze 4 godzin, a najlepiej byłoby, gdyby prowadził zajęcia lekcyjne w wymiarze 6 godzin — dwa dni po 3 godziny. W przeciwnym razie wychodzi z wprawy. To jest tak jak z wybitnym sportowcem, który nie ma odpowiedniego treningu i startów. Nauczyciel metodyk powinien mieć przydzielone przynajmniej 2 klasy, aby móc pokazywać lekcje z młodzieżą o różnym poziomie i możliwościach percepcyjnych, bo takie lekcje chcą oglądać nauczyciele (a nie tylko w wybranych klasach).

Metodyk powinien obowiązkowo przebywać przez dwa dni w swojej szkole w pracowni przedmiotowej i przyjmować tu również nauczycieli w ramach konsultacji indywidualnych i zbiorowych, nie mówiąc już o organizowaniu w tej pracowni (wzorcowej) konferencji metodycznych. Powinien mieć czas na urządzanie i stałą modernizację pracowni — czyniłby to właśnie w tych dwóch dniach w tygodniu. Nie powinien w tym czasie przebywać w pokoju nauczycielskim lub tulać się po szkole w poszukiwaniu wolnej sali, której w zasadzie nie ma. Sprawa ta jest o tyle ważna teraz, że przecież w przyszłym roku wielu nauczycieli będzie chciało zdobywać stopnie specjalizacji i wymagać będą pomocy w tym zakresie. Pozostałe trzy dni w tygodniu może wykorzystywać na pracę w terenie, w tym raz (lub dwa) w miesiącu na pracę w ODN.

● **PRACA W ODN.** Bardzo dobrze układają się współpraca metodyków z dyrekcją ODN, przynajmniej ja mam takie odczucia. Porusza jednak sprawy, które, być może, nie są zauważalne przez władze. Na każdej nieomal konferencji ciągle słyszymy, co mają robić metodycy, natomiast prawie nigdy nie słyszy się, co ma robić pracownik naukowy ODN? Jakiej pomocy mamy się od nich spodziewać? Za cały okres istnienia IKNIBO i ODN otrzymaliśmy w naszym przedmiocie tylko 2 opracowania metodyczne, gdy my piszemy kilka takich opracowań w ciągu roku. Zamiast z pomocą, w niektórych przypadkach spotykamy się z utrudnieniami pracy ze strony pracowników naukowych. Oni recenzują nasze opracowania w dość „krótkim czasie”, bo nierzadko bywa, że przez 2 lata.

Sądzę, że nauczyciele akademicy w ODN też powinni mieć pod opieką pewną grupę nauczycieli, na przykład 10—15. Bez kontaktu ze szkołą nie będą oni nigdy spełniać tych wymagań, jakie są konieczne w pracy ODN. Jest dużo bardzo dobrych nauczycieli akademickich w naszym ODN, trzeba tylko zmienić organizację ich pracy (na rzecz szkół, metodyków itp.) Należy w ODN dać bezwzględny priorytet opracowaniom metodycznym, bo one są najbardziej poszukiwane przez nauczycieli. Opracowanie metodyczne nie może czekać na opublikowanie w ODN przez 2 lata, bo tak chce recenzent. Muszę tu zadać pytanie, czy w ogóle potrzebna jest recenzja pracownika naukowego ODN, który od wielu lat nie ma kontaktu ze szkołą, lub nigdy nie uczył w danej klasie, dla której przeznaczony jest dany konspekt lub opracowanie? Czy w takich przypadkach nie jest bardziej przydatna recenzja 2—3 nauczycieli uczących w danych klasach?

● **URZĄDZENIE PRACOWNI WZORCOWEJ.** Należy tu dać priorytet pracownikom nauczycieli-metodyków. Konieczne jest większe zainteresowanie dyrekcji szkół i zarządów ekonomiczno-administracyjnym szkół. Kuratorium Oświaty i Wychowania powinno przynajmniej przez 2—3 lata wydelać odpowiedni fundusz na urządzenie tych pracowni, i zobowiązać Cezas do wysyłania tam pomocy naukowych w pierwszej kolejności. Wykaz pomocy każdy z nas natychmiast może przekazać. Niektórzy metodycy powinni mieć w pracowniach rzutniki pisma, magnetowidy — nagrane filmy moglibyśmy wypożyczać innym szkołom — komplety przezroczycy itp. (Ja sam składałem już chyba ze 3 razy wykaz potrzebnych pomocy do wydziału oświaty, poprzez dyrekcję szkoły, i poza epidiaskopem nic do tej pory nie otrzymałem, a to, co mam w pracowni, sam kupiłem bezpośrednio w Cezasie i w różnych sklepach). Widzę konieczność oddelegowania jednego z pracowników zarządów administracyjnych do zajmowania się tylko zaopatrywaniem szkół w pomoce naukowe.

Przy oddziałach Cezas lub przy niektórych zarządach ekonomiczno-administracyjnych szkół należałoby uruchomić jak najszybciej rejonowe pracownie lub warsztaty napraw środków dydaktycznych i pomocy naukowych (w woj. kieleckim na przykład w Kielcach, Jędrzejowie, Busku, Starachowicach lub Skarżysku). Sprawa ta jest niezmiernie ważna, bowiem szereg pomocy po drobnych naprawach może z powodzeniem służyć przez wiele lat. Fachowców do tych pracowni możemy przecież wykształcić sobie sami w szkołach zawodowych. Pracy tym pracowniom nigdy nie zabraknie; aby mogły służyć ludziom, powinny być samowystarczalne. Pomoce naukowe, które są wykorzystywane w wielu przedmiotach — na przykład do fizyki, chemii, biologii, geografii, wf, przedmiotów zawodowych, astronomii, do nauczania początkowego itp. — nie naprawi żaden punkt usługowy. Dziwi mnie tylko to, że dotychczas nie pomyślano o takich pracowniach. Zaoszczędzilibyśmy co roku wiele milionów złotych.

Przedstawiłem najistotniejsze według mnie sprawy, które wymagają konkretnego uregulowania, aby nasza i nauczycieli praca była bardziej efektywna, aby utrzymać należyty poziom nauczania i wychowania w szkołach. Nie podaję nawet swojego nazwiska, myślę bowiem, że sprawy tu poruszone są ważniejsze niż moja słomna osoba, dotyczą nie tylko mnie, ale wszystkich metodyków i szkół w Polsce.

Wypada mi tylko prosić władze oświatowe o poważne potraktowanie tych problemów i uregulowanie ich w miarę możliwości. Pismo to kieruję też do naszego kuratora oświaty i wychowania, gdyż sprawy poruszane dotyczą także woj. kieleckiego i mogą być rozwiązane (niektóre) na miejscu. Kieruję je również do redakcji „Głosu Nauczycielskiego”, aby redaktorzy pisząc o pracy nauczycieli-metodyków (nieraz krytycznie), wiedzieli, jakie trudności napotyka ich praca, o czym nie zawsze wiedzą nauczyciele.

**ZATROSKANY
NAUCZYCIEL-METODYK**

OD REDAKCJI: Autora prosimy o nadesłanie nam dokładnego adresu, w celu przesłania honorarium.

WYJĄTKI WIOSNY NIE CZYNIA

Problemy ruchu nowatorstwa pedagogicznego w województwie wrocławskim są tyleż typowe, co specyficzne. Mówiono o nich na spotkaniu nauczycieli-nowatorów Dolnego Śląska w grudniu ub. r. To, co województwo wrocławskie wyróżnia, to bezprecedensowe wyniki dorocznego konkursu Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego na najbardziej wyróżniające się prace innowacyjne. Otóż w 1982 r. przyznano 21 równorzędnych nagród głównych po 10 tys. złotych; wśród nagrodzonych znalazło się aż dwunastu przedstawicieli województwa wrocławskiego. Są to: Józef Ambroszko, Aleksander Aszkiełowicz, Danuta Baumann, Janina Jakimczyk, Ewa Kostrzewa, Barbara Kuźmińska, Maria Majewska, Jerzy Mizia, Celina Riedel, Danuta Rutkowska, Władysław Rzeźnicki i Krzysztof Stróżański. Ponadto Teodorza Daż i Wanda Ściobłowska otrzymały dyplomy uznania.

MIMO SUKCESÓW MAJĄ KŁOPOTY

Mówił o nich na wrocławskim spotkaniu sekretarz rady wojewódzkiej dr Leopold Pańtak. Zwrócił między innymi uwagę na to, że zaledwie stu nauczycieli działa, pracuje i tworzy pod egidą rady. Czy zorganizowany ruch nowatorstwa pedagogicznego na Dolnym Śląsku ma szansę objęcia szerszego grona nauczycieli? Wszystko zależy od odpowiedniego klimatu. Tworzą go między innymi dyrektorzy szkół. Niestety, w niektórych placówkach oświatowych program działania rady wraz z regulaminem „utknął na dolnych półkach dyrektorskich biurów”.

Ruch nowatorstwa pedagogicznego wymaga także wsparcia instytucjonalnego, organizacyjnego i moralnego. Jeszcze nie wszystkie ogniwa administracji rozumieją sens innowacji pedagogicznych. Twórcze działanie zrodzone przy warsztacie pracy jest tym cenniejsze, że przeobraża szkołę od wewnątrz — podkreślił dr Pańtak. — Jest to działanie najmniej kosztowne, a jednocześnie najbardziej wartościowe i efektywne. Kiedy ta argumentacja trafi do przekonania wszystkim administratorom oświaty?

Druga bolączka wrocławskich nowatorów to sprawa upowszechniania najcenniejszych pomysłów. Bariery wydawniczej nie udało się pokonać i bardzo na tym cierpi kultura pedagogiczna. Wyjątki w rodzaju pracy wrocławskich nowatorów Aleksandra Aszkiełowicza i Barbary Kuźmińskiej pt. „Zasady prowadzenia lekcji doświadczalnych i metodyka rozwiązywania zadań z fizyki w szkole podstawowej”, dostępne już w całym kraju, wiosny nie czynią. Jeszcze wiele innowacji czeka na wydobywanie, spopularyzowanie i wdrożenie do praktyki szkolnej.

Niemalym problemem jest stosunek wrocławskiego ODN do ruchu nowatorstwa pedagogicznego. Oto co powiedział dr Pańtak na ten temat: „ODN jako instytucja nie wspierał w istotny sposób ruchu postępu pedagogicznego i nie przyszedł z pomocą nauczycielom nowatorom (...) Do poprzedniej dyrekcji ODN rada zwracała się trzykrotnie z konkretnymi propozycjami podjęcia działań przez pracowników naukowo-dydaktycznych. Niestety, bezskutecznie. Tylko kilka osób z ODN pomagało i pomaga nauczycielom nowatorom. Jest to jednak pomoc indywidualna, nie wynikająca z miejsca pracy.”

Również nauczyciele-metodycy, jeśli wydobywają na światło dzienne innowacje pedagogiczne, to czynią to na własną rękę, bo ODN pod tym względem do niczego ich nie obliguje. Co prawda, nowa dyrekcja wrocławskiego ODN włączyła do swoich planów działanie na rzecz ruchu postępu pedagogicznego, ale... „klimat obojętności, a czasami wręcz niechęci” nie został jeszcze przełamany. Ciekawe, w jakim stopniu sytuacja ta jest typowa i dla pozostałych oddziałów doskonalenia nauczycieli?

WSRÓD ZAPALENCÓW

Znaleźć się wśród nauczycieli nowatorów, to uwierzyć w siłę i prężność polskiej oświaty. Kontakt osobisty z wrocławskimi nowatorami z pewnością podniósłby na duchu nawet tych, którzy wierzą już tylko w „polską niemoc”. Niżej podpisane uderzyło ogromne zaangażowanie intelektualne i emocjonalne w sprawy ożywające polską oświatę. Młot o przywiązaniu nau-

zycieli do mamony wydał mi się w kontekście ich wypowiedzi czczym wymysłem.

Pani Wanda Ściobłowska, nauczycielka stenografii w Zespole Szkół Ekonomicznych nr 2 we Wrocławiu twierdzi, że nowatorstwo pedagogiczne jest przygodą intelektualną, pasją życiową i jako takie nie może być uwarunkowane wyłącznie względami materialnymi. Trudności? Są oczywiście i to różnorakie. Toteż jeśli można nauczycielom nowatorom zaproponować jakąś zasadę postępowania — powiedziała pani Wanda — to tylko taką: liczyć przede wszystkim na siebie.

Również postawę Aleksandra Aszkiełowicza, wrocławskiego nauczyciela fizyki, cechują podobne rysy. Po przejściu na emeryturę powiedział sobie: całe życie pracowałem za psie pieniądze teraz się dorobię. I kupił maszynę do... robienia swetrow. Jednak szybko ją sprzedał, bo przekonał się, że ma ona dla niego zasadniczą wadę: „spycha w ubóstwo umysłowe”. Zamiast dziwiarstwa wziął kilka lekcji, między innymi w szkole podstawowej.

Z własnego doświadczenia wiedział (przez wiele lat sprawował funkcję wizytatora-metodyka), że nauczyciele fizyki nie wykorzystują możliwości aktywizowania uczniów w trakcie wykonywania doświadczeń. W dodatku lekcje te były i są mało efektywne również z powodu braku zadań rachunkowych ilustrujących doświadczenie. Postanowił więc pomóc nauczycielom i wspólnie z Barbarą Kuźmińską, także nauczycielem-metodykiem, napisał skrypt, o którym była już mowa.

Niestereotypowe podejście do lekcji języka polskiego manifestuje młody nauczyciel tego przedmiotu Krzysztof Stróżański z XIV LO we Wrocławiu. Niestereotypowe nie zawsze musi oznaczać nowe. Powrót do starej metody też może być nowatorstwem, zwłaszcza wtedy, gdy w zmieniających się warunkach nauczyciel wykorzystuje w sposób twórczy to, co wytrzymało próbę czasu. A więc nowator może być niekiedy tradycjonalistą, ale tradycjonalistą w najlepszym tego słowa znaczeniu. Chyba do takich należy Krzysztof Stróżański, który, jeszcze jako nauczyciel szkoły podstawowej (w LO pracuje od niedawna) wprowadził nieszablony sposób „czytania” tekstów literackich. Przedstawił go w formie odczytu pt. „Metoda animacji tekstu w nauczaniu języka polskiego w starszych klasach szkoły podstawowej jako przykład metody przekładu intersemiotycznego”. Co się kryje za tym barokowym tytułem? Otóż metoda polega na inscenizacji, teatralizacji tekstu literackiego. Nie chodzi w niej o to, aby tekst służył do budowania widowiska, lecz odwrotnie — o to, aby widowisko ułatwiało zrozumienie tekstu, bowiem nie wszystkie dzieła literackie w szkole podstawowej są dla uczniów semantycznie przejrzyste. „Wizualne” czytanie bardzo silnie oddziałuje na wyobraźnię dzieci, mocno zapada w pamięć. Jest to po prostu bardzo realne „dotykane” postaci i wydarzeń.

Te kilka zdań traktuję jako prolog do szerszej prezentacji sylwetek nowatorów wrocławskich (i nie tylko). Nauczycielom, którzy wzbogacają repertuar wyboru działań dydaktycznych i wychowawczych, należy się szczególna uwaga. (VIS)

CZYTELNICY MAJĄ GŁOS

„PO OMACKU”? NA SZCZĘŚCIE NIE WSZĘDZIE

Wypowiedź młodego kolegi — nauczyciela, autora artykułu „Po omacku” („Głos” z 5.XII) zmusza do refleksji, ale to mało, oburza.

Trafił na placówkę oświatową, w której panuje — potoczny językiem mówiąc — znieczulica. Piszę, uogólniając, że „nawet pies z kulawą nogą nie interesuje się nowym, raczkującym nauczycielem”. Choć ja osobiście nie generalizowałbym tej sprawy.

Każdy z nas, doświadczonych nauczycieli, wie, że nie od razu były u nas wzloty, że bywały także upadki i to wiele upadków. Kiedy jednak natrafiliśmy na życiowy stosunek do nas ze strony starszych kolegów, potrafiliśmy wszystko przezwyciężyć.

Postaram się pokrótce opisać, jak w naszej szkole, którą kieruję, przyjmujemy do swojego grona młodych nauczycieli.

Pragniemy, by młody kolega czy koleżanka czuł się wśród nas równoprawnym (w pewnym sensie) — partnerami. Każdy doświadczony nauczyciel w naszej szkole, wie że ma młodemu pomóc w jego kłopotach. Szuflę radą, podziwia dobry rozkład materiału, dobry konspekt, podpowiada potrzebną pozycję lektury fachowej. Bibliotekarz wskazuje kąciek (dział) literatury metodycznej. Często starsze koleżanki zapraszają na swoje lekcje, kiedy młody nauczyciel ma tzw. okienko.

Jeśli młody zmagą się z jakimś problemem natury wychowawczej, staramy się go wspólnie rozwiązać. Zajęcia dodatkowe dzielimy sprawiedliwie, nikogo nie obciążamy z racji wieku i nie przeciążamy, każdy z naszych nauczycieli wie, że jest opiekunem organizacji czy koła i to na stałe „weszło w krew”.

Młodzi widzą, że nie ma żadnych podziałów na starszych i młodych. Znajdujemy wspólny język, bo jakże może być inaczej, skoro wszyscy żyjemy jednym i tym samym, czyli troską o to, by nauczanie, wychowanie i opieka dały dobre efekty — a to wszystko dla dobra naszych wychowanków.

Następna sprawa bardzo ważna to ta, żeby nauczyciel widział „dobrą robotę” — czyli zdyscyplinowanie i rzetelny stosunek do pracy. Ale nie tylko — również to, że każdy nauczyciel wykorzystuje dostępne środki dydaktyczne, sumiennie przygotowuje się do pracy, wzbogaca swój warsztat pracy...

Moje hospitacje są m. in. po to, aby poznać, jak młody nauczyciel prowadzi lekcję i inne zajęcia z młodzieżą. Omawiając hospitowane zajęcia, wskazuję i podkreślam, co dobre w nich, a co złe (ale nie złośliwie). Staram się być w miarę obiektywny. Rzetelny i życzliwy instruktaż, to dla młodego nauczyciela podbudowa. Ja sama w mojej długiej praktyce spotkałam się ze złośliwością, co niemiłe wspominać.

Uważam, że jeśli dążymy do partnerstwa pomiędzy nauczycielem a uczniem, to partnerstwo między starszymi nauczycielami a młodymi jest konieczne. Młodzi to ci, którzy nas kiedyś zastąpią. Dobry ich start wyda plon w postaci dobrze wychowanych i nauczonych ludzi.

O partnerstwie nie jest cicho, kolego! Tam, gdzie mała kultura pedagogicznego grona, to „opieka” kończy się na słubowaniu młodych — tak się niejednokrotnie zdarza, ale nie generalnie.

Martwi to, że wśród nauczycieli rysują się podziały na młodych i starszych, a tego nie powinno być, bo tam gdzie są jakieś sztuczne podziały, nie ma wspólnego frontu.

Wychowując młodzież nam powierzona musimy przyjąć ten wspólny front, prowadzący do wychowania na miarę naszych trudnych czasów, w imię wskazań wychowania i nauczania socjalistycznego. Nie będzie wówczas wypowiedzi: „Po omacku”, czy „komu powierzymy naszą młodzież?”...

Instancje oświatowe, rady pedagogiczne, dyrekcje... powinny myśleć perspektywicznie.

JÓZEFA MUCHA
Pomianów Dolny (woj. wałbrzyskie)

PRZYPOMINAMY Nasz świąteczny konkurs: TYLKO DLA KOBIET

NAUCZYCIELKA W KILKU ROLACH

Nauczycielka-studentka-działaczka społeczna, a w życiu prywatnym — matka, żona i gospodyni domowa — to kilka wcieleń kobiety-pedagoga. Może być ich znacznie więcej, jeśli na przykład jest się dyrektorem szkoły, radną, a na dodatek koło gospodyń toczy się ospale bez nauczycielki.

Zawód pedagoga jest u nas sfeminizowany, w wielu szkołach mężczyźni stanowią przysłowiowy rdzynek w cieście i na ogół sprawują rządy. Większość, czyli kobiety, pełnią swoje role na ogół przykładowie, porządnie i bez rozgłosu. Nie wszystkie, co prawda, ale większość ma tych ról kilka. Uciekający czas dzieli z trudem między pracę zawodową, studia, lekturę, obowiązki matki i gospodyni, zebrania, kolejki po zakupy, sprawdzanie zeszytów, obowiązki

społeczne. Zawsze coś kosztem czegoś — kosztem snu, czasu wolnego, zdrowia, jakości pracy. Zawsze konieczność wyboru: albo sukcesy w pracy, więc zavalane studia, albo kwitujące życie rodzinne i zaniedbane obowiązki wobec wychowanków, albo aktywność zawodowa, społeczna i konflikty w domu.

Tym pełniącym wiele ról kobietom dedykujemy nasz konkurs. Piszcie szczerze o tym, jak Wam się udaje (lub nie udaje) godzić rozliczne obowiązki, kiedy jesteście swobodne w wyborach, jak dzielicie czas, aby wszystkim i wszystkich zadowolić? W której z ról odnosicie największe sukcesy i kosztem czego? Które z Waszych starań i wysiłków kończą się klęską? Piszcie o sobie prawdę, bez ukrywania tajemnic „duszy” — bez lęku, że ujawnione niedostatki będą

skarcone. Czekamy na prawdziwy obraz życia kobiety-nauczycielki w kilku wcieleniach.

Termin nadsyłania, opatrzonego pseudonimem, prac upływa 1 marca 1983 roku. W dołączonych kopertach należy podać imię, nazwisko dokładny adres. Najlepsze prace zostaną nagrodzone.

Fragmenty najciekawszych opracowań będą drukowane na łamach „Głosu”, z uwzględnieniem zastrzeżeń co do podpisu pełnym imieniem i nazwiskiem.

Czekamy na Wasze zwierzenia, refleksje, uwagi, spostrzeżenia.

Pierwsze prace już wpłynęły. Za interesowanie naszym konkursem sprawiło, że postanowiliśmy zwiększyć liczbę oraz wysokość nagród. Szczegóły podamy wkrótce.



Fot. M. Suchecki

KOGO CHCEMY WYCHOWYWAĆ?

ZANIM DOROSNĄ

Od dłuższego czasu toczy się ogólnonarodowa dyskusja dotycząca wychowania młodzieży i problemów z tym związanych. Pedagodzy i działacze oraz świadomi swych powinności rodzice zastanawiają się nad tym, „jak wygrać walkę o młodzież”. Problem jest ogromnie ważny, a jednocześnie trudny, choć nienowity i powracający z każdą nową epoką.

Na podstawie moich wieloletnich nauczycielskich doświadczeń i obserwacji uważam, że aby tę walkę wygrać, nie należy stwarzać młodzieży samych ułatwień, udogodnień, puchowego czekania na dorosłość, lecz stawiać konkretne zadania i to trudne. Wychowywać przez pracę i dla pracy. Dać jej odczuć, jak bardzo cieszą własne dokonania, nawet małe.

