

TYGODNIK
SPOŁECZNO-OŚWIATOWY

ROK LXVI • NR 4 • 23 I 1983
CENA 10 ZŁ

GŁOS

NAUCZYCIELSKI

PONADTO W NUMERZE:

- BOGATY SERWIS LISTÓW
- PRZEPISY DO KARTY
- KWESTIA POLSKA W LATACH I WOJNY ŚWIATOWEJ

„Zeszyty Historyczne” nr 18

DYSKUSJA REDAKCYJNA

JAK INACZEJ KSZTAŁCIĆ NAUCZYCIELI?

MARIA RYBARCZYK: — O kształceniu nauczycieli dyskutuje się od lat i choć wiele się w tej dziedzinie zmienia na lepsze, temat wraca jak burerang. I ciągle daje o sobie znać niezadowolenie z funkcjonującego modelu kształcenia. Tak jest i teraz. Podjęte przed 10 laty decyzje przyniosły wiele pożytku — jednym z nich jest kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym. Ale nie wszystko się ostało w życiu. Uczelnie zerwały z zasadą 4-letniego kształcenia, obserwuje się tendencje ucieczki od przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, co wyraża się w redukowaniu tego bloku przedmiotów tak w uniwersytetach, jak i WSP.

Z obecnego systemu kształcenia niezadowoleni są też studenci — młodzi nauczyciele skarżą się na niedostateczne przygotowanie do pracy jako zbyt teoretyczne, oderwane od życia, od szkoły. Niezadowolone są władze oświatowe, ponieważ kandydaci do zawodu nie chcą podejmować pracy w trudniejszych środowiskach, nie tylko z powodu braku mieszkań. Zastrzeżenia do obecnego modelu edukacji zgłaszają także czynni nauczyciele, oskarżając wyższe uczelnie o to, że nie przygotowują do pracy wychowawczej, że dają wąskich specjalistów, nie radzących sobie z zadaniami, jakie ma do spełnienia nauczyciel. Nikła jest u młodych znajomość dziecka, jego potrzeb, skromna wiedza psychologiczna, pedagogiczna i metodyczna.

Te i inne powody zmuszają nas do postawienia pytania: czy i jak inaczej kształcić nauczycieli dla współczesnej szkoły? A jeśli tak — w jakim kierunku ma zmierzać modyfikacja obecnego modelu? Jakiego powinny być studia — jednolite czy zróżnicowane? Czy w związku z dużym zapotrzebowaniem na kadrę w oświacie, nie należałoby rozważyć dwuetapowego kształcenia, w systemie studiów przemianych? Jak ma wyglądać przygotowanie pedagogiczne? Jak należałoby zachować relacje między kształceniem a doskonaleniem nauczycieli.

W dzisiejszej dyskusji nie rozstrzygniemy wszystkich wątpliwości, ale też nie taki jest cel. Pytania adresujemy także do naszych czytelników, zapraszając do szerokiej wymiany poglądów na ten arcyważny temat.

TADEUSZ MALINOWSKI: — Zmiany w modelu kształcenia wymagają zmian w

sposobie myślenia o nauczycielu. Kształcenie się jest bowiem częścią stawiania się nauczycielem. Jest zatem istotne, czy na ten etap edukacji kadr dla szkolnictwa patrzymy kompleksowo, czy też traktujemy go w oderwaniu od pozostałych etapów pracy i życia pedagogów.

System kształcenia kadr dla oświaty jest częścią dużej całości, częścią polityki oświatowej, polityki państwa. Niestety, w praktyce poszczególne problemy dotyczące nauczycieli rozwiązują różne instytucje, organizacje, przy czym różne ich działania nie są skoordynowane. Kształcenie jest oderwane od problemów zatrudnienia, adaptacji zawodowej, doskonalenia, płac itp. Inny resort kształci, według własnych na ten temat poglądów, inny zatrudnia — wedle innych, własnych kryteriów. Dla zatrudniającego nie jest ważne, czy kandydat na nauczyciela był wybitnym czy słabym studentem — liczy się dyplom i formalne kwalifikacje. To samo odnosi się do luźnych całkiem związków między instytucją kształcącą a doskonalącą, choć tutaj niezbędne jest zachowanie ciągłości. I dalej: ktoś inny decyduje o płacach i ich składnikach — płacimy za formalne kwalifikacje. Składniki płacy nie są uzależnione od stopnia wiedzy, umiejętności, predyspozycji do wykonywania określonej funkcji i wielu innych elementów składających się na jakość pracy.

Jeszcze kto inny decyduje o mieszkaniach nauczycielskich, a inny — o dostępie do kultury, nie łącząc tego ze stanem kształcenia. Kto inny rozstrzyga specyficzne problemy wiejskich pedagogów czy feminizacji zawodu. Kiedyś zajmował się

W dyskusji udział wzięli: dr **BOGUSŁAW ADAMCZYK** — WSP w Kłocach; doc. dr hab. **BENON BROMBEREK** — kierownik Zakładu Pedagogiki Szkoły Wyższej Uniwersytetu Poznańskiego; **BOGUSŁAW CICHY** — wicedyrektor Departamentu Organizacji Badań i Informacji Pedagogicznej MOiW; prof. dr **MICHAŁ JAWORSKI** — dyrektor Instytutu Filologii Polskiej WSP w Kielcach; **WŁADYSŁAW KATA** — zastępca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR; **JAN MARIANSKI** — wicedyrektor Departamentu Studiów i Badań Uniwersyteckich, Ekonomicznych i Pedagogicznych MNSzWiT; doc. dr **TADEUSZ MALINOWSKI** — IKiN; doc. dr **MAREK PIŁKIEWICZ** — Zakład Psychologii Stosowanej UW; prof. dr **TADEUSZ WILCZAK** — IBP; prof. dr **STEFAN WOŁOSZYN**; dr **JAN ZACIURA**.



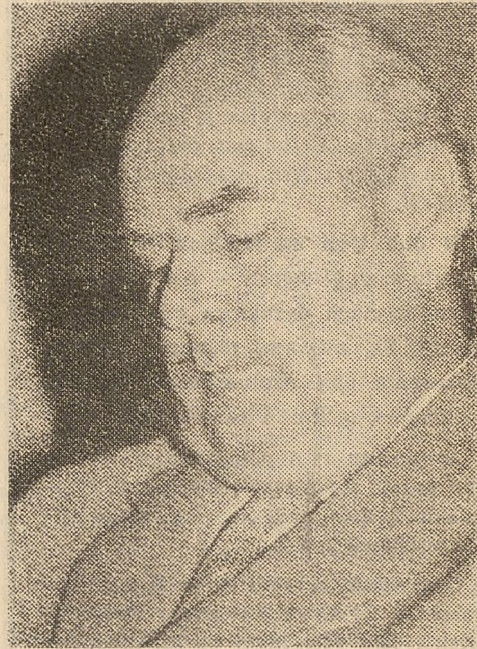
Bogusław Adamczyk



Marek Piłkiewicz



Jan Zaciura



Benon Bromberk

globalnie tymi sprawami. Związek Nauczycielstwa Polskiego, dziś nie ma instytucji czy organizacji mającej całościowe spojrzenie na nauczyciela, scalającej rozproszone zainteresowanie i działalność wielu instytucji.

Zaś rozproszenie powoduje obniżoną odpowiedzialność za decyzje częściowe na każdym szczeblu i w każdym zakresie. Oto pewną swobodę uzyskały uczelnie. I co uczyniły? Dwie decyzje były szybkie i dość powszechne: przedłużenie studiów nauczycielskich do pięciu lat i — co dziwne w tym kontekście — ograniczenie kształcenia pedagogicznego, ściśle związanego z przygotowaniem do zawodu. Uczyniły tak nie tylko uniwersytety, ale też — wyższe szkoły pedagogiczne. A dlaczego tak się stało? Bo uczelnie czują się odpowiedzialne za kształcenie, natomiast kwestia, czy odpowiada ono potrzebom oświaty — jest mniej istotna, bo dotyczy innego resortu, innego podwórka.

Są bardzo ważne powody, dla których należałoby podjąć decyzje o trochę innym niż obecne kształceniu nauczycieli, o modyfikacji systemu. Chodzi o to, aby stworzyć różnorodne, dobrze przemyślane, sprzężone z potrzebami i rygorami nauki, drogi do zawodu. Szkoła wyższa nie może zamykać kształcenia człowieka, przeciwnie, powinna ten etap rozpoczynać, przygotowując do uczenia się przez całe życie. Odnosi się to zwłaszcza do nauczycieli. Dlaczego więc nie tworzyć różnych dróg kształcenia, oczywiście zapewniając pełną drożność i możliwość uzyskiwania pełnych kwalifikacji? I nie należy z góry przesądzać o ilości lat kształcenia. Nie ma żadnych powodów, dla których akurat wszyscy muszą uzyskiwać w uczelni stopień magisterski, skoro dobre przygotowanie do pełnienia różnych ról mogą dawać studia zawodowe? Konieczna jest, wydaje się, ściślejsza współpraca między resortem oświaty i nauki, i to współpraca merytoryczna.

JAK ŁATWO OSZKAŁOWAĆ CZŁOWIEKA

„Express Wieczorny” w serii tekstów przykłada ile może inspekcji szkolnej. Rozdaje ciosy na lewo i prawo. Bywa jednak, że niektóre spośród nich zadawane są na ślepo!

Mam oto przed sobą artykuł zamieszczony w 6 numerze „Expressu Wieczornego” z 10 stycznia br. Tym razem cios spada na dyrektora Zespołu Szkół Mechaniczno-Elektrycznych nr 3 przy ulicy Konopczyńskiego w Warszawie. Zarzuca się temu człowiekowi — nawiasem mówiąc długoletniemu, zasłużonemu dla szkolnictwa zawodowego i oświaty pedagogowi — malwersacje finansowe na kilkaset tysięcy złotych! Czegoż w tym tekście — nie podpisanym sresztą — nie ma. A więc zarzuca się dyrektorowi sporządzenie fikcyjnych umów o pracę, wypłaty tzw. martwym duszom, bezpodstawny rozdział pracownikom odzieży ochronnej, uchybienia w zakresie gospodarowania pieniędzmi komitetu rodzicielskiego, wreszcie kradzież sprzętu.

Po przeczytaniu tego tekstu wpadłem w rozpacz. Więc tacy ludzie są wychowawcami, pracują w szkolnictwie? Jak to się mogło stać, że w dużej szkole zawodowej, znajdującej się w centrum stolicy mogło dojść do takiej sytuacji? Czyżby ów dyrektor zaczerpnął radę pedagogiczną, szkolną organizację partyjną i związkową, komitet rodzicielski? Czyż wcześniej nie przeprowadzono tu żadnych kontroli?

Otóż nic z tych rzeczy! W szkole wielokrotnie były inspekcje i kontrole tak ze strony Kuratorium Oświaty i Wychowania, jak i NIK. Np. 18.06.1982 roku podpisany został protokół z przeprowadzonej problemowej rewizji gospodarczej w Zespole Szkół Mechaniczno-Elektrycznych nr 3, prowadzonej przez starszego rewidenta KOiW — Henryka Popielawskiego. Protokół liczy 37 stron. 28.10.1982 roku podpisany został protokół oględzin. Dokument ów podpisali: Jan Jasiński z NIK oraz Józef Paluch z KOiW.

W obu tych materiałach — bardzo zresztą szczegółowych — nie ma słowa o nadużyciach dyrektora czy dyrekcji szkoły. Są, owszem, różnego rodzaju wskazania pokontrolne, które zresztą wykonano, zgodnie z zaleceniami.

Artykułem tym popularna warszawska gazeta wymierzyła ślepy cios człowiekowi, który większość swojego życia poświęcił szkole.

Oczywiście, artykuł wywołał duże poruszenie. Dyrektor jest znany w środowisku, jest członkiem partii, długoletnim działaczem społecznym i oświatowym. Rozdzwoniły się telefony. Dzwonią zresztą do dziś. Prowadzone są kolejne rewizje, kontrole i rozmowy na różnych szczeblach.

Ktoś, kto wysłał do „Expressu” tę sensacyjną informację, przeżywa pewnie swoje dni zwycięstwa. Oto dołożył człowiekowi, którego nie lubił, którego chciał zgniebić.

Szkoda, naprawdę szkoda, że do niektórych wpływających do redakcji tekstów — donosów nie przykłada się po prostu większej wagi, że drukuje się je czasem dla zwykłej sensacji. A tak łatwo oszkałować człowieka.

Oczywiście, sprawa ta swój epilog znajdzie w sądzie.

ZBIGNIEW PAWŁOWSKI

Wstępne informacje GUS o sytuacji społeczno-gospodarczej w roku 1982 zmuszają do refleksji nad najróżniejszymi procesami, zjawiskami i tendencjami występującymi w minionym roku.

● Tak więc zdołaliśmy zahamować tendencję spadkową w produkcji materialnej, która począwszy od sierpnia 1982 r. zaczęła nawet systematycznie wzrastać. Mimo to nie osiągnęliśmy wyników 1981 roku; wyjątkiem jest produkcja przemysłu wydobywczego.

● W rolnictwie wyższe niż w 1981 roku były zbiory zbóż, warzyw i owoców — niższe natomiast ziemniaków. Skup żywności kształtował się na poziomie 1981 roku.

● W budownictwie dopiero pod koniec 1982 roku nastąpiła pewna poprawa. Dotyczy ona również budownictwa mieszkaniowego. Efekty te są jednak mizerne. Wystarczy uświadomić sobie fakt, iż w tej chwili na mieszkanie spółdzielcze oczekuje 2 miliony przede wszystkim młodych ludzi, którzy pragną założyć rodzinę.

● W handlu zagranicznym nastąpił wzrost eksportu do obydwu obszarów płatniczych oraz spadek importu z drugiego obszaru płatniczego. Byłoby to zjawisko ze wszech miar pożądane, gdyby nie fakt, iż w wyniku znanych restrykcji ekonomicznych rządu Stanów Zjednoczonych przemysł nasz pozbawiony został wielu podstawowych materiałów potrzebnych dla różnej produkcji. Jak wiadomo, tymi restrykcjami prezydent Reagan pragnął ugodzić — jak to wciąż podkreśla — w rząd generała Wojciecha Jaruzelskiego. W rzeczywistości ugodził w miliony obywateli, którzy mają wielkie trudności w zdobywaniu towarów często codziennego użytku. Na przykład ograniczenie dostaw pasz spowodowało praktycznie likwidację fermowej produkcji drobiu, w wyniku czego skup drobiu w 1982 roku był o 70 proc. mniejszy niż w roku 1981.

● Mimo tych trudności zaopatrzenie rynku w towary żywnościowe objęte regulacją zapewniało pełną realizację wydanych kart zaopatrzenia.

● Zatrudnienie w podstawowych działach gospodarki uspołecznionej — przemysłu, budownictwie, transporcie, łączności o-

...na pierwszy rzut oka nie wydaje się ona zawierać żadnych nowych elementów” — taka była reakcja przedstawicieli administracji reaganowskiej na ogłoszoną 6 stycznia br. Deklarację Polityczną Państw-Stron Układu Warszawskiego. Nie da się ukryć, że sposób podejścia nie był dla nikogo zaskakujący, mieści się on bowiem dość dokładnie w dotychczasowej linii politycznej Stanów Zjednoczonych. By nie stworzyć wrażenia, że Stany Zjednoczone odrzucają propozycje krajów socjalistycznych dodawano, iż Deklaracja Polityczna będzie „przedmiotem szczegółowych studiów”.

Nieprzypadkowo w ten sposób rozpoczęłem ten artykuł. Wydaje mi się, że polityka administracji waszyngtońskiej — której istotą jest gigantyczny wyścig zbrojeń — zaczyna wykazywać pewne elementy, ale tylko elementy, elastyczności. Przykładem tego są ostatnie wystąpienia Ronalda Reagana i wypowiedzi przedstawicieli innych państw NATO. Niemniej jednak polityka, jaką Zachód usiłuje kontynuować wobec krajów socjalistycznych, jest typową polityką prowadzoną z pozycji siły.

Nie przeszkadza to, oczywiście, by Ronald Reagan stwierdził, iż niedawne radzieckie propozycje rozbrojeniowe, poparte zresztą w Deklaracji Politycznej, stanowią — wraz z propozycjami USA — „ważny fundament do osiągnięcia postępu” w rokowaniach na temat ograniczenia i redukcji zbrojeń jądrowych. W wystąpieniu radiowym Ronald Reagan określił stosunki amerykańsko-radzieckie mianem „jednego z najważniejszych aspektów współczesności”, oraz dodał, że „utrzymanie pokoju między obu krajami, a tym samym dla całej ludzkości, zależy od mądrego układania stosunków między nami (między USA i ZSRR)”.

Tak więc po pierwszych reakcjach na ofertę krajów socjalistycznych, reakcjach nader powściągliwych bądź sceptycznych, komentatorzy zaczęli odnotowywać dość wyraźną zmianę tonu zachodnich polityków. Obecnie w stolicach państw NATO słyszy się coraz częściej, że propozycje te należy traktować jak najpoważniej i dołożyć wszelkich starań, by je zrealizować. Zwrócono przede wszystkim uwagę, że w Waszyngtonie doszło do dość widocznej zmiany tonu, przyczyną tego jest podejście zachodnioeuropejskich sojuszników. Zaskoczeniem była

W STATYSTYCE

raz handlu — było niższe o 378,2 tysiąca, to jest o 4,7 proc., niż w roku 1981. Zaobserwowano wyższą niż w 1981 roku wydajność pracy.

● Wzrastają płace. Przeciętne wynagrodzenie wraz z rekompensatą zatrudnionego (ale bez rekompensat dla członków rodziny) wyniosło: w przemyśle 12 202 zł, w tym w przemyśle wydobywczym 22 972 zł, w przemyśle przetwórczym 10 779 zł; w budownictwie przeciętne wynagrodzenie wynosiło 11 339 zł, transporcie 10 884 zł, łączności 8 865 zł, handlu 9 461 zł. Komunikat GUS nie podał przeciętnych płac w szkolnictwie. W poprzednim numerze informowaliśmy, iż przeciętna płaca nauczycielska po trzech kwartałach 1982 r. wyniosła 8455 zł, a przeciętna płaca pracowników obsługi — 5400 zł i wahała się na pograniczu płacy minimalnej.

● Natomiast globalne przychody pięcioletniej ludności w 1982 roku wyniosły 3401 mld zł i wzrosły w porównaniu z 1981 rokiem o 62,6 procent! Wydatki pieniężne ludności wyniosły 3 009 mld zł i wzrosły o 66,5 proc. w tym wydatki na zakup towarów wzrosły o 75,5 proc. Oznacza to, iż zasoby pieniężne ludności wzrosły o 391,1 mld złotych, podczas gdy w 1981 roku o 283,5 mld zł.

Nie oznacza to jednak, że mamy nadmiar pieniędzy i żyje nam się coraz lepiej. Tak nie jest, bowiem licząc w cenach porównywalnych do 1981 roku — mieliśmy na rynku o 17 proc. towarów mniej. Ciągłe więc zjawisko kolejek nie zanika. Tzw. nawis inflacyjny wynosił w tej chwili około 500 mld zł, co oznacza, że tych pieniędzy obywatele nie mogą wydać. Ta sytuacja powoduje znikanie towarów z pó-

łek natychmiast po ich ukazaniu się. Oczywiście, zjawisko to nie dotyczy wszystkich grup ludności. Znaczna ich część ledwie wiąże koniec z końcem.

Po przedstawieniu powyższych, niektórych tylko danych z informacji GUS, nasuwa się pytanie: jaki będzie rok bieżący; czy uda się zlikwidować owe nieprądkości rynkowe, opanować wzrost cen na podstawowe produkty zarówno przemysłowe, jak i te codziennego użytku? Czy ruszymy do przodu z większym impetem, zwłaszcza w budownictwie mieszkaniowym i komunalnym, jak również przedszkolnym i szkolnym.

Wiele zależy będzie od prawidłowego, efektywnego wdrażania reformy gospodarczej. Poziom płac musi być zgodny z efektami pracy. Polepszać trzeba organizację pracy, zwiększać wydajność, w tym również w rolnictwie, podnosić dyscyplinę pracy. Ważne zadania stoją przed budownictwem mieszkaniowym. W tym zakresie rezerwy są wręcz olbrzymie. Niska wydajność w budownictwie jest spowodowana przede wszystkim złą organizacją pracy, pracochłonnością, olbrzymim marnotrawstwem materiałowym. Tę smutną rzeczywistość trzeba zmienić, tworząc dla budowlanych odpowiednie bodźce materialne. Należy również ustalić prawidłowe relacje cenowe na poszczególne towary. Wykorzystał olbrzymie rezerwy tkwiące w prawidłowym zagospodarowaniu surowców wtórnych, ich wykorzystaniu. Mądrze trzeba nam handlować z krajami Wschodu i Zachodu, w tym krajami tzw. Trzeciego Świata — krajami Azji, Afryki, Ameryki Południowej. Do krajów tych moglibyśmy zwiększać wręcz nieograniczenie eksport naszych urządzeń, nawet całych fabryk i kombinatów przemysłowych, co jest niezwykle opłacalne. Pod szczególnym nadzorem znaleźć się musi rolnictwo. Wspólne plenum Komitetu Centralnego PZPR i Centralnego Komitetu ZSL w sprawach rolnictwa, wytyczne tego wspólnego plenum, muszą zostać w pełni zrealizowane.

Słowem, mamy szanse sukcesywnego wychodzenia z kryzysu własnymi siłami, mądrym gospodarowaniem i celową, przemyślaną działalnością w każdej gałęzi naszej gospodarki. Reszta zależy będzie od ludzi — ich inicjatywy i zapału. (ZP)

JAKI KSZTAŁT DIALOGU?

na przykład postawa Wielkiej Brytanii, która wykazała ogromną elastyczność, umiarkowaną postawę zajęła RFN, zaś najbardziej powściągliwą — Francja.

Niemniej, dotychczasowe stanowisko Zachodu nie napawa optymizmem. W Pradze przedłożono pakiet rozmaitych propozycji; najbardziej doniosłe znaczenie posiada inicjatywa dotycząca zawarcia układu o wzajemnym niestosowaniu siły i utrzymywaniu pokoju między Układem Warszawskim a Paktem Północnoatlantyckim. Trzeba podkreślić, że właśnie ta propozycja mogłaby zostać dość szybko wprowadzona w życie, ponieważ nie wymaga ona ani żadnych specjalnych środków, ani trudnych negocjacji.

O znaczeniu zawarcia takiego układu nikogo nie należy przekonywać, mógłby się on przyczynić do szybkiej poprawy atmosfery międzynarodowej, stać się podstawą dla rozwiązywania ściśle technicznych problemów rozbrojeniowych. Warto w tym miejscu wspomnieć, że zarówno dokumenty Układu Warszawskiego, jak NATO deklarują defensywność.

Nie można zapominać jednak, że Układ Warszawski był niejako odpowiedzią na remilitaryzację Niemiec Zachodnich i przystąpienie ich do NATO w 1955 r. Celem Układu Warszawskiego było i pozostaje utrwalenie pokoju i zagwarantowanie bezpieczeństwa państw członkowskich, to zresztą zostało potwierdzone w późniejszej praktyce.

Ostatnie dokumenty NATO — i wiele wcześniejszych — mówią o tym, że celem tego paktu jest „zapewnienie równowagi sił i odstraszanie agresji oraz innych form nacisku. Na tych podstawach w interesie

pokoju i stabilizacji międzynarodowej sojusznicy będą kontynuować swoje wysiłki”. Jeśli więc weźmiemy pod uwagę choćby to sformułowanie, nieodłącznie nasuwa się nam pytanie, dlaczego NATO — choć deklaruje swój obronny charakter — odmawia podpisania układu o nieagresji z sojuszem obronnym, który wielokrotnie potwierdzał wolę porozumienia i poprawy stosunków w Europie.

Bez odpowiedzi pozostało wiele innych propozycji wysuwanych przez ZSRR i inne państwa Układu Warszawskiego. Warto zwrócić uwagę, że radziecka deklaracja wyrzeczona się użycia jako pierwszy kraj broni jądrowej, nie znalazła zbyt wielkiego oddźwięku wśród państw zachodnich. Ta i inne propozycje niemal niezmiennie traktowane są jako gest propagandowy.

Gdzie więc można by szukać przyczyn takiego stanowiska? Wydaje mi się, że można postawić następującą tezę: posługiwanie się straszkami, „zagrożenia ze Wschodu” przez Stany Zjednoczone i przez ekipy kierownicze państw NATO jest zabiegami celowym, mającym utrwalać klasowe panowanie burżuazji w ich krajach. Równocześnie stałe operowanie tym straszkami przez polityków amerykańskich ma przyczynić się do uzależnienia od Stanów Zjednoczonych innych krajów. Odnosi się to przede wszystkim do państw Europy Zachodniej, które od wielu lat usiłują zdobyć się na niezależność od Stanów Zjednoczonych politykę zagraniczną.

Warto wspomnieć, że jeszcze w 1955 r. kraje socjalistyczne wysunęły propozycję rozwiązania obu ugrupowań. Jaki był los tej propozycji, nietrudno odgadnąć — poszła ona, jak wiele innych, na przysłowiową półkę. Czy może więc są jakieś inne cele, które NATO usiłuje ukryć?

To ostatnie pytanie ma ogromne znaczenie. Od odpowiedzi na nie — a taką otrzymamy zapewne w najbliższych tygodniach, bo wiceprezydent George Bush wybiera się na konsultację do Europy Zachodniej — zależy może wiele. Albo świat będzie zmierzał dalej ku napięciu i zwiększonemu zbrojeniu, albo też podjęte zostaną poważne rokowania rozbrojeniowe. Sytuacja międzynarodowa, głównie zaś amerykańska polityka, doprowadziła do tego, że dialog rozbrojeniowy stał się właściwie rutynowy, został pozbawiony ducha odprężeniowego.

LECH KANTOCH

PO ROKU

Rodziła się w ogniu sporów i polemik, w walce różnych racji i argumentów, prezentowanych przez kilka przynajmniej stron: Sejm, rząd, ZNP i „Solidarność”. To byli najważniejsi partnerzy dyskusji. Ale przecież w dyskusji tej, która wiele miesięcy toczyła się nie tylko w salach posiedzeń i na zebraniach związkowych, ale także na łamach prasy, brała udział cała społeczność nauczycielska. Bo miał to przecież być dokument od dawna oczekiwany, spełniający żywotne i stawiane od lat nauczycielskie postulaty; ustawa przywracająca zawodowi nauczycielskiemu należną mu rangę w społeczeństwie, nowa Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela rekompensująca błędy i niedoróbki ustawy z 1972 roku. „Jeden z głównych motywów inspirujących postulat nowelizacji Karty zrodził się z przekonania o niezbędnej konieczności określenia na nowo statusu prawnego nauczyciela — pisze K. Piłat, ówczesny prezes ZNP-Oświata, w „Głosie” nr 38.

Nic więc dziwnego, że każdy niemal pedagog pragnął wyrazić swój pogląd na kształt rodzącego się dokumentu, zwrócić uwagę na treści, które jego zdaniem powinny w ustawie znaleźć się.

W tej polemice pierwszoplanowa rola przypadała Związkowi Nauczycielstwa Polskiego. To właśnie związek od dawna miał skrytalizowany pogląd na to, jakie treści powinna zawierać ustawa, to związek znał i potrafił wyliczyć mankamenty poprzedniej Karty, błędy, których drugi raz popełnić nie wolno. I to właśnie związek był w stanie w bardzo krótkim czasie przygotować spójny, całościowy projekt dokumentu, będący możliwie najpełniejszą wykładnią nauczycielskich postulatów, a jednocześnie uwzględniający realia naszego życia i naszej oświaty.

Nie był to, jak wiadomo, jedyny projekt; z własną aczkolwiek opóźnioną w czasie koncepcją wystąpiła nauczycielska „Solidarność” — szereg uwag i poprawek zgłosił też resort. W tej sytuacji każde niemal postanowienie projektu było wynikiem gorących dyskusji i efektem — jak wspomina K. Piłat — kompromisu. A bywało też, że i tego kompromisu nie udało się osiągnąć i rostrzygnięcie pozostawiono Sejmowi. Nie wiele dokumentów rodzi się w tak gorącej atmosferze, jak ta nauczycielska ustawa.

Tamte jesienne dni z 1981 roku... któż z nauczycieli nie pamięta upartej walki związku o przekazanie przez rząd do Sejmu projektu ustawy. Któż nie pamięta trwających niemal do ostatnich dni sporów z „Solidarnością”, burzliwego i dramatycznego przebiegu XXXII Zjazdu Delegatów, zjazdu przerwano na znak protestu przeciw przedłużaniu się okresu oczekiwania na wpłynięcie projektu do łaski marszałkowskiej.

Wreszcie, 25 listopada, ustawa znalazła się w Sejmie, a 13 grudnia został wprowadzony stan wojenny w kraju i zawieszono działalność związków zawodowych. Nad Kartą zawisł znak zapytania.

W obawach wielu nauczycieli i nie tylko nauczycieli dalsze losy ustawy wydawały się mocno niepewne.

A jednak proces odnowy nie został przerwany; nie zostały też przerwane prace nad projektem, który ostatecznie 26 stycznia 1982 roku przybrał kształt ustawy.

Czy spełnia ona oczekiwania nauczycieli, czy spełnia postulat najważniejszy, poprawę statusu prawnego nauczyciela, jego pozycję w społeczeństwie?

W art. 21 ustawy stwierdza się, że średnie wynagrodzenie nauczycieli nie może być niższe od średniego wynagrodzenia pracowników inżynierjno-technicznych zatrudnionych w przemyśle społecznym.

Każdy, kto był nauczycielem przed wejściem w życie ustawy, kto doznał upokorzeń wynikających z tzw. selekcji negatywnej i społecznego przekonania, że „na klepanie nauczycielskiej biedy decydować się mogą tylko ci, co to gdzie indziej nie mają szans” — wie jaka jest wartość owego znaku równości postawionego między pedagogami i inżynierami. Tu nie chodzi o pieniądze, a przynajmniej nie wyłącznie o pieniądze. Tu chodzi o prestiż, o ambicję, o prawo do szacunku społecznego dla wykonywanej pracy, dla posiadanej wiedzy i kwalifikacji. Wiedzy zdobywanej z równym trudem i na równych rangach uczelniach, jak to ma miejsce w przypadku inżynierów.

Każdy pamiętający sytuację sprzed 2 lat wie, jaka jest waga postanowień o uznanie nauczy-

cieli jako specjalistów niezbędnych dla gospodarki i kultury narodowej; o obniżeniu wymiaru godzin i ograniczeniu dopuszczalnej liczby uczniów w klasie; o obowiązku opracowania przez rząd programów poprawy warunków mieszkaniowych i zdrowotnych, programu inwestycyjnego; o zmodernizowaniu programów nauczania i znowelizowaniu treści kształcenia i wychowania, i wiele innych postanowień nieomal „na wagę złota”

We wspomnianym już artykule K. Piłata wylicza szczegółowo, które z żywotnych postulatów środowiska nauczycielskiego, postulatów uparcie forsowanych przez ZNP od wielu lat, a całościowo i „pełnym głosem” wyartykułowanych w projekcie ustawy, znalazły swoje rozwiązanie w nowej Karcie Praw i Obowiązków. Nie ma wielkiej przesady w stwierdzeniu, że niemal wszystkie. A już na pewno można orzec, że tak jak przez cały czas trwania „walki o Kartę” związek był partnerem najpoważniejszym i najbardziej twardo broniącym swych racji, tak też projekt związkowy stanowi w gruncie rzeczy podstawowy trzon ustawy.

A zatem wieloletnie nadzieje środowiska nauczycielskiego doczekały się realizacji? Gdybyż można z całą uczciwością odpowiedzieć twierdząco na to pytanie... Twierdząco bez obwarowywania ową zgodę „ale”. Niestety byłoby to zbyt piękne, aby mogło być prawdziwe. Jak zwykle w czystym tyglu ustawy zamieszkał diabeł biurokracji; diabeł tym swobodniejszy w poczynaniach, że nie kontrolowany bezpośrednio i na co dzień. Wprawdzie rolę tzw. czynnika społeczno-zawodowego reprezentowanego uprzednio przez ZNP przyjął sejmowa Komisja Oświaty i Wychowania, ale Sejm to Sejm, a związek to związek. Komisja Sejmowa, nawet najpracowitsza zbiera się w określonych terminach i nie może trzymać ręki na pulsie, nie może dostrzegać i rozstrzygać wszystkich spraw. Tych większych, tych mniejszych. Z konieczności coś musi umknąć uwadze, jakiś błąd, jakieś niefortunne sformułowanie, zostać przeoczony... Kłopotów nie brak. Od pierwszej chwili zaczęliśmy się o nie potykać. Bo dla nikogo nie jest tajemnicą, że sama ustawa jeszcze rzeczywistości nie przekształci; tę siłę sprawczą mają dopiero przepisy wykonawcze. Ich zgodność z postanowieniami ustawy, ich zakres i jakość decydują o społecznych konsekwencjach sejmowych decyzji.

Niestety na tej właśnie drodze zaczęliśmy napotykać większe i mniejsze, ale zawsze dokuczliwe bariery. Wchodząca 1 lutego 1982 roku w życie ustawa zobowiązała resorty, aby do 31 lipca wydane zostały wszystkie przepisy wykonawcze do Karty. Tymczasem do początków czerwca światło dzienne ujrzał tylko jeden. Ile wprowadzało to zamieszanie, ile niepokojów i żalów. Wiadomo, że tam gdzie brak przepisu tworzy się luka w zwartej konstrukcji prawnej, wślizguje się czyjaś radosna twórczość różnym inspirowana interesem. Raz nauczycielskim, raz nie. Obawy środowiska nauczycielskiego rosły z każdym dniem. Wszyscy bowiem pamiętali smutne doświadczenie z Kartą z 1972 r., która nigdy nie doczekała się pełnego комплекtu przepisów wykonawczych, nie mówiąc już o ich jakości.