Wychodzę z powszechnie przyjętego założenia, że wszystkie dzieci są dobre. Tak było dawniej i tak jest teraz. Ale jaka z nich wyrasta młodzież, to już zależy od wielu czynników, a przede wszystkim od nas — dorosłych: przedszkola, szkoły, uczelni, domu i chyba najbardziej środowiska, w którym żyje ona na co dzień. Chyba nie będę w błędzie, jeśli stwierdzę, że około 80 proc. młodzieży nie lubi, gdy się ją w czymkolwiek wyręcza. Sama chce coś robić, odkrywać, zdobywać. Szuka ideałów. Wynika to z jej naturalnego młodzieńczego zapалу. Jest ambitna, mimo iż często mamy na ten temat odmienne zdanie. Lubi, gdy się jej stawia konkretne, raczej trudne zadania. To jej imponuje i stawia w rzędzie ludzi starszych. Daje poczucie dorosłości. Dlatego nie należy unikać zadań, które wymagają wysiłku umysłowego czy fizycznego — w zależności od predyspozycji danej osoby. Trudne zadania muszą być wsparte radą, wskazówką, ale bez podpowiadania lub wyręczania. Nie można z góry zakładać, że młodzież nie umie lub nie chce pracować. Kiedy jedno, a potem drugie i następne zadanie zostanie pomyślnie zrealizowane, w młodym człowieku rośnie ambicja dokonania czegoś ważniejszego, trudniejszego, co pozwoli mu wykazać się, sprawdzić jako wartościowemu członkowi danej społeczności. Przecież młodzież lubi przodować i być nagradzana. Ale wychowawcy, rodzice, instruktorzy ZHP, działacze sportowi czy oświatowi powinni stawiać różne zadania przed grupą czy jednostką. Muszą to być problemy lub prace konkretne i społecznie uzasadnione.

MŁODZIEŻ NIE LUBI PUSTKI

czy to w życiu, czy w pracy. Trzeba ją umiejętnie wypełniać. Znam to z własnych doświadczeń. Jeżeli lekcje, praca społeczna czy inne zajęcia są źle przygotowane, nieprzemyślane, mają organizacyjne luki, młodzież się nudzi, łamie dyscyplinę. I nawet w tzw. dobrych klasach czy zespołach powstaje bałagan i lekceważenie tego, kto pracą kieruje.

Podstawowym zadaniem młodego człowieka jest nauka, ale ona nie musi przecież wypełniać całego młodego, dynamicznego życia. Dziecko powinno mieć swoje obowiązki w domu, w klasie, organizacji, klubie sportowym itp. To pozwoli mu dojść do oczywistego wniosku, że tylko dobrze wykonana i do końca doprowadzona praca jest źródłem wszystkiego. Także radości i dumy. Ale trzeba pomóc stworzyć możliwość zakosztowania satysfakcji, a nawet

ta rosa parzyła bosa stopy, sam skłócał powieki, chłód dokuczał, ale się szło, bo tak trzeba.

Trzeba było również nosić takie ubranie, na jakie rodziców było stać. Często już zniszczone po starszym rodzeństwie. Nawet siostra nosiła kurtkę czy sweter po bracie i odwrotnie. Trzeba było zjeść to, co postawiono na stole. Oczywiście, lepsze kawałki były przeznaczone dla dorosłych, bo oni ciężiej pracowali. Rodzice młodzi:

„TAK TRZEBA”

i ich słowa się liczyły. A kiedyśmy głośno marzyli o czymś lepszym, odpowiadali: Na lepsze trzeba zapracować albo zasłużyć. Nic nie przychodzi darmo.

Tak było nie tylko w mojej rodzinie. Tak było wszędzie. Tak jest jeszcze i dziś w nielicznych rodzinach wiejskich. Ale wydaje mi się, że coraz rzadziej.

Czy chcę, by tak było i dzisiaj? Oczywiście, nie! Inne mamy czasy i warunki. I choć stale mówimy o trudnościach życia w kryzysie, to i tak dzisiejsza młodzież żyje w znacznie lepszych warunkach niż moje wojenne i tuż powojenne pokolenie. Chodzi mi o to, by nie obdarzać młodzieży gotowym. Nie podawać wszystkiego na talerzu. Nie zapracowywać się po to, by młoda panna czy kawaler mogli mieć wszystko od razu, to, na co rodzice pracowali całe życie i czego bardzo często nie zdołali osiągnąć. Bo jak mogą szanować to, co przyszło im bez żadnego wysiłku?

Niepokoł mnie ciągle nawoływanie — „Wszystko dla młodzieży”! Zgoda, dajmy. Ale najpierw postawmy pytanie: Co młodzież powinna również dać, ile od niej należy wymagać? Powyższemu hasłu, lansowanemu już dość dawno, zostało podporządkowane wszystko, co łączy się ze szkolnictwem i wychowaniem. Nawet „Kodeks ucznia” został tak zrehabilitowany, że na pierwszym miejscu postawiono prawa, a obowiązki na drugim. Także harcerstwo — miało uczyć zaradności — jakże często rozpiera, wyręcza, rozłacza płaszczy ochronny.

Trzy lata temu, przypadkowo, przebywałam kilka dni na obozie harcerskim — tzw. zgrupowaniu.

TUTAJ HARCERZE TYLKO ODPOCZYWALI

— pływali, opalali się, bawili, a wieczorem tańczyli przy dźwiękach zachodnich melodii, płynących z mocno nagłośnionych taśm. Taką zabawę nazywano tu „nogi-nogi”, jako że taniec polegał na rytmicznym kołysaniu się i przytupywaniu w deski stanowiące miejsce zabawy. W czasie mego pobytu nie było tu ani razu tradycyjnego ogniska harcerskiego i nic nie wskazywało, że takie może się odbyć. Na obozie pracowała cała „drużyna” pracowników dobrze opłaconych przez władze oświatowe. Wyręczałi oni harcerzy w ich obozowych obowiązkach. Byli tu kucharki, sprzątaczk, cała ekipa księgowych, dwie intendentki, dwóch kierowców — samochód osobowy i ciężarowy — specjalista

od jadłospisu, instruktor od zajęć kulturalnych, od pływania i inni nie-harcerze. Wszyscy pracowali ciężko, by tylko młodym było dobrze. A oni? Cóż, często wybrzydali, narzekali na kuchnię, robili głupie kawały, dowcipkowali z pracy innych — pewnie z nudów.

A gdzie dawna harcerska idea samowystarczalności, radzenia sobie w każdej sytuacji? Gdzie próba samodzielnego pokonywania samego siebie: własnej niemocy, słabości, strachu? Kiedy rozmawiałam na ten temat z niektórymi instruktorami, powiedzieli między innymi, że muszą tak postępować, bo w przeciwnym razie młodzież wcale nie chciałaby brać udziału w obozie; albo że nikt nie potrafi zachęcić jej do ciężkiej pracy. Byłam zdumiona, bo znam przykłady dobrej pracy harcerskiej. Dlatego nie uogólniam tej sprawy, ale uważam, że takie przypadki nie powinny w ogóle zaistnieć. Zastanawia mnie także, w jaki sposób ta niechęć do harcerstwa młodzież znalazła się na takim obozie. Kto ją wytypował? Dlaczego nie pojechała tam młodzież, która z ducha, przygotowania i chęci jest rwiązana z harcerstwem? A może ta młodzież nie ma tzw. poparcia i siły przebicia? A może właśnie takiej należy pomóc?

Pracowałam w kilku typach szkół: podstawowej, zawodowej, szkole ćwiczeń, byłam świetliczanką i bibliotekarką. Prowadziłam drużynę harcerską, opiekowałam się szczerpem, organizowałam obozy i zimowiska harcerskie. Wyniosłam z nich dobre zdanie o młodzieży. Była taka, jaką potrafiliśmy ją ukształtować. Oczywiście, nie biorę pod uwagę jednostkowych przypadków, gdzie raczej przegrywałam, lub takich, gdzie młodzież była idealna — dobrze wychowana przez dom, przedszkole i nie sprawiająca żadnych problemów.

Od kilku lat uczę w szkole szpitalnej. Moimi uczniami są dzieci przebywające na długoterminowym leczeniu. Fizycznie (i w pewnym sensie psychicznie) są słabsi od swoich kolegów zdrowych. Nadto pochodzą z różnych szkół i środowisk. Stanowią swego rodzaju zbieraninę. Jednak i tu staramy się — i najczęściej nam się udaje — stworzyć zespoły mające pewne osiągnięcia.

PROWADZIMY RÓŻNE FORMY PRACY

która może dostarczyć pewnej satysfakcji; daje umiejętności, wyrabia poczucie odpowiedzialności za powierzony sprzęt i pomoce, uczy szacunku dla pracy nauczycieli i służby zdrowia.

Do takich prac zaliczam między innymi prowadzenie sklepiku szkolnego, pomoc w prowadzeniu biblioteki, opieka nad małymi dziećmi, które źle znoszą rozłąkę z domem, pełnienie dyżurów w „szkole” i w salach chorych (wykresy i nagradzanie najlepszych), robotki ręczne — poczynając od zabawek, a na poważnych pracach kończąc. Do tych poważnych prac zaliczam naukę szycia, szydełkowania itp. oraz wykonywanie pomocy naukowych, przydatnych w trudnych warunkach szpitalnych. Mam duży dorobek w tym zakresie: albumy, plansze, teczki tematyczne, wykresy, itp. Prace te prezentujemy na wystawach szkolnych. W maju tego roku jest przewidziana duża wystawa z myślą o ludziach spoza naszego środowiska. Okazją do tej wystawy będzie jubileusz trzydziestolecia szkoły przy Szpitalu Wojewódzkim w Gdańsku.

Nadto młodzież współuczestniczy w przygotowywaniu dekoracji szkolnych oraz prowadzeniu stałych kącików: np. autorzy naszych lektur, kalendarz literacki, kącik historyczny, matematyczny, gazetka aktualności, kącik wiedzy gramatycznej, ortograficznej itp.

Uczymy odpowiedzialności za podręczniki i sprzęt, który otrzymują dzieci na okres pobytu w szpitalu. Chociaż młodzież przebywa u nas od czterech do dziesięciu tygodni, jest przyzwyczajona do tego, by wszystko, co stanowi dobro szkoły i szpitala, traktowała jak własne. Podkreślamy, że dziś z tego, co się tu znajduje, korzystasz ty, a jutro będzie korzystał twój kolega. Zostaw po sobie wszystko w takim stanie, w jakim chciałbyś sam stać. A jeżeli twój poprzednik postąpił nie tak, bądź od niego lepszy. Na ogół daje to dobre rezultaty, ale są i takie przypadki, które martwią i niepokoją. Są dzieci, które wyróżniają się jakąś pasją niszczenia wszystkiego, co nie jest ich własnością. Skąd to się bierze? Gdzie się tego nauczyli? Mają rodziców i wychowawców. W teorii potrafią bezbłędnie oddzielić dobro od zła, a w praktyce jest inaczej. Jakże trudno z takimi pracować, ale trzeba. Trzeba próbować, nie przechodzić obok takich spraw obojętnie.

KRYSTYNA SYLWESTRAK
Gdańsk



Fot. M. Suchecki

GOŚĆ RZADKO SPOTYKANY

O potrzebie zastosowania filmu w nowoczesnym i efektywnym nauczaniu nie trzeba dziś nikogo przekonywać. Filмотeki oferują ponad 1000 tytułów filmów dydaktycznych związanych z programem powszechnej szkoły średniej, dysponują także filmami popularnonaukowymi, które mogą być w całości lub częściowo wykorzystane na lekcji. Postęp wiedzy filmoznawczej i badania nad percepcją filmu w procesie nauczania przyniosły wiele interesujących opracowań; kształcenie nauczycieli obejmuje także przygotowanie do posługiwania się filmem, a jednak obraz filmowy nadal jest rzadkim gościem w szkolnych murach.

Dlaczego tak nieocenił pomoc dydaktyczną, której wartości teoretycznie nikt nie neguje, z takim trudem przebija się do codziennej praktyki? Okazją do zastanowienia się nad stanem faktycznym i przyczynami utrudniającymi dotarcie filmu do ucznia stał się zorganizowany 18–22 listopada bieżącego roku w Łodzi V Ogólnopolski Festiwal Filmów Dydaktycznych i I Sympozjum Metodyczne, nad którymi patronat objeli: Bolesław Faron — minister oświaty i wychowania, Stanisław Stefański — wiceminister kultury i sztuki, Józef Niewiadomski — prezydent miasta Łodzi.

W latach ubiegłych impreza ta miała dwuletni cykl. Tegoroczny festiwal został zorganizowany po pięcioletniej przerwie. W swym założeniu obejmował nie tylko pokazy konkursowe, tradycyjnie uwieńczone przyznaniem nagród, ale także po raz pierwszy po każdym pokazie grupującym tematycznie kilka lub kilkanaście tytułów odbywały się dyskusje z udziałem twórców i przedstawicieli wytwórni. Widownię stanowili przede wszystkim nauczyciele, którzy byli najliczniejszą zawodowo grupą festiwalowych gości (ponad 200), a także przypadkowi widzowie, zwabieni do festiwalowego kina „Przedwiośnie” atrakcyjnością pokazywanych obrazów. Sala więc była zawsze pełna, choć może przyczyniła się do tego również deszczowa aura oraz puste lady łódzkich sklepów, gdzie zwykle przy okazji delegacyjnych wyjazdów kupowało się trykotaże.

Pokazano 60 tytułów w konkursie i 18 w sekcji informacyjnej, zakwalifikowanych wcześniej przez komisję selekcyjną spośród 165 pozycji zgłoszonych na festiwalu. W kategorii filmów dydaktycznych dla szkół podstawowych i ogólnokształcących główną nagrodę — „Złoty Światowid” — przyznano reżyserowi Jerzemu Bezowskiemu za filmy: „Slimaki” i „Osmionozni drapieży”; „Srebrny Światowid” przypadł filmowi „Sejm Czteroletni” reżyserii Edwarda Pałczyńskiego. W kategorii filmów dydaktycznych dla szkół zawodowych i techników nagrodzono film Remigiusza Ronikiera — „Zaraza ogniowa” i film „Silniki liniowe” Tadeusza Łukawskiego. Przyznano także wiele innych nagród i wyróżnień za pojedyncze dzieła lub za całokształt twórczości w dziedzinie filmu dydaktycznego.

W 14 łódzkich szkołach przeprowadzono pokazowe lekcje z wykorzystaniem filmu, a bardzo interesujące dyskusje po ich zakończeniu, prowadzone zazwyczaj przez metodyka, przyniosły bogaty materiał, opracowany w formie wniosków, który Biuro Organizacyjne Festiwalu zobowiązało się — po wydrukowaniu — rozesłać zainteresowanym (niestety, nie obiecano tekstu interesującego wystąpienia ministra Bolesława Farona, do którego często wracano w oficjalnych i kularowych dyskusjach).

Festiwal zgromadził przedstawicieli wszystkich instytucji, zawodowo zainteresowanych tą problematyką, gdyż poza wymienioną grupą nauczycieli w imprezie uczestniczyło 50 pracowników wytwórni, 120 wyższych uczelni, 25 z samego Ministerstwa Oświaty; akces zgłosili także pracownicy rozpowszechniania, dziennikarze i inni. Podczas dyskusji najgłośniej słyhać było wołanie:

NIE MAMY FILMÓW!

Produkcją filmów dla szkół zajmuje się Wytwórnia Filmów Oświatowych w Łodzi, sporadycznie podejmuje tę tematykę także Studio Miniatur Filmowych w Warszawie i Wytwórnia Filmów „Czołówka”. Tytuły dla szkół zawodowych rodzą się w Centralnym Ośrodku Filmów Dydaktycznych w Warszawie. Dla swoich potrzeb kręci filmy kilka innych instytucji, ale ich problemy są nieco odmiennie i wymagają osobnego omówienia.

W zasadzie programowanie realizacji filmów dydaktycznych spoczywa na Wytwórni Filmów Oświatowych i Instytucji Programów Szkolnych, a środki finansowe przydziela Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Organizacyjnie niestety wszystko zapięte na guzik, a jednak liczba filmów spada z roku na rok w tempie alarmującym. Wytwórnia Filmów Oświatowych wyprodukowała w tym roku tylko dwa tytuły, gdy przed kilku laty produkcja ta osiągała nawet 60 filmów rocznie.

Jakie są przyczyny tak gwałtownego regresu i jak go zahamować? Oto, co odpowiedziała na to pytanie Wiesława Torzecka, od wielu lat zajmująca się filmem dydaktycznym w tej właśnie wytwórni:

„— Uważam, że w ciągu ostatnich dwu lat panował nieprzychylny klimat dla filmu szkolnego w samym resorcie: nie otrzymywaliśmy zamówień od Ministerstwa Oświaty i Wychowania, nie było chętnego do rozmów nad projektem planu tematycznego, zatwierdzanie scenariuszy przeciągało się w nieskończoność, niektóre,

wcześniej podjęte przez nas tematy, wstrzymano lub w ogóle z nich zrezygnowano. Uzasadnienie? Brak pieniędzy i niejasność co do ostatecznego kształtu programu szkolnego. Ostatnie rozmowy przedstawicieli naszej wytwórni z dyrektorem Departamentu Inwestycji i Wyposażenia Szkół, Włodzimierzem Holeszowskim, budzą nadzieję, że sytuacja się poprawi, bo są już na ten cel fundusze. Opracowany przez nas projekt planu tematycznego obejmuje 100 tytułów.

Staraliśmy się nie tylko wypełnić białe plamy, ale także dostosować nasze plany do aktualnych potrzeb szkoły. Wiemy, na przykład, o trudnościach w angażowaniu do pracy nauczycieli muzyki, będziemy się więc starali pomóc filmem. Myślimy także o filmie, który byłby najbardziej przydatny w specyficznej pracy nauczyciela gminnej szkoły zbiorczej”.

Miejmy nadzieję, że ten 100-tytułowy plan zostanie — bez odkładania na niewiadomą przyszłość — przeanalizowany, że znajdą się niezbędne środki finansowe na jego realizację, że ministerstwo wreszcie wypowie się, które tytuły są najpilniejsze. Grupa twórców, realizatorów, konsultantów merytorycznych, metodyków i dydaktyków, których wspólnym dziełem jest film szkolny, od lat współpracująca z działem programowo-redakcyjnym wytwórni, jest w stanie — jak podkreśliła moja rozmówczyni — nagromadzone zaległości w ciągu trzech lat wyrównać. Potrzebne są więc szybkie decyzje. Plan zatwierdza ministerstwo, które zazwyczaj zasięga opinii Instytutu Programów Szkolnych, a przecież dla obu decydentów sprawy filmu stanowią pobocznie ich właściwej działalności.

Z troski i niepokoju o przyszłość filmu dydaktycznego powstała myśl przekształcenia i unowocześnienia trybu programowania, realizacji i rozpowszechniania filmu dla szkół. Podstawą takich zmian mogłoby być — sądzą realizatorzy — powołanie Rady Programowej Filmu Dydaktycznego jako organu doradczego i opiniotwórczego, działającego przy Ministerstwie Oświaty i Wychowania. Podanie całości spraw związanych z filmem edukacyjnym opiece i kontroli rady pozwoliłoby na prowadzenie polityki programowej, efektywne gospodarowanie środkami finansowymi i sprawna dystrybucja filmów. To jest sposób na przysporzenie oświacie wartościowych pozycji audiowizualnych i skrócenie drogi od producenta do nauczyciela i ucznia.

Byłoby chyba bardzo niedobrze, gdyby miały wrócić czasy, gdy główną pomocą dydaktyczną dla nauczyciela była tablica i kreda, a wieloletni dorobek w dziedzinie filmu szkolnego zostałby zaprzepaszczone. Tego typu organ doradczy i opiniotwórczy działa już przy Ministerstwie Zdrowia i efekty jego kompetentnych decyzji są już widoczne.

Drugie stwierdzenie, które najczęściej powtarzało się w dyskusjach, brzmiało:

JESLI JEST FILM, TO NIE MA KOPII

Odpowiednia liczba kopii poszczególnych tytułów to problem bardzo ważny i trudny do rozwiązania nie tylko ze względu na brak taśmy filmowej. Określony temat lekcyjny zwykle jest przerabiany we wszystkich szkołach mniej więcej w tym samym czasie. Obsłużenie wszystkich zainteresowanych zależy więc przede wszystkim od sprawnego zorganizowania przesyłania kopii. Wypożyczaniem zajmują się filмотeki rejonowe podległe Okręgowym Przedsiębiorstwom Rozpowszechniania Filmów. Tytuł po skolaudowaniu przedstawiany jest komisji, która ustala nakład kopii i rozdziela je poszczególnym OPRF-om, a te z kolei przydzielają je do filмотek. Opłaty za wypożyczenie są bardzo niskie — za 1 akt filmu czarno-białego (około 10 min. projekcji) szkoły płać 10 zł, kolorowego — 15 zł, nie jest to więc problem dla ich budżetu.

O przyczynach niezadowolenia nauczycieli z obecnego trybu dystrybucji kopii mówi pani Ewa Piętrzykowska, która od 15 lat zajmuje się filmem oświatowym w łódzkim OPRF-ie:

„W ogólnej liczbie odbiorców naszych filmów szkoły stanowią 80 proc., są więc klientem najważniejszym. Na terenie, który obsługujemy, około 70 proc. szkół stale lub sporadycznie zgłasza chęć wypożyczenia filmu. Niestety, nakład kopii poszczególnych tytułów jest niski — średnio 18 — a więc w magazynach filмотek, a mamy ich 16, może się znaleźć najwyżej jeden egzemplarz. Oczywiście, najbardziej poszukiwane tytuły mają tych kopii dużo więcej, ale nie należą do rzadkości sytuacje, że zgłaszający się nauczyciel odchodzi z niczym. Jednak zazwyczaj są to ci, którzy od czasu do czasu przypominają sobie o tej możliwości uatrakcyjnienia lekcji. Z wieloma szkołami, które od lat przywiązują dużą wagę do spraw filmu, mamy zorganizowaną współpracę, gwarantującą zaspokajanie ich potrzeb. Zamówienia zgłaszane są z dużym wyprzedzeniem, z podaniem terminu zajęć. Te zamówienia realizujemy w pierwszej kolejności. Jedna kopia na terenie miasta może być, po wykorzystaniu, przewieziona do drugiej placówki jeszcze tego samego dnia. Gorzej jest ze szkołami, do których filmy wysyłamy koleją. Ostatnio doszły nowe trudności — nieterminowość dostaw przesyłek i komplikacje przy ich nadawaniu. Praktycznie więc nauczyciel zbiorczej szkoły gminnej, oddalonej od stacji kolejowej, w ogóle z filmu nie może korzystać.

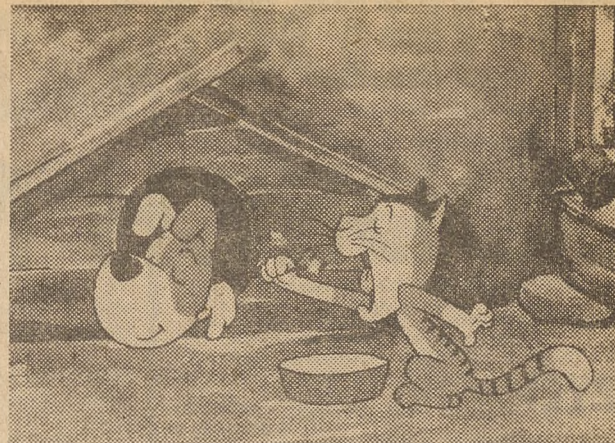
Film zwracany do filмотeki każdorazowo poddawany jest zabiegom konserwatorskim, magazyny filмотek zapewniają właściwe warunki przechowywania, aby żywot naszych skromnych zasobów przedłużyć maksymalnie. Głosy, że filмотeki powinny być w szkołach, świadczą o nieznajomości tych problemów eksploatacyjnych. Ci, którzy chcą mieć film na własność, mogą przecież kopię u nas kupić”.

Wśród głosów, rozstrząsających wielkie sprawy produkcji i rozpowszechniania filmów dydaktycznych, nie miało przebiegać się wypowiedzi ściągające problem do poziomu codziennych realiów pracy placówek szkolnych. Bo nawet, jeśli znalazłoby się tytuły, który nauczycielowi najbardziej odpowiada — tzn. krótki i dostosowany do konkretnej jednostki lekcyjnej — to okazało się, że

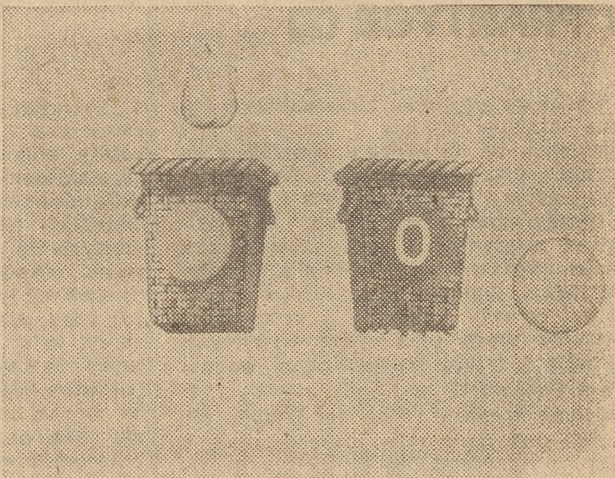
JEST KOPIA, ALE

nie można jej wyświetlić. W wielu szkołach projektory są bowiem nieczynne, ponieważ nie można kupić do nich żarówek. Brakuje także części zamiennych. Złośliwcy, a może realiści, kiwali ze zdziwienia głowami, że udało się zorganizować 14 lekcji pokazowych z filmem, co oznaczało 14 sprawnych projektorów z odpowiednią liczbą żarówek. Sprzedaż żarówek sprowadzanych z Węgier lub NRD oraz naprawy projektorów, będących własnością szkół, prowadzi Okręgowe Przedsiębiorstwo Rozpowszechniania Filmów, które obecnie nie ma zapasów poszukiwanych akcesoriów.

Sytuacja wymaga więc natychmiastowego rozwiązania, gdyż nawet szkoły, które pracę z filmem prowadziły systematycznie, a dla ich nauczycieli stało się to nawykiem,



„Reksio gospodarz” reż. J. Cwiertnia



„Zero” reż. S. Janik



„Gdzie jest Płyś?” reż. R. Rydzewski



„Walter” reż. W. Fedak

po wielu miesiącach bezskutecznych poszukiwań odstawiły projektory do magazynu, rezygnując w swoich planach realizacji programu z posługiwania się filmem. Obecnie żarówka do projektora (za 575 zł) jest główną przyczyną, że film dydaktyczny prawie przestał docierać do ucznia. Jeśli to się udaje, jest wyłącznie zasługą tych nauczycieli, którzy lubią filmy i dosłownie stają na głowie, aby mimo trudności coś jednak zdobyć i uczniom pokazać. Obecnie Bolesław Faron nie bez racji nazwał „ruchem hobbistów” zabiegi wokół wykorzystania filmu w szkole minister

*

Lepiej było o tym nie pamiętać, patrząc na wspaniałe festiwalowe filmy, których wartość dydaktyczna została zespolona z walorami dzieła sztuki, świadczącymi o dużej kulturze i sprawności realizatorskiej ich twórców. Ich wykorzystanie oznacza nie tylko możliwość przekazania dużej porcji wiedzy w atrakcyjnej formie. Mogą one także być pomocne w uczeniu zasad języka filmowego, przygotowując do późniejszego odbioru obrazów ekranowych, uczą praw kompozycji, wykorzystania barwy, logik obrazu, rozwijają nie tylko umysł, ale także wyobraźnię i uczucia — uczą przez przeżywanie. A tego werbalnym nauczaniem nawet najlepszy pedagog nie jest w stanie osiągnąć.

Żeby jednak powszechne przeżywanie stało się faktem, musi coś drgnąć zarówno w skoordynowanej z potrzebami szkoły produkcji filmów, jak i w sposobach ich wykorzystania, także tych nagromadzonych w magazynach filмотek, które w znacznej części od kilkunastu lat nie zmieniają, wymagają weryfikacji, uaktualnienia. Myślę, że rzetelna analiza wniosków, których opracowaniem zajęło się Biuro Festiwalowe, będzie tym pierwszym od kilku lat krokiem ku poprawie, za którym pójdą następne, już realizacyjne.

JOLANTA SARNECKA

O JEDEN ODDECH MNIEJ

CZYLI PRZEPISY WYKONAWCZE W PRAKTYCE (2)

Nieomal na gwiazdkę otrzymaliśmy wytyczne ministra oświaty i wychowania z 13 listopada br. w sprawie prawidłowego wdrażania przepisów uchwały nr 178 Rady Ministrów z 16 sierpnia 1982 r. w sprawie wynagradzania nauczycieli, i to w dodatku z załącznikiem czyli zarządzeniem ministra oświaty i wychowania z 13 listopada 1982 r. zmieniającego zarządzenie w sprawie wykazu trudnych i uciążliwych warunków pracy oraz zasad wypłacania dodatków z tytułu pracy w tych warunkach, o czym dalej.

Załowac wypada tylko, że prezent ten nie jest wyłącznie miłą niespodzianką, a raczej koniecznością, bo co by nie mówić na ten temat, uchwała nr 173 nie jest na tyle precyzyjnie zredagowana, aby można było wdrążyć ją do dodatku prawidłowo (czyli właściwie).

Opinie na ten temat są raczej zgodne. Jak zwykle w takich razach opieram się na listach czytelników.

Jestem co prawda świeżo upieczonym dyrektorem, ale z wykształcenia matematykiem i logiczne myślenie nie jest mi obce — piszę jeden z czytelników — ponadto mój ojciec jest oświatowcem i wie, jak dawniej, że i inne" przepisy interpretowano, usiłował mi więc pomóc w rozeźwianiu uchwały 178. Niestety, niewiele z tego wynikło. Trudno nam chyba obu naraz udowodnić głęboką indolencję. Niemniej po lekturze pani artykułu („Głos Nauczycielski" nr 41) doszedłem do wniosku, że nie nadaje się na stanowisko dyrektora, skoro pani pisze, cytując, że: „Opinie na ten temat (tzn. przepisów wykonawczych, a w tym i uchwały) są rozbieżne, a więc jedni twierdzą, że każdy przepis jest niejasny, inni, że nie jest tak źle".

Otóż donoszę pani, że wśród moich kolegów nie znalazłem żadnego, który by należał do grupy drugiej, tych rozumiejących, albowiem placąc ludziom pieniądze, ja osobście muszę mieć absolutną pewność, że ci, którzy nie nadają się na stanowisko dyrektora, skoro pani pisze, cytując, że: „Opinie na ten temat (tzn. przepisów wykonawczych, a w tym i uchwały) są rozbieżne, a więc jedni twierdzą, że każdy przepis jest niejasny, inni, że nie jest tak źle".

Na początku ustalmy, że oboje jesteśmy normalni, a emocje na niewiele się zdają, gdy muszą się zderzyć z faktami. Sądzę, że z wytycznymi będzie Panu różnie!.. Ja także, mimo iż nadal twierdząc, że wszelkie wytyczne i okólniki są złem koniecznym, cieszę się z faktu (aż nie popadam w euforie), że resort dosyć szybko zareagował na konieczność uściślenia niejasnych sformułowań tejże uchwały — gdyż, jak sądzę, zapewni to przynajmniej jej jednolite stosowanie w całym kraju.

Jakkolwiek... od momentu dotarła wytycznych do zainteresowanych redakcja codziennie dostaje alarmujące listy i telefonny z cyklu „Ludzie, nie dajmy się zwierać" —, niestety znów na temat nieszczonego dodatku za „przegięciem". Tym razem chodzi o sposób obliczania, albowiem jest on cokolwiek dziwny w kontekście interpretacji punktu 3 ust. 1 § 11 uchwały nr 178 i jest nowym zapisem w stosunku do zarządzenia z 31 lipca 1982 r. w sprawie wykazu trudnych i uciążliwych warunków pracy oraz zasad wypłacania dodatków z tytułu pracy w tych warunkach. A brzmi on następująco: Podstawę wypłacenia tego dodatku stanowi oświadczenie nauczyciela o liczbie godzin przepracowanych w miesiącu w oddziałach (grupach) liczących ponad 25 uczniów (dzieci) i należnej z tego tytułu kwocie dodatku. Liczbę uczniów (dzieci) w oddziale (grupie) ustala się wg faktycznej liczby uczniów na zajęciach".

Już na pierwszy rzut oka można stwierdzić, że realizować to zarządzenie mogą tylko ludzie spokojni i z usposobienia flegmatyczni, żeby nie powiedzieć — cierpliwi, jak nauczyciele — i koniecznie z angielskim poczuciem humoru. Zresztą oddajmy głos najbardziej zainteresowanym.

10 GŁOS NAUCZYCIELSKI

„Powyższa decyzja wzbogaca życie nauczyciela o nowe zajęcia. Do kursów konferencji, studiów poddyplomowych i innych szkoleń metodycznych, obowiązkowych popołudniowych spotkań z wybitnymi ludźmi, wszelkich uroczystości szkolnych, dni otwartych itp. itd., dołączona została jeszcze jedna czynność: comiesięczne obliczanie frekwencji uczniów na każdej godzinie zajęć i tak, gdy jeden brzdąc z trzyczciestu — chory, to o dwa złote mniej, bo warunki pracy nauczyciela poprawiły się. Słowem „o jeden oddech mniej i już lepiej" — jak by napisał marny rymotwórca. Już to widzę, jak co miesiąc kobiety, stanowiące przecież zdecydowaną większość pedagogów, zamiast realizować kartki na mieso bo to już ostatni dzień miesiąca, śleczą będąc po lekcjach, wyrwijając sobie dziennik, pospiesznie obliczając, że 10 nie było Janusza, 12 Kasi itd.



Decyzja MOiW nie cieszy się „popularnością” naszego środowiska. Nie tak dawno obiecywano nam „nic o nas bez nas”. Ostatniego zarządzenia nikt z nami nie konsultował. Nasuwa się pytanie, czy decyzja ta została spowodowana jakimś wyższymi racjami społecznymi?

Na marginesie chciałabym dodać, że przepisy dotyczące wynagradzania za pracę w trudnych warunkach w przemyśle nie uzależniają np. wysokości dodatku od stopnia szkodliwości substancji w danym dniu. Dlaczego podobne zasady nie mogą dotyczyć placówek oświatowych?" (Ewa Śledzińska-Korolowicz, Warszawa).

Szczególnie chciałabym zwrócić uwagę na list bardzo młodej nauczycielki.

„Panie ministrze! Bardzo proszę o powołanie komisji, która zbadałaby zarządzenie z 13 XI 82 r. zmieniające zarządzenie w sprawie wykazu trudnych i uciążliwych warunków pracy itd. Chciałabym, aby ta komisja oszacowała straty czasowe i materialne, jakie w skali całego kraju spowodowało wprowadzenie w życie powyższego zarządzenia.

Nauczyciele i dzieci w naszej szkole pracują w trudnych warunkach wynikających z prostej przyczyny: za dużo dzieci, za mała klasa. Mimo rozłożenia nauki na dwie i pół zmiany (od 8 do 18.00) i tak większość oddziałów liczy ponad 25 osób. Uczę w 11 klasach. Zakładając, że w każdej klasie jest więcej niż 25 uczniów, muszę wziąć 11 dzienników oraz zeszyty z etapstw, odszukać swoje zastępstwa i jeszcze w kilkunastu dziennikach sprawdzić, czy tego dnia było na tej godzinie mniej czy więcej niż 25 osób. Potem muszę za-

brać się do obliczania. Na razie wykonałem obliczenia dla czterech klas, w tym także za cztery miesiące wstecz, jako że kuratorium warszawskie zobowiązało dyrektorów szkół do placenia nam dodatku za tydzień, a nie za miesiąc — stąd czekamy na wyrównanie. Zajęło mi to dwie godziny, czyli średnio pół godziny na dziennik. Być może matematyk policzyby to szybciej. Piszę to, aby przyjąć mój czas za średni, bo ile więcej czasu straci nauczyciel np. w wychowaniu plastycznym, który uczy w 20 klasach? Teraz proszę obliczyć, ile godzin straciłabym my, nauczyciele, z tej jednej szkoły?

Wracając do idei, jaka prawdopodobnie przewlecała autorowi tego koszmarnego zarządzenia: rozumiem, że chodziło o zmniejszenie sumy wypłacanej z tytułu trudnych warunków pracy (do tej pory wyliczanej na podstawie liczby dzieci w grupie, a teraz ich faktycznej obecności). Jeśli tak, to cel zostanie na pewno osiągnięty, szczególnie, że wiele osób zrezygnuje z wyliczania należnych im kilkuset złotych. Ale czy to jest w porządku? Czy nikomu nie przyszło do głowy, że nieobecność ucznia na lekcji to nie jest łaskawy los i większy spokój, ale wręcz przeciwnie, przecież takiemu dziecku trzeba indywidualnie pomóc w nadrobieniu zaległości kosztem przerw i wolnego czasu po lekcjach. Czy mam teraz matkę, która przyjdzie z prośbą o pomoc powiedzieć „nie mam czasu, bo muszę dorobić do pensji, a za to mi nie zapłacą?" Oczywiście, tego nie zrobię, i sądzę, że żaden nauczyciel tego nie uczyni" (Barbara Kekusz, Warszawa).

Zdarzają się listy proponujące sposób obliczania dodatku: „Po co obarczać nauczyciela tymi „ślupkami", skoro można ob-

liczyć ten dodatek w zestawieniu miesięcznym i zanotować go o procent nieobecnych na zajęciach uczniów. Rozumiem, że w każdej szkole jest inaczej. Może więc brać pod uwagę średnią krajową frekwencję, albo średnią w danej szkole. Podstawą do wymiaru dodatku za dany rok szkolny powinna być, moim zdaniem, frekwencja za ubiegły rok szkolny. W naszej szkole np. frekwencja kształtuje się na poziomie 90 proc. Zmniejszmy więc dodatek miesięczny o 10 proc. Wówczas MOiW wykaze się oszczędnościami, a rozliczenie pozostałe względnie zyciowe" (Andrzej Kurczyński, Augustów).

Oczywiście, można by zapytać, jeżeli już uznano za konieczne, liczenie każdej dużej obecnej na lekcji, dlaczego akurat to jest obliczanie mają się bawić nauczyciele (znam zresztą zabawy bardziej adekwatne do nauczycielskiej profesji) — a nie administracja, która jest niejako stworzona do tak abstrakcyjnej twórczości? Wszystkie opinie i propozycje na ten temat przekazyjmy resortowi oświaty i wychowania do pogłębionej analizy, uważając swój komentarz za zbędny.

Korzystając z okazji życzymy naszym Czytelnikom i Przyjaciółom oraz Ministerstwu Oświaty i Wychowania „właściwego wdrażania przepisów" w roku 1983 — i mniejszej skłonności resortu do twórczości legislacyjnej ad hoc.

Jesteśmy winni naszym Czytelnikom, tym zwłaszcza, którzy „nigdy nie widzą na oczy wytycznych" — wyjaśnienia wątpliwości interpretacyjnych przepisów uchwały nr 178, tych, o które najczęściej nas Czytelnicy pytają. Zapraszamy na stronę 11 do naszej stałej rubryki „Pytań — odpowiedzi".

TERESA KONARSKA

CZYTELNICY MAJĄ GŁOS

OGLASZAM ALARM

W 38 numerze „Głosu" 31 X 1982 r. Kazimierz Piłat jeden z „ojców" Karty Nauczyciela opublikował artykuł „Była to walka różnych racji". Jest to skrócony opis starć o Kartę Nauczyciela i jej kształt, który autor ocenia jako w zasadzie poprawny. I taka jest też powszechna opinia. Osobiście chcę zająć się, z konieczności tylko sygnalnie i w sposób uproszczony, niebezpieczeństwami a nawet już pewnymi faktami magocymi, przynajmniej częściowo, zniweczyć efekty wspomnianych walk. Owe fakty i niebezpieczeństwa niepokoją ostatnio coraz szersze rzesze nauczycieli, dostrzegają je zresztą i autor, dając w artykule wyraźny temu wyraz.

Pisze on między innymi „Powszechnie wyrażano pogląd, iż nowy dokument powinien na tyle precyzyjnie regulować poszczególne kwestie, by ograniczyć do minimum liczbę aktów wykonawczych, a tym samym ograniczyć możliwość dowolnej interpretacji Intencji ustawodawcy" (podkr. moje). I dalej „Praktyka wprowadzania w życie przepisów wykonawczych w okresie zawężenia ZNP jednoznacznie potwierdza celowość obowiązku uzgodnienia aktów prawnych ze związkami zawodowymi. O uchyleniu lub zmianie niektórych przepisów wydanych w tym czasie będzie musiał w przyszłości występować ZNP".

Nie dodać nic ująć. A oto tylko egzemplifikacja takich praktyk, wspomnianych wyżej przeze mnie niebezpieczeństw oraz dostrzeganych już teraz przez Kazimierza Piłata konieczności zmian.

O wielu z nich pisze Teresa Konarska w 41 numerze „Głosu" w artykule pt. „Przegięcie z pomieszczeniem". Duży niepokój w omawianej sprawie prezentuje też na łamach „Trybuny Ludu" (nr 288 z 3 XII 82), w wypowiedzi z cyklu: „Refleksje'82", Zofia Makowska, wiceprzewodnicząca Komisji Nauki i Oświaty KC PZPR. Cytuję: „Karta Nauczyciela została przez nas powołana z zadowoleniem. Jednakże sposób jej wdrażania w życie przy pomocy różnych zarządzeń szczegółowych, budzi w środowisku nauczycielskim nawet i pewne nieznośności. Wtedy, gdy sformułowania tych zarządzeń są niejasne, wieloznaczne i mocno dyskusyjne, Karta Nauczyciela wprowadza nowy układ stosunków między nauczycielem a jego przełożonymi i nowy sposób stawiania wymagań nauczycielom. Niemniej praca administracji oświatowej w wielu przypadkach uprawiana jest w starym stylu, formalizowanym i zbiorokartizowanym". Dalej cytuję zdanie zawarte w uchwale plenium Komitetu Warszawskiego partii: „Dotychczasowe działania władz oświatowych, różnych szczebli, jest oceniane nader krytycznie i wymaga zdecydowanej poprawy".

O ile się orientuję, jest to opinia powszechna i co gorsze wspomniani urzędnicy oświatowi nie tylko nie wyciągają z tego wniosków, lecz brną w tej niechlubnej działalności coraz głębiej. Kuriozalna wręcz jest reakcja na cytowany wcześniej artykuł Teresy Konarskiej, w którym sporo miejsca poświęca się dodatkowi za tzw. przegięcie, cytując w nim fragmenty mojego listu w tej sprawie. Otóż zamiast przyznać się do błędów, jak sugerowałem w niecytowanym fragmencie listu, przypominając, iż errare humanum est, spłodzono kolejny dziwioląg, który bez przesady ma szanse zdobycia nagrody „przyszarał i smętni". Ludzka się jeszcze, że coś się zmieni po reaktywowaniu ZNP, ale z władzami centralnymi, gdyż w zasadzie wszystkie sprawy oświaty — od placowych zaczynając, na programach nauczania skończywszy — decydowane są na szczeblu ministerstwa. Stąd też wspomniana minorowość nastrojów nauczycielskich, gdyż bez ZG ZNP nikt nie zagwarantuje, jak wskazuje praktyka, właściwego wdrażania Karty Nauczyciela. Piszę gorzko, ale słodko pisaliśmy w latach siedemdziesiątych i na dobre nikomu to nie wyszło.

ROMAN GRABOWSKI
dyrektor II Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego w Tomaszowie Maz.

I tak oto jawi nam się przy okazji nowy tok lekceży. Prócz klasycznych ogniw dochodzą dwa. Zanotowanie na początku i na końcu lekcji (przecież uczeń mógł wcześniej z różnych powodów ją opuścić) w oddzielnym dokumencie faktycznej liczby uczniów a na koniec miesiąca oblicze-

nie należnego dodatku. Ale nie koniec na tym. „Za czas choroby wysokość dodatku ustala się według zasad jak za urlop wypoczynkowy". A jak ustala się za przerwy przewidziane w organizacji roku szkolnego, przepis już nie mówi.

Tak ostatecznie uproszczono sprawę obliczania dodatku za tzw. przegięcie oddziałów. Ale nie tylko o sprawy placowe tu chodzi. Są o wiele poważniejsze, które na lata rozstroić mogą i tak kulejącą coraz bardziej naszą oświatę. Jednym z takich dokumentów jest zarządzenie ministra oświaty i wychowania w sprawie dodatków nauczycieli, którym powierzono funkcje kierownicze w szkole, czyli po ludzku mówiąc — o dyrektorach. Czego tu nie ma! Autentycznie wszystkich. Zbiór ogólnikowych haseł i przy tym pełne ubezwłasnowolnienie dyrektorów szkół. Brak natomiast logiki i psychologii. Brak elementarnej zasady zapewniającej powodzenie w zakresie zarządzenia, a mówiącej, iż decyzja powinna zapadać najbliżej miejsca jej wykonania.

Tymczasem wszystko załatwia, a raczej ma to czynić, organ administracji szkolnej. Organ zatrudnia, organ zwalnia, doświadczenia mieszkaniowy przyznaje organ, za świadczenie o prawie do dodatkowej powierzchni mieszkalnej wydaje organ, nagradza organ, karze organ, zezwolenie na podjęcie dodatkowego zatrudnienia wydaje organ etc. etc. I dzieje się to w okresie, gdy we wszystkich dziedzinach życia w Polsce następuje wzrost samorządności. Nie mówię już o tym, iż obawiam się, że organ tego wszystkiego nie wytrzyma, po prostu padnie. Póki co, na szczęście organy nie kwapią się do tego i wszystkim odbywa się po staremu, czyli dyrektorzy kierują szkołami a organy administracji szkolnej je nadzorują (mówię tu o szkołach średnich).