Niepokojom nauczycielskim dał wyraz „Głos” przeprowadzając w lipcu 1982 roku wywiad z dyrektorem gabinetu ministra oświaty i wychowania, Władysławem Kryłą. Pesymizm nauczycieli pogłębiał się, tym bardziej że w międzyczasie funkcjonowały różne zarządzenia, rozporządzenia i doraźne wyjaśnienia dalekie od doskonałości. Sygnalizowały to lawinowo napływające listy do redakcji. Oto jeden z czytelników pisze: „Okazuje się, że często to, co się nauczycielom daje w atmosferze fanfary i bicia w bębn, po cichu jest im odbierane. Ten ciężki zarzut zamierzam udokumentować w oparciu o Wytyczne Ministerstwa Oświaty i Wychowania z 3 marca 1982 N-EO-Z2-1013-52-Cz/82 w sprawie stosowania niektórych postanowień ustawy z 26 stycznia 1982 r.” I dalej następował bardzo obszerny, szczegółowy wywiad ilustrujący jak dalece zagwarantowana została sprawa obliczania i wynagradzania za tzw. godziny nadliczbowe.

Słuszny zarzut czy nie — nieważne. Ważne natomiast, że wytyczne zostały tak sformułowane, iż nauczyciel, dyrektor szkoły, wizytator po prostu ich nie rozumiał lub odczuwał je jako krzywdzące.

Że nie był to list odosobniony świadczą co-

tygodniowe kolumny prawne „Głosu”. Wreszcie tak wyczekiwane przepisy zaczęły się ukazywać.

Wówczas nastąpiło drugie wielkie czekanie, na akt najważniejszy; uchwałę nr 178 regulującą sprawy płacowe. Akt o podstawowym znaczeniu, który odnosząc się do spraw finansowych wpływał tym samym na sposób realizacji innych aktów.

16 sierpnia 1982 r. ów akt zwany popularnie „Małą Kartą”, ujrzał światło dzienne. Sporządzony on został jednak w taki sposób, że trzeba go było opatrzyć wytycznymi i dodatkowo zarządzeniem ministra oświaty i wychowania, które „uzdatniłyby” do użytku wspomnianą uchwałę. I tu wielkie rozczarowanie.

Przykład: choćby osławiona już sprawa tzw. przegęszczenia. Resortowe rozwiązanie dylematu między wynikającym z Karty ograniczeniem liczby uczniów w grupie do 25 a rzeczywistością naszych przeładowanych klas — byłoby wręcz humorystyczne... gdyby nie stanowiło nauczycielskiego dnia powszedniego.

Wiele też nieporozumień budzi interpretacja zasad wypłacania dodatków mieszkaniowych. Długo, zbyt długo czekały na wejście w życie przepisy o 20 proc. dodatku do emerytur i za tajne nauczanie, aczkolwiek to ostatnie zapisać już należy na konto Ministerstwa Pracy, Płac i Spraw Socjalnych. Po prostu nie przesłało ono do ZUS odpowiedniego okólnika.

I tak można by kolejno wyliczać owe ciernie na drodze, jaką dociera do nauczyciela ustawa, o którą tak długo i uparcie walczyliśmy.

Mija rok od czasu wprowadzenia ustawy w życie. Rok nadziei, choć także — powiedzmy sobie uczciwie — pewnych rozczarowań. Na realizacji Karty wyraźnie odbija się fakt, że przy jej urzeczywistnianiu, rozpisywaniu jej postanowień na dziesiątki zarządzeń i przepisów — nie towarzyszy jeden z jej „ojców” — Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Kilka dni temu na spotkaniu działaczy nowo powstałych związków zawodowych warszawskiej Woli z przedstawicielami Zespołu Konsultacyjnego d/s związków przy Radzie Państwa — reprezentant ZNP przy jednej ze szkół dał wyraz zaniepokojeniu środowiska, że oto przepisy wykonawcze do Karty, te przepisy, które mogą bądź uświetnić niewątpliwie zdobycze ustawy, bądź zniweczyć jej dorobek — odbywają się bez żadnej konsultacji z czynnikiem społecznym, z ruchem zawodowym. Nie ma bowiem ogólnej reprezentacji związkowej, a trudno żądać, aby rząd konsultował każdy przepis z wszystkimi nauczycielskimi związkami. Uwaga godna rozważenia.

Może więc warto poszukać jakiegoś zastępczego rozwiązania do czasu, gdy dopuszczalne stanie się tworzenie struktur związkowych w pełni reprezentatywnych?

Warto też nareszcie pomyśleć o pełnym wydaniu książkowym ustawy wraz z wszystkimi przepisami wykonawczymi, z całą otoczką aktów towarzyszących. I to wydać w takiej ilości egzemplarzy, aby każdy nauczyciel mógł znaleźć ją w szkolnej bibliotece. Cokolwiek bowiem byśmy nie mówili o „błędach w sztuce” wykonawczej, to przecież fakt pozostaje faktem, że ustawa sprzed roku stanowi ogromną zdobycz, zawiera postanowienia, których zbawienne dla zawodu nauczycielskiego skutki zaowocują w pełni za lat kilka, kiedy negatywna selekcja umrze śmiercią naturalną, a zawód nabierze cech atrakcyjnych dla młodych.

I jeszcze jedna sprawa, którą dziś podnieść musimy. Nie wolno nikomu uszczuplać nauczycielskich praw zawartych w Ustawie Sejmowej Karta Nauczyciela. A takie obawy rodzą się ostatnio, przy czytaniu chociażby projektów niektórych przepisów dotyczących świadczeń i ubezpieczeń społecznych, spraw wynikających z dodatków kombatanckich i emerytalnych, zmian dotyczących zasiłku chorobowego i wynagradzania za dni niezdolności do pracy. Problemy te wywołały już olbrzymie kontrowersje w czasie debaty w Radzie Społeczno-Gospodarczej przy Sejmie PRL.

Piszemy o tym, gdyż uważamy, iż należy Kartę realizować w takim sensie, w jakim została zatwierdzona — jednogłośnie — przez posłów 26 stycznia 1982 roku.

Karty nie wolno już nikomu „udoskonalać” czy „poprawiać” bądź próbować ulepszyć jej poszczególne artykuły. Takie metody musimy odrzucić raz na zawsze.

JAK INACZEJ KSZTAŁCIĆ NAUCZYCIELI?

CD ZE STR. 1

Trzeba się porozumieć co do całego systemu kształcenia i jego ciągu dalszego — doskonalenia. To powinna być jedna, harmonijna całość.

JAN MARIANŃSKI: — Nie należy do zwolenników tezy, że wszystko, co w zakresie kształcenia i dokształcania nauczycieli działo się w minionym 10-leciu, jest złe i kwalifikuje się do zman...

M. RYBARCZYK: — Nikt z nas tego tak nie prezentował...

J. MARIANŃSKI: — Chciałbym przypomnieć kilka istotnych osiągnięć tego okresu. Po pierwsze — od 1973 roku szkolnictwo wyższe kształci i przekazuje oświatę kadry z pełnym wyższym wykształceniem, dobrze przygotowaną do podejmowania zadań nauczycielskich. Nie jest prawdą, że resorty nauki i oświaty nie mają wpływu na kształcenie nauczycieli. Wszystkie podstawowe sprawy są rozstrzygane przez oba nasze resorty, decyduje z 1973 roku nadały kierunek tym wspólnym rozstrzygnięciom. Trzeba obiektywnie stwierdzić, że w minionym dziesięcioleciu szkoły wyższe brały pod uwagę potrzeby kadrowe oświaty i na nie odpowiadały. W roku 1981 na kierunki i specjalności nauczycielskie przyjęto 9235 słuchaczy. Rok później — po dokonaniu przez oświatę zwiększonego zapotrzebowania — zrekrutowano 12 925 słuchaczy. Rok bieżący, 1983/84, przewidywał 16 180 studentów na kierunkach nauczycielskich.

Zarzuca się szkołom wyższym, iż nie traktują kształcenia nauczycieli w sposób kompleksowy, pełny, czego dowodem jest przedłużenie lat kształcenia i towarzysząca temu redukcja bloku przedmiotów pedagogicznych i praktyk. Czy jest to zarzut słuszny? W moim przekonaniu niepełnienie. Jedną z niefortunnnych decyzji podjętych w 1973 roku było skrócenie studiów nauczycielskich do lat czterech. Reakcją nauczycieli na to decyzję i zmiany podjęte przez nie są prawidłowe i uargumentowane. Przedłużenie okresu kształcenia daje bowiem niezbędny czas na studiowanie i niejako automatycznie będzie rzutowało na jakość.

Prawdą jest, że od roku 1980 szkoły wyższe, zwłaszcza uniwersytety, ale również niektóre WSP, zredukowały wymiar godzin na kształcenie psychologiczno-pedagogiczne, ograniczyły też praktyki pedagogiczne. W uniwersytetach decyzyja ta podyktowana była tradycyjnym spojrzeniem na funkcję kształcenia — jest to uczelnia od zawodowego profilowania studiów.

Propozycje zmierzające do modyfikacji dotychczasowego programu pedagogicznego kształcenia sprowadzają się obecnie do 300 godzin rocznie. Wydaje się, że jest to propozycja rozsądna. Dlaczego? Stan kadry pedagogów i nauczycieli metodyki jest aktualnie w uczelniach taki, że pozwala na realizację tego wymiaru godzin. Gdyby ten wymiar zwiększyć, stałoby się to, że względu na braki kadrowe — kosztem jakości kształcenia. Zapewne, resort oświaty i wychowania sprzeciwił się temu i będzie obstawał przy dotychczasowym wymiarze — 450 godzin, więc problem jest wciąż otwarty.

Podzielać pogląd doc. Malinowskiego, iż system kształcenia powinien być modyfikowany, acz wiele jego elementów należy zachować. Poważnym osiągnięciem jest kształcenie nauczycieli na studiach jednolitych i tej zasady trzeba bronić.

M. RYBARCZYK: — Zgadzam się z wypowiedzianym tu poglądem, iż problemy pedagogicznego kształcenia nauczycieli powinny być, jak wszystko inne, przedmiotem zmian, do których szkoły wyższe mają prawo. Rzecz w tym, aby decyzje te były zawsze logicznie uargumentowane. Muszę wyznać, iż przeraża mnie to, że jako argument — o czym mówił dyr. Marianski — używa się stwierdzenia o brakach kadrowych w uczelni. Jest to argument pobawiony racji rzeczowych. W ten sposób, gdy na przykład na jakimś wydziale zacznie kurczyć się kadra, co może być konsekwencją wadliwej polityki wewnątrz uczelni, ulegnie likwidacji cały wydział, instytut, wygasać jakas dyscyplina. Takie kastrowanie godzin poszczególnych przedmiotów tylko dlatego, że brakuje kadry, jest po prostu przedsięwzięciem niepowważnym. Oczekujemy od uczelni i resortu na argumenty rzeczowe. Braki kadrowe należało-

by leczyć czym innym, niż rugowaniem zajęć.

T. MALINOWSKI: — Zgłaszam pytanie: dlaczego resort oświaty — przy tak rozległym i wysoko ocenianym przez dyr. Marianskiego systemie kształcenia nauczycieli — zmuszony jest organizować skrócone studia? Odpowiedź jest prosta: ponieważ szkolnictwo wyższe nie potrafi tej funkcji pełnić dobrze, nie zaspokaja potrzeb oświaty. I pytanie drugie: czy szkolnictwo wyższe, które pragnie być w pełni mądrej ideą — „uczyć się, aby być” — stać dziś na to, aby kształcić studentów dla samej wiedzy, bez troski o to, jakie role społeczne przjdzie im pełnić? Czyli — bez troski o przysposobienie do życia w społeczeństwie, do czynnego uczestnictwa w tym życiu? Oczywiście, sama idea jest i piękna, i mądra, nie sądzę jednak, abyśmy mogli, służąc jej, zaniedbać tzw. instrumentalne kształcenie, tj. kształcenie motywujące do czynnego uczestnictwa w procesach pracy zorganizowanej. Dotyczy to także nauczycieli. Szkółka potrzebuje ludzi do tego zawodu dobrze przygotowanych, którym można bez zastrzeżeń powierzyć kształcenie i wychowanie dzieci. Dyr. Marianski twierdzi, że 300 godzin na nauki pedagogiczne jest proporcją właściwą. I uzasadnia to brakiem kadry! A przecież, jeśli chcemy dyskutować poważnie, odpowiedzjalnie, uzasadniać dla tego typu decyzji trzeba szukać w samym procesie studiowania. A więc — jak inaczej kształcić studenta, aby kształcić szybko, a jednocześnie lepiej, aby przygotować go do jakiejś funkcji w życiu zawodowym?

JAN ZACIURA: — W dyskusji nad problemem kształcenia nauczycieli, zgodnością z potrzebami systemu oświaty i wychowania, pojawiły się nuty pesymistyczne. Nie jestem pewien, czy słusznie, bo przecież dotychczas obowiązujący system kształcenia spełniał pozytywną rolę. W tym budynku, w którym mieści się redakcja, zawsze głośno się poglądy, że nauczyciele powinni być kształceni na poziomie wyższym. Takie stanowisko reprezentował ZNP od 1919 roku.

Dzisiaj jesteśmy w dość specyficznej sytuacji — braku kwalifikowanych kadr. Z danych MOiW wynika, że do 1987 roku będzie brakowało około 80 tys. nauczycieli, a uczelnie tylko w około 30 proc. będą w stanie te potrzeby uwzględnić. Należałoby się więc zastanowić, czy diagnoza potrzeb oświaty jest prawdziwa, a także, czy uczelnie wyższe mogą przyspieszyć tempo kształcenia, nie naruszając zasady kształcenia na poziomie wyższym? Jestem przekonany, że system należy uelastyczyć, dostosowując go do ciągle zmieniających się potrzeb. Na początku lat 70-tych resorty odpowiedzialne za edukację narodową podjęły decyzję o kształceniu wszystkich nauczycieli na poziomie wyższym. Decyzyja ta przyczyniła się do znacznego wzrostu wskaźnika nauczycieli z cenzusem uczelni wyższej.

Ostatnio głoszone są poglądy, aby kadry, zwłaszcza dla klas młodszych, kształcić w formach studiów skróconych (pomaturalnych). Zaletą tych form jest krótki cykl kształcenia, zaś wadą brak drożności, czego doświadczili absolwenci zlikwidowanych studiów nauczycielskich.

Na posiedzeniu Sejmowej Komisji Oświaty i Wychowania w maju 1981 r. b. minister Janusz Górski zapewnił, że problem kadr dla potrzeb oświaty można rozwiązać w systemie szkolnictwa wyższego, przy zastosowaniu studiów przemiennych, które są popularne w wielu krajach świata. W ten sposób można byłoby kształcić znacznie więcej kandydatów na nauczycieli, połącząc proces kształcenia z praktyką zawodową i motywując do pracy — podnośność poziom kształcenia. Była to pozytywna odpowiedź resortu nauki na postulat ZNP dotyczący organizacji studiów przemiennych. Praktyka okazała się, niestety, prawie żałosna. Jak wynika ze sprawozdań resortów, ta forma kształcenia dostarcza rocznie około 600 absolwentów i nie rozwiązuje problemu deficytu kadr. Dlatego też resort oświaty, niejako w trybie awaryjnym, uruchomił własny system — studia nauczania początkowego. Skoro tak się stało, i w tej formie nauk pobiera około 3 tys. słuchaczy, należałoby zapewnić jej pełną drożność. Problem ten jest obecnie przedmiotem przetargów między resortami, a samorządne uczelnie o drożności słyszeć nie chcą. W tej sytuacji należy skłonić resort nauki i zainteresować szkoły wyższe rozbudową studiów przemiennych w różnych koncepcjach programowo-organizacyjnych, bowiem może to być jedyna

nałóżby się zastanowić nad sylwetką absolwenta, a potem mówić o grupach przedmiotów, treściach i rozmiarach czasowych. Te ustalenia nie będą trudne, jeśli będziemy widzieć, w jakie cechy i w jakie elementy wiedzy oraz umiejętności ma być wyposażony kandydat na nauczyciela.

Opowiadał się więc za potrzebą rekonstrukcji programów kształcenia nauczycieli, gdyż mają one wiele wad, które należałoby szybko usunąć.

B. CICHY: Chciałbym się odnieść do kilku spraw, które tu zostały zasygnalizowane. Pierwsza — to zasada kształcenia na poziomie wyższym. O jej wcielenie w życie zabiegał przez całe lata ZNP, sami nauczyciele i sądzę, że z tej niewątpliwie zdobyczy nie należy dziś rezygnować, bo prawda jest taka, że nauczyciel współczesny musi mieć co najmniej wyższe wykształcenie. I nie ma potrzeby tego zmieniać. Dlatego opowiadał się jednoznacznie za kształceniem nauczycieli wyłącznie na poziomie wyższym, dającym dobre fachowe przygotowanie do pracy. Czy mają być to studia jednokierunkowe?