Przy okazji dodatkowy wniosek. Nie uprawiać sztuki dla sztuki, albo inaczej przynajmniej nie pisać. Był zupełnie dobry status dyrektora szkoły z 1974 r., było jedno z mądrejszych zarządzeń w sprawie rozszerzenia uprawnień i obowiązków dyrektora szkół z 1976 r. Czy miast adaptacji ich do nowej Karty istniała potrzeba stwarzania takiego potworka, jak omawiane wyżej zarządzenie?

Wreszcie aspekt bójki najważniejszy. Problem motywacji do pracy dyrektorów. Materiałny nie istnieje, gdyż najniższy stanowiskiem pracownik administracji o światowej otrzymuje wyższy dodatek funkcyjny od dyrektora dużej szkoły. Coraz częściej występuje w Polsce zjawisko unikania pracy. Zaczyna unikać jej i dyrektorzy szkół, a skutków tego prezentować chyba nie trzeba. Zaczyna unikać, bądź już unikają, bo czują się niewolnikami biurokratycznej maszyny. Nie mają samodzielności. Nie odczuwają bezpośrednio skutków swej pracy.

Ludzie zajmujący samodzielnie stanowiska (takimi przynajmniej powinny być stanowiska dyrektorów), odpowiadający za wszystko — nie mogą podejmować samodzielnych decyzji.

Doc. Bronisław Łagowski w 42 numerze „Polityki" z 4 XII 1982 r. pisze: „Warstwa kierownicza źle sobie radzi z problemami zarządzania, głównie z tego powodu, że posiada zbyt mało wolności. Zbyt mało nie w porównaniu z jakimiś ideałami, lecz w porównaniu z tym zakresem wolności, jakiego wymaga ciężar ponoszonej przez nią odpowiedzialności".

Na zakończenie niezbity wesoła konkluzja. Wydaje się, że twórcy tych aktów nie zdają sobie sprawy z tego, że dzisiaj władza nie tylko musi unikać decyzji budzących uzasadnione sprzeciw, ale i rządzić w zgodzie z powszechnie akceptowaną zasadą „nic o nas bez nas", tzn. po prostu przed podjęciem decyzji sięgać po zdanie nauczycieli, jako miarodajnego wskaźnika opinii. Stosując tę zasadę najwyższe władze państwowe i partyjne, tylko urzędnicy Ministerstwa Oświaty i Wychowania jak dawniej wiedzą, co jest najlepsze dla nauczycieli, choć wcale ich o to nie pytają. I dlatego nauczyciele, choć pracują, są jednak coraz bardziej, jak ktoś powiedział, „przyszarał i smętni". Ludzka się jeszcze, że coś się zmieni po reaktywowaniu ZNP, ale z władzami centralnymi, gdyż w zasadzie wszystkie sprawy oświaty — od placowych zaczynając, na programach nauczania skończywszy — decydowane są na szczeblu ministerstwa. Stąd też wspomniana minorowość nastrojów nauczycielskich, gdyż bez ZG ZNP nikt nie zagwarantuje, jak wskazuje praktyka, właściwego wdrażania Karty Nauczyciela. Piszę gorzko, ale słodko pisaliśmy w latach siedemdziesiątych i na dobre nikomu to nie wyszło.

ROMAN GRABOWSKI
dyrektor II Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego w Tomaszowie Maz.

PS. Używam konsekwentnie terminu „urzędnicy oświatowi", gdyż truizmem jest stwierdzenie, iż kierownictwo ministerstwa nie jest od opracowywania szczególnych przepisów.

PYTAJ - ODPOWIEMI

Wyjaśniamy niektóre, budzące wątpliwości sformułowania uchwały nr 178 według wytycznych ministra oświaty i wychowania z 13 listopada 82 r. w sprawie prawidłowego wdrażania uchwały nr 178 Rady Ministrów.

Jeśli chodzi o przygotowanie pedagogiczne, od którego zależy wysokość wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela, należy przyjąć, że takowe przygotowanie mają osoby, które uzyskały mianowanie do 31 lipca 1982 r., osoby, które nie uzyskały mianowania do 31 lipca 1982 r. na podstawie art. 10 i art. 96 Karty Nauczyciela, lecz mające przygotowanie pedagogiczne, o którym mowa w art. 9 Karty Nauczyciela, a także osoby posiadające studia wyższe z zakresu psychologii, zatrudnione na stanowiskach nauczycieli — psychologów w: domach dziecka, specjalnych zakładach wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, pogotowiach opiekuńczych, ośrodkach szkolno-wychowawczych specjalnych, zakładach rehabilitacji zawodowej inwalidów, poradniach wychowawczo-zawodowych, szkołach specjalnych, zakładach poprawczych i szpitalach dla nieletnich, rodzinnych ośrodkach diagnostyczno-konsultacyjnych (resortu sprawiedliwości), ponadto osoby posiadające studia wyższe, dające tytuły zawodowe magistrów wychowania fizycznego lub magistrów sportu.

W wytycznych został dosyć dokładnie rozszyfrowany § 2 ust. 1 mówiący, że przy ustalaniu szczebla wynagrodzenia zasadniczego i awansowania do wyższego szczebla nauczycieli zalicza się m.in.: okresy urlopu na kształcenie się bez warunków prowadzenia w tym czasie w szkole zajęć w wymiarze 4 godzin tygodniowo.

Inne urlopy bezpłatne zalicza się, jeżeli nauczyciel w tym czasie prowadził zajęcia dydaktyczne lub wychowawcze w szkole w wymiarze co najmniej 4 godzin tygodniowo, o ile przepis szczególny nie stanowi inaczej. Otóż przez przepisy, o których tu mowa rozumieć należy przepisy, z których wynika obowiązek zaliczania okresów urlopu bezpłatnych do okresu zatrudnienia, od których zależy prawo do określonych uprawnień pracowniczych, np. § 17 rozporządzenia Rady Ministrów z 17 lipca 1981 r. w sprawie urlopów wychowawczych (Dz. U. z 1981 r. nr 19, poz. 97 i z 1982 r. nr 5, poz. 34) i § 30 rozporządzenia Rady Ministrów z 17 stycznia 1975 r. w sprawie praw i obowiązków pracowników służby dyplomatyczno-konsularnej (Dz. U. nr 3, poz. 10).

W latach 1978—80 pracowałem w ZSL, jako etatowy instruktor do spraw oświaty i kultury. Od 1 IX 80 r. powróciłem do pracy w szkole. Okres zatrudnienia w ZSL został mi wliczony do stażu pracy uprawniającego do dodatku za wysługę lat, zgodnie z § 3 ust. 1 zarządzenia ministra oświaty i wychowania z 2 marca 1982 r. (Dz. Urz. MOiW nr 4, poz. 30). Dyrektor mojej szkoły ma wątpliwość, czy słusznie zaliczony mi został do stażu pracy nauczycielskiej ten okres zatrudnienia, gdyż uchwała nr 178 Rady Ministrów z 16 sierpnia 1982 r. nie przewiduje przy ustalaniu wyższego szczebla — okresów zatrudnienia w organizacjach politycznych. (Z.W. — woj. łódzkie).

Sprawę przedstawioną przez Kolegę wyjaśniamy wytyczne ministra oświaty i wychowania z 13 listopada 1982 r. nr DK 4-1013-601-cz/82. Czytamy w nich: „Pracę nauczycieli w aparacie partyjnym należy traktować jako pracę zawodową niepedagogiczną dającą w pełni doświadczenie przydatne w pracy nauczycielskiej na każdym stanowisku w szkole (placówka). Dotyczy to pracy w aparacie PZPR, ZSL i SD".

Jestem nauczycielem przedmiotów zawodowych. W ubiegłym roku szkolnym otrzymałem 5-procentowy dodatek służbowy. Od 1 sierpnia 1982 r. wstrzymano mi wypłatę tego dodatku. Czy słusznie? (Z.P. — woj. ostrołęcki).

Zgodnie z § 11 ust. 1 p. 1 uchwały nr 178 Rady Ministrów z 16 sierpnia 1982 r. w sprawie wynagradzania nauczycieli — 5-procentowy dodatek za trudne warunki pracy przysługuje tylko nauczycielom praktycznej nauki zawodu szkół górniczych, prowadzących zajęcia pod ziemią oraz nauczycielom praktycznej nauki zawodu szkół rolniczych prowadzących zajęcia z zakresu produkcji roślinnej i zwierzęcej.

Jestem obecnie na urlopie macierzyńskim. Po tym urlopie, który kończy się 1 lutego 1983 r., pragnę korzystać z urlopu wychowawczego. Czy mogę otrzymać w czasie tego urlopu zasiłek wychowawczy? Jakże inne uprawnienia przysługują mi w czasie urlopu wychowawczego? Zaznaczam, że pracuję w szkole na wst. i otrzymuję do-

W dalszym ciągu dużo kontrowersji budzi obliczanie wynagrodzenia za jedno godzinę ponadwymiarową, którą ustala się dzieląc stawkę miesięcznego wynagrodzenia nauczyciela łącznie z dodatkami wchodzącymi do podstawy wymiaru godzin ponadwymiarowych — przez miesięczną liczbę godzin obowiązującego wymiaru zajęć nauczyciela.

Przez dodatkę te-rozumieć należy wyłącznie dodatki za pracę w trudnych i uciążliwych warunkach pracy oraz w warunkach szkodliwych dla zdrowia. Wlicza się je przy ustalaniu stawki za godzinę ponadwymiarową tylko wówczas, jeżeli nauczyciel prowadzi zajęcia w godzinach ponadwymiarowych w takich warunkach.

Nareszcie mamy jasność co do sformułowania § 12 mówiącego o dodatkach za uciążliwe warunki pracy Nauczycielami w rozumieniu § 12 — czytamy w wytycznych są zarówno nauczyciele szkół i przedszkoli, jak również wychowawcy placówek, o których mowa w punkcie 2 tego paragrafu. Przez szkoły, o których mowa w pkt 1, rozumieć należy zarówno szkoły zorganizowane samodzielnie, jak również szkoły zorganizowane w ramach: ośrodków szkolno-wychowawczych specjalnych, zakładów leczniczo-wychowawczych, pogotowi opiekuńczych, zakładów rehabilitacji zawodowej inwalidów, zakładów wychowawczych specjalnych.

Jeżeli chodzi o stawki wynagrodzenia za zajęcia dodatkowe w kwotach wielokrotnych — § 16 ust. 1, mogą one być stosowane w granicach minimum i maksimum jak i w stawkach pośrednich. Jest to uzależnione od oceny warunków i wkładu pracy nauczyciela. Jest to moment motywacyjny pozostawiony do dyspozycji dyrektorów szkół. Sądzę, że to wyjaśnienie nie będzie budziło już żadnych wątpliwości.

Generalnie rzecz biorąc wynagrodzenie za wychowawstwo przysługuje we wszystkich przypadkach, gdy przepisy o organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego przewidują instytucję wychowawcy, a więc i w przedszkolach, o co najczęściej pytają nas czytelnicy.

Za prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych wynagradzanych dodatkowo, a prowadzonych również w dniu pracy, po zrealizowaniu przypadających na dany dzień zajęć dydaktyczno-wychowawczych przysługuje wynagrodzenie za efektywnie przepracowane godziny, nie więcej niż za 4 godziny ponadwymiarowe dziennie.

(Kon.)

tychczas dodatek mieszkaniowy. (A. C. — woj. łódzkie).

Zasiłek wychowawczy może Koleżanka otrzymać, jeśli:

— dochód na osobę w Waszej rodzinie nie przekracza 3600 zł miesięcznie;

— Koleżanka lub Wasz małżonek nie jest podatkim podatku gruntowego z tytułu użytkowania działki ziemi o powierzchni przekraczającej 0,5 ha użytków rolnych lub nie jest podatnikiem podatku dochodowego i obrotowego.

Poza zasiłkiem wychowawczym nauczycielka ma prawo do świadczeń społecznej służby zdrowia dla siebie i członków rodziny; zasiłków rodzinnych na dzieci; świadczeń z zakładowego funduszu socjalnego i mieszkaniowego; ulgi taryfowej przy przejazdach kolejami; do dodatku mieszkaniowego.

Uczę w kl. III szkoły podstawowej języka polskiego i matematyki. Czy przysługuje mi z tego tytułu dodatek za poprawę prac uczniowskich zarówno z j. polskiego, jak i matematyki? (M. P. — woj. lubuski).

Dodatek w wysokości od 500 do 700 zł przysługuje nauczycielom za analizę i ocenę prac uczniowskich wyłącznie z języka polskiego i z począwszy od IV klasy szkoły podstawowej.

Spodziewam się w końcu stycznia dziecka. Siłąszam, że każdej kobiecie po urodzeniu dziecka wypłaca się zasiłek. Jakiej wysokości jest ten zasiłek? Kto go wypłaca? Jakże należy przedstawić dokumenty? (E.J. — woj. gdański).

Z tytułu urodzenia dziecka wypłaca się każdej kobiecie jednorazowy zasiłek w wysokości 2 tys. zł (niezależnie od tego czy kobieta pracuje, czy też nie). Poza tym kobiecie pracującej wypłaca się zasiłek porodowy. Zasiłek wypłaca się w wysokości trzykrotnego zasiłku rodzinnego, jaki przysługuje na urodzone dziecko, jednakże w kwocie nie niższej niż 500 zł. Oba zasiłki wypłaca się także w przypadku, gdy dziecko urodziło się martwe.

Podstawa wypłaty obu zasiłków jest odpis skróconego aktu urodzenia dziecka, na odwrocie którego znajduje się adnotacja „z tytułu wypłaty zasiłku". Zasiłki wypłaca zakład pracy. (K.W.)

NOWOŚCI NADESŁANE

LITERATURA PIKNA
David Storey: SAVILLA. KJW Warszawa 1982, s. 690, cena 200 zł.
Władysław Bochenek. DZIEWCZĘTA Z TAMTYCH LAT. Wydawnictwo „Śląsk", Katowice 1982, s. 180, cena 90 zł.
Alina Kowalczykowa: PEŁNIA ROMANTYCZNY. WL Kraków, s. 484, cena 180 zł.
Robert Musil: ZESPÓLENIA. HISTORIE NIEISTOTNE. PIW, Warszawa 1982, s. 173, cena 40 zł.
Maria Dąbrowska. DZIKIE ZIELE. KJW, Warszawa 1982, s. 129, cena 45 zł.
Bronisława Oetrowska: UTWORY PROZA. PIW, Warszawa 1982, s. 365, cena 100 zł.
Ghassan Karsafani: GŁOWA KAMIENNEGO LWA. PIW, Warszawa 1982, s. 244, cena 120 zł.
Jerzy Wilmański: TAK PRĘDKO, CORAZ PRĘDKO. Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1982, s. 78, cena 35 zł.
Praca zbiorowa: BIAŁA JAKOŁKA. Antologia opowiadań bulgarskich XIX i XX wieku. Wyd. „Śląsk", Katowice 1982, s. 804, cena 115 zł.
Kora Adamian: TROJE POD JEDNYM DACHEM. WL Kraków 1982, t. 72, cena 30 zł.
Tibor Déry: ANATEMA. WL Kraków 1982, s. 342, cena 140 zł.
Wiesław Paweł Szymański: CHWIŁA BEZ COŚ. DZINY. WL Kraków 1982, s. 210, cena 35 zł.
Juliusz Kaden-Bandrowski: ZAWODY. ZEYT-KI, Dział wybrane. WL Kraków 1982, s. 204, cena 120 zł.
Mervyn Peake: TYTUS GROAN. WL Kraków 1982, s. 519, cena 190 zł.
Alba de Cespedes: WYRZUT SUMENIA. WL Kraków 1982, s. 428, cena 170 zł.
Krzysztof Kosiński: NOTATKA. KJW, Warszawa 1982, s. 204, cena 50 zł.
Stanisław Romanak: OTWARTE DRZWI TRZEBA ZAMKNAĆ. Wyd. Łódzkie, Łódź 1982, s. 33, cena 10 zł.
William Shakespeare: SONETY. PIW Warszawa 1982, s. 194, cena 80 zł.
Janusz Szywek: WIDZIALNE CIAŁA TAJEMNICZE. WL Warszawa 1982, s. 89, cena 30 zł.
Jakub Kolasa: TAT. PIW, Warszawa 1982, s. 104, cena 40 zł.
Wyd. Łódzkie, Łódź 1982, s. 194, cena 60 zł.
Ben Jonson: ALBEMIK. WL Kraków 1982, s. 181, cena 100 zł.

WSPOMNIENIA OPRACOWANIA LITERACKIE

Rafael Alberti: UTRACONY GAŁ. WL Kraków 1982, s. 350, cena 130 zł.
Witold Nawrocki: WSPÓŁCZESNOŚĆ I HISTORIA. Z problematyki współczesnej literatury czeskiej i słowackiej. Wyd. „Śląsk", Katowice 1982, s. 498, cena 110 zł.

ROŻNE

Maria Kałucka, Tadeusz Szymański: ROŚLINY OZDOBNÉ DLA TECHNIKÓW ZIELENI. Cz. I. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1982, s. 286, cena 140 zł.
Marek Pilawski: FIZYCZNE PODSTAWY ELEKTROTECHNIKI. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1982, s. 484, cena 190 zł.
Tomasz Kozłowski: MODELE I MODELOWANIE W NAUCZANIU CHEMII. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1982, s. 118, cena 115 zł.

Henryk Moros: ROZWIĄZANIE POŁEC MATEMATYCZNYCH U UCZNIÓW W WIEKU PRZEDSZKOLNYM. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1982, s. 140, cena 65 zł.
Aleksa Skarbińska: EKONOMIKA I ORGANIZACJA PRACY. Cz. I. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1982, s. 229, cena 40 zł.
Władysław Sikora: WIELOKROPKI. Szkice o kulturze Śląska Cieszyńskiego. Wyd. „Śląsk", Katowice 1982, s. 148, cena 80 zł.
Władysław Sobczyk: POLSKIE PRZYSPIEWKI LUDOWE. LSW, Warszawa 1982, s. 154, cena 50 zł.
Krzysztof Korzec: Janina Szumowska: RYSUNEK ZAWODOWY DLA SZKÓŁ PRZEMYSŁU SKÓRNIANCTWA. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1982, s. 230, cena 110 zł.

OGŁOSZENIA

Małżeństwo nauczycielskie; chemiczka (po studiach) wstąpiła (studenci zaocznie) poszukują pracy w szkole. Warunki: funkcjonalne mieszkanie. Oftery: Wydawnictwo Wiedza, ul. 00-480 Warszawa, Wiejska 13 Biuro Ogłoszeń, dia nr 123

Włoda nauczycielka (z rodziną), ukończona uniwersyteckie studia wyższe pedagogiczne, oceniła nauczanie początkowe podjęła pracę na wst. lub w małym miasteczku. Warunek: mieszkanie w domu nauczyciela lub w szkole. Oftery: 33732 „Prasa" Kraków, Wiśniewa 3.

Standardy szkolne i hanceraki wykonane wyspecjalizowana Pracownia Haft Artystyczny — mistrzowie Zofia i Henryk

TĘSKNOTA ZA WIECHEM

Wszystkie nasze święta znalazły w twórczości Wiecha bogatą dokumentację i to „różnicowaną historycznie”. W latach trzydziestych, obserwując przez szybę znajome grono, zgromadzone w restauracji Wężyka na słynnym Kercelaku, pan Stefan Wiechecki stwierdza nie bez swobodnego patosu:

„Wielka jest potęga tradycji. Odwieczny obrzęd „rybki” gromadzi przy biesiadnych stolikach wszystkie stany. Siedzą przy nich młodzieńcy, którym zaledwie puch pokrył wargi, siedzą mężowie w sile wieku, siedzą starcy sterani życiem. Każdy pije ostro i zakłada często prawnym chlebem, śledziem w śmietanie, grzybkiem w cieście, karpim na szaró...”

Tak, tak, wiem, o co chodzi i przerywam ten staropolski niemal opis. Może mniej nas będzie razić opowieść pana Królika o Wigiliu anno 1947:

„Teraz będzie troszkie skromniej (...) Na pierwsze kartkowy ulic (śledź) w ikre kopany, na drugie „Wśród nocnej ciszy”, na trzecie „W żłobie leży”, na czwarte „Przbieżeli pasterze”... Gwiazdki będziemy mieć w górze nad głowami...”

Bohaterów Wiecha znalazłem jeszcze osobście i — że tak powiem — „w oryginale”. Ze szwagrem Piekutoszczakiem jeździłem tramwajem numer 25 na Kawęczynską. A w mroczny poranek listopadowy 1939 roku to on właśnie, pan Piekutowski, patrząc na ruiny dawnego Dworca Wiedeńskiego, wypowiedział pamiętne słowa:

„Ruski budował,
Polak malował,
A Niemiec... uzupełnił”.

Pan Teoś Piecyk uczył mnie dziejów ojczyzny. Z panem Walerym Wątróbką i panią Gienią nieraz bywałem w ZOO, w Zachęcie i w Muzeum Narodowym. Cała „potężna gromadka” z felietonów pana Wiecheckiego przeżyła wojnę i nie zmieniła swego wieku. Nadal zresztą mieszkała na swoich Szmulkach i do wszystkiego, co się w powojennych dziejach stolicy i kraju wydarzyło, wtrącała trzy grosze. Nasi dobrzy znajomi uczestniczyli w odgruzowaniu stolicy, kibicowali powrotowi na dawne miejsce Kolumny Zygmunta, budowie trasy WZ, Mariensztatu, Muranowa, MDM...

Pan Wątróbka witał wynalazek penicyliny („Pani Celiny”) i ogłaszał wszem wobec, że mamy już „radio z lufcikiem” czyli telewizję.

Nie dożył, niestety, warszawskiego maratonu pokoju z udziałem dwóch tysięcy biegaczy — ochotników. Czcigodny Panie Stefanie, jak można było pozbać nas takiej literatury?

Po odejściu znanego pisarza trudno dziś szerzyć miłość do folkloru warszawskiego, który wpływał na sposób myślenia i mówienia wielu Polaków, także i poza stolicą.

Trudno taką miłość przekazać nowym pokoleniom. Wędrowka ludności, rozbiórka zabytkowych kamieniczek czy drewnianych, ciemnych już ze starości, budynków dalekich przedmieść Warszawy — to wszystko sprawiło, że pani Gienia, jej sąsiadka Skublińska, a może i sam nawet wujko Wężyk gdzieś mieszkają u dalszej rodziny na laskawym chlebie w wielkich blokach.

Przez bufet słynnej knajpy „U ślepego Leona” dawno już linie tramwajową przeprowadzono...

Poezję stołecznych przedmieść, szczególnie wdzięki czerniakowskiej melodii słowa, przekazał w swych nielicznych nagraniach były więzień obozów hitlerowskich, dawno już nieżyjący prawdziwy artysta, Stanisław Grzesiuk.

O mowie „warszawskich rodaków” pisali rozprawy uczeni, jak choćby Bronisław Wierczokiewicz.

Wspominał Wiecha poeta wygnaniec czasu wojny — Julian Tuwim. Jak żywa, jak trwała i przemawiająca do wyobraźni była gwara warszawska, skoro autorowi „Kwiatów Polskich” gdzieś w Rio de Janeiro tak ładnie się napisało te kilka zwrotek:

„A polski bez jak pachniał w maju
W Alejach i w Ogrodzie Saskim,
W koszach na rogu i w tramwaju,
Gdy z Bielan wracał lud warszawski!
Szofer nim miał swą taksówkę,
Frajerów wioząc na majówkę,
Na trawkie, pifko i muzykę (...)
Gnał na sto jeden, na rezykię;
Byli spocone i zziębnięci
I wszystka trzech w drebieżgi, pifane...”

Gdy fordziak trzasnął w latarnię, nastąpiło spisanie protokołu, a kierowca tłumaczył się przed „filmonem searpanym za podpinkę”, czyli przed przedwojennym „gliną”:

„I niech ja skonom, niech ja skonom (...)
Skoro jeżeli znakiem tego
Nie jest to wina bzu danego,
któren cholernie się wietrzniał
I mocny zapach uskuteczniał;
Ciut, ciut mnie z tego zamroczyło...”

Opis wydarzenia kończył Tuwim przemitym uklonem, przesłanym „na Pragę” czasów okupacji aż z Brazylii:

„Z daleka więc do pana Wiecha
Pelen wdzięczności się uśmiecham...
I cóż pan teraz uskutecznia?”

Oj, można się było do Wiecha przywiązać. Nawet różne karty jego biografii wydają się sympatyczne. Gdyby nie pamiętniki „Pięte przez dziesiąte”, niewielu z nas by pamiętało, że Stefan Wiechecki zaczynał swą działalność kulturalną w stolicy w latach dwudziestych jako dyrektor Teatru Popularnego na Woli. Mieścił się ów teatr na rogu Młynarskiej i Wolskiej.

„Publiczność była znakomita — wspomina Wiech — placząca lub śmiejąca się, nie zawsze może w odpowiednich momentach, ale biorąca żywiołowy, serdeczny udział w widowiskach. Repertuar był urozmaicony, od „Mazepy” do „Trędowatej”, toteż mieszkańcy Woli walili drzwiami i oknami. Zdarzało się też, że bileterów mijali członkowie bojówki „Taty Tasiemki” i uderzając dłonią po kolbie „gnata”, mówili: „Miesięczny”. Wtedy na sali panował większy porządek i żaden nietrzeźwy „barłoga” nie śmiał zanadto „szurać”.

Miłość do sceny pozostała Wiechowi na cały okres jego późniejszej twórczości pisarskiej, a niezrównane recenzje z „Hottella” czy „Lilli Weneccji”, ze „Strasznego dworu” i wielu innych warszawskich przedstawień zapamiętał każdy, kto je czytał. Zebrane w tomie „Ksiuty z Melpomeną”, konkurowały ze słynnym dziełem

Boya i do dziś ani trochę się nie starzeją. Bo taki humor, jak Wiecha — nie przemija.

Jako studenci polonistyki zamierzających przedwojennych czasów, znużeni jakąś „Kollokacją” Korzeniowskiego, stęgałiśmy do Wiecha, jak do ożywej krynicy. Powtarzaliśmy z nabożeństwem i podchwytywaliliśmy różne „zabradziazenia ruchu kołowego” (zakłócenia ruchu kołowego), wdychaliśmy „do królowej mojej piękności”, rozpowszechniliśmy też zwrot — perłę: „Panie pan jesteś dla mnie alfons i omega”. Już zresztą nie pamiętam, czy to było naprawdę z Wiecha, czy tylko „wiechopodobne”.

Od tamtych dawnych lat czytam felietony Wiecha na co dzień, jak inni „Iliadę” lub sonety Petrarke. Przywiązałem się do niemodnego mieszkania państwa Wątróbków z komodą wielką jak dobry bufet i z gipsowym aniołkiem nad lustrem. Wiem, gdzie pani Gienia chowała wiśniówkę na pestkach, chroniąc ją przed domowymi „kiziorami”, własnym mężem i rodzonym braciśkiem. Mogę określić, gdzie przez lata stało ich radio „Pionier”, a potem telewizor „Neptun”. Lubilem za sobność ich świętecznego stołu...

Są osoby poważne, a także „uczone młodzieki” które sądzą, że nie wypada przyznawać się do związków duchowych z Wiechem. A przecież humor wpisany jest w naszą kulturę narodową od czasów fraszki czarnońskiej. Przypuszczam, że i za sto lat wracać będziemy do felietonów pana Stefana Wiecheckiego i przypominać sobie, że swego czasu można było kupić na „Kiercelaku” wszystko, od flaków z pulpetami do fortepianów, od kanarków, królików, gramofonów, rasowych piesków — po chleb świętojański i złote rybki.

I podziwiać będziemy subtelność, wdzięki i giętkość dawnej stołecznej gwary. Za sto lat? Pestka. Przeleci.

ZA TYDZIEŃ

● ZNP w Poznaniu

● Rozmowa z przewodniczącym grupy doradców sejmowych, prof. Władysławem Markiewiczem

● Edukacja kulturalna — jaka jest?

przed META

MIECZYSLAW BILSKI

BIEDNI I BOGACI

Biedni, bo muszą ćwiczyć i trenować bez sali i na bitumicznych boiskach. Biedni, ponieważ są bezsilni wobec występujących braków w zakresie urządzeń i sprzętu sportowego. Podam jeden przykład. Jak obliczyli biegli, roczne zapotrzebowanie szkolnictwa na taki towar, jakim jest najtańsze obuwie do zajęć wf, wynosi dwadzieścia pięć milionów par. Mowa o zwykłych pantoflach z płótna i gumy. Przemysł wykonuje poniżej czwartej części tego niewyrafinowanego produktu.

Wiem z dobre poinformowanych źródeł, że problem był dyskutowany, jak to się mówi, na wysokim szczeblu. Okazuje się jednak, że nie ma u nas mocnego, który mógłby zmienić proporcje między podażą a popytem.

Biedacy szkolni, uprawiający z zamiłowaniem różne dyscypliny sportowe, nie tylko nie mają gdzie i w czym ćwiczyć. Wkrótce może się okazać, że zabraknie... nauczycieli. W tej chwili brakuje ich osiem i pół tysiąca. I znowu oddam głos biegłym. Twierdzą oni z całą odpowiedzialnością,

rzucając na szalę swój autorytet, że w 1985 roku ta liczba wzrośnie dwukrotnie, w 1990 — czterokrotnie. Słowem równia pochyła z dużym kątem spadania!

Do tej biedy dochodzi jeszcze jeden niebagatelny szczegół. Otóż napomyna się w szkole o groźące jej klęsce organizacyjnej. A przecież młodzież ma się nauczyć także dobrej organizacji. Skąd ma ona wynosić dobre nawyki, jak nie ze szkoły? W domu sportu nikt nie organizuje; ani tam miejsca na to, ani okazji i możliwości. Tata sam na ogół jest antytalentem sportowym i jemu przydałoby się coś doradzić, jak rzucić nadmiar wagi.

W bardzo ciężkiej sytuacji znalazły się szkoły wielozmianowe. Te w małych miastach, miasteczkach i szkoły wiejskie, do których młodzież dojeżdża. Warunki organizacyjne dla kultury fizycznej są tutaj praktycznie żadne. Po prostu zagoniona młodzież, myśląc o nauce, dojeżdża do szkół i powrotach (a wiemy, co się u nas dzieje w komunikacji) nie ma czasu na sport. Wolne od nauki soboty traktowane

są przez resztę dojeżdżających do szkół uczniów jak raj: nie trzeba miotać się między miejscem zamieszkania a miejscem nauki.

Tymczasem, o czym głośno w kraju, zwiastunem lepszemu miały być dwie godziny w tygodniu pozalekcyjnych zajęć wychowania fizycznego. Niektórzy mówią o bogactwie osiągniętym przez szkolną społeczność. To prawda, że tam, gdzie po temu istnieją warunki, coś się robi. A są przykłady, że robi się bardzo wiele podczas tych zajęć. Do powszechności wszakże droga bardzo daleka. Bogaci są jedynie ci, którzy mają obiekty, a wiemy, że takich szkół jest w Polsce niewiele, że robić można dużo tylko tam, gdzie są wykwalifikowani nauczyciele.

Cóż więc z czeków bez pokrycia na koniec bankowym? Cóż z dobrodziejstwa danego maluczkim, jeśli nie wszędzie można przeprowadzić te dwie godziny zajęć wychowania fizycznego tygodniowo? Jak skonsumować ten zapisany w majestacie prawa majątek?

Gryźć ziemię, a robić — mówią bezkrytyczni optymiści, radząc różne rozwiązania. Nie biorą pod uwagę, że młodzież, która zostałaby po lekcjach, by się zrealizować, by się wyżyć w wysiłku — chciałaby po znoju umysłowym i fizycznym skorzystać na przykład z natrysków, umyć się, siąść w wygodnym fotelu. Ze fanaberię? Ze nasi dziadkowie nie myjąc się żyli, w dodatku niektórzy wcale nieźle i długo?

W tym miejscu protestuję, twierdząc, że higiena i wychowanie fizyczne to jedność i monolit. Jedno jest tak samo ważne, jak drugie. W czystym ciele bardzo zdrowa cała człowiecza struktura, zdrowy

system psychofizyczny. Popierać przeto w całej rozciągłości tych wszystkich młodych ludzi, którzy wołają o godziwe warunki dla uprawiania sportu.

W Kielcach, gdzie uczył utalentowany nauczyciel wf, były lekkoatleta, Jerzy Sarna, wybuchła kiedyś ogromna awantura. Młodzież i jej nauczyciel zrobili ją kierownictwu szkoły właśnie o brak natrysków, pod którymi można byłoby się umyć po intensywnych zajęciach. Domagali się wody, której w szkole nie było. I przegrali.

Dużo tej biedy, dużo. Więc może trochę o bogactwie?

Potraktujmy rzecz z całą powagą, bo na to zasługuje. Na wsiaach, jak wiemy, do tej pory nie było żadnego załączka organizacyjnego szkolnego sportu. Obecnie znalaziono rozwiązanie, wydaje się, że ma ono ręce i nogi. Otóż w każdej gminie powołano (lub się powołuje) jednoosobową instancję do kierowania szkolną kulturą fizyczną; jest to gminny sekretarz Szkolnego Związku Sportowego. A zatem SZS sięgnął korzeniami do żywej gleby. Kim są i kim będą owi sekretarze? Naturalnie muszą to być ludzie mocno tkwiący w szkołach. Pierwszymi gminnymi sekretarzami SZS zostali więc nauczyciele wychowania fizycznego, uczą go, już coś robią dla dzieci w zakresie sportu i rekreacji. Teraz będą mogli czynić o wiele więcej, uzbrojeni w argumenty administracyjno-prawne.

Rzecz prosta, cała sprawa ma głównie wymiar społeczny, ponieważ sam ruch szkolnego sportu jest par excellence ruchem społecznym. Ale żeby sekretarze mocno mogli trzymać problem w rękach, otrzymali niewielkie wynagrodzenie. Za dobrą pracę, trochę płacy. To nie zaszkodzi.

NOWY KSZTAŁT

PROGRAMOWY

SZKOŁY PODSTAWOWE

Kierując się uchwałą Sejmu PRL z 26 stycznia 1982 roku w sprawie modernizacji treści kształcenia w systemie oświaty, Instytut Programów Szkolnych przygotował projekt „Założeń programowo-organizacyjnych kształcenia i wychowania w szkole podstawowej”. Podajemy go do publicznej wiadomości dla zebrania uwag, wniosków i opinii o koncepcji kształcenia na poziomie 8-letniej szkoły podstawowej.

Publikowany dokument informuje o zmianach w treściach kształcenia i wychowania, wprowadzonych w ostatnich dwóch latach w wychowaniu przedszkolnym, w skróconym o rok nauczaniu początkowym oraz w unowocześnianych aktualnie programach nauczania przedmiotowo-systematycznego w klasach od IV do VIII.

Nowe programy i podręczniki, wcześniej sprawdzone eksperymentalnie, wprowadzono już do klasy V włącznie. Uwzględniają one współczesny stan wiedzy w teorii pedagogicznej i w szczegółowych dyscyplinach naukowych. Proces unowocześniania treści kształcenia i wychowania w szkole podstawowej zostanie zakończony w 1986 roku. W roku szkolnym 1983/84 zostaną wprowadzone, po badaniach w szkołach eksperymentalnych, nowe programy i podręczniki do klasy VI, w roku szkolnym 1984/85 — do klasy VII, a w roku szkolnym 1985/86 — do klasy VIII.

Projekt założeń programowo-organizacyjnych kształcenia i wychowania w szkole podstawowej prezentuje założenia ogólne tej szkoły, jej funkcje i zadania, model absolwenta, cele kształcenia i wychowania, kryteria oraz zasady doboru treści kształcenia i kierowania procesem dydaktyczno-wychowawczym, treści, metody, formy oraz środki kształcenia i wychowania, nadto plan nauczania.

„Założenia” eksponują nowe funkcje wychowania przedszkolnego, stymulującego wielostronny rozwój dziecka i ułatwiającego mu start szkolny. Wychowanie przedszkolne będzie nadal unowocześniane, podobnie jak skrócone do lat 3 nauczanie początkowe, ściśle zintegrowane z upowszechnionym wychowaniem przedszkolnym.

Wydłużone do lat pięciu nauczanie przedmiotowo-systematyczne pozwoli lepiej przygotować uczniów do dalszych etapów kształcenia we wszystkich możliwych formach.

Unowocześniona szkoła 8-letnia powinna lepiej przygotować do życia z uwagi na wprowadzone po raz pierwszy do programów szkolnych umiejętności, które modyfikują w sposób istotny, dotychczasowy, werbalno-intelektualistyczny charakter edukacji szkolnej. W nowych treściach kształcenia lepiej niż dotychczas został rozwią-

zany problem orientacji zawodowej oraz wychowania przez pracę dla pracy. Dowodzą tego treści kształcenia przedmiotu „praca-technika” oraz planowane od klasy VI zajęcia praktyczne zorientowane na rolnictwo, rzemiosło i lokalny przemysł.

W nowej koncepcji kształcenia zadbano o należyte przygotowanie młodzieży do uczestnictwa w kulturze, czemu służyć ma głównie zmodernizowane kształcenie humanistyczne, a zwłaszcza wprowadzony po raz pierwszy do programu języka polskiego nowy dział pod nazwą „Kształcenie kulturalne”. Temu samemu celowi służyć będą w ramach edukacji historycznej nowe treści z zakresu historii kultury oraz wiedza o sztuce muzycznej i plastycznej wspierana wyrabianiem nawyków i potrzeb kulturalnych w toku edukacji muzycznej i plastycznej uczniów.

W nowych treściach kształcenia akcentuje się potrzebę przygotowania młodzieży do dalszego kształcenia zarówno w formach instytucjonalnych, jak i w postaci samokształcenia. W sposób szczególny zagadnienie to eksponuje się w programie języka polskiego, w którym wprowadzono nowy dział pod nazwą „Samokształcenie”.

Zmodernizowana szkoła powszechna będzie silnie powiązana z lokalnym środowiskiem: z domem rodzinnym ucznia, miejscowymi instytucjami i organizacjami, z zakładami pracy, ze związkami twórczymi i stowarzyszeniami kulturalnymi. Korzystając z dodatnich wpływów i pomocy środowiska w organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, będzie zarazem na nie oddziaływać, stając się ośrodkiem życia kulturalnego.

Istotną rolę w organizowanym przez szkołę procesie dydaktyczno-wychowawczym spełniać będą instytucje oświaty pozaszkolnej (radio, telewizja, teatr, muzea, prasa itp.).

W nowych treściach kształcenia przewiduje się zróżnicowanie nauczania nie tylko za pośrednictwem zajęć pozalekcyjnych, ale także w obrębie przewidzianych dla wszystkich uczniów treści wspólnych, w których wydzielone zostały treści obowiązkowe i fakultatywne realizowane według uznania nauczyciela w zależności od warunków lokalnych i ogólnego poziomu intelektualnego zespołu uczniowskiego.

Zmodernizowana szkoła powszechna będzie lepiej spełniać swoje funkcje wychowawcze. Istotną rolę w tym względzie będą odgrywać godziny do dyspozycji wychowawcy klasowego z alternatywnymi programami zespolonymi integralnie z całym systemem wychowawczym szkoły.

W „Założeniach programowo-organizacyjnych kształcenia i wychowania w szkole podstawowej” zawarto wreszcie sugestie, iż organizowany w niej proces dydaktyczno-wychowawczy powinien być oparty na współczesnych dyrektywach teorii nauczania i wychowania oraz doświadczeniach wynoszonych z praktyki oświatowej.

Poddając pod społeczny osąd nową wizję programową szkoły podstawowej, spodziewamy się, iż w jej doskonaleniu będzie uczestniczyć środowisko oświatowe i całe polskie społeczeństwo żywo zainteresowane koncepcją kształcenia i wychowania na poziomie powszechnej 8-letniej szkoły podstawowej.

BOLESŁAW FARON
minister oświaty i wychowania

ZAŁOŻENIA PROGRAMOWO-ORGANIZACYJNE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA W SZKOLE PODSTAWOWEJ

WARSZAWA 1982

SPIS TREŚCI

Wstęp	2
• Założenia ogólne, funkcje i zadania szkoły, model absolwenta	3
Cele kształcenia i wychowania	3
Kryteria i zasady doboru treści kształcenia oraz kierowania procesem dydaktyczno-wychowawczym	4
Ogólna charakterystyka treści kształcenia	5
Metody, formy i środki kształcenia i wychowania	7
Plan nauczania	8

WSTĘP

Uchwała Sejmu PRL z 26 stycznia 1982 r. zaaprobowała wstrzymanie realizacji reformy strukturalnej systemu edukacji narodowej, zobowiązując jednocześnie Radę Ministrów „do systematycznej modernizacji programowych i organizacyjnych zasad pracy szkół”.

Tym samym ośmioklasowa szkoła podstawowa jest w dalszym ciągu powszechnie obowiązującym ogniwem systemu oświatowego. Jej podstawa prawna pozostaje ustawa z 15 lipca 1961 r. „O rozwoju systemu oświaty i wychowania”.

Konieczność modernizacji programowej szkoły podstawowej wyznaczają istotne przemiany w życiu społeczno-politycznym i oświatowym, jakie się dokonały w naszym kraju. IX Nadzwyczajny Zjazd PZPR w 1981 r. określił założenia socjalistycznej odnowy społeczno-politycznej i gospodarczej. W oświacie wyrazić się ona powinna w działaniach zmierzających do przeobrażenia szkoły w instytucję, w której realizuje się jedna z podstawowych zasad ustroju socjalistycznego, tj. zasada równych dla wszystkich dzieci warunków i szans kształcenia, a także wartości, jak demokracja, praworządność, poszanowanie godności człowieka, wzajemne zaufanie znajdują wyraz w stosunkach międzyludzkich. W tym celu powinny być podjęte działania zmierzające do podniesienia jakości pracy szkoły.

Przemiany społeczno-polityczne w naszym kraju wymagają wyeksponowania w toku edukacji problematyki ideowo-wychowawczej i jej integralnego powiązania z procesem nauczania, rozwijania na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych umiejętności umysłowych i praktycznych, niezbędnych do dalszego kształcenia i działalności w życiu osobistym i społecznym, lepszego przygotowania uczniów do pracy przez pracę.

Szkoła podstawowa będzie bliższa życiu, jeśli w szerszym zakresie będzie uwzględniać indywidualne potrzeby i możliwości uczniów, ujawniać, ograniczać i eliminować ich trudności rozwojowe, otaczać wychowanków wszechstronną opieką.

„Założenia” ukazują główne idee wychowania i kształcenia, kierunki modernizacji pracy szkoły i jej cele oraz ukierunkowują dalsze prace programowe i praktykę szkolną.

Praca nad doskonaleniem oświaty jest procesem ciągłym. Wymaga systematycznych badań nad efektywnością działalności szkoły, uwzględniania dorobku nauki i potrzeb społecznych. W miarę postępu wiedzy i w konfrontacji z praktyką doskonalić się będzie zarówno koncepcję pracy szkoły, jak i modernizować programy szkolne. Tylko bowiem szkoła bliska życiu, szkoła otwarta na to, co nowe, może spełniać potrzeby i aspiracje naszego socjalistycznego społeczeństwa.

ZAŁOŻENIA OGÓLNE, FUNKCJE I ZADANIA SZKOŁY, MODEL ABSOLWENTA

Ośmioklasowa szkoła podstawowa stanowi organizacyjną i programową podstawę systemu oświaty i wychowania. Szkoła ta otwiera drogę do dalszej nauki w systemie oświaty, w którym dąży się do zmiany proporcji kształcenia ponadpodstawowego na korzyść pełnych szkół średnich.

Koncepcja kształcenia i wychowania w ośmioklasowej szkole podstawowej opiera się na następujących założeniach ogólnych:

Szkoła ośmioklasowa jest szkołą państwową, zakładaną, utrzymywaną i kierowaną przez państwo.

Jest szkołą obowiązkową dla wszystkich dzieci.

Każde dziecko ma zapewnione prawo do bezpłatnej nauki i jest zobowiązane do uzyskania wykształcenia podstawowego.

Szkoła ośmioklasowa jest szkołą wychowującą zgodnie z socjalistycznym systemem wartości, postępowymi tradycjami narodu polskiego i ogólnoludzkimi normami moralnymi.

Szkoła ośmioklasowa jest szkołą o charakterze świeckim, co wynika z konstytucyjnej zasady oddzielenia Kościoła od państwa, wychowującą w duchu tolerancji religijnej oraz poszanowania wolności sumienia i wyznania. W działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoła kształtuje przekonania oparte na naukowych przesłankach.

Szkoła ośmioklasowa wyposaża uczniów w podstawowe wiadomości i umiejętności. Wykształcenie w niej uzyskane traktuje się jako podstawę do dalszego kształcenia ogólnego i zawodowego.

Szkoła ośmioklasowa jest szkołą, w której każde dziecko zapoznaje się z jednolitym zakresem wiedzy podstawowej, określanej w programach szkolnych. Ze względu na różnice indywidualne między uczniami istnieje potrzeba różnicowania procesu kształcenia i wychowania.

Powszechna ośmioklasowa szkoła podstawowa ma do spełnienia następujące podstawowe funkcje: wychowawczą, kształcącą, opiekuńczo-kompensacyjną i kulturotwórczą.

Funkcję wychowawczą spełnia szkoła poprzez kształtowanie cech osobowości wychowanków zgodnie z socjalistycznym ideałem wychowawczym. Rolą szkoły jest stwarzanie sytuacji umożliwiających kształtowanie socjalistycznego systemu wartości, wrażliwości emocjonalnej i estetycznej, poczucia odpowiedzialności za własne postępowanie, jak również za sprawy dziejące się w środowisku, w którym uczeń rozwija się.