Nie przekonują mnie argumenty o kłopotach z wypełnieniem etatu, wszak pensum nauczycielskie ulega dalszemu obniżeniu, a organizacja sieci szkolnej stwarza szanse wypełnienia go. Natomiast należałoby wprowadzić w uczelniach wyższych blok przedmiotów fakultatywnych, które kandydat na nauczyciela mógłby dodatkowo opowiadać. Dotyczy to jednak wyłącznie kandydatów dla szkolnictwa podstawowego, bo tylko tam są takie potrzeby. Sądzę, że to różnicowanie w kształceniu jest dopuszczalne i możliwe.

Oczywiście nie ma pewności, czy specjalista uczyć będzie akurat w wyznaczonej specjalności, bo zależy to od zatrudnienia, co nie zawsze zależne jest od administracji oświatowej, ale też uwarunkowane innymi względami. Na przykład budownictwo jednorodzinne nauczyciela, popierane przez nas, powoduje pewne kłopoty w zatrudnieniu — nie sposób przenieść takiego nauczyciela, gdy zjawi się specjalista.

Czy resort oświaty znał w przeszłości potrzeby kadrowe szkolnictwa? Owszem, znał, ale to nie wystarczyło, jego argumenty były w końcu lat siedemdziesiątych odrzucane. Alarmujące sygnały resortu o rosnących brakach kadrowych były po prostu wówczas traktowane jako zła wola. Obecnie w Komisji Planowania powołano specjalny zespół do opracowania programu zapewnienia kadr dla szkolnictwa. Świadczy to o randze problemu, skoro zajęło się nim na tak wysokim szczeblu. Chodził nie tylko o zmodyfikowanie systemu kształcenia, lecz też o to, aby kandydaci do zawodu nauczycielskiego podejmowali pracę w tym zawodzie. Czyli o szerokie, kompleksowe spojrzenie na sprawy kadrowe w oświacie.

Najtrudniejsze dla oświaty będą lata 1983—1984, później potrzeby kadrowe będą się stabilizować, aby w końcu lat 80-tych spadać. Dotyczy to także nauczania początkowego. Powołane studia stanowią formę przejściową.

Co zaś do systemu kształcenia nauczycieli opowiadał się za jego elastycznością. Na czym ma to polegać? Otóż, obok studiów 5-letnich jednokierunkowych należałoby tworzyć fakultety, o których mówiłem. A może w niektórych uczelniach wprowadzić różne formy eksperymentalne, także ciagi 4-letnie.

Cieszę się z akceptacji zasady drożności studiów — domagamy się jej od lat, nie tylko my, sądzę, że ta kwestia powinna być bardziej wnikliwie rozważona przez uczelnie. Jest czymś niemożliwym, jeśli zamyka się człowiekowi możliwość kontynuowania studiów.



Tadeusz Malinowski

Bogusław Adamczyk

T. WILCZOK: Wszystko to, co dzieje się w uczelniach kształcenia nauczycieli, należy traktować jako początek drogi edukacyjnej pedagogów. Okres ważny, ale nie jedyny i nie kończący dzieła. Decyzja o wprowadzeniu stopni specjalizacji zawodowej jest w jakimś stopniu kontynuacją kształcenia zapoczątkowanego w uczelni. Tego rodzaju bodźców powinno być więcej w zawodzie. Nauczyciel na każdym etapie swojej działalności powinien chcieć się uczyć, musiał, oczywiście nie zmuszany siłą, lecz aby był to jego przymus wewnętrzny. Dlatego tak ważny wydaje się — o czym tutaj mowa — okres startu zawodowego.

Studia jednolite czy dwukierunkowe, 4- czy 5-letnie? Moim zdaniem, rozwiązania powinny być różne, elastyczność byłaby w systemie kształcenia bardzo pożądana. Prawdę mówiąc, dotychczas nie udało mi się przecząć lub usłyszeć sensownego uzasadnienia, że studia muszą trwać do lat 5; bo dlaczego nie 6 czy 8? A dlaczego nie 4 lata? Dotychczasowe doświadczenia dowodzą, że mogą funkcjonować bardzo dobrze studia 4-letnie, a zdarzają się zle 5-letnie. Zatem istota problemu nie tkwi tylko w czasie nauki.

Natomiast niezrozumiałe jest decyzja o przedłużeniu studiów nauczycielskich bez umożliwienia słuchaczom zdobycia dodatkowych kwalifikacji. Przeciwnie — wras z wydłużeniem czasu nauki idą cięcia programowe w zakresie nauk psychologiczno-pedagogicznych. To jeszcze jeden z paradoksów, w które obfituje nasze życie społeczne.

Podzielać pogląd o pilnej potrzebie globalnego, ośłościowego myślenia o nauczycielu; kształcenie powinno być w tym modelu ośłościowego myślenia jednym z elementów, ważnym — ale nie jedynym. I stwarzając również po uzyskaniu dyplomu; dyplom nie może być miarą pełnej wartości do zawodu, dać jedynie prawo wstępu doń. Wstępu, obwarowanego wymogami natury merytorycznej.

Oczywiście, także myślenie globalne zmusza do zmian w samym systemie kształcenia, w strukturze studiów nauczycielskich. Należałoby tworzyć różne rozwiązania, różne formy studiowania, tak, aby student mógł wybrać to, co jest mu potrzebne, co go interesuje. Dotyczyć to może także wyboru studiów jedno- lub dwukierunkowych. Wszystkie w ten sposób zdobyte umiejętności powinny mieć ślad w dyplomie, aby można je wykorzystać przy zatrudnieniu. A to łączy się automatycznie z okresem adaptacji zawodowej, z dalszym doskonaleniem nauczyciela. Tak więc każdy nauczyciel startowałby w innym nieco przygotowaniu, co pozwoliłoby różnicować przywileje i — miejmy nadzieję w przyszłości — place. Wielokrotne kwalifikacje powinny być wyżej honorowane, każda — naślizwony — to zdobyć nauczyciela, i w uczelni, i poza nią, musi się liczyć. W przeciwnym razie nie będzie motywacji ani do solidnego kształcenia, ani doskonalenia.

Nauczyciel to człowiek dobrze wykształcony w jednej dziedzinie i niepełnie funkcjonujący w kilku innych. To taki człowiek, który powinien wiedzieć wszystko o czymś i coś o wszystkim. A więc nie zasklepiony w jednej wąskiej specjalności, nie traktujący formalnie swoich zainteresowań i obowiązków zawodowych. To zaś sugeruje, że kształcić nauczyciela to coś więcej niż dać mu określone pensum wiedzy specjalistycznej. Uczelnie wyższe powinny stwarzać warunki i atmosferę do wykształcenia nauczyciela dobrze rozumiejącego swoje powinności wobec dziecka, społeczeństwa.

B. BROMBERK: — Krytyczne uwagi pod adresem uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli przyjmam z zażenowaniem i nie mogę ich zaakceptować. Uniwersytecy — czy się to komuś podoba, czy nie — są najstarsza i zarazem najbardziej wypróbowana forma kształcenia nauczycieli i zawsze dobrze wywiązywały się z tej funkcji, przynajmniej od strony merytorycznej. Jeśli przyjmamy, że główną kwalifikacją nauczycielską jest kompetencja merytoryczna, to działalność uniwersytecką jest prawidłową. Z tym, że jest to działalność niewystarczająca. Twierdząc, że oprócz orientacji przedmiotowej, nauczyciel powinien opowiadać w jakimś stopniu także inne orientacje. Pierwsza — to orientacja na młodzież, jej prawidłowości, rozwoju i groźące mu niebezpieczeństwa. Druga to orientacja na środowisko. Każda szkoła jest zlokalizowana w konkretnym środowisku, osadzona w jakiejś społeczności i funkcjonuje dobrze tylko razem z nią. Wiedza o tym jest potrzebna nauczycielowi, aby nie zamykał się w klasie i w swoim przedmiocie. A to dlatego, że jest on przede wszystkim nauczycielem, a potem dopiero specjalista przedmiotowy.

A zatem — potrzebne jest dobre przygotowanie specjalistyczne, psychologiczno-pedagogiczne, socjologiczne, polityczne. Nie jest to sprawa nowa. Jak pamiętam, dyskutowaliśmy o tych trzech zakresach kształcenia pedagogów w tym budynku, na forum związkowym. Dyskusje potwierdziły, że każdy z tych zakresów jest ważny i trzeba poświęcić mu uwagę w kształceniu. Decyzje resortów z 1973 roku opierały się na wnioskach z tych dyskusji i stanowią w kształceniu nauczycieli poważny krok naprzód. Tyle, że jak zwykle — kroki naprzód nie są konsekwentne. Niekonsekwencja na przykład było skrócenie o-

resu studiów do 4 lat, z czego obecnie uczelnie wyższe się wycofuja.

Sądzę jednak, że głównym mankamentem dotychczasowego systemu jest izolacja kształcenia merytorycznego od psychologiczno-pedagogicznego i praktycznego. Fachowcy przygotowują specjalistów przedmiotowych oddzielnie, psychologów i pedagogów oddzielnie, teoretycy oddzielnie i praktycy oddzielnie. To jest błąd podstawowy. Jeśli chcemy doskonalić obecny model, należy przede wszystkim przezwyciężyć dezintegrację w kształceniu.

W naszym uniwersytecie dostrzegaliśmy te niebezpieczeństwa wcześniej. W 1978 roku rektor powołał zespół, który zajął się opracowaniem koncepcji doskonalenia obecnego modelu. Projekt został przedyskutowany w różnych środowiskach, także z władzami oświatowymi. Niestety, lata 1980—81 nie pozwoliły na wprowadzenie projektów w życie.

Zgadzam się z poglądem, że przystępując do kształcenia nauczycieli, musimy wiedzieć, kogo chcemy kształcić i do jakich zadań. Nauczyciel — oprócz pracy dydaktyczno-wychowawczej — musi podjąć sprawy opiekuńcze, zając się kontrolą i oceną swojej pracy, poradnictwem w stosunku do młodzieży i rodziców; czyli podjąć efektywne samokształcenie, mieć świadomość, że realizuje zawód twórcy. Z tych powodów uczelnia powinna przygotować go dobrze teoretycznie, wyrobić kulturę metodologiczną i dać orientację zawodową.

BOGUSŁAW ADAMCZYK: — W dyskusjach zbyt często posługujemy się pojęciem potrzeb szkoły, podczas gdy pożądanym byłoby tu inny kierunek myślenia. Mianowicie — przy konstruowaniu treści i organizacji kształcenia nauczycieli, uwzględnić należy przede wszystkim potrzeby ucznia, a nie szkoły, oraz potrzeby nauczyciela. W związku z tym bronilibyśmy zasady, iż wszyscy nauczyciele są kształceni na poziomie wyższym. Z tej zdobyczy nie należy rezygnować. Natomiast celowe i pozytywne byłoby dążenie do modyfikacji obecnego modelu. W zakresie treści kształcenia psychologiczno-pedagogicznego należałoby dokonać takich zmian, by miało ono charakter kształcenia czynnościowego, a nie czysto teoretycznego. Czyli — przygotować do diagnozowania i działalności profilaktycznej.

Opowiadał się za wprowadzeniem — przynajmniej na niektórych kierunkach — studiów przemiennych. Chodził mi jednak nie o koncepcję przerywania studiów na którymkolwiek roku, lecz podejmowanie prac magisterskich w ścisłym kontakcie z praktyką, już może w systemie studiów zaocznych. Zaś słuchaczy studiów zaocznych należałoby oddelegować — choćby na pół roku — na studia dziełne, co jest pożądaną zwłaszcza na kierunkach ścisłych.

MAREK PILKIEWICZ: — W latach 70-tych wiele pożytecznego zrobiono w zakresie kształcenia kadr dla oświaty. Trzeba jednak stwierdzić, że nigdy nie mieliśmy w tym obszarze do czynienia z myśleniem systemowym, kompleksowym. Rozwiązano problemy cząstkowe, natomiast nie udało się stworzyć takiej konstrukcji, która bez zastrzeżeń można by nazywać systemem kształcenia i dokształcania nauczycieli.

Wszelkie prace nad modelem powinno wyprzedzać inne niż dotychczas myślenie o nauczycielu i szkole. Inaczej mówiąc — koncepcja kształcenia nauczycieli musi wyrastać z analizy funkcji systemu oświatowego.

Gdyby na przykład poważnie potraktować tezę zawartą w Raplocie o Stanie Oświaty z roku 1972 o konieczności zmiany koncepcji kształcenia (przejście na tzw. kształcenie dla rozwoju), to przede wszystkim radykalne zmiany miałyby ulec rozumieniu funkcji nauczyciela.

Podzielać pogląd doc. Bromberka, iż nauczyciel musi posiadać trojakiego rodzaju kwalifikacje: mieć kompetencję przedmiotową, być specjalistą od kierowania rozwojem dziecka oraz posiadać umiejętność współpracy ze środowiskiem i wpływania na to środowisko. Przy czym nie wystarczy posiadać kompetencję przedmiotową, aby właściwie realizować funkcję dydaktyczną rozumianą jako kierowanie rozwojem sfer instrumentalearnych ucznia, obejmującej — mówiąc w skrócie — wiedzę i umiejętności wychowania. Znacznie ważniejsza wydaje się być funkcja wychowawcza nauczyciela, polegająca na kształtowaniu mechanizmów sterujących zachowaniem wychowanka, czyli osobowości w wąskim rozumieniu (kształcenie systemu wartości, postaw, motywacji itp.), a także oddziaływanie na środowisko szczególnie ważne np. w szkole wiejskiej.

Niestety, przygotowanie nauczyciela do zawodu ogranicza się jedynie do zdobycia przez niego wspomnianych kompetencji przedmiotowej i uczelnie dają do stałego wydłużania okresu kształcenia w tym zakresie, kosztem nauk pedagogicznych i psychologicznych przygotowywujących do dwóch pozostałych funkcji. Nie dziwie się temu, gdyż uczelnie są zainteresowane: w rozwoju własnych dyscyplin naukowych i uważają, że dobre opowiadanie wiedzy, którą będzie się później wykładało, stanowi najlepsze przygotowanie do zawodu nauczycielskiego.

Mał natomiast pretensje do Ministerstwa Oświaty i Wychowania, że nadal nie robi, aby przełamać tradycyjne roz-



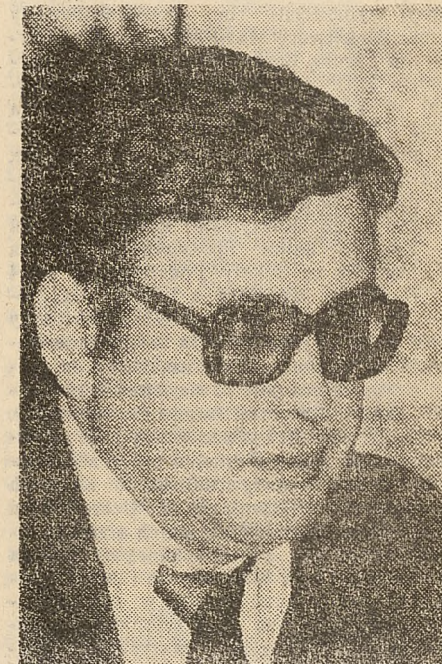
Tadeusz Wilcok



Bogusław Cichy



Stefan Wołoszyn



Jan Marianski

miennie roli nauczyciela, że nadaj lansuje model nauczyciela-przedmiotowca, czyli specjalisty kierunkowego. A jest to przecież cecha wtórna, różniująca środowisko, dlatego nauczycieli na geografów, matematyków, polonistów itd.

A mnie się wydaje, że nacisk powinien być położony na to, co jest wspólne dla tych wszystkich „przedmiotowców”. Tym wspólnym jest fakt bycia nauczycielem. Co to znaczy? Nie znam żadnej próby zdefiniowania pojęcia nauczyciel przez władze oświatowe z tego punktu widzenia. Mało tego — zdając sobie sprawę z faktu, że w naszych szkołach panuje swoisty „imperiałizm dydaktyczny” — utrwała się tendencja przez uzależnienie zarobków nauczyciela, jego pozycji w zawodzie jedynie od formalnego poziomu wykształcenia przedmiotowego. To także tłumaczy, dlaczego i sam student nie jest zainteresowany w zdobywaniu wiedzy pedagogicznej i psychologicznej w uczelni, lecz w jak najdłuższym kształceniu kierunkowym.

Zgadzam się w tym miejscu z moimi przedmówcami, którzy twierdzili, że nie da się metodami administracyjnymi — wbrew postawom środowisk akademickich — wprowadzić na siłę do programów kształcenia odpowiednio dużej puli zajęć z pedagogiki i psychologii czy innych przedmiotów (np. socjologia). To resort oświaty musi stworzyć takie bodźce, aby studentowi opłacało się zdobyć „dodatkowe”, zdaniem uczelni, kwalifikacje w postaci bądź określonych kompetencji psychologicznych i pedagogicznych, czy nawet uprawnień do nauczania dodatkowych przedmiotów. Dla uczelni mogą to być wszystko zajęcia fakultatywne, nieobowiązkowe, i student musi mieć prawo autentycznego wyboru. Ale te zdobycze powinny być honorowane w pracy zawodowej — i wyrażać się w zatrudnieniu, wynagrodzeniu czy ułatwieniach w zdobywaniu stopni kwalifikacyjnych.

W obecnym modelu kształcenia znany na takowe poszukiwania student nie ma — wszyscy jednakowo, wszystko formalnie, według godzin, liczby zajęć itp. Zatem trzeba inaczej organizować proces kształcenia pedagogów. Wymaga on pełnej elastyczności i większego sprzężenia z dalszym losem studenta — już jako nauczyciela.

ST. WOŁOSZYN: — Zaczne od pytania — czy powinniśmy inaczej kształcić nauczycieli? A może nie tyle inaczej, co dobrze kształcić? To znaczy odrzucać to, co jest w systemie wadliwe, mało efektywne. Chyba największą wadą systemu kształcenia nauczycieli, choć nie tylko, bo całego uniwersyteckiego kształcenia, jest szkolarstwo, sformalizowanie procesu edukacji, werbalizm, koncentrowanie się na sprawach mało ważnych, jak liczba godzin, lat

studiów, zajęć itp., kosztem zaniedbania dyskusji o treści, metodach, o istocie kształcenia i wychowania. To jest rzeczowy i najbardziej dokuczliwa, a trudna dziś do usunięcia wada szkoły wyższej.

Zapraciliśmy wielką szansę, jeśli chodzi o kształcenie nauczycieli, zbytnio „zawodawiając” szkolnictwo wyższe. Dotyczy to także tworzonych w szybkim tempie WSP. Dobrze, że nadano im status uczelni akademickich, gorzej, że nie stały się one miejscem promieniowania myśli pedagogicznej, atmosfery wychowawczej, że nie są pod tym względem wzorami do naśladowania. Zyskując prawo kształcenia na pełnym poziomie wyższym — nie zatrudniali się, że oto mają kształcić nauczyciela. Ambicją WSP jest dorównać uniwersytetom — stąd wspomniana w dyskusji ucieczka od powinności kształcenia pedagogicznego. Jest to zjawisko bardzo niekorzystne. Świadczy, iż zapraciliśmy możliwość zastąpienia obróbskich legendą liceów pedagogicznych przez znacznie lepszą uczelnię, bo gwarantującą wyższy poziom naukowy. Niestety, nie ma w WSP tego, co w liceach — warunków, specyficznego klimatu dla kształcenia dobrych nauczycieli. Tak, jak np. jest we Francji, gdzie podobne szkoły przewyższają nieraz poziomem uniwersytecy.

Nie jestem przekonany, aby kształcenie w uniwersytetach i WSP, zwłaszcza pedagogiczne, miało być identyczne. Uniwersytecy muszą iść raczej w kierunku uniwersalizacji kształcenia. I to jest prawidłowe. Inaczej natomiast w WSP Głównym zadaniem tej uczelni powinno być tworzenie atmosfery i warunków sprzyjających stawianiu się nauczycielem. Myślenie o sylwetce absolwenta — właśnie w kategoriach pedagogicznych, edukacyjnych, szkolnych — musi być w tych szkołach trochę inne niż w uniwersytetach. Co nie znaczy, aby uniwersytecy miały się uchylać od zadań związanych z kształceniem. Tutaj rozwiązania mogą być bardzo różne, sądzę, że uniwersytecy same sobie z tym poradzą. Ostreżalbym przed narzucaniem z góry pewnych sztywnych reguł, jednakowych dla wszystkich, formalizowanie całej sprawy.

Jedno tylko jest istotne: uniwersytet powinien mieć świadomość potrzeb społecznych i stwarzać swoim słuchaczom możliwość zdobywania najrozmaitszych kwalifikacji poza studiowaniem kierunkiem. Niechże student ma możliwość wyboru różnych form wzbogacania wiedzy. Jeśli — a tak często bywa w uczelni

ZIELONA
GÓRA

Z UDZIAŁEM ZNP

Pierwszeństwem sami się nie chwala. Ale trzeba im je przyznać: byli bez wątpienia pierwszymi w województwie zielonogórskim (a według obecnie dostępnych mi danych — także w kraju), którym sąd wojewódzki nadał aktem rejestracji prawo posługiwania się tradycyjną nazwą ZNP.

Już bowiem 8 listopada ub. r. Związek Nauczycielstwa Polskiego przy Zespole Szkół Elektronicznych w Zielonej Górze uzyskał prawne podstawy działania. W cztery dni później zarejestrowano ZNP (miejskie krakowskie), a w miesiąc później ZNP przy Wydziale Oświaty Urzędu Miejskiego w Lubsku zgłosili pracownicy tamtejszych szkół różnych typów. Tylko o dzień wyprzedzili oni reprezentowany przez Aleksandrę Mazurek, Katarzynę Bartmann i Irenę Bojanowską komitet założycielski ZNP przy Zbiorczej Szkole Gminnej w Tuplicach (rejestracja 9 grudnia 1982 r.). Potem nastąpiły w Zielonogórskim kolejne postanowienia rejestracyjne, jak na dobrą wróżbę noworoczną. Dla całego miasta Nowa Sól — jeden ZNP (reprezentowali go nauczyciele: Edward Bargiel z Zespołu Szkół Spożywczych, Teresa Kaczmarek ze Szkoły Podstawowej nr 4 i Władysław Kędziora z Liceum Ogólnokształcącego). W Zielonej Górze następny ZNP powstał przy Zespole Szkół Budowlanych im. Tadeusza Kościuszki (reprezentacji przed sądem podjęli się Anna Wesolowska, Jan Maćkowiak i Janusz Czerepiński).

I godzi się też wymienić trzy ZNP, zarejestrowane jednego dnia — tuż przed końcem roku — przy zbiorczych szkołach gminnych: w Wymarkach, Czerwienku i Trzebielu. W pierwszej z nich przedstawiciele komitetu założycielskiego: Halina Zielińska, Alicja Staszko i Alicja Zółtańska mogły przedstawić w postępowaniu rejestracyjnym listę członków związku, obejmującą niemal wszystkich pracowników oświaty w gminie. Podobnie było w czerwienkiej „zbiorczej”, gdzie w trójce reprezentującej komitet założycielski obok Alicji Semeńczuk i Stefana Jodkiewicza wystąpił b. prezes tamtejszego Zarządu Oddziału ZNP, Jan Kubiś. Nie gorsze liczebnie rezultaty „zbierania akcesów” osiągnięto w placówce trzebielskiej, przy czym tam udział wzięli Władysław Pawłowski, Stanisław Sielski i Tadeusz Lewka.

Większość spośród wymienionych wyżej związków skorzystała — po koleżeńsku — z doświadczeń w pracy nad statutem oraz rozwiązań organizacyjnych, zastosowanych właśnie przez ZNP przy zielonogórskim Zespole Szkół Elektronicznych.

Tamtejsza trójka z komitetu założycielskiego: Zbigniew Andrian (przewodniczący), nauczyciel przedmiotów zawodowych, Edward Łopato, pedagog i ekonomista, oraz Stanisław Jarguz, pracowniczka administracji szkolnej, nie chowali pod korcem własnych pomysłów. I dlatego szybki start ich związku ułatwił aż siedmiu bliźniaczom ZNP w tym województwie obecne działanie. Doświadczenia „elektroników”, jak dowiedziałem się podczas pobytu w ich mieście, zamierzają spożytkować kolejne zielonogórskie zespoły szkół zawodowych i okoliczne „zbiorcze”. Chodzi głównie o tekst statutu, przejrzysty, dostosowany do potrzeb niewielkiego ognia związkowego, akcentujący mocno partnerską postawę wobec dyrekcji, zaś inspiratorską i wykonawczą zarazem w trudnych kwestiach socjalnych.

— Wyłoniony przez grupę inicjatywną zespół długo pracował nad tym statutem. Zaczęliśmy od zaproszenia na szkolne zebranie ogółu tutejszych pracowników prezesa sądu wojewódzkiego, który osobiście przedstawił zebranym różne aspekty interpretacji przepisów dotyczących związków zawodowych — opowiada Zbigniew Andrian. — Od początku nie było więc u nas żadnych niejasności w tym względzie. Łojalnie wobec powstającego ZNP zachowała się komisja socjalna, składająca się w naszym zespole szkół z przedstawicieli obu poprzednio działających związków. A choć jej przewodniczący dotychczas do ZNP się nie zapisał, to jednak jemu właśnie zawdzięczamy przeprowadzenie udanego informacyjnego zebrania. Podkreślam to nie bez kozery, bowiem sądzę, że właściwy klimat organizacyjny w zakładzie pracy, czyli w szkole, decyduje o tempie rozruchu związku. Wspomniana komisja uznała też niezwłocznie uprawnienia związkowe i od dnia rejestracji ZNP respektuje je w pełni.

— Od początku liczyliśmy się z ewentualnością, że do nowej organizacji związkowej zechcą wstąpić i ci koledzy, którzy poprzednio — może wstępnie — nie aprobowali założenia statutu. Dla wszystkich szeroko otworzyliśmy drzwi, zdecydowani jednak, przeciwstawić się jakiegokolwiek rozbijackiej robocie od wewnątrz — zastrzegł Edward Łopato. Natomiast Stanisław Jarguz replikuje: — Nie obawiałabym się tego u nas. Sama należałam do „Solidarności”. Już w pierwszych dniach zbierania akcesów członkowskich do ZNP

(a wiedzieliśmy, że taką nazwę przyjmie nasz związek, zgodnie z życzeniem ogromnej większości konsultowanych w tej sprawie kolegów i koleżanek) — wśród prawie trzydziestu związkowców znalazło się kilkoro z dawnej „Solidarności”. Wiem, że wstąpili oni teraz do ZNP w najlepszych intencjach społecznych.

W dalszej rozmowie cała trójka kładzie — zgodnie — nacisk na przyszłe zdecydowane działania związkowe, których podstawy stworzono już od pierwszych dni stycznia br. Bez nacisków, na zasadzie pełnej dobrowolności, ale nie rezygnując przecież z normalnej koleżeńskej agitacji za związkiem, chcą jak najszybciej powiększyć jego szeregi. Bo prawie stu pracowników zatrudnia ten Zespół Szkół, zaś styczniowy start wypadło organizować, podobnie jak wybory do władz (6 bm.), z gronem związkowców stanowiącym tylko niespełną jedną trzecią ogółu zatrudnionych. Kiedy wstąpi do ZNP ta pozostała jeszcze „milcząca większość”? Moi rozmówcy jednomyślnie sądzą, że postęp w tej delikatnej materii uzyska się wówczas, gdy związek wylegitymuje się przed wszystkimi pracownikami pierwszym pakietem dokonań.

Zdecydowali się tutaj na rzecz ważną: patronat ZNP nad powstającym przyszkolnym zrzeszeniem Budowy Domków Jednorodzinnych. Mają już kilkudziesięciu chętnych do takich budów! Ktoś pokre-

ciłby może głową powątpiewając: czy podążają? Kryzys przecie! Ale związkowcy z „elektronika” uważają, że właśnie kryzysowe warunki obligują do wspólnego konkretnego działania, aby „odbić się od dna”. I powołują się na przykład działkowców; ZNP bezzwłocznie po rejestracji zainteresował się możliwością zwiększenia liczby ogrodów pracowniczych. I dziś każdy z „elektronika” może otrzymać działkę pod uprawę! Życzę by sobie należało, aby w innych miastach pracownicy oświaty także uzyskali takie szanse, bezzwłocznie po starcie związków zawodowych.

Zdają sobie tutaj sprawę z trudności w realizacji wspomnianej inicjatywy budowlanej. Z działkami — nie tylko pod uprawę, ale i pod budowę, dzięki życzliwej postawie władz miasta, kłopotów nie będzie. Ale działki to przecież nie wszystko, skoro np. tak bardzo wzrosły koszty budownictwa rodzinnego. W nawiazaniu do wypowiedzi przedstawicieli resortu na ten temat sygnalizuję rozmówcom szansę znacznego podwyższenia dotychczas przyznawanych na cele budowlane pożyczek w kuratoriach. Powstała jednak pytanie: czy złagodzone zostaną warunki spłacania tego kredytu, dotychczas jedynie kilkuletnie? Dłuższe opłaty, częściowa umarzalnosc — oto pierwsze postulaty zielonogórskich związkowców z ZNP, godne szybkiego poparcia odpowiednim zarządzeniem resortowym.

Na szybką i pozytywną reakcję administracji oświatowej w Zielonogórskim zasługuje, naszym zdaniem, także wniosek ZNP „elektroników”, aby rozbudować służby socjalne wydziałów oświaty w urzędach miejskich. Związkowcy w pierwszym etapie działań nie uchyłają się od czynnej „pomocy socjalnej” w swoim zespole szkół. Doświadczeń obu dawnych związków i komisji socjalnej w tym względzie nie przekreślono. Ceni się tu zwłaszcza przygotowywanie w WSS paczek z arty-

kulami reglamentowanymi i ich późniejszy podział, zgodnie z kartkami, dostarczonymi przez pracowników Zespołu Szkół, którzy unikają w ten sposób kolejek. — Zresztą i tak nie mieliby możliwości w nich wystawać, bo zajęcia w budynku szkolnym, przepełnionym uczniami ponad miarę, często kończą się wieczorem — mówi kol. Jarguz. A kol. Andrian dodaje: — Od początku postanowiliśmy w ZNP, że działalności socjalnej nie prowadzimy jedynie dla „swoich”, lecz w interesie ogółu zatrudnionych.

Teraz ZNP dokonuje intensywnego przeglądu zaopatrzenia zimowego. Czy jeszcze któryś z nauczycieli nie odebrał należnego mu węgla? Czy emeryci otrzymali, co im się należy? Jak wykorzystano w ubiegłym roku fundusz socjalny (wiadomo, sumy pozostające na koncie, nie przepadają, można je zużytkować teraz). Trzeba też odnowić kontakt z Państwową Inspekcją Pracy, zbadać warunki bhp, radykalnie rozwiązać problem należnych pracownikom skromnych przydziałów, w tym obu-
wia roboczego.

— Dotychczas zbyt często administracja oświatowa wykpiwała się wypłatą ekwiwalentu pieniężnego. Ale zaopatrzenie poprawia się, trzeba wymagać respektowania obowiązujących przepisów, aby każdy pracownik szybko otrzymał — pod nadzorem ZNP — to co mu przysługuje, począwszy od osławionej paczki herbaty, za którą też wypłacało się ekwiwalent! — słyszę od kolegi Edwarda Łopato. Wybrane 6 bm. władze związku nie będą, na skromną tutejszą miarę, unikać — jak mi tu powiedziano — problemów najdrażliwszych.

Wystartowali szybko... Teraz czekają na kwrot związkowego lokalu, przejściowo zajętego przez samorząd szkolny.

JANUSZ TRZCIANKA

WARSZAWA

IN STATU NASCENDI

Nikt z moich trzech rozmówców nie ukrywa, że pierwszym odczuciem, jakie wzbudziła ustawa sejmowa o związkach zawodowych była gorycz i rozczarowanie. Bo przecież niełatwo przejść do porządku dziennego nad faktem, że oto związek, który liczył sobie 78 lat, który przetrwał dwie wojny, okupację, który chlubił się postępową przeszłością i niebagatelnym dorobkiem — przestał istnieć. Można nawet próbować zrozumieć przyczyny, dla których się tak stało, można decydować akceptować lub nie, ale gorycz pozostaje.

— Ze jednak na oczy nie obraża się trudno — mówi dr Andrzej Fagasiński — trzeba było żale i gorycze schować do kieszeni i zastanowić się, co w istniejących warunkach można zdziałać, aby wypełnić coraz bardziej odczuwalną lukę po związkach zawodowych.

— Bo komisja socjalna, powołana przez panią rektor, mimo najlepszych chęci nie była w stanie ogarnąć wszystkich ludzkich spraw, jakie nieomal co dnia rodzą się w uczelni — dodaje doc. Zenon Tomicki.

Doc. Tomicki i dr Fagasiński są członkami prezydium tymczasowego zarządu niedawno zarejestrowanego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Pierwszy z nich pełni funkcję prezesa, drugi sekretarza.

Trzecim z moich rozmówców jest członek tegoż prezydium, prof. Konstanty Szczerbakow. Pod jego opieką są sprawy emerytów, którymi zajmował się również w uprzedniej radzie zakładowej ZNP i którym oddany jest bez reszty. Prof. Szczerbakow związany z uczelnią od 1907 r. zna na wylot każdego ze swych „podo-
piecznych”, wie, jakiej pomocy, kto potrzebuje, a także kto i w jaki sposób może tej pomocy udzielić.

Jego zdaniem właśnie emeryci i renciści najbardziej odczułi nieobecność organizacji związkowej, mimo że profesor — na moment nie zaprzęstał myśleć o ich sprawach.