Szczególnie ważne jest wychowywanie przez pracę i dla pracy, kształtowanie postaw obywatelskich i prospołecznych, dbałość o rozwój własnego środowiska, społeczności, kraju. Skuteczność zabiegów wychowawczych zależy od tworzenia w szkole warunków i takich sytuacji wychowawczych, w których uczeń będzie podejmował różnorodne działania i doświadczał skutków określonego zachowania się i w ten sposób kształtował własne przekonania i oceny. Osobowość ucznia kształtuje się także pod wpływem oddziaływań rodziny i mechanizmów życia społecznego oraz działalności różnych organizacji i instytucji oświatowo-wychowawczych. Rolą szkoły jest wykorzystywanie pozytywnych wpływów wychowawczych środowiska pozaszkolnego.

Pełnienie funkcji kształcącej przez szkołę polega na zaznajamianiu uczniów z dorobkiem kultury nagromadzonym przez ludzkość, z wiedzą o człowieku, przyrodzie i społeczeństwie, z prawami rządzącymi rozwojem przyrody i życia społecznego i praktycznym zastosowaniem wiedzy w życiu. Szkoła zaznajamia także uczniów z wiedzą pozwalającą lepiej kierować własnym rozwojem i przygotowuje do dalszej edukacji.

Opanowana przez uczniów wiedza powinna im stwarzać podstawy do działania praktycznego w życiu codziennym, w nowych sytuacjach wymagających umiejętności przewidywania zdarzeń i podejmowania optymalnych decyzji.

Pełnieniu przez szkołę funkcji kształcącej sprzyjają treści programowe, możliwe do opanowania przez uczniów i zapewniające tworzenie się w umysłach młodzieży zintegrowanego obrazu rzeczywistości.

Funkcja opiekuńczo-kompensacyjna szkoły wyraża się w tworzeniu uczniom pomyślnych warunków rozwoju emocjonalnego, intelektualnego, społecznego i fizycznego. Szkoła zapewnia wychowankom warunki pracy zgodne z normami higienicznymi i zdrowotnymi, gwarantuje poczucie bezpieczeństwa, chroni przed wypadkami i chorobami oraz świadczy pomoc w zakresie żywienia, rekreacji i wypoczynku. Szkoła wyrównuje niedobory w rozwoju dzieci. Podstawą działań kompensacyjnych jest poznanie sytuacji rodzinnej i środowiskowej dzieci, ich potrzeb, zdolności i zainteresowań.

Działania szkoły w zakresie profilaktyki i terapii pedagogicznej polegają na zapobieganiu niepowodzeniom dydaktyczno-wychowawczym poprzez uwzględnianie potrzeb i możliwości rozwojowych uczniów. Szkoła podejmuje działania zapobiegające niedostosowaniu społecznemu i zapobiega szkodliwym wpływom środowiska we współpracy z wyspecjalizowanymi instytucjami.

Realizując funkcję kulturotwórczą, szkoła upowszechnia w środowisku dzieła kultury narodowej, osiągnięcia nauki i techniki, normy współżycia społecznego i wzory zachowań. Szkoła szerzy wiedzę o historii regionu, jest jednym z ośrodków życia kulturalnego w środowisku.

Szkoła spełnia swe podstawowe funkcje przez:

— zgodną ze wskazaniami współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej realizację procesu dydaktyczno-wychowawczego;

— rozwijanie różnorodnych form zajęć pozalekcyjnych;

— dbałość o odpowiednie warunki sanitarno-higieniczne, o zdrowie, rozwój fizyczny, rekreację i wypoczynek dzieci;

— systematyczne doskonalenie kwalifikacji zawodowych i pogłębianie wiedzy społeczno-politycznej nauczycieli;

— stałą troskę o właściwe wyposażenie w sprzęt i środki dydaktyczne;

— wykorzystywanie dla celów dydaktycznych i wychowawczych działalności oświatowej instytucji pozaszkolnych;

— pozyskiwania rodziców, zakładów pracy i różnorodnych organizacji do współpracy dla optymalizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego;

— oddziaływanie kulturowe na lokalne środowisko.

Wszystkie działania szkoły podstawowej powinny zmierzać do tego, aby jej absolwent:

— służył socjalistycznej ojczyźnie, był patriotą, znał swój kraj, pracował dla jego rozwoju, wykazywał gotowość do obrony jego granic i niepodległego bytu państwowego, był przywiązany do postępowych tradycji, kultury i symboli narodowych, dbał o piękno i czystość języka ojczystego;

— wykazywał postawę obywatelską i prospołeczną nacechowaną zdolnością do dostrzegania spraw kraju i własnego środowiska, podejmował działania na rzecz rozwiązywania jego problemów;

— przejawiał postawę internacjonalistyczną, wyrażającą się w szacunku do innych narodów i ich dorobku, w solidarności z ludźmi pracy wszystkich krajów, w braterskiej przyjaźni i współpracy Polski ze Związkiem Radzieckim i innymi krajami socjalistycznym;

— uznawał podstawowe wartości socjalizmu: równość, sprawiedliwość społeczną i demokrację oraz potrafił podjąć działania na rzecz ich umacniania;

— żywił przekonanie o znaczeniu silnego i dobrze zorganizowanego państwa dla niepodległości narodowej i integralności terytorialnej, rozumiał funkcje i zadania różnych jego organów, znał i szanował przepisy prawa, przejawiał sprzeciw wobec zjawisk łamania praworządności;

— cenił i szanował pracę, a powierzone sobie zadania wykonywał sumiennie i odpowiedzialnie oraz potrafił samodzielnie ocenić wyniki własnych przedsięwzięć;

— umiał oszczędnie i rozumnie gospodarować własnym i społecznym mieniem;

— wybrał dalszą drogę kształcenia w świetle oceny własnych zainteresowań, uzdolnień i możliwości oraz potrzeb społeczno-gospodarczych;

— dostrzegał problemy drugiego człowieka i udzielał pomocy innym, gdy zaistnieje taka potrzeba;

— przejawiał dezaprobatę wobec zachowań naruszających podstawowe normy moralne i harmonijne współżycie społeczne;

— przejawiał umiejętność współżycia w zespole, był życzliwy, uprzejmy i odznaczał się wysoką kulturą osobistą;

— był tolerancyjny wobec odmiennych poglądów;

— miał wykształcone różnorodne zainteresowania i pragnął je rozwijać;

— wykazywał wrażliwość estetyczną, umiejętność odbioru i petyzm wobec dzieł sztuki;

— umiał w sposób wartościowy spędzać czas wolny;

— cenił życie i zdrowie własne oraz innych, potrafił podejmować działania na rzecz jego ochrony i pomnażania, uprawiał sport, był przekonany o szkodliwości nałogów;

— był wrażliwy na piękno przyrody ojczystej, starał się ją chronić, potrafił się czynnie włączyć w działania na rzecz ochrony środowiska naturalnego;

— przejawiał postawę krytyczną i posługiwał się racjonalnymi przesłankami w interpretacji zjawisk otaczającego świata;

— doceniał znaczenie nauki i techniki dla rozwoju cywilizacji;

— był uczciwy i rzetelny, cenił prawdę, dotrzymywał danego słowa, był lojalny wobec innych, opiekuńczy wobec słabszych, sprawiedliwy w ocenie własnego i cudzego postępowania.

— cechował się dzielnością, wytrwałością i samodzielnością.

CELE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Celem oddziaływań szkoły jest kształtowanie wielostronnie rozwiniętej osobowości ucznia, przygotowanie go do życia i pracy w różnych dziedzinach działalności ludzkiej, wyposażanie w wiedzę o rzeczywistości, ćwiczenie umiejętności umysłowych i praktycznych, upowszechnianie wartości socjalizmu. Pełna realizacja wymienionych celów jest zadaniem całego systemu oświatowego i wszystkich jego szczebli. Zadaniem szkoły podstawowej jest osiągnięcie wytyczonych celów stosownie do możliwości rozwojowych uczniów.

Zadaniem szkoły w procesie wychowania jest kształtowanie pozytywnych postaw wobec:

— wartości socjalizmu, jakimi są człowiek, jego szczęście i rozwój, równość i sprawiedliwość społeczna, demokracja, ojczyzna, naród, państwo, wolność, przyjaźń i współpraca z innymi narodami, solidarność z ludźmi na całym świecie, pokój;

— wartości ważnych dla życia społeczeństwa, a więc pracy, praworządności, dyscypliny, społecznej użyteczności, odpowiedzialności i zaangażowania;

— wartości kształtujących stosunek do drugiego człowieka, jakimi są godność ludzka, kultura współżycia, tolerancja, życzliwość i rzetelność;

— wartości określających stosunek do samego siebie, to jest godności osobistej, dzielności, samodzielności, wytrwałości, optymizmu, krytycyzmu, refleksyjności, obowiązkowości;

— wartości określających stosunek do świata przyrody, techniki, i kultury, takich jak środowisko przyrodnicze, zabytki przyrody, środowisko życia, technika jako czynnik rozwoju cywilizacji, nauka jako źródło poznania i przekształcania rzeczywistości, dzieła sztuki, tradycje i dobra kultury narodowej i ogólnoludzkiej.

Zadaniem szkoły w procesie kształcenia jest przyswojenie przez uczniów podstawowych wiadomości o kulturze, społeczeństwie, jednostce ludzkiej, przyrodzie i technice oraz opanowanie wybranych umiejętności. Treści programów powinny być tak dobrane, aby uczeń poznał i zrozumiał:

— wybrane dzieła literackie, filmowe, teatralne, plastyczne, muzyczne, kształtujące tożsamość narodową i świadczące o związkach z kulturami innych narodów;

— system wiadomości o języku pozwalający na posługiwanie się językiem ojczystym w mowie i piśmie oraz wystarczający do nauki języka obcego;

— podstawy gramatyczne i leksykalne języka rosyjskiego, wymagane do opanowania w stopniu podstawowym sprawności czytania, rozumienia tekstu mówionego, mówienia i pisanie;

— dzieje Polski, a także główne etapy rozwoju ludzkości w świetle wybranych zagadnień z dziejów powszechnych;

— pozytywne skutki przemian ustrojowych w Polsce na tle historycznych uwarunkowań;

— elementy wiedzy o człowieku i społeczeństwie dające podstawę do naukowej interpretacji faktów społecznych oraz przygotowujące do racjonalnej działalności w społeczeństwie socjalistycznym;

— elementy wiedzy o samym sobie pozwalające rozumieć własne potrzeby, motywy działania i zdolności, niezbędne do kształtowania i doskonalenia własnej osobowości;

— główne problemy społeczne, ekonomiczne, cywilizacyjne i polityczne współczesnego świata;

— podstawowe stosunki ilościowo-przestrzenne pozwalające uczniowi opisywać rzeczywistość językiem matematyki;

— teorie pochodzenia Ziemi i życia na Ziemi, procesy kształtujące naturalne i kulturalne składniki krajobrazu, czynniki wpływające na środowisko przyrodnicze i zasady jego ochrony;

— podstawowe prawa fizyki oraz podstawy teorii budowy materii, pozwalające na wyjaśnienie właściwości niektórych substancji i zjawisk fizyko-chemicznych;

— podstawowe mechanizmy zmienności i ewolucji;

— budowę i fizjologię organizmu ludzkiego oraz jego podstawowe funkcje psychofizyczne w stopniu pozwalającym na samodzielne stosowanie zasad higieny, ochrony zdrowia oraz rozwijanie kultury fizycznej i zdrowotnej;

— miejsce i rolę techniki we współczesnym świecie oraz najczęściej spotykane urządzenia techniczne i procesy technologiczne;

— elementy wiedzy o wybranych zawodach i gałęziach działalności gospodarczej;

— zasady bezpieczeństwa i organizacji pracy oraz oszczędnego i racjonalnego gospodarowania;

— podstawowe zasady samoobrony indywidualnej i zbiorowej na wypadek użycia współczesnych środków rażenia.

Zdobywane przez uczniów wiadomości są podstawą opanowania różnorodnych umiejętności ogólnych. Można wyróżnić wśród nich umiejętności poznawcze, umożliwiające komunikację międzyludzką i warunkujące kształcenie w szkołach wyższego szczebla, praktyczne — umożliwiające racjonalne działanie oraz umiejętności zachowania się w różnych sytuacjach społecznych. Powinny one być rozwijane na lekcjach wszystkich przedmiotów i w działalności pozalekcyjnej.

Jako najważniejsze na tym szczeblu kształcenia wyliczyć należy następujące umiejętności:

— celowego spostrzegania i obserwacji;

— koncentrowania uwagi;

— myślenia, a szczególnie analizy i syntezy, abstrakcji, uogólniania i konkretyzacji, klasyfikowania, definiowania i logicznego wnioskowania, interpretacji, ekstrapolacji;

— formułowania i rozwiązywania problemów;

— zapamiętywania i odtwarzania informacji;

— poszukiwania, oceny przydatności i użytkowania informacji;

— czytania ze zrozumieniem tekstów pisanych oraz treści przedstawionych za pomocą znaków i symboli (planów, map, wykresów, schematów);

— ortograficznego pisanie;

— komunikowania, tj. formułowania poprawnych pod względem gramatycznym i logicznym myśli własnych i cudzych w mowie i piśmie;

— dyskusowania, prezentowania własnych poglądów;

— posługiwania się działaniami arytmetycznymi;

— planowania, organizowania własnej pracy i czasu wolnego;

— uczenia się i samokształcenia z przekazów pisemnych, ustnych i audiowizualnych;

— samokontroli i samooceny efektów pracy;

— planowania, organizowania i uczestniczenia w pracy zespołowej;

— praktycznego stosowania opanowanej wiedzy oraz posługiwania się prostymi narzędziami i urządzeniami technicznymi;

— zachowania się w różnorodnych sytuacjach społecznych.

Szkoła podstawowa kształci ponadto umiejętności swoiste dla poszczególnych przedmiotów i różnorodnych form działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej.

Cele kształcenia i wychowania należy traktować integralnie. Oznacza to, że kształtowanie pozytywnych postaw wymaga jednocześnie zapoznania uczniów z określoną wiedzą i tworzenia sytuacji, w których będą oni mieli możliwość różnorodnego działania. Oznacza to również, że celem pracy szkoły jest rozwijanie u uczniów wyobraźni i wrażliwości sprzyjających ich emocjonalnemu wiązaniu się z akceptowanymi wartościami.

KRYTERIA I ZASADY DOBORU TREŚCI KSZTAŁCENIA ORAZ KIEROWANIA PROCESEM DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYM

Kryteriami, które wyznaczają dobór i układ treści programów oraz sposoby ich realizacji są:

— cele kształcenia i wychowania wynikające z przyjętych założeń

ideologicznych socjalizmu i polityki oświatowej naszego państwa oraz cele poszczególnych przedmiotów szkolnych;

— współczesne osiągnięcia nauki, techniki i sztuki, z uwzględnieniem potencjalnych potrzeb ludzi, którzy będą żyć i pracować w społeczeństwie socjalistycznym na przełomie XX i XXI wieku;

— wykryte i zbadane prawidłowości występujące w procesie rozwoju dzieci i młodzieży, w procesie nauczania oraz działalności wychowawczej.

Zastosowanie tych kryteriów wymaga kompleksowego podejścia do programu ośmioklasowej szkoły jako całości i określenia roli, jaką pełnią poszczególne przedmioty w realizacji celów kształcenia i wychowania. Dobór treści kształcenia umożliwia integrację i korelację wiadomości i umiejętności w procesie kształcenia i wychowania oraz posługiwanie się zdobytą wiedzą w praktyce.

Jest on uzależniony także od zasad, które odzwierciedlają kierunki i tendencje modernizacji szkoły wyrażone w niniejszych „Założeniach”.

Do zasad tych należą: zasada jednolitości kształcenia; zasada różnicowania treści i form organizacyjnych kształcenia; zasada zachowania proporcji między poznaniem pośrednim a bezpośrednim; zasada przystępności; zasada wiązania teorii z praktyką; zasada świadomego i aktywnego udziału ucznia w procesie nauczania — uczenia się oraz zasada stymulowania rozwoju psychofizycznego dzieci i młodzieży.

Zasada jednolitości kształcenia zakłada, że pewien określony poziom wykształcenia powinien być powszechny, szczególnie w społeczeństwie socjalistycznym, w którym wiedza, umiejętności i postawy człowieka decydują o teraźniejszym i przyszłym życiu jednostki i społeczeństwa. Jednakowa wiedza, z którą powinien zapoznać się każdy uczeń w szkole tego szczebla, stanowi niezbędny warunek demokratyzacji oświaty. Szkoła powinna dążyć do tego, żeby wszyscy uczniowie opanowali podstawowe wiadomości i umiejętności bez względu na to, w jakich warunkach żyją i rozwijają się.

Zasada jednolitości kształcenia wyraża się w:

— dążeniu do przygotowania dzieci do nauki w szkole poprzez objęcie wszystkich sześciolatków, a w przyszłości również pięciolatków zblizonymi formami wychowania przedszkolnego;

— jednolitych dla wszystkich szkół programach, w których są wyróżnione treści podstawowe, obowiązujące uczniów promowanych do wyższej klasy, co pozwala na stopniowe ujednolicenie wymagań na stopień dostateczny, dotychczas różnie rozumianych przez nauczycieli;

— dążeniu do zapewnienia szkołom kadry nauczycieli specjalistów o jednakowo wysokich kwalifikacjach pedagogicznych;

— dążeniu do zapewnienia wszystkim szkołom wyposażenia w niezbędne środki dydaktyczne, potrzebne do realizacji programu.

Zasada różnicowania treści i form organizacyjnych kształcenia. Ogólna zasada jednolitości wiedzy nie wyklucza możliwości i konieczności różnicowania treści, jak również form kształcenia w szkole. Szkoła funkcjonuje prawidłowo, jeśli zapewnia dzieciom o rozwoju normalnym dalszy harmonijny i wszechstronny rozwój, umożliwia właściwe tempo rozwoju dzieciom uzdolnionym, a opóźnionym w nauce organizuje wyrównanie ich braków oraz zapobiega powstawaniu nowych niedoborów.

Uwzględnienie tej zasady w doborze treści nauczania i w procesie dydaktyczno-wychowawczym ma decydujący wpływ na zapewnienie jednostce maksymalnej realizacji jej możliwości rozwojowych. Zasada ta wyraża się:

— we wskazaniu w programach treści do wyboru przez nauczyciela, a także pozostawieniu nauczycielowi swobody i czasu na wzbogacanie programu o treści bliskie kulturze środowiska ucznia (dotyczy to szczególnie szkół w regionach o wyraźnie zaznaczającej się odrębności języka, tradycji, obyczajowości);

— w wykorzystaniu cennych czynników kulturotwórczych regionu oraz wprowadzaniu aktualnych treści dotyczących najważniejszych zdobyczy nauki, techniki, wydarzeń społecznych i kulturalnych o zasięgu ogólnoludzkim, krajowym lub lokalnym, co pozwala na zbliżanie uczniów do problemów współczesności;

— w indywidualizacji nauczania w toku procesu lekcyjnego w zależności od poziomu uczniów, dostosowaniu zadań do ich możliwości, tempa i rytmu ich pracy przy możliwie minimalnym zróżnicowaniu realizowanych treści;

— w organizowaniu zajęć mających na celu wyrównanie niedoborów rozwojowych uczniów, którzy mają trudności w nauce lub wykazują obniżony poziom rozwoju psychofizycznego (zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, gimnastyka korekcyjno-kompensacyjna itp.);

— w organizowaniu różnych form zajęć, na których uczniowie będą rozwijać swoje zainteresowania i uzdolnienia (koła zainteresowań, chór, zespoły instrumentalne i inne).

Zasada zachowania proporcji między poznaniem bezpośrednim a pośrednim. Zgodnie z tą zasadą w programach oraz w procesie kształcenia stosuje się — w zależności od treści kształcenia i wieku uczniów — poznanie bezpośrednie i pośrednie. Poznanie bezpośrednie jest skuteczniejsze na poziomie nauczania początkowego i w przedmiotach przyrodniczych. Na szczeblu kształcenia systematycznego dominuje poznanie pośrednie, zwłaszcza w przedmiotach humanistycznych. W procesie dydaktyczno-wychowawczym występują obydwa sposoby poznawania rzeczywistości. Realizacja tej zasady wyraża się:

— w takim zakresie i doborze treści programowych, aby możliwe było poznanie bezpośrednie, mimo że jest ono bardziej czasochłonne;

— w zapewnieniu każdej szkole takich warunków, aby uczniowie mieli możliwość bezpośredniego poznania przewidzianych w programach dzieł i utworów, działania plastycznego, muzycznego, technicznego i ruchowego oraz obserwacji i eksperymentowania;

— w tworzeniu takich sytuacji wychowawczych, w których poglądy, przekonania, postawy i opinie kształtują się w toku osobistego zaangażowania i działania ucznia oraz doświadczania skutków przyjętych postaw lub podjętych decyzji.

Zasada przystępności wskazuje na konieczność dostosowania doboru i układu treści oraz procesu nauczania do właściwości rozwojowych uczniów, a więc stopnia rozwoju ich procesów emocjonalnych, poznaw-

zych oraz możliwości fizycznych. Podejmowane w stosunku do danego zespołu uczniów inicjatywy wychowawcze i działania dydaktyczne powinny nawiązywać do zasobu ich doświadczeń, wiedzy i potrzeb.

Zasada przystępności wyraża się:

- w stopniowaniu trudności, czyli przechodzeniu od tego, co dla ucznia łatwe, do tego, co trudniejsze;

- w przechodzeniu od faktów i zjawisk znanych z bezpośredniego doświadczenia czy przeżycia lub poznania pośredniego do wykrywania praw i uogólnień;

- we wprowadzaniu nowych treści dopiero wtedy, gdy wiedza niezbędna do ich opanowania jest dobrze zrozumiana i utrwalona;

- w dostosowaniu rytmu i tempa pracy uczniów do ich możliwości psychofizycznych.

Zasada wiązania teorii z praktyką wskazuje na konieczność przygotowania dzieci i młodzieży do racjonalnego posługiwania się wiedzą teoretyczną w różnorodnych sytuacjach praktycznych. W koncepcji nowej szkoły podstawowej realizacja tej zasady powinna się wyrazić:

- w preferowaniu takich treści programowych, które mają zastosowanie w praktycznym działaniu;

- w eksponowaniu w programach tych umiejętności, które są niezbędne w życiu codziennym;

- w przeznaczaniu większej liczby godzin w procesie uczenia się — nauczania na ćwiczenie umiejętności praktycznych;

- w wykorzystywaniu zdobytej wiedzy i umiejętności w każdej podejmowanej przez ucznia działalności;

- w wykonywaniu przez uczniów różnego rodzaju prac na rzecz szkoły i środowiska;

- w zapewnieniu uczniom informacji o bieżącym życiu społecznym i gospodarczym kraju, podejmowaniu dyskusji, w których będą wyjaśniane aktualne problemy życia społecznego i gospodarczego.

Zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym wiąże się z nowoczesnym ujęciem roli ucznia i nauczyciela w tym procesie. We współczesnej dydaktyce podkreśla się wagę aktywnego i świadomego uczestnictwa ucznia w zdobywaniu wiedzy i potrzebę kierowania tą działalnością przez nauczyciela.