Wśród kolegów emerytów potrzeba istnienia organizacji związkowej była wyraźnie odczuwalna. Zresztą nie tylko wśród najstarszych. Brak związku dawał się odczuć dość powszechnie.

Co nie znaczy oczywiście, że nie było, czy też już zniknęły, psychiczne opory przeciw podejmowaniu jakiegokolwiek publicznej, a zwłaszcza związkowej działalności. Tych barier psychicznych, wyczuwalnych w kontaktach z ludźmi łatwo przeskoczyć się nie da. Potrzeba czasu, taktu, przede wszystkim zaś takiego kształtu życia społecznego, który pozwoliłby nieufnym uwierzyć, że to, co nazywamy odnową — matrywały charakter, że proces demokratyzacji życia będzie się rozwijał, że nie grozi nam „CRZZ-redivivus”, lub inne próby manipulowania ruchem związkowym.

— Ten psychiczny opór był tak dostre-

galny, że baliśmy się, iż na pierwsze organizacyjne spotkanie nie przyjdzie dostateczna liczba osób i nie będziemy mogli powołać komitetu założycielskiego — wspomina doc. Tomicki. — Prowadziliśmy więc przed zwołaniem spotkania wiele rozmów prywatnych, rozesłaliśmy blisko 40 zaproszeń. W rezultacie przyszło 16 osób, co na warunki naszej uczelni wcale nie jest tak mało. Trzeba bowiem pamiętać, że szkoła ma swoje budynki rozrzucone po okolicy, zajęcia odbywają się w gospodarstwach uczelnianych — jednym słowem, wielu pracowników bądź jest trudno uchwytanych, bądź w omawianym dniu przebywają daleko od siedziby uczelni. Wreszcie zajęcia trwają do późnego wieczora, a przecież trudno wyrwać, aby ktoś opuścił studentów, bo chce iść na zebra-

nia. „Zrobiliśmy, rozmawialiśmy...” Kto? — pytam. Okazuje się, że te spontaniczne działania rozwijali przede wszystkim byli członkowie i działacze ZNP. Oni też głównie stawili się na spotkanie w dniu 11 listopada. Choć nie tylko oni.

Spotkanie — zgodnie z oczekiwaniami — przekształciło się w gorącą, ale rzetelną, prowadzoną bez uprzedzeń czy ukrytych podtekstów dyskusję nad kształtem przyszłego związku, jego nazwą, jego przynależnością do powoływanych w przyszłości wyższych struktur organizacyjnych.

— Nie ma co ukrywać, że były bardzo różne propozycje co do nazwy. Występował też nurt „odśrodkowy” w stosunku do jakiegokolwiek większych struktur — mówi dr Fagasiński. — A jednak, kiedy profesor Szczerbakow złożył wniosek, aby przyjąć nazwę Związku Nauczycielstwa Polskiego, w zasadzie nie było sprzeciwów.

Dalej już potoczyło się szybko. Komitet założycielski wyłonił 6-osobową grupę, której powierzył obowiązki prowadzenia niezbędnych dla rejestracji działań; opracowano statut, zgłoszono wniosek i 7 grudnia ub. r. p. sędzia Brzezińska dokonała aktu rejestracji.

To był jednak dopiero początek. Reperkusje? Pierwsza rozmowa z panią rektor, jak twierdzi doc. Tomicki, była bardzo przyjemna. Jej magnificencja z aprobatą przyjęła do wiadomości, że w podległej placówce zaczęła działać organizacja związkowa i wyraziła zadowolenie, że jest to ZNP. Że zaś istnienie związku traktuje od pierwszych chwil bardzo poważnie świadczy najlepiej fakt natychmiastowego niemal przywrócenia organizacji dawnego lokalu rady zakładowej, a także zaproszenie przewodniczącego, kol. Tomickiego, na zebranie Kolegium Rektorskiego.

To jeśli chodzi o władze uczelni. Co zaś do kolegów? Jakichś telefonów z pogrozkami, czy obelżywych napisów na drzwiach mieszkań, jak to bywa w niektórych uczelniach, żaden z członków komitetu założycielskiego, ani tymczasowego prezydium

— nie doświadczył. Gdzieś pętała się po uczelni jakaś ulotka „anty”, to wszystko.

— Może dlatego, że nikt z nas nie ma osobistych wrogów, a także pewnie dlatego, że przed 18 grudnia ZNP w zasadzie cieszył się dobrą opinią, choć z ok. 3,5 tys. pracowników uczelni aż 70 proc. należało do „Solidarności” — wyjaśnia dr Fagasiński.

No dobrze. To wszystko jednak należy już do przeszłości. Narodziny związku też. A co w planach na najbliższy okres? Moi rozmówcy uzupełniają się w wyliczeniach: najpierw przygotować i rozstać deklaracje. Przyjmować się będzie wszystkich zgłaszających się, bez obowiązku uzyskania przez kandydata niezbędnych dawniej rekomendacji. Teraz nie ma kto rekomendować. Wszyscy zaczynają od „zera”. Zresztą i tak w pierwszym okresie nie można liczyć na więcej niż na 150—200 członków. Reszta będzie zwlekała, obserwowała poczynania nowego związku i jeżeli wyniki obserwacji będą pozytywne — to być może, po pewnym czasie...

Przy czym wcale nie chodzi tu o przekonanie tylko byłych członków „Solidarności”. Także i tych rozczarowanych i rozgoryczonych kolegów z ZNP — Nauka trzeba będzie na nowo zyskiwać dla idei ruchu związkowego. Jest wielu takich, którzy, mówiąc: „Ja nie mam nic przeciw, ale ja już na żadne społeczno-związkowe działanie nabrać się nie dam”. Czas pokaże, czy uda się wpłynąć na zmianę takich postaw.

A zatem deklaracje, potem pierwsze zebranie organizacyjne, wybory władz i w oparciu o opinie członków — przyjęcie programu pracy. Chociaż już dziś wiadomo, co stanowić będzie jego linie kierunkowe: sprawy placowe, poprawa warunków bhp, problemy socjalne, no a przede wszystkim — przyszły statut uczelni.

W SGGW, jak i w innych uczelniach trwają prace nad przygotowaniem statutu. Sygnały, jakie dochodzą z różnych szkół wyższych wskazują, że projekty tych dokumentów często odbiegają daleko od oczekiwań pracowników, a już zupełnie nie współgrają z pozycją, jaką chcą i muszą zająć w uczelniach organizacje zawodowe.

Związek więc musi pilnie baczyc, aby w statut SGGW nie wkraśli się sformułowania, które w przyszłości eliminowałyby organizację z układu we współzarządzaniu uczelnią.

O ile ogólny program pracy jest dopiero w trakcie narodzin, to jeśli chodzi o pomoc dla emerytów i rencistów prof. Szczerbakow ma przygotowany dokładny plan działania. Przewiduje wiele akcji i poczynań, a m. in. „pomoc zimowa”, zakup leków, akcje czytelniczą i odczytową, program oświatowo-kulturalny, a także — co zasługuje na szczególną uwagę — zorganizowanie samopomocy pod hasłem: mordercy emeryci — starszym. Rzecz w tym bowiem, że wśród emerytów są przecież ludzie w różnym wieku, o różnym stanie zdrowia i psychofizycznej sprawności. Jest więc wielu takich, których stać na przyjęcie z pomocą najslabszym. Co więcej, wielu takich, którzy tej życzliwej pomocy chcą udzielać. Trzeba im tylko dać szansę działania.

Pomysł wart upowszechnienia. Fakt zaś, wydaje się dobrze rokować o rozwoju nowo powstałej organizacji.

(K. R.)

JAK INACZEJ KSZTAŁCIĆ NAUCZYCIELI?

CD ZE STR. 5

funkcjonuje studium pedagogiczne na dobrym poziomie naukowym, prowadzone w sposób interesujący to na pewno znajdują się chętni, by tę wiedzę zdobyć. Natomiast w WSP kształcenie psychologiczno-pedagogiczne powinno być wmontowane w cały tok studiów.

I znowu nie sprawy formalne są najważniejsze: więc nie liczba godzin, lecz to, czy student opanował dobrze pewne pensum wiedzy, umiejętności. A o tym ma decydować program, treści kształcenia, metody, a nie ustalany dowolnie czas. Ale do tego jest potrzebne odformalizowanie uczelni, uwolnienie jej od przymusów, nakazów, ograniczeń, tak aby można koncentrować się wyłącznie na procesie kształcenia.

M. RYBARCZYK: — A to wiąże się z pojęciem różnicowania. Uczelnia tworzy ku temu warunki, organizując możliwość i formy zdobywania przez studentów różnych dodatkowych umiejętności...

ST. WOŁOSZYN: — Otóż to. A u nas do niedawna był zakaz studiowania jednocześnie dwóch kierunków! Choć powinno być odwrotnie. Niech student, skoro stać go na wysiłek, zdobywa różne kwalifikacje, niech wybiera to, co będzie mu potrzebne w pracy zawodowej. Niech wzbogaca wiedzę pedagogiczną czy inną, jeśli w przyszłej pracy takich umiejętności będzie się od niego wymagać.

Inaczej w WSP — nie ma tutaj żadnych przeszkód do tworzenia studiów dwukierunkowych, przynajmniej na niektórych wydziałach.

Zgadzam się z poglądem doc. Piłkiewicza, który mówił o funkcji nauczycieli. W tradycji kształcenia pedagogów największy postęp wiąże się z postępem nauk psychologicznych, z psychologizowaniem procesów kształcenia i wychowania. Naczelna funkcja nauczyciela jest towarzyszyć rozwojowi dziecka, pobudzać rozwój. Niestety, w ostatnich latach ta funkcja schodziła na plan dalszy; kształcenie pedagogiczne jest zwerbalizowane, podobnie — psychologiczne. A to nie innego, jak wszechwładny dydaktyzm, mocno już zakorzeniony w szkole podstawowej, średniej i wyższej.

J. ZACIURA: : Szkoła wyższa ma kształcić nie historyka, geografę czy chemika, ale przede wszystkim nauczycieli tych przedmiotów. Pracownicy nauki zaś karierę powinni zaczynać od obowiązkowej pracy w szkole określonego typu. Byłby to proces weryfikacji i naturalny przepływ kadr w całym systemie edukacyjnym. Tak, jak wykorzystanie najlepszych specjalistów przedmiotowych mogłoby pomóc uczelniom w lepszym metodycznym przygotowaniu studentów. W tym świetle ograniczanie przedmiotów pedagogicznych w uczelniach staje się argumentem bez pokrycia.

WŁADYSŁAW KATA: — Obniżenie tygodniowego wymiaru zajęć dydaktycznych i obniżenie granicy wieku emerytalnego dla nauczycieli, spowodowało szybki wzrost zapotrzebowania na kadrę. Tylko z tytułu obniżenia pensum dydaktycznego trzeba zatrudnić w tym roku 57 tys. osób. Obecnie w szkolnictwie pracuje 31 tys. nauczycieli niewykwalifikowanych i liczba ta będzie wzrastać.

Rozwiązanie problemu deficytu kadr nauczycielskich może mieć miejsce tylko w warunkach przyjęcia systemowych rozstrzygnięć na szczeblu rządowym. Realizując uchwałę IX Nadzwyczajnego Zjazdu PZPR, wiceprzewodniczący Komisji Planowania powołał międzyresortowy zespół do opracowania potrzeb kadrowych oświaty do 1985 r. Zespół ten do połowy maja 1983 r. ma przedstawić Radzie Ministrów propozycje rozwiązań. Z inicjatywy KZ PZPR w MOiW odbyło się szereg dyskusji w sprawie systemu kształcenia nauczycieli. Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR uznał ten temat za zasadniczy do rozstrzygnięcia w 1983 r. Problem kształcenia nauczycieli będzie przedmiotem dyskusji prezydiów kolegiów resortu oświaty i szkolnictwa wyższego, a także obrad Komisji Nauki i Oświaty KC PZPR. Problem ten sformułowany jako temat: „Potrzeby oświaty a system kształcenia nauczycieli” jest przygotowywany na posiedzenie Biura Politycznego.

Minister oświaty i wychowania powołał w ubiegłym roku przy studiach wychowania przedszkolnego kierunek nauczania początkowego. Na terenie 45 województw uruchomiono 49 takich studiów. Wszędzie tam, gdzie istnieje kadra nauczająca i warunki lokalowe, będą tworzone nowe studia. Jest to słuszne i potrzebne rozwiązanie, za którym opowiadał się nasz wydział od kilku lat. Resort oświaty w zakresie przygotowania nauczycieli wychowania przedszkolnego, nauczania początkowego, a także nauczycieli nauczania praktycznych umiejętności zawodowych powinien być samowystarczalny, stwarzając jednocześnie możliwości kształcenia na poziomie magisterskim w systemie dla pracujących. W związku z tym obydwa resorty powinny wypracować wspólne stanowisko w sprawie systemu drożności i przedstawić uzgodnione bądź zbliżone propozycje w tej sprawie.

Jednym ze sposobów rozwiązania tego problemu jest sprawa prowadzenia studiów przemianowych, które szybciej mogą dostarczyć odpowiednią liczbę nauczycieli. Na studiach dziennych powinno wprowadzić się fakultatywnie drugi kierunek, którego ukończenie dawałoby absolwentowi wyższej uczelni uprawnienia do nauczania dwóch przedmiotów, jeśli zajdzie taka potrzeba.

W wielu wypowiedziach środowiskowych podnosi się kwestię reaktywowania liceów

pedagogicznych. Rozumiemy te rezerwy, licząc na dobrą kadrę dla oświaty i spełniającą dobrze swoją rolę na etapie upowszechniania oświaty na poziomie podstawowym. Dziś wszystkie kraje socjalistyczne stoją przed zadaniem upowszechnienia średniego wykształcenia. Każdy z europejskich krajów socjalistycznych ma opracowane własne koncepcje upowszechnienia średniego wykształcenia; ma je także i nasz kraj. W warunkach odejścia od reformy strukturalnej i realizowania reformy programowej nadal aktualnym zadaniem pozostaje kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym. Jedynie w stosunku do wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego uznajemy (ze względu na nową falę wyżu demograficznego i radykalne obniżenie wymiaru zajęć dydaktycznych na skutek realizacji Karty Nauczyciela) możliwość zatrudniania na poziomie pomaturalnym np. absolwentów wychowania przedszkolnego, nauczania początkowego, czy pedagogicznych studiów technicznych, jako nauczycieli praktycznego nauczania umiejętności zawodowych. Reaktywowanie w obecnych warunkach liceów pedagogicznych — szkół na poziomie średnim — byłoby cofnięciem się. Uważamy, że opowiadanie się za reaktywowaniem liceów pedagogicznych byłoby tworzeniem złudzeń, że ten sprawdzony w przeszłości typ szkolnictwa, stworzony dla potrzeb innego etapu rozwoju społecznego, nie może wytrzymać próby życia i wymagań stawianych przez współczesność.

B. BROMBEREK: — Chciałbym powrócić do kształcenia pedagogicznego. Moim zdaniem nie jest prawdą, że uniwersytety nie cenią tego kształcenia. Potwierdzeniem jest Uniwersytet Poznański. Wprowadził tutaj w latach 1980—81 plan wniosek o redukcję godzin w tej grupie przedmiotów, ale było to przejściowe. I — co ciekawe — wnioski umotywowano rzekomo niechęcią studentów do tych przedmiotów. Tymczasem jest akurat odwrotnie. To studenci specjalności nienauczyielskich z 6 kierunków wystąpili z wnioskami do władz uczelni o zorganizowanie studium pedagogicznego. W bieżącym roku takie studium funkcjonuje, podkreślam — na życzenie studentów. I korzystają z niego słuchacze prawa, administracji, biologii, filozofii, socjologii. Ci pracownicy, którzy przed dwoma laty proponowali cięcia programowe, mieli widać na ten temat własny pogląd, a nie opinie studentów, na które chętnie się powoływali w dyskusjach.

Dziś jednak nie czas na szukanie winnych, lecz na porozumienie się różnych grup fachowców w sprawie wspólnego kształcenia nauczycieli. I sądzę, że jest to możliwe, zrealizujemy się bowiem wszyscy do popędzenia w skrajności. Pod tym względem nasz uniwersytet jest dobrym przykładem. Wyjątek stanowi filologia polska, która w dalszym ciągu upiera się przy kształceniu przedmiotowym.

Powinniśmy też coś zrobić, by poważnie nabrać się procesem adaptacji — i to w sposób przemyślany, odpowiedzialny. Okres wstępny w zawodzie powinien być jakby przedłużeniem studiów, dyplom wyższej uczelni nie może, jak dziś, stanowić dowodu na pełne kwalifikacje nauczycielskie, na przesvědzenie, że już się jest kimś, kto umie wszystko. Dyplom tego nie gwarantuje. Dlatego dla się dzieje, że resort oświaty zaniedbuje ten wstępny okres, że poświęca się mu tak mało uwagi. Mówią o tym młodzi nauczyciele, zdani na własne siły i popełniający błędy na uczniach. Resort oświaty, a ściślej szkoły, powinny czuć się współodpowiedzialne za przygotowanie nauczycieli.

Przewycieśnienie dezintegracji między teoretycznym a praktycznym kształceniem

nauczycieli to także inne sytuowanie kształcenia praktycznego, które powinno w szerszym zakresie odbywać się w przyszłym miejscu pracy studenta. W naszym uczelnianym projekcie zmian proponujemy utworzenie tzw. szkół bazowych z prawdziwego zdarzenia, w których student mógłby poznać cały mechanizm funkcjonowania szkoły i pracy nauczyciela. W kręgu szkół bazowych powinny znaleźć się także placówki wiejskie. Tylko w ten sposób przysposabianie do zawodu byłoby pełne i pozostawało w zgodzie z teorią. Należy też zwiększyć liczbę godzin na praktyki, proponujemy na ten cel 19 tygodni, tak, jak to jest w wielu krajach.

B. ADAMCZYK: — Zainteresowanie studentów wiedzą psychologiczno-pedagogiczną jest żywe nie tylko w Poznaniu. Również w Kielcach chęć studiowania tej wiedzy zgłosiły prawie całe roczniki na politechnice. Zorganizowaliśmy studium pedagogiczne dla tych studentów. Sądziemy, że tą drogą pozyskamy kandydatów do zawodu i nie tylko dla szkół średnich. Występuje również zjawisko podejmowania pracy na wsi przez absolwentów kierunków nienauczyielskich (ekonomicznych, biologicznych) — przykładem Słupia Nowa.

B. CICHY: — Popierałbym opinie opowiadające się za podniesieniem rangi przedmiotów pedagogicznych w kształceniu nauczycieli. Cieszy mnie, że Uniwersytet Poznański to rozumie i proponuje przedłużenie czasu praktyk studenckich. Decyzje powinny być oparte na racjonalnych przesłankach, nie zaś na czymś „widziwisiem”. Z badań przeprowadzonych przez doc. Słomkiewicza wynika, że wiedza przedmiotowa absolwentów wyższych uczelni jest na dobrym poziomie, natomiast kuleje przygotowanie pedagogiczne, psychologiczne, praktyczne. Należałoby chyba przed podjęciem decyzji sięgnąć do tych badań.

Zaskoczeniem są dla mnie opinie o kłopotach ze szkołami ćwiczeń. Są w tej sprawie odpowiednie przepisy, nie ma żadnych ograniczeń ze zdobyciem takich szkół. Co stoi na przeszkodzie, aby takie szkoły stworzyć? Na przykład w Zielonej Górze czy Olsztynie nie ma żadnych problemów z pozyskaniem szkół dla praktyk stałych. Rację jedynie mają ci, którzy twierdzą, że istnieje potrzeba nowego spojrzenia na problem praktyk w szkołach.

T. MALINOWSKI: — Chciałbym być dobrze zrozumiany. Nie kwestionowałem bynajmniej idei przedłużenia studiów o rok. Chciałbym jednak znać logiczne uzasadnienie takiej decyzji. Skoro przedłużamy kształcenie to albo wprowadzamy drugą pokrewną specjalność, by stworzyć nauczycielom szansę wywiązywania się z obowiązków uczenia dwóch, czasem trzech przedmiotów — bo takie są potrzeby szkół i trzeba się z nimi liczyć; albo rozszerzamy kształcenie podstawowe i psychologiczno-pedagogiczne i system praktyk zawodowych, bo te sprawy w cyklu 4-letnim leżą. Jeśli jednak przedłużenie studiów łączy się z wyrugowaniem części dotychczasowego programu kształcenia — to pytam, gdzie jest argument logiczny? Z lepszej będą przygotowani naukowo? Jeśli to prawda, to dlaczego nie lepsze będzie 6-letnie kształcenie. A może 7-letnie byłoby idealne? Mam co do tego wątpliwości, bo 10-letnie kształcenie nie przechodzi w prostej linii w jakość, więc inne kryteria muszą być brane pod uwagę. Mało efektywne kształcenie choćby 10-letnie da niewiele i nie o to chodzi, aby trwało dłużej, lecz inaczej. O tym dyskutuje się na całym świecie.

Dyskusję prowadziła i przygotowała do druku **MARIA RYBARCZYK**
Prof. i Marek Suchecki
i Czesław Górski

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 oспale bez nauczycielki.

Zawód pedagoga jest u nas sfeminizowany, w wielu szkołach mężczyźni stanowią przysłowiowy rodzynek w cieście i na ogół sprawują rządy. Większość, czyli kobiety, pełnią swoje role na ogół przykładnie, 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 su-

koceś w pracy, więc zawałane studia, albo kwitnąć 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 wszystkiemu i wszystkim 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”, 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.

Pierwsza nagroda 10 tys. zł.

Dwie drugie nagrody: — po 4 tys. zł.

Trzy trzecie nagrody: — po 2 tys. zł.

Dziesięć czwartych nagród: — po 1000 zł oraz wyróżnienia

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.

GALERIA „POD CHMURKĄ”

Przy asfaltowej szosie łączącej Ostrowiec Świętokrzyski z Cmielowem jeszcze nie ma drogowskiego informującego, jak dojechać do Woli Grójeckiej. Z całą pewnością pojawi się jednak już w niedługim czasie, ponieważ to, co powstaje w tej ukrytej w wąwozie wiosce, będzie interesowało coraz szersze kręgi społeczeństwa, a zwłaszcza twórców oraz działaczy kulturalnych i oświatowych. Dopóki więc nie ma tego drogowskiego — informuję zainteresowanych, że jadąc wspomnianą drogą z zamiarem dotarcia do Woli Grójeckiej, należy przed Cmielowem skrócić w prawo do niewielkiej wioski Brzustowa, a potem skrócić jeszcze raz w prawo, nie bacząc że skończył się asfalt, a zaczął bardzo nierówny bruk, prowadzący w kierunku ciasnego wąwozu, który dopiero po kilku ostrych skrętach rozszerza się nieoczekiwanie w niezbyt rozległą kotłinę. To właśnie tutaj, na jej zboczach przycupnęła interesująca nas Wola Grójecka. Dnem porośniętym licznymi drzewami sączy się strumyk, a za nim połyskują oczka maleńkich jezior. Nie trudno wyobrazić sobie, jak pięknie musi być tutaj wiosną, latem i jesienią, gdy bujnie rozwija się i owocuje przyroda.

Sama zabudowa wioski nie różni się od innych wsi Kielecczyny. Obok starego, tradycyjnego budownictwa i tutaj postawiono w ostatnich latach sporo zabudowań murowanych. Po dokładnym rozejrzeniu się — spostrzegamy na południowym zboczu kotłiny rozpoczętą budowę jakiegoś obiektu. Nie od razu potrafimy określić jego przeznaczenie i dopiero dostrzeżone nieco niżej, odcinające się od tła, jasne for-

my rzeźbiarskie sprawiają, że teraz już nie mamy wątpliwości, iż widzimy Plenerową Galerię Rzeźb Gustawa Hadyny i będący dopiero w budowie jego prywatny Dom Pracy Twórczej.

O Gustawie Hadynie — absolwencie warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych, można powiedzieć, że jest artystą z powołania, a jednocześnie pedagogiem z najgłębszej wewnętrznej potrzeby. Nie też dziwnego, że usiłuje on godzić te dwie pasje ujawnione bardzo wcześnie, bo już w szkole podstawowej, którą ukończył w oddalonym o cztery kilometry od rodzinnego domu Cmielowie.

Osierocony w dziesiątym roku życia przez ojca, tylko matce zawdzięcza możliwość kontynuowania nauki zgodnie ze swoimi zainteresowaniami. Kończy więc najpierw Liceum Plastyczne w Lublinie, a następnie Studium Nauczycielskie o kierunku plastycznym w Radomiu i zostaje nauczycielem, nie rezygnując z uprawiania plastyki. Po kilku latach pracy w wiejskich szkołach, władze oświatowe województwa kieleckiego zapewniły mu stypendium umożliwiające podjęcie studiów stacjonarnych w akademii.

Po studiach przez pewien okres pracował jeszcze jako pedagog, ale coraz trudniej było mu pogodzić pracę ściśle dydaktyczno-wychowawczą z szeroką działalnością kulturalno-artystyczną i twórczą. Rodzące się tematy dzieł rzeźbiarskich i rosnące zamówienia na jego rzeźby, pochłaniały coraz więcej czasu. Wkrótce dojrzała też ostateczna decyzja, by powrócić do rodzinnej wsi — na ojcowiznę — i tutaj zrealizować dzieło swojego życia.

Od powrotu do „małej ojczyzny” nie mógł odwieść artysty żadne okoliczności i warunki. Wraca więc do maleńkiej zagrody dziadka, w której nie ma nawet miejsca na postawienie nowego, obszerniejszego domu. Z zapalem przystąpił najpierw do poszerzenia i wyrównania terenu. Zburzył przy tym starą oborę i chatę po dziadku, pozostawiając tylko stodołę, którą pokrył nowym dachem i przeznaczył na magazyn materiałów budowlano-rzeźbiarskich. Z uporem i żelazną konsekwencją realizuje od kilku lat swoje plany twórcze budowlano-rzeźbiarskie.

Obecnie to wszystko, co niegdyś było tylko wizją artysty, przybiera realne kształty. W roku przyszłym Hadyna zamierza zakończyć w stanie surowym budowę Domu Pracy Twórczej, który będzie służył nie tylko jemu. W domu tym — oprócz obszernej pracowni — znajdzie się kilka pokoiów dla przyjezdnych twórców: — plastyków, literatów i innych — którzy zechcą tutaj, w Woli Grójeckiej, spędzić jakiś czas przeznaczony na pracę twórczą. Zwiedzając będący w budowie obiekt i Plenerową Galerię Rzeźb artysty, wierzymy, że to wszystko, o czym opowiada z wielką żarliwością, zostanie zrealizowane.

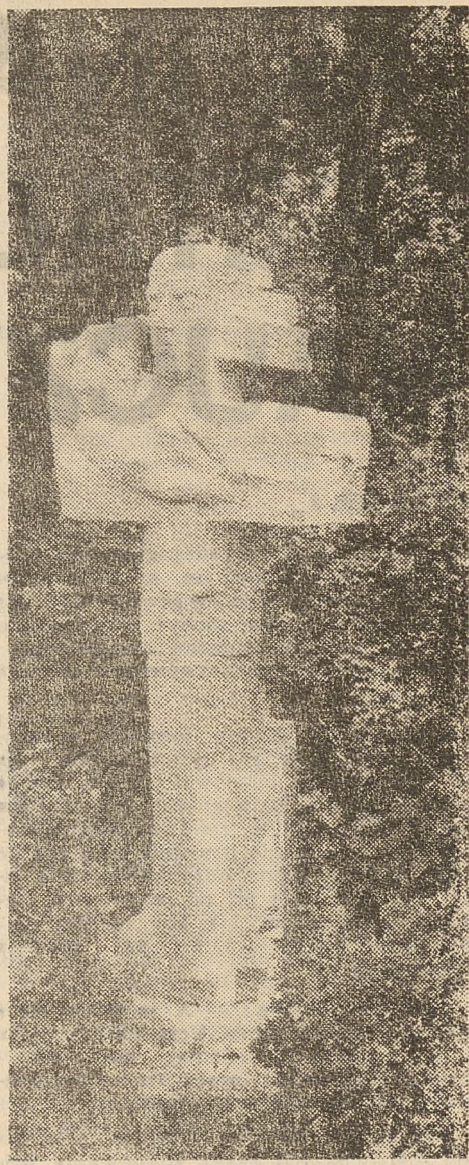
Jako twórca Gustaw Hadyna interesuje się w zasadzie wszystkimi rodzajami techniki i technologii rzeźbiarskiej. W swojej praktyce rzeźbiarza próbował najróżniejszych materiałów. Rzeźbił w drewnie, kamieniu, glinie, wykonywał odlewy z brązu, żelaza, gipsu.

Każdy materiał i technika rzeźbiarska ma swoje plusy i minusy — stwierdza artysta. Chcąc rzeźbić w drewnie, trzeba mieć odpowiednią pracownię i te dwa — cztery lata w zapasie na przygotowanie materiału, na jego konserwację, suszenie, impregnowanie. Natomiast sama glina i wypalanie z niej rzeźby ceramicznej — to brnięcie niejednokrotnie w ślepy zaułek, gdzie może nastąpić bardzo szybko przerost formy nad treścią. Coraz częściej utwierdzam się w przekonaniu, że kamień jest mi najbardziej posłuszny.

W dotychczasowym dorobku artysta posiada najwięcej rzeźb ceramicznych, gdyż i technologia ta umożliwiła mu jak najszybsze utrwalenie twórczych zamysłów. Sięganie po surowiec służący do rzeźb ceramicznych świadczy o ścisłym związku twórcy z rodzinnym regionem, a jednocześnie stanowi potwierdzenie zalet tego surowca w rzeźbie monumentalnej, szczególnie plenerowej.

W swoich rzeźbach Gustaw Hadyna bardzo często nawiązuje do miejscowych legend, mitów i autentycznych wydarzeń w dziejach najbliższego regionu, a nawet rodzinnej wsi i swojej rodziny. Jego rzeźby — poza nielicznymi — są otwarte, nawet rozwichrzone, ale przepełnione emocją i głęboką refleksją nad losem człowieka. Nie mieszczą się one w jednolitym i ściśle określonym kręgu poszukiwań, są kreacją pomysłów, świadectwem określonej, ale zmieniającej się samoświadomości twórcy.

Od ukończenia studiów przez rzeźbiarza minęło zaledwie pięć lat. W życiu biologicznym człowieka, to niewielki okres, ale w jego twórczej biografii liczy się ogromnie.



Fot. J. Siudowski

W tym czasie stworzył przecież wiele znakomitych rzeźb, które są oceniane bardzo wysoko — zarówno przez znawców, jak też przez przeciętnych odbiorców dzieł sztuki.

Jego najważniejsze dzieła, to przede wszystkim takie rzeźby figuralne, jak: *Pieta* Warszawska i *Sandomierska*. *Mała Kieleccensis*, popiersie Janusza Korczaka, *„Macierzyństwo”*, *„Pokolenie”* oraz projekty pomników: oddziału partyzanckiego „Jedrusek”, *Bartosza Głowackiego*, *Haliny Krepianki*, która uratowała Sandomierz. Aktualnie pracuje nad pomnikiem Witolda Gombrowicza, który pochodzącym z rodzinnego Małoszyc, był sąsiadem rzeźbiarza prawie zaa miedzy.

Znając dotychczasowe dokonania Gustawa Hadyny — z wielkim zainteresowaniem oczekujemy jego nowych dzieł.

JAN MOLDA



Fot. J. Siudowski

PO FILMOWYCH KONFRONTACJACH

LABIRYNTY

Jakby nie spojrzeć na konfrontacje filmowe, zorganizowane w Warszawie w ostatnich dniach starego roku (a powtórzone między innymi w Łodzi i Krakowie w styczniu br.) okazało się, iż była to impreza i ciekawa, i pożyteczna. Już choćby z tego względu, że w ostatnim czasie, z wiadomych powodów dewizowych, mieliśmy na ekranach bardzo niewiele pozycji zachodnich.

Jedenaście filmów, osiem kinematografii, kilku wybitnych artystów współczesnego kina, przede wszystkim Ingmar Bergman i François Truffaut, a także „cudowny chłopiec” amerykańskiego kina. Steven Spielberg — oto wizytówka ostatnich konfrontacji: przeglądu najbardziej znaczących pozycji światowej sztuki filmowej zrealizowanych w 1981 r.

Były na nim, zgodnie z formułą tej imprezy, filmy wyróżnione szczególnie liczącymi się nagrodami. A więc Oscar 82 dla najlepszego filmu zagranicznego, czyli węgierski *„Mefisto”* w reżyserii Istvána Szabó; a więc Oscar 81 dla filmu amerykańskiego — *„Zwykli ludzie”* w reżyserii słynnego gwiazdora, Roberta Redforda; francuski Cezar 81 dla najlepszego filmu roku — *„Ostatnie metro”* Truffaut; pozycje nagrodzone w Karlovych Varach (czechosłowacki *„Pomocnik”*), w Wilnie (radziecki *„Fakt”* w reżyserii Almantasa Grikiawicza), w Manili (angielska *„Kochanica Francuza”* w reżyserii Karela Reizsa).

Nie zamierzam jednak omawiać i oceniać wszystkich pozycji prezentowanych na konfrontacjach, pragnę skoncentrować się tylko na tych, które szczególnie mnie zainteresowały, skłaniając do refleksji tak nad współczesną sztuką, jak i obrazem w niej dzisiejszego człowieka. Co zatem uderzyło mnie zwłaszcza na konfrontacjach?