U podstaw świadomych i samodzielnych czynności uczniów leżą motywy działania, wytwarzające się wówczas, gdy uczniowie dobrze rozumieją i akceptują stawiane im zadania i dostrzegają celowość ich wykonania. Realizacja tej zasady wyraża się:

- w takim doborze i układzie treści programów, aby w procesie nauczania i uczenia się możliwe było wysuwanie przez uczniów hipotez i samodzielne rozwiązywanie problemów;

- w tworzeniu w procesie nauczania — uczenia się takich sytuacji, które pobudzają wielostronną aktywność uczniów, zmuszają ich do samodzielnego gromadzenia danych, prowokują do porównań, dokonywania syntez i uogólnień różnego rodzaju;

- w informowaniu uczniów o poziomie ich osiągnięć, dostrzeganiu sukcesów, wskazywaniu braków i sposobów ich usuwania, zapobieganiu trudnościom, które powodują spadek motywacji do nauki.

Zasada stymulowania rozwoju psychofizycznego dzieci i młodzieży. Zgodnie z tą zasadą szkoła zapewnia warunki do prawidłowego rozwoju psychofizycznego dzieci i młodzieży, troszczy się o zdrowie, higienę pracy, rekreację i bezpieczeństwo uczniów. Realizacja tej zasady wyraża się:

- w kształtowaniu postaw i sposobów postępowania zgodnie z zasadami kultury zdrowotnej i wiedzy o zdrowiu;

- w kształtowaniu prawidłowych nawyków higieniczno-zdrowotnych oraz tworzeniu warunków do przestrzegania higieny osobistej, zapewnieniu dożywiania, bezpiecznej drogi uczniów do szkoły;

- w dostosowaniu obciążenia nauką do psychofizycznych możliwości ucznia oraz zapewnieniu właściwego rytmu pracy i wypoczynku,

- w zachowaniu proporcji między zajęciami z przedmiotów wymagających intensywnej pracy umysłowej, a zajęciami stanowiącymi formę czynnego wypoczynku;

- w zapewnieniu uczniom opieki lekarskiej oraz psychologicznej.

Proces dydaktyczno-wychowawczy organizowany jest w szkołach także zgodnie z zasadami wychowania, które określają ogólne prawidłowości postępowania wychowawczego. Teoria i praktyka wychowania uznają za szczególnie istotne następujące zasady: orientowania działań wychowawczych na cele wychowania; tworzenia środowiska wychowawczego, partnerstwa w procesie wychowania; autorytetu i przykładu nauczyciela-wychowawcy.

Zasada orientowania działań wychowawczych na cele wychowania zakłada, że każda sytuacja życiowa może stać się sytuacją wychowawczą i wpływać na zachowanie się jednostki. Wykorzystywanie sytuacji życia codziennego dla kształtowania u wychowanków określonych sposobów postępowania powinno być zgodne z celami wychowania. Zasada ta wskazuje na konieczność celowego organizowania sytuacji wychowawczych, w których uczniowie mogą stosować określone normy i zasady postępowania, dostrzegać wartość określonych zachowań, wyrażać dezaprobatę dla zachowań z nimi sprzecznych. Stosowanie tej zasady wpływa na bardziej prawidłowe reakcje i zachowania dzieci w różnych sytuacjach. Zasada orientowania działań na cele wychowania wyraża się:

- w wykorzystywaniu treści lektur szkolnych, opisów wydarzeń historycznych, danych biograficznych o wielkich uczonych do kształtowania wzorców osobowych;

- w wykorzystywaniu treści przedmiotów przyrodniczych i technicznych do mobilizowania uczniów do działań na rzecz wartości prezentowanych przez te treści;

- w wykorzystywaniu wszelkich sytuacji pozalekcyjnych — przerw międzylekcyjnych, zebrań kół zainteresowań, zbiórek harcerskich, zebrań samorządu — do kształtowania odpowiednich zachowań wychowanków;

- w organizowaniu działań młodzieży w różnych rodzajach służb społecznych, w których ma ona możliwość manifestować postawy obywatelskiej troski o dobro własnego środowiska oraz dostrzegać problemy innych ludzi i starać się im zaradzić.

Zasada tworzenia środowiska wychowawczego wymaga od wychowawcy wykorzystywania czynników oddziałujących w sposób pośredni lub bezpośredni na ucznia dla osiągnięcia określonych skutków wychowawczych. Środowiskiem wychowawczym ucznia jest jego rodzina, zespół klasowy, organizacja młodzieżowa oraz różne nieformalne grupy koleżeńskie.

Realizacja tej zasady wyraża się:

- w uświadamianiu sobie przez wychowawcę złożoności oddziaływań środowiska wychowawczego, korelowaniu jego różnorodnych oddziaływań poprzez współpracę z rodzicami, opiekunami i innymi wychowawcami;

- w wykorzystywaniu zespołu klasowego jako środka oddziaływań na jednostki w nim uczestniczące;

- w wykorzystaniu działań podejmowanych zespołowo przez wychowanków do wdrażania ich do uczestnictwa w życiu społecznym.

Zasada partnerstwa w procesie wychowania. Skuteczność działalności wychowawczej nauczyciela zależy w dużym stopniu od jego wzajemnych stosunków z uczniami. Uczniowi należy tworzyć warunki dla świadomego, aktywnego, pozytywnie umotywowanego współuczestnictwa i z kolei współpartnerstwa w procesie wychowawczo-dydaktycznym. Orientacja na upodmiotowienie roli ucznia wymaga przemieszczenia głównych akcentów w pracy wychowawcy — z urabiania cech wychowanka na osobotwórcze wychowanie ucznia przy jego własnym, coraz bardziej wzrastającym udziale. Realizacja tej zasady wyraża się:

- w demokratycznym sposobie postępowania wychowawcy w stosunkach z wychowankami;

- w poważnym traktowaniu spraw dzieci i młodzieży;

- w traktowaniu uczniów jako współpartnerów, darzeniu ich życzliwością i zaufaniem, akceptowaniu ich, nawiązywaniu przyjaznych i bliskich, aczkolwiek niezbyt poufanych, stosunków z wychowankami;

- w przestrzeganiu wzajemnych zobowiązań umacniających poczucie praworządności;

- w stosowaniu różnych środków motywujących pozytywne zachowania się ucznia (nagrody, wyróżnienia);

- w stosowaniu kar tylko wychowawczo uzasadnionych;

- w staraniu o podwyższenie samooceny i wiary w siebie uczniów sprawiających trudności wychowawcze.

Zasada autorytetu i przykładu nauczyciela-wychowawcy spełnia istotne funkcje w procesie dydaktyczno-wychowawczym poprzez wzór i przykład. Dzięki niej realizują się nie tylko formy wpływu osobistego wychowawcy, ale także nauczyciel staje się wzorem do naśladowania w procesie samodzielnego doskonalenia uczniów. Postulowane wartości wychowawcze znajdują żywe potwierdzenie w wiedzy, postawie i kulturze nauczyciela. Charakter czynności i zadań spełnianych przez nauczyciela-wychowawcę ma doniosłe znaczenie dla jego pozycji w środowisku. Wychowawca nie tylko tworzy środowisko wychowawcze, ale osobistym przykładem i wzorem wskazuje kierunki jego doskonalenia i rozwoju. Autorytet nauczyciela, zdobyty dzięki własnej wzorowej pracy, staje się konstruktywnym czynnikiem w realizacji podejmowanych zadań dydaktycznych i wychowawczych.

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA TREŚCI KSZTAŁCENIA

Kształcenie dziecka rozpoczyna się już w przedszkolu. W sposób bardziej zintensyfikowany procesem tym objęte są dzieci sześciolatnie. Kształcenie przedszkolne dzieci 6-letnich uwzględnia początkowe umiejętności czytania metodami czynnymi i o charakterze zabawowym, rozwijanie gotowości do nauki pisania ze szczególnym uwzględnieniem koordynacji wzrokowo-ruchowej i sprawności manualnych, rozwój myślenia matematycznego, osiaganego w różnorodnych formach zabawowych, w różnych sytuacjach naturalnych i organizowanych, umiejętność komunikatywnego i poprawnego gramatycznie porozumiewania się oraz zajęcia muzyczne i plastyczne, które rozwijają wrażliwość estetyczną i emocjonalną. Proces przygotowania dzieci do nauki szkolnej dokonuje się przez konkretne działania dzieci, w toku których rozwijane są różnorodne operacje umysłowe oraz kształtowany jest aktywny stosunek do środowiska społecznego i przyrodniczego.

W szkole podstawowej występują dwa cykle kształcenia: początkowe — w klasach I—III i systematyczne — w klasach IV—VIII.

W okresie kształcenia początkowego uczeń opanowuje taki zasób wiedzy, umiejętności intelektualnych i praktycznych, który jest niezbędny do podjęcia kształcenia systematycznego oraz przystosowywuje się w sposób harmonijny do wymagań szkoły, a także do współżycia i współdziałania w zespole.

Treście programowe są tak dobrane i tworzą taki układ, który umożliwia rozpatrywanie przez uczniów faktów i zjawisk, z różnych punktów widzenia (humanistycznego, matematycznego, przyrodniczego, estetycznego) oraz kształtowanie podstawowych umiejętności w toku nauczania różnych przedmiotów. Integracja taka zmierza do tworzenia się w umyśle dziecka scalonego obrazu rzeczywistości.

Kształcenie polonistyczne w nauczaniu początkowym obejmuje naukę języka ojczystego w mowie i piśmie, wzbogacanie czynnego słownika ucznia w toku poznawania rzeczywistości społeczno-przyrodniczej i kształtowanie umiejętności tworzenia komunikatywnych struktur syntaktycznych, kształcenie i doskonalenie umiejętności czytania tekstu ze zrozumieniem oraz elementy analizy utworów literackich, dostosowanych do możliwości percepcyjnych ucznia.

Nauczanie matematyki zmierza do ukształtowania u uczniów pojęcia liczby naturalnej, opanowania działań na liczbach naturalnych w rachunku pamięciowym i pisemnym, poznania najczęściej spotykanych

figur geometrycznych oraz rozwijania umiejętności stosowania matematyki w życiu codziennym.

Program przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze zawiera treści społeczne, przyrodnicze, geograficzne, historyczne, treści dotyczące higieny i bezpieczeństwa ruchu drogowego. Wprowadzenie po raz pierwszy tego przedmiotu na poziomie kształcenia początkowego umożliwia organizowanie nauczania — uczenia się w bliższym powiązaniu z życiem środowiska lokalnego, które powinno stać się terenem różnorodnej działalności poznawczej i praktycznej ucznia. Nauczanie tego przedmiotu wyrabia orientację w otoczeniu, kształci umiejętność obserwacji i zachowania się w różnych sytuacjach oraz budzi zainteresowanie otaczającą rzeczywistością.

Kształcenie muzyczne i plastyczne jest skorelowane tematycznie z innymi przedmiotami i obejmuje różne formy kontaktu dziecka z muzyką, a mianowicie odtwarzanie, percepcję i tworzenie muzyki (śpiew, grę na prostych instrumentach muzycznych, elementarne tworzenie muzyki, słuchanie muzyki) oraz kształtowanie percepcji wizualnej w zakresie odbioru form i zjawisk rzeczywistości i sztuk plastycznych, a także pobudzanie działalności twórczej dziecka. Treści te powinny być realizowane poprzez kierowanie obserwacją i doświadczeniami dziecka i zapoznanie z podstawowymi wiadomościami z zakresu sztuk plastycznych w ścisłej łączności z działalnością plastyczną uczniów, tj. rysowaniem, malowaniem, rzeźbieniem, konstruowaniem itp.

Program przedmiotu praca-technika zawiera treści dotyczące elementów kultury pracy, podstaw techniki, wybranych zagadnień z techniki i gospodarki oraz orientację zawodową. Głównym zadaniem tego przedmiotu jest kształtowanie u uczniów kultury pracy i kultury technicznej. Uczniowie opanowują podstawowe umiejętności praktycznego działania w zakresie projektowania, planowania, organizowania pracy, wykonywania przedmiotów użytkowych z różnych materiałów, montażu modeli urządzeń technicznych i obsługiwanie wybranych urządzeń znajdujących się w otoczeniu dziecka. Aktywność ucznia w procesie dydaktycznym służy budzeniu twórczej postawy, inicjatywy oraz rozwijaniu zainteresowań zagadnieniami techniki i pracą w różnych zawodach.

Zadaniem kultury fizycznej jest stworzenie warunków do harmonijnego rozwoju fizycznego i podnoszenie stanu zdrowotnego dziecka. Głównym założeniem programu jest kształtowanie psychomotoryki przez dobór odpowiednich środków, nauczanie i doskonalenie różnych form aktywności ruchowej oraz eksponowanie indywidualnych możliwości, upodobań, zainteresowań i umiejętności ruchowych uczniów. Szczególnie ważne jest zapewnienie atrakcyjności i intensywności ćwiczeń, ekspresji ruchu oraz atmosfery radości i swobody. Należy też zwracać uwagę na bezpieczeństwo i tworzenie odpowiednich warunków higieniczno-zdrowotnych w czasie zajęć.

W klasach IV—VIII przewidziane jest kształcenie systematyczne, z tym zastrzeżeniem, że nauczanie niektórych przedmiotów rozpoczyna się od kursu propedeutycznego.

Kształcenie humanistyczno-społeczne na tym szczeblu stanowi kontynuację nauczania początkowego. Treści programowe języka polskiego, historii, muzyki i plastyki oraz wiedzy o społeczeństwie zawierają zasób wiedzy o Polsce dawnej i współczesnej, jej kulturze, literaturze, muzyce i sztuce. Programy kształcenia humanistycznego zawierają również elementarne wiadomości z historii i kultury powszechnej. W zakresie wiedzy o społeczeństwie uczniowie poznają zasady życia społecznego oraz prawa i obowiązki obywatela i członka rodziny. Godziny do dyspozycji wychowawcy klasy stwarzają możliwości podejmowania najważniejszych problemów wychowawczych.

Programy poszczególnych przedmiotów humanistycznych mają w zasadzie układ liniowy. Wyjątek stanowi program języka polskiego, którego spiralno-liniowy układ ogranicza korelację treści z innymi przedmiotami humanistycznymi.

Na treści nauczania języka polskiego składają się: wiedza o budowie i zasadach funkcjonowania języka polskiego, podstawowa wiedza o literaturze oraz wybrane zagadnienia z wiedzy o kulturze i podstaw samokształcenia. Zadaniem kształcenia językowego jest zdobycie przez uczniów sprawności jasnego, poprawnego i estetycznego wypowiadania się w mowie i piśmie poprzez opanowanie wybranych elementów wiedzy o języku, jego gramatyce, leksyce i stylistyce oraz funkcji komunikatywnej i ekspresyjnej języka, a więc — zdobycie sprawności językowej, jak również wyrobienie wrażliwości na piękno mowy ojczystej.

Zadaniem kształcenia literackiego i kulturalnego jest przygotowanie ucznia do rozumienia oraz świadomego i aktywnego odbioru utworu literackiego i tekstu kultury (przedstawienia teatralnego, filmu, audycji radiowej i programu telewizyjnego) poprzez różnorodne ćwiczenia z zakresu poetyki opisowej (m.in. z wersyfikacji i stylistyki utworu, jego kompozycji, rodzajów i gatunków, społecznego kontekstu i funkcji). Wiedza o utworze literackim i tekście kultury staje się niezbędną w procesie przybliżania młodego odbiorcy do wartości ideowo-moralnych, do kształtowania pozytywnych postaw, dążeń i przekonań, do budzenia wrażliwości estetycznej.

Treści programowe z nauki o języku zostały ułożone spiralnie, w każdej klasie poszerza się i pogłębia wiadomości i umiejętności zdobyte i wykształcone wcześniej. Główną zasadą porządkowania materiału w poszczególnych klasach stanowi obserwacja aktów mowy i dochodzenia do wiedzy o budowie i funkcjach języka w toku ich analizy.

Treści programowe kształcenia literackiego w szkole podstawowej zgrupowane są wokół kilku kręgów tematycznych, zgodnych z zainteresowaniami i doświadczeniami uczniów i obejmujących różne formy gatunkowe literatury.

W obrębie każdej klasy treści literackie mają układ chronologiczny, a w całym cyklu kształcenia — spiralny. Są one wspierane przez kształcenie kulturalne, dzięki czemu uczniowie poznając wartościowe utwory różnych epok, są wprowadzani w tradycje kultury narodowej. Współczesne utwory zapoznają dzieci i młodzież z bliską im problematyką moralną, społeczno-obyczajową i przygodową.

Nauczanie historii obejmuje kurs propedeutyczny w klasie IV oraz kurs systematyczny w klasach V—VIII. Nauczanie w klasie IV powinno obudzić zainteresowania i kształtować wyobraźnię historyczną poprzez obrazową prezentację wybranych epizodów z dziejów ojczystych.

W wyniku systematycznego nauczania historii w układzie liniowo-chronologicznym uczniowie zapoznają się z dziejami państwa i narodu polskiego, a także z głównymi etapami i przejawami ewolucji dziejowej ludzkości. Szczególne znaczenie ma rozwijanie myślenia historycznego, a przede wszystkim zdolności do dynamicznego, globalnego ujmowania zjawisk społecznych — zarówno w przeszłości, jak i teraźniejszości. W programie zawarto zasób wiedzy ogólnej o życiu społecznym i jego najważniejszych elementach, a także wzajemnych związków między nimi. Podkreślono także konieczność korzystania przez uczniów z różnorodnych źródeł informacji historycznej (atlasy, mapy, encyklopedie, słowniki, różne rodzaje pisarstwa historycznego itp.).

W przedmiocie muzyka na szczeblu kształcenia systematycznego uczeń zapoznaje się z kulturą muzyczną w Polsce i na świecie. Uczeń zdobywa wiedzę i doświadczenia muzyczne, poznaje zjawiska kultury muzycznej: style, dzieła, ich formy, kompozytorów, folklor muzyczny na tle znajomości faktów z innych dziedzin (historii, plastyki, literatury). Nauczanie muzyki opiera się na różnych formach działalności muzycznej: śpiewie, grze na instrumentach, ruchu przy muzyce, tworzeniu i słuchaniu muzyki.

Kształcenie w zakresie przedmiotu plastyka rozwija działalność plastyczną uczniów i zapoznaje ich z podstawami wiedzy o sztukach plastycznych. Działalność plastyczna wyraża się w obserwacji i interpretacji rzeczywistości i dzieł plastycznych oraz kształtowaniu plastycznym. Na wiedzę o sztukach plastycznych składają się wybrane zagadnienia plastyczne oraz dzieje sztuki od czasów prehistorycznych do współczesnych. Przedmiot plastyka wyposaża w wiedzę o sztuce dawnej i współczesnej, kształtuje i rozwija zainteresowania i umiejętności plastyczne.

Program wiedzy o społeczeństwie obejmuje zagadnienia bieżącego życia społeczno-politycznego i sprawy związane z aktualnymi wydarzeniami w kraju, na świecie i w środowisku. W życie społeczne środowiska wprowadzana jest młodzież poprzez bezpośrednie poznanie potrzeb mieszkańców, organizacji, podstawowych ogniw życia społecznego (człowiek w społeczności lokalnej, praca w rolnictwie, praca w przemyśle, praca w sferze usług, społeczność lokalna — w mieście i na wsi i jej organizacja, organizacja życia społeczno-politycznego w gminie, mieście, województwie, zdobywanie wiedzy i udział w życiu kulturalnym). Wyższym szczeblem tej edukacji jest przejście do ogólnych problemów społeczeństwa i państwa polskiego oraz węzłowych zagadnień międzynarodowych (ustrój społeczno-gospodarczy i polityczny PRL, obywatel a prawo, problemy współczesnego świata).

W toku nauczania języka rosyjskiego uczeń opanowuje cztery podstawowe sprawności językowe, przede wszystkim rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstu pisanego, a także tworzenie tekstu mówionego i pisanego w celu umożliwienia komunikowania treści (ujętych w programie w postaci kategorii semantycznych) za pomocą określonych w programie środków językowych. Uczenie się języka rosyjskiego sprzyja poznawaniu realiów społecznych i kulturowych Związku Radzieckiego.

Kształcenie przyrodnicze zapewnia uczniom poznanie i rozumienie zjawisk i procesów przyrodniczych, mających zasadnicze znaczenie w życiu i działalności jednostki i społeczeństwa, wyjaśnianych na gruncie biologii z higieną, chemii, fizyki z astronomią, geografii. Ważnym elementem kształcenia przyrodniczego jest poznanie przyrody ojczystej, piękna jej krajobrazu, uwypuklenie związków zachodzących między warunkami przyrodniczymi i ekonomicznymi naszego kraju a gospodarką i jej zasobami naturalnymi. Przedmiotem poznania jest szeroko pojęte środowisko, rozumiane jako kompleks czynników przyrodniczych, ekonomicznych i społecznych, w których żyje człowiek. Uczeń zapoznaje się z budową i ewolucją wszechświata, w skali mikro i makro, opanowuje najważniejsze pojęcia, prawa i teorie wyjaśniające, będące podstawą kształtowania naukowego poglądu na różne zjawiska zachodzące w przyrodzie.

Realizacja treści programowych w przedmiocie biologia z higieną ułatwia uczniom właściwe rozumienie stanowiska i roli człowieka w środowisku oraz zdobycie podstawowych informacji o zachowaniu zdrowia i higienie.

W zakresie chemii uczeń w toku wykonywania prostych eksperymentów poznaje najczęściej spotykane substancje i reakcje chemiczne, podstawy budowy substancji i czynniki wpływające na przebieg reakcji. W dobie narastającej chemizacji rolnictwa i powszechnego stosowania związków chemicznych w życiu codziennym poznaje różnorodne zastosowania substancji chemicznych i uczy się nimi posługiwać.

Przedmiotem poznania w zakresie fizyki są różne formy materii oraz ich przemiany. Uczniowie poznają podstawowe zjawiska mechaniczne, elektryczne i cieplne, najważniejsze pojęcia, prawa i teorie opisujące budowę mikro- i makroświata, zachodzące w nich zjawiska, podstawowe funkcje fizyki w rozwoju techniki oraz wpływ osiągnięć i metod badawczych fizyki na rozwój innych dziedzin nauki.

Nauczanie geografii w szkole podstawowej służy kształtowaniu wiedzy o Ziemi i zachodzących na niej zjawiskach. Uczeń poznaje podstawowe komponenty środowiska geograficznego, rozmieszczenie różnorodnych krajobrazów uwarunkowanych położeniem, działaniem praw przyrody i działalnością gospodarczą człowieka. Program geografii zawiera treści dotyczące podstawowych cech środowiska geograficznego Polski, stosunków ludnościowych, struktury gospodarczej oraz przestrzennego zagospodarowania Polski, kierunków rozwoju gospodarczego oraz roli i miejsca Polski w świecie. Nauczanie geografii pozwala opanować także umiejętności praktyczne, jak posługiwanie się różnego rodzaju mapami, wykonywanie prostych szkiców topograficznych, spożytkowywanie danych statystycznych.

Kształcenie przyrodnicze w klasach IV—VIII spełnia wielostronne funkcje w procesie rozwoju intelektualnego ucznia, kształtowaniu jego zainteresowań przyrodniczych i technicznych oraz w opanowywaniu umiejętności niezbędnych w życiu, a także w przygotowaniu do wyboru zawodu w rolnictwie lub technicznych działach gospodarki narodowej.

Funkcja matematyki w kształceniu ucznia szkoły podstawowej wynika ze szczególnej roli, jaką matematyka odgrywa we współczesnej nauce i technice. Treści matematyczne na tym poziomie nauczania obejmują wiedzę i umiejętności, które uczeń jest w stanie przyswoić i które stanowią niezbędne minimum wykształcenia matematycznego.

W zakres tej wiedzy wchodzi elementy arytmetyki, algebry, geometrii euklidesowej, geometrii analitycznej, teorii mnogości, logiki i teorii prawdopodobieństwa. Są one tak dobrane, by uczeń poznał podstawowe pojęcia z poszczególnych działów matematyki, nabył umiejętności posługiwania się nimi, umiał je stosować do opisywania najprostszych zjawisk środkami matematycznymi.

Praca-technika jest przedmiotem wiodącym w dziedzinie wychowania przez pracę i do pracy, kształcenia politechnicznego, orientacji zawodowej. Spełnia szczególną funkcję w przygotowaniu uczniów do działalności praktycznej przez systematyczne rozwijanie umiejętności władania prostymi narzędziami i posługiwania się mechanizmami. Służy rozwijaniu umiejętności praktycznych, umiejętności stosowania praw nauki w działaniu praktyczno-produkcyjnym oraz kształtuje zainteresowania różnymi dziedzinami techniki i przygotowuje do wyboru zawodu. Spętyfiką tego przedmiotu jest jego dwuczłonowy układ. Pierwszym członem jest program — dla klas IV—VIII, zawierający jednolite treści dla dziewcząt i chłopców we wszystkich szkołach podstawowych. Drugi człon przewidziany dla klas od VI do VIII stanowią praktyki uczniowskie, prowadzone w ramach wybranego przez szkołę profilu: rolniczego, przemysłowego, rzemieślniczego i rzemieślniczego.

Praktyki uczniowskie przyczyniają się do lepszego poznania problematyki produkcyjnej i zrozumienia znaczenia pracy w życiu osobistym i społecznym oraz służą orientacji zawodowej. Zadaniem przedmiotu praca-technika wraz z uczniowskimi praktykami produkcyjnymi jest rozwijanie kultury pracy, w tym kultury technicznej.

Program kultury fizycznej umożliwia wielostronne kształcenie i wychowanie fizyczne. Zadaniem przedmiotu jest kształtowanie aktywności ruchowej, niezbędnej w różnych przejawach działalności człowieka (użytecznej, rekreacyjnej, zdrowotnej, artystycznej, sportowej, obronnej). Uczniowie zdobywają umiejętności i wiadomości warunkujące samoocenę i samokontrolę sprawności ruchowej oraz rozwoju fizycznego i psychomotorycznego. Uczą się organizować aktywny wypoczynek indywidualny i zespołowy w różnych formach oraz kultury odbioru widowisk sportowych.

W toku zajęć z kultury fizycznej uczniowie poznają i stosują zasady bezpieczeństwa, higieny osobistej, współżycia i współdziałania w grupie.

Treści z zakresu przysposobienia obronnego pozwalają zapoznać uczniów ze skutkami współczesnej wojny — dla ludności cywilnej, z zasadami postępowania w razie znalezienia przedmiotów mogących stanowić zagrożenie, z sygnałami alarmowymi obrony cywilnej i postępowaniem po ogłoszeniu alarmu, z zastępczymi środkami ochrony i profilaktyki przeciwpożarowej.

W planie nauczania szkoły ośmioklasowej w klasach IV—VIII przeznacza się jedną godzinę tygodniowo do dyspozycji wychowawcy na sprawy organizacyjno-wychowawcze, związane z bieżącym życiem zespołu klasowego oraz na zajęcia służące wychowaniu moralno-obywatelskiemu i przygotowaniu do życia w rodzinie. W doborze treści zajęć uwzględnia się zagadnienia związane z rozwojem psychospołecznym uczniów, pracą oraz problemy ideowo-moralne, wynikające z aktualnych spraw klasy, szkoły, środowiska lokalnego, społeczno-politycznego życia kraju i świata. Wychowawca podejmuje proponowane w programie tematy w związku z różnymi działaniami klasy oraz potrzebami rozwojowymi uczniów i środowiska społecznego. Pozostawia mu się swobodę w doborze szczegółowej tematyki zajęć.

Zajęcia wychowawcze mogą być wzbogacone o problemy związane z życiem rodziny. W przygotowaniu do życia w rodzinie uczestniczą nauczyciele wszystkich przedmiotów. Rolą wychowawcy jest integrowanie zdobytej przez uczniów wiedzy oraz kształtowanie poglądów, opinii i wzorców zachowań, ważnych dla kultury życia rodzinnego.

Szkoła podstawowa przygotowuje również uczniów do samodzielnego zdobywania wiedzy i dalszego kształcenia. W związku z tym, w toku realizacji wszystkich przedmiotów, zapoznaje się uczniów z różnymi źródłami informacji, ich nośnikami i instytucjami, które je gromadzą, z zasadami higieny pracy umysłowej oraz tworzeniem własnego warsztatu pracy. Wiadomości zdobyte w tym zakresie powinny sprzyjać kształtowaniu umiejętności praktycznych. Podstawą realizacji tych zadań są, prowadzone przez bibliotekarzy szkolnych i innych nauczycieli, lekcje w bibliotece szkolnej.

METODY, FORMY I ŚRODKI KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Nowoczesny model nauczania-uczenia się powinien być dostosowany do różnorodnych zadań dydaktyczno-wychowawczych. Współczesna teoria i praktyka pedagogiczna nie traktuje odrębnie metod nauczania i wychowania. Nauczyciel powinien dobrać metody w zależności od wieku uczniów, charakterystycznych właściwości przedmiotu nauczania oraz celów i zadań, które ma zrealizować w czasie jednostki metodycznej. Kierować się przy tym powinien wskazaniemi wynikającymi z zasad nauczania, a więc przede wszystkim stosować metody aktywizujące uczniów, umożliwiające poznanie bezpośrednie, stwarzające okazję do uczenia się przez działanie, odkrywanie, przeżywanie.

Praktyka dowiodła, że dobre wyniki zapewnia takie planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej, które zakłada równoczesną i konsekwentną realizację zadań dydaktycznych i powiązanych z nimi zadań wychowawczych.

Uczniowie powinni współuczestniczyć w formułowaniu szczegółowych celów, planowaniu pracy na lekcji i w działalności pozalekcyjnej oraz w doborze środków do wykonania zadań. Takie postępowanie wyraża poczucie odpowiedzialności, wzmacnia motywację uczenia się, przynosi satysfakcję z osiągniętego rezultatu.

Istotnym czynnikiem podnoszącym efektywność kształcenia jest systematyczne stosowanie różnorodnych metod sprawdzania osiągnięć uczniów w toku kontroli bieżącej i okresowej. Diagnoza osiągnięć uczniów ukierunkowuje pracę nauczyciela. Dzięki niej może on modyfikować zaplanowany tok nauczania, stosując różnorakie uwagi zmierzające do przypomnienia i utrwalenia wiedzy zespołu uczniowskiego lub wskazując braki w wiedzy niektórych uczniów.

Uczeń powinien uzyskiwać informację dotyczącą jego postępów, braków oraz pomoc i wskazania, jak ma się uczyć. Wynikiem sprawdzenia powinno być także ocenianie. Nie zawsze jednak skontrolowanie osiągnięć szkolnych ucznia powinno pociągać za sobą wystawienie mu stopnia. Ocena ma walory motywacyjne i wychowawcze wówczas, kiedy poprzedzona jest trafną diagnozą. Pamiętać należy o zastosowaniu wobec uczniów zindywidualizowanej terapii pedagogicznej, która mobilizuje uczniów do racjonalnej pracy nad sobą i do systematycznej samokontroli i samooceny.

Stosowanie zróżnicowanych metod wiąże się także ze stosowaniem urozmaiconych form nauczania. Ich dobór zależy od celów, jakie ma spełniać jednostka metodyczna, od treści, a także od stopnia zróżnicowania zespołu uczniowskiego.

Na lekcji, obok pracy zbiorowej, należy stosować nauczanie grupowe, a zwłaszcza nauczanie problemowo-grupowe, kiedy to poszczególne zespoły uczniów rozwiązują samodzielnie te same lub różne problemy, wykonują zadania techniczne oraz rozmaite obserwacje i doświadczenia. Pozwala to na przezwycięzenie niektórych niedostatków pracy zbiorowej, narzucającej wszystkim uczniom ten sam tok uczenia się i uniemożliwiającej praktycznie porozumiewanie się uczniów między sobą.

Praca jednostkowa, na organizowanie której w czasie lekcji zwykle brak warunków, najczęściej występuje w ramach prac domowych, a także na zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych i innych zajęciach pozalekcyjnych. Obok prac jednolitych dla wszystkich uczniów, służących różnego typu ćwiczeniom czy przygotowaniu do lekcji, należy stosować zadania uwzględniające indywidualne zainteresowania i doświadczenia ucznia. Praca domowa powinna być celowa, dostatecznie urozmaicona i w zależności od poziomu klasy jednolita lub zróżnicowana. Może służyć utrwaleniu materiału lub przygotowaniu do nowej lekcji. Praca domowa może przybierać różne formy: wykonywanie obserwacji i doświadczeń, zbieranie informacji, ich poszukiwanie w źródłach pisanych, albo przeprowadzenie wywiadów. Zadawać również należy takie prace, w których każdy uczeń robi to, w czym będzie mógł najlepiej wykorzystać swoją wiedzę i umiejętności.

Zalecane uczniom do wykonania zajęcia w szkole i poza szkołą powinny być racjonalnie planowane i koordynowane. Chodzi o ich odpowiednie rozmieszczenie w czasie, co powinno uchronić ucznia przed nadmiernym obciążeniem obowiązkami szkolnymi.

Niezwykle cenną formą nauczania jest wycieczka. Wymaga ona jednak od nauczyciela większego wkładu pracy, ale umożliwia dokonanie spostrzeżeń, które można potem wykorzystać na wielu lekcjach. Pozwala ona dokonywać obserwacji przyrodniczych, obserwacji dotyczących gospodarki i administrowania, poznawać zabytki i zbiory muzealne. W czasie wycieczki pojawia się też wiele okazji do czynnego wdrażania uczniów do kultury współżycia, kultury zachowania się w miejscach publicznych i działań na rzecz ochrony środowiska.

Inną od wymienionych dotychczas form kształcenia są praktyki uczniowskie. Plan nauczania przewiduje organizowanie praktyk w ramach 40 godzin rocznie, poczynając od klasy VI. Pozostawia się jednak szkole swobodę w podjęciu decyzji rozplanowania tych godzin (2 godziny co dwa tygodnie lub w inny sposób). W zależności od profilu praktyk i wybranego wariantu rozkładu zajęć nauczyciel organizuje pracę uczniów na terenie szkoły lub poza nią, np. w zakładzie usługowym lub w gospodarstwie rolnym.

Oprócz różnych form zajęć przeznaczonych dla wszystkich uczniów przewiduje się organizowanie różnego rodzaju zajęć wyrównawczych dla tych uczniów, u których nauczyciel, psycholog lub lekarz stwierdził braki w osiągnięciach lub niedobory rozwojowe.

Opieka lekarska i psychologiczna jest szczególnie potrzebna młodszym dzieciom, ponieważ tylko wczesne wykrycie wad i zaburzeń może prowadzić do ich usunięcia. W przypadku stwierdzenia np. wad wymowy powinno się kierować dziecko na odpowiednie zajęcia prowadzone przez poradnię wychowawczo-zawodową. Dla uczniów z objawami dysleksji i dysgrafii należy organizować zajęcia korygujące te niedobory. Uczniowie, u których lekarz stwierdza wady postawy, biorą udział w ćwiczeniach gimnastyki korekcyjno-kompensacyjnej.

Nieco inną funkcję spełniają zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze. Są one przeznaczone dla tych uczniów, którzy z różnych przyczyn — wolniejszego tempa uczenia się, przejściowych opóźnień rozwojowych, dłuższej choroby — wykazują braki w opanowaniu materiału. Należy organizować ich w nieliczne grupy, których program zajęć jest ściśle dostosowany do ujawnionych braków.

Na zajęciach nadobowiązkowych uczniowie powinni mieć możliwość rozwijania zainteresowań i pogłębiania wiedzy w wybranych przez siebie dziedzinach. Organizowanie tych zajęć ma największe znaczenie w takich środowiskach, gdzie brak jest domu kultury, bibliotek i innych instytucji zajmujących się czynnym wypoczynkiem.

Dla dzieci z klas I—III powinno się organizować gry i zabawy ogólnorozwojowe, można też tworzyć specjalne zespoły muzyczne, wokalne i instrumentalne. Dzieci te mogą uczestniczyć w chórze szkol-

nym lub zespole muzyczny, grupującym uzdolnionych muzycznie uczniów ze wszystkich klas. Natomiast dla uczniów klas od IV do VIII powinno się organizować zajęcia rekreacyjno-sportowe. Powinny one zapewniać ogółowi uczniów rekreacyjną działalność ruchową, nie mającą wyłącznie charakteru treningu wyczynowego.

Koła zainteresowań przewidziane w zasadzie dla uczniów klas IV—VIII powinny rozbudzać i zaspokajać ich ciekawość poznawczą i umożliwiać działanie. Obok kół, których program zajęć wiąże się z przedmiotami szkolnymi (np. kół historycznych, fizycznych, biologicznych), szczególnie cenne jest organizowanie kół miłośników książki, teatralnych, modelarskich, fotograficznych itp. W prowadzeniu tych kół mogą nauczycielom przyjść z pomocą rodzice.

Powszechnie postulowane jest włączenie do planu godzin obowiązkowych nauczania drugiego języka obcego. Nie jest to aktualnie możliwe bez ryzyka przeciążenia ucznia obowiązkami szkolnymi. Natomiast w ramach zajęć nadobowiązkowych szkoła może umożliwić uczniom naukę wybranego języka zachodnioeuropejskiego.

Uczestnicząc w zajęciach nadobowiązkowych, młodzież uczy się wartościowych form spędzania wolnego czasu od obowiązków szkolnych i domowych.

Nieodzownym warunkiem racjonalnie zorganizowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego są odpowiednio wyposażone w środki dydaktyczne biblioteki szkolne, klasopracownie i pracownie, izby pamięci narodowej, sale i boiska sportowe, ogród szkolny. Środki dydaktyczne w nich zgromadzone służą bezpośredniemu poznaniu rzeczywistości, rozwijaniu zdolności poznawczych oraz praktycznemu działaniu.

Do środków niezbędnych dla osiągnięcia postulowanych celów kształcenia i wychowania należą: okazy naturalne, obrazy, modele, urządzenia, przyrządy, zestawy odczynników chemicznych, szkło laboratoryjne i narzędzia, środki audiowizualne, lektury, książki pomocnicze. Ponadto ważnym środkiem dydaktycznym są podręczniki i inne materiały (zeszyty ćwiczeń, zbiory zadań). Podręcznik jest dodatkowym źródłem wiedzy, ułatwia pracę poznawczą, zaznajamia z metodą pracy badawczej, usprawnia zadawanie i sprawdzanie pracy domowej, ukierunkowuje samodzielną pracę. Podręcznik nie powinien zastępować „żywego” nauczania, ale stanowić jego uzupełnienie.

Należy podjąć skuteczne działania zmierzające do równomiernego wyposażania wszystkich szkół podstawowych w zestaw niezbędnych środków dydaktycznych oraz ułatwiających ich wykorzystywanie (konserwacja sprzętu). Inny zespół działań powinien zmierzać w kierunku motywowania nauczycieli do wykorzystywania posiadanych środków dydaktycznych w procesie lekcyjnym.

Ważną funkcję w działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły pełni dobrze zorganizowana i wyposażona biblioteka szkolna, traktowana nie jako zbiornica książek, ale jako interdyscyplinarna pracownia, warsztat samodzielną i grupowej pracy umysłowej, ośrodek kultury i informacji.

W oddziaływaniach ideowo-wychowawczych szkoły nie może zabraknąć różnorodnych form samorządnej działalności młodzieży. Pamiętać należy, że proces uspołecznienia jednostki dokonuje się poprzez włączanie jej w działanie coraz szerszych zbiorowości. Dlatego też najskuteczniejszą formą uspołecznienia uczniów i jednocześnie istotą samorządności jest powierzanie im spraw, o których mogliby decydować. Dotyczy to przede wszystkim samorządu klasowego, w ramach którego uczniowie wspólnie z wychowawcą mogliby organizować pełne i wszechstronne życie wewnętrzne klasy, w którym każdy z uczniów znajdzie dla siebie pole do działania, stosownie do własnych możliwości i zdolności. Młodzież powinna współdecydować o życiu towarzyskim, gospodarowaniu wspólnym mieniem, organizacji życia sportowego, rozwijaniu i kultywowaniu tradycji klasy. Jej udział nie może sprowadzać się do załatwiania spraw formalnych, ale powinien polegać na przejęciu odpowiedzialności za wykonywane zadania.

W miarę dorastania uczeń powinien być angażowany w sprawy dotyczące całej społeczności uczniowskiej z prawem głosu na temat problemów ważnych dla życia szkolnego oraz z prawem wysuwania i realizacji inicjatyw, a także włączany w prace społeczne na rzecz kolegów (pomoc młodszym uczniom w nauce, w wykonywaniu powierzonych im zadań), na rzecz szkoły i najbliższego środowiska (prace społecznie użyteczne, opieka nad ludźmi wymagającymi pomocy itp.). Działania takie powinien przede wszystkim podejmować samorząd szkolny przy współudziale Związku Harcerstwa Polskiego, który ze względu na atrakcyjne formy i metody pracy może odegrać pozytywną rolę w procesie wychowawczym.

Szkoła współczesna — to szkoła środowiskowa, otwarta na wszystko, co dzieje się w życiu, a jednocześnie przekształcająca środowisko lokalne, podnosząca ogólny poziom jego kultury, szczególnie kultury pedagogicznej. W realizacji zadań szkoła powinna współdziałać z rodzicami i innymi sprzymierzeńcami (organizacje młodzieżowe i społeczne, związki twórcze, stowarzyszenia kulturalne i naukowe, zakłady pracy, muzea, biblioteki, domy kultury i inne).

Życie szkoły organizuje rada pedagogiczna, która pracuje pod kierunkiem jej przewodniczącego — dyrektora szkoły. Do jej zadań należy planowanie pracy, podejmowanie działań innowacyjnych, współpraca z komitetem rodzicielskim i ze środowiskiem, inicjowanie doskonalenia i kształcenia nauczycieli, tworzenie i pielęgnowanie tradycji szkoły, włączanie młodzieży do współdecydowania o istotnych dla szkoły sprawach. Do realizacji wymienionych wyżej zadań rada pedagogiczna została wyposażona w odpowiednie prerogatywy i dużą samodzielność.

Wśród wielu czynników mających wpływ na realizację zadań szkoły jeden pełni rolę nadrzędną. Jest nim nauczyciel-wychowawca, przewodnik i doradca młodzieży, organizator życia szkolnego. To on wybiera metody i środki, on kieruje procesem dydaktyczno-wychowawczym, od niego zależą w dużej mierze postawy moralne wychowanków i ich powodzenie w nauce. Jego zaangażowanie, poziom wiedzy, doświadczenie metodyczne, świadomość ideowa i pedagogiczna, osobisty przykład, a także życzliwość w stosunkach z młodzieżą i jej rodzicami — decydują o spełnianiu przez szkołę jej zadań.

PLAN NAUCZANIA

Sformułowane w „Założeniach programowo-organizacyjnych kształcenia i wychowania w szkole podstawowej” kierunki zmian znajdują wyraz w zmodernizowanym planie nauczania. Przewidziano w nim zajęcia lekcyjne dla wszystkich uczniów oraz pozalekcyjne dla niektórych grup uczniów i nadobowiązkowe. Stwarza to możliwości różnorodnych form kształcenia oraz służy rozwijaniu uzdolnień i zainteresowań uczniów.

W nowym planie nauczania przeznaczono odpowiednio: 37,2 proc. godzin lekcyjnych na przedmioty humanistyczne, 35,1 proc. — na przedmioty matematyczno-przyrodnicze, 10,5 proc. — na przedmioty artystyczne, 9,1 proc. — na zajęcia techniczne, 8,1 proc. — na kulturę fizyczną i przysposobienie obronne.

W obrębie zajęć pozalekcyjnych wyróżniono dwa typy zajęć obowiązkowych: dla uczniów z klas I—III z wadami postawy — gimnastykę korekcyjno-kompensacyjną, dla uczniów z brakami w zakresie wiadomości i umiejętności — zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze. Z zajęć tych korzystać mogą również uczniowie, którzy byli dłużej nieobecni w szkole i nie są w stanie samodzielnie nadrobić zaległości w nauce.

Szkoła powinna także organizować w możliwie szerokim zakresie zajęcia pozalekcyjne i rozbudowywać je w miarę posiadanych warunków i środków.

Plan nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej

Przedmiot	Klasa								Ogółem
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Język polski	7	7	7	7	6	6	5	5	50
Język rosyjski	-	-	-	-	3	2	2	2	9
Historia	-	-	-	2	2	2	2	2	10
Wiedza obywatelska	-	-	-	-	-	-	1	2	3
Środowisko społeczno-przyrodnicze	1	2	3	-	-	-	-	-	6
Biologia z higieną	-	-	-	2	2	2	2	1	9
Geografia	-	-	-	2	2	2	2	1	9
Fizyka z astronomią	-	-	-	-	-	2	2	3	7
Matematyka	5	5	5	5	5	5	4	4	38
Chemia	-	-	-	-	-	-	2	2	4
Plastyka	2	2	2	1	1	1	1	1	11
Muzyka	2	2	2	1	1	1	1	1	11
Praca-technika	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Praktyki uczniowskie	-	-	-	-	-	1	1	1	3
Kultura fizyczna	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Przysposobienie obronne	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Godzina do dyspozycji wychowawcy klas	-	-	-	1	1	1	1	1	5
Ogółem	21	22	23	25	27	29	30	31	208
Przysposobienie czytelniczo-informac. obowiązkowe dla wszystkich	1*	1*	2*	2*	3*	3*	4*	4*	20*
Gimnastyka korekcyjno-kompensac. obowiązkowa dla niektórych grup uczniów	2	2	2	-	-	-	-	-	6
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Język zach.-europejski /do wyboru/ nadobowiązkowe	-	-	-	-	-	-	2	2	4
Gry i zabawy ogólnorozwojowe	2	2	2	-	-	-	-	-	6
Zajęcia rekreacyjno-sportowe	-	-	-	2	2	2	2	2	10
Koła zainteresowań	-	-	-	2	2	2	2	2	10
Chór szkolny	-	-	-	2	-	-	-	-	2
Zespół instrumentalny	-	-	-	2	-	-	-	-	2

*Liczba godzin lekcyjnych w roku szkolnym