Przede wszystkim to, że dzisiejsze am-

bitne kino — jak zresztą każda wielka sztuka — intryguje głównie życie wewnętrzne współczesnego człowieka, jego drogi i bezdroża, labirynty uczuciowe i moralne. Jego dramatyczne poszukiwania między pustką istnienia a sensem życia. Ze współczesni artyści uporczywie dociekają: kim jest człowiek i dokąd prowadzi labirynty czyhające na niego. Ze szukają niezmordowanie (oczywiście, z bardzo różnymi rezultatami, ale to już inna kwestia) nieznanych wymiarów człowieka i skomplikowanych motywów jego działania. Tak jest w *„Kochanicy Francuza”* i w *„Zwykłych ludziach”*. Tak jest w *„Mefiście”*. Tak jest przede wszystkim w filmie Bergmana *„Życie marionetek”*.

Z punktu widzenia artystycznego nie jest to zbyt udane dzieło szwedzkiego mistrza, lecz z punktu widzenia psychologicznego czy pedagogicznego — film to wielce interesujący. Reżyser śledzi w nim — podobnie jak we wszystkich innych swych utworach — zawiloci ludzkiej natury. Ukazuje poszukiwania przez bohatera — znużonego życiem, jakie wiedzied pośród pozorowanych uczuć, więzi i wartości — własnego autentyczności, pełni doznań i przeżyć. Ale pustka wewnętrzna i deformacja uczuciowa, doprowadzają go już tylko do zbrodni. Człowiek czy przerażająca i porażająca widza — marionetka? Kto ponosi winę za jego zachowanie i zbrodnię: on sam — przepastne labirynty natury ludzkiej, czy też zarazem jego najbliższe (choć słuszniej należałoby napisać: najdalsze) środowisko, składające się z person wiodących, podobnie jak główny bohater, żywot pusty i pozorny? — zdaje się pytać Bergman.

Obraz zdeformowanego, zakłóconego życia emocjonalnego — choć w zupełnie innym kontekście — ukazuje także film amerykański *„Zwykli ludzie”*. To swoiste studium więzi uczuciowych i wzajemnych powinności w rodzinie. Bohaterem jest tu kilkunastoletni chłopiec, który ma poczucie winy — sądzi, że jest odpowiedzialny za śmierć swego brata. Rodzice, pragnąc

pomóc synowi, wyręczają się psychiatrami. Z czasem w tej zimnej, choć na zewnątrz bardzo układnej rodzinie, również ojciec zaczyna odczuwać pewien niepokój moralny i także udaje się do psychiatry...

My, oczywiście, nie możemy wyjść ze zdumienia, skąd w Ameryce wciąż tak ogromna wiara w nadprzyrodzoną wręcz moc psychiatrów i psychologów i patrzymy na film Redforda zdecydowanie chłodnym okiem. Choć jednocześnie cały czas pamiętamy, że jest to przecież także fragment portretu współczesnego człowieka.

Wielce skomplikowane kwestie moralności, miłości i namienistości podnosi Karel Reisz w filmie *„Kochanica Francuza”*, w którym dla wyraźniejszego zarysowania interesujących go spraw, prowadzi równoległe dwa wątki: współczesny i z epoki wiktoriańskiej. Jakkolwiek obyczajowość i sposoby gry miłosznej zmieniły się diametralnie, natura ludzka jest wciąż ta sama, a kobieta niezmiennie nieodgadniona — zdają się sugerować twórcy filmu. Piszę twórcy, bowiem *„Kochanica Francuza”* jest w równej mierze dziełem autora scenariusza, Harolda Pintera — jednego z najwybitniejszych dziś dramaturgów angielskich.

Dramatyczne pulapki psychiczne, daremne wysiłki, by zrozumieć naprawdę kogoś innego — a więc to wszystko, co jest tak charakterystyczne dla dramatów Pintera — są tu tym bardziej sugestywne, że główną rolę gra w tym filmie wyróżniająca się szczególnym magnetyzmem — Meryl Streep. Aktorka znana już u nas ze *„Sprawy Kramerów”*, słusznie chyba porównywana z Greta Garbo i uważana przez niektórych krytyków za najwybitniejszą obecnie tragiczną ekranu na Zachodzie.

I jakkolwiek trudno zaakceptować sceptycyzm twórców, z jakim patrzy na człowieka, to przecież jednocześnie podczas oglądania historii nieodgadnionej bohaterki, tłocz się w pamięci słowa L. Durrela: „Kto wymyślił ludzkie serce? Powiedz mi, kto, i zaprowadź na miejsce, gdzie go za to powieszono na szubienicy”. Ale w końcu sztuka, dobra sztuka, ma przemawiać przede wszystkim do emocji, a dopiero w dalszej kolejności — i to wcale niekoniecznie — do intelektu. Na tym właśnie polega paradoks pisania o sztuce, ale tak już jest od samego początku i nie nie wskazuje na to, by cokolwiek zmieniło się w tym względzie. Brnijmy przeto dalej.

Dalej, to znaczy do *„Ostatniego metra”*. A tutaj znowu miłość i tajone namienistości. A także lojalność i poczucie obowiązku wo-

bec misji i wobec partnera. Znakomitym tłem do rozważań na te właśnie tematy jest działalność jednego z teatrów paryskich w okresie hitlerowskiej okupacji, kiedy to rozgrywa się akcja filmu François Truffaut, który główne role powierzył dwójce bardzo znanych aktorów: Catherine Deneuve i Gerardowi Depardieu (grającym główną rolę, w najnowszym filmie Wajdy *„Sprawa Dantona”*).

Najsilniejsze wrażenie wywarł na widzach *„Mefisto”*, bez wątpienia najwybitniejsza pozycja konfrontacji — węgierski film nakreślony po niemiecku według powieści Klausa Manna (syna Tomasza). Film ten, którego akcja rozgrywa się w latach trzydziestych w hitlerowskich Niemczech i który kojarzy się nieco z głośnym przed kilku laty *„Kabaretem”* Boba Fossa, ukazuje w przejmujący sposób dramat aktora, który najpierw z chęcią wybicia się, a potem z wiary w konieczność ocalenia swej sztuki, zaczyna służyć — zrazu w niedostrzegalny dla niego sposób — reżimowi hitlerowskiemu. Problem zaprzeczania się dla sztuki i manipulowania twórczością artystyczną przez reżim upostaciowiony jest tu konkretnie w osobie premiera Hermana Goeringa. Dramat artysty, który dokonując takiego a nie innego wyboru, zaprzepaszcza i siebie, i swą godność, i swą sztukę. A więc jednocześnie rzecz o wadze wyboru w naszym indywidualnym życiu — i o konsekwencjach, jakie on za sobą niesie.

Film Istvána Szabó jest dla polskiego widza tym ciekawszy, że w jednej z ról (żony głównego bohatera) występuje Krystyna Janda.

Gwoli prawdy muszę koniecznie dodać, że największe emocje — co się między innymi wyrażało w szturmowaniu kas kinowych — wywołał film Spielberga (tego samego, który nakręcił osławione *„Szczęki”* oraz *„Spotkania trzeciego stopnia”*) — *„Poszukiwacz zaginionej 401”*. To prawda, film jest sprawnie zrobiony, wyróżnia się znakomitym montażem i zaskakującymi efektami wizualnymi, nie jest jednak niczym więcej, niż bardzo dobrym cyrkiem. Czy właśnie dlatego cieszył się ogromnym powodzeniem? Naturalnie, można pisać w tym miejscu o potrzebie zabawy, sensacji, swoistego dreszczu i o kilku jeszcze innych powodach, które sprawiły, że tak bardzo zainteresował on widownię. Ale są to tylko domniemania. No cóż, mamy tu do czynienia z jeszcze jedną zagadką natury ludzkiej...

HENRYKA WITALEWSKA

MONIUSZKO JAKIEGO DZIŚ NIE ZNAMY

Dzisiaj, gdy zwłaszcza młodym bardziej niż „Prząśniczka” bliższe są szlagiery jednego sezonu, po Stanisława Moniuszki „Śpiewnik domowy” sięgnął, znany ze swej interpretacyjnej przekory, Adam Hanuszkiewicz. Zawiodłby się jednak ten, kto spodziewałby się w tym przedstawieniu sensacji równych wystawieniu anegdotalnej już „Balladyny”. Prawie 14-letni okres kierowania warszawskim Teatrem Narodowym zamknął bowiem Hanuszkiewicz spektaklem niemal klasycznym w sensie wykorzystania środków teatralnego wyrazu.

Temat „Śpiewników domowych” trzeba chyba uznać za teatralnie ryzykowny, jeśli się zważy, że ich kompozytor dla nie-malej części widowni trochę dziś traci myszka. A i sama prezentacja pieśni w teatrze bądź co bądź dramatycznym groziła przestąpieniem się spektaklu w festiwal. Przy „odkurzaniu” często zapomnianych już utworów, reżyser zrezygnował z wszelkich chwytów formalnych i zaufał głównie samemu walorom pieśni. Reżyseria, scenografia, gra zespołu aktorskiego zmierzają ku wyeksponowaniu klimatu czasów, w których największym autorytetem w rodzinie był ojciec, a rodziców całowało się w rękę.

Retoryczne więc wydaje się pytanie: czy potrzebne było scenie narodowej sięganie właśnie po Moniuszkę? Oczywiście, że tak, bo niewątpliwie ma rację twórca „Halki” twierdząc: „Co jest narodowe, co jest echem dzieciennych naszych wspomnień, nigdy mieszkańcom ziemi, na której się modlili i wzrosli, podobać się nie przestanie”.

Podobać się nie przestało i teraz, a spektakl w Narodowym odpowiedział chyba na wewnętrzna i nie zawsze uświadomiona potrzeba wielu z nas: pragnienie ponownego przeżycia przeszłości, ale tej pięknej, gdzie nawet chwile smutku i rozpacz nabierają specjalnego uroku. Może to i sentymentalne, ale sądząc po gorącej owacji zgotowanej przez widownię — bardzo dziś potrzebne. Znak to niezawodny, że Moniuszko to jeszcze niezupełny relikw, że

potrafi i obecnie rozgrzać i twórców, i widzów.

Sila spektaklu tkwi właśnie w subtelnym stylizowaniu atmosfery, w jakiej te pieśni powstały i były nucił w szlacheckich dworach. Czasy, w których długie zimowe wieczory zwykło się spędzać na rodzinnym śpiewaniu czy muzykowaniu, minęły chyba bezpowrotnie. Dzisiaj jedynie tradycja wieczoru wigilijnego przechowała dla nas urok takich chwil. A przecież onegdy w polskich rodzinach rozbrzmiewały nie tylko koledy. Bardzo popularne w XIX w. pieśni ze „Śpiewnika domowego” Moniuszki zadziwiająco imponującą liczbą 260, część z nich została wydana już po śmierci kompozytora. Przysporzyły mu one chyba większej popularności aniżeli opery, których zasięg oddziaływania w ówczesnych warunkach był ograniczony. Jego nazwisko kojarzyło się powszechnie z „Prząśniczką”, „Pieśnią wieczorną” czy „Starym kapralem”, a więc inaczej niż dzisiaj, gdy utożsamiamy je raczej z „Halką” i „Strasznym dworem”.

Walorem „Śpiewnika domowego” jest nie tylko muzyka, ale i teksty poetów tej miary co Mickiewicz, Malczewski, Kochanowski, Szekspir, Goethe, Heine. Poezja współgra w nich z muzyką opartą na prostocie rytmu, bez konieczności akompaniowania na wielu instrumentach. Często wystarczał fortepian lub flet. Nie dziwnego, że utwory te chętnie wykonywano właśnie w domu; ich kameralność zagubiłaby się w wielkich, koncertowych salach.

Rzadko się zdarza w polskim teatrze dramatycznym, aby prawie cały spektakl oparty był na słowie śpiewanym. A taki jest, rzecz jasna, „Śpiewnik domowy” w Teatrze Narodowym. Powszechnie narzeka się na niski poziom naszej opery, anachroniczność operetki oraz na to, że brak nam teatrów muzycznych z prawdziwego zdarzenia. Z pewnością są to w znacznej mierze uwagi słuszne. A zatem czy nie należałoby — idąc śladem ostatniej premiery Hanuszkiewicza — zaufać głosowym udołnieniom aktorów dramatycznych i w większym stopniu je wykorzystywać w ich macierzystych teatrach?

Śpiewającą aktorką, o charakterystycznym matowym głosie, której talentu wokalnego scena stara się nie zaprzepaścić, jest Anna Chodakowska, znana spoza niej jako interpretatorka poezji śpiewanej. Moniuszkowska pieśń „Znasz-li ten kraj” to w jej wykonaniu liryczna, acz pełna dramatyzmu tęsknota do dalekiego, słonecznego kraju. O niespożytych możliwościach śpiewających młodych aktorów Teatru Narodowego świadczy również brawurowy popis pary aktorów: Agnieszki Fatygi i Emiliana Kamińskiego. W niezwykłe dowcipny sposób stworzyli oni pastisz operowego duetu.

Scenografia autorstwa Xymeny Zaniewskiej i Mariusza Chwedecka wprowadza widzów w nastrój polskiej wsi i dworu szlacheckiego z XIX wieku. Na tle błękitu nieba, łanów łąk i kołowrotów — rekwizytów nierozzerwalnie związanych z jesienią i zimowymi wieczorami w wiejskiej izbie, odbywa się uciechna zabawa, w której biorą udział pospół i młodzi, i starzy. Zaprasza do nich występująca gościnnie znana sopranistka, Alina Bolechowska. Wśród pogodnego przekomarzenia i wzajemnego podrzucania sobie coraz to we-

selszych pieśni, widzowie zostają wprowadzeni w drugą część spektaklu, akcentującą przede wszystkim patriotyczną rolę, jaką „Śpiewnik domowy” odgrywał w dramatycznych chwilach narodu. Pastelowe suknie dziewcząt ustępują miejsca żalobnej czerni, a beztroska miłosnych wyznań rozpacz i tęsknocie za więzionym w Cytadeli narzeczoną, mężem, bratem, synem. Patriotyczne pieśni Moniuszki oddawały, jak żadne inne, klimat polskich domów tego czasu. Nic dziwnego, że właśnie w „Śpiewniku” całe rodziny szukały ukojenia, wyrazu własnych uczuć i nastrojów. To, czy spektakl zostanie potraktowany wyłącznie w sferze doznań wizualno-muzycznych, czy też spowoduje refleksje bardziej uniwersalne, zależy już od samego odbiorcy.

Jedno jest pewne: „Śpiewnik domowy” staje się okazją do pokazania czegoś, o co coraz trudniej we współczesnym życiu — chwili zadumy w kręgu rodzinnym nad sprawami i wartościami, które umykają nam w codziennym kołowrocie.

BOŻENA NIEDZIULKA



Bohdana Majda i Henryk Machalica w przewrotnej pieśni „Dziad i Baba”.

Fot. C. M. Langda.

RECENZJE

EDUKACJA DOROSŁYCH NA ŚWIECIE

Żywotność oświaty dorosłych zależy w dużym stopniu od ruchu umysłowego w jej zakresie. Ruch ten powoduje i wzmacnia się zarazem przez wymianę doświadczeń i myśli między poszczególnymi regionami kraju i między narodami. Jednym ze świadectw tego ruchu są dzieła andragogiczne tłumaczone z języków obcych. Przekłady te świadczą jednocześnie o otwartości danej kultury, która je przyjmuje. Ileż to dobrego wniosły do naszej oświaty takie książki przełożone na polski, jak K. Livingstone: Oświata przyszłości (1947) lub E. Thorndike: Uczenie się dorosłych (1950). Podobną rolę pełnią artykuły i książki polskie, przekładane na język obcy.

Ostatnio ukazało się w języku polskim dzieło J. Lowe'a „Wybitnego — jak to pisze w przedmowie do książki prof. dr Tadeusz Wujek — znawcy światowej problematyki oświaty dorosłych”, znanego na całym świecie specjalisty, eksperta UNESCO. Inicjatywa przetłumaczenia i wydania tej pracy u nas wyszła z Katedry Pedagogiki Dorosłych Uniwersytetu Warszawskiego.

J. Lowe bada i przedstawia politykę w zakresie oświaty dorosłych w świecie współczesnym, potrzeby oświatowe i kulturalne, programy, organizacje, metody i środki nauczania, kwalifikacje oświatowców, finansowanie działalności, pod koniec zaś omawia stan i potrzeby badań andragogicznych. Kończy świetnym rozdziałem o przyszłości oświaty dorosłych, podkreślając w nim duże znaczenie kształcenia zawodowego, które nie może jednak przesłaniać potrzeb związanych z kształceniem ogólnym i społeczno-moralnym. Traktuje oświatę dorosłych jako niezależną od koncepcji kształcenia ustawicznego, bo ma ta oświata własną tradycję, cele, organizację i metody. Odnosi się do idei „edukacji permanentnej” z pewnym krytycyzmem jako do kształcenia tylko formalnego. Rozważa też atrakcyjność oświaty dorosłych dla jednych i innych przyczyn jej pomijania przez drugich.

Ciekawe przy tym, że autor ani razu nie wspomina tzw. pedagogiki społecznej, w której ramach R. Wroczyński widzi chętnie zagadnienia oświaty dorosłych. Poza Polską nie spotyka się takiego ujęcia, bo cała pedagogika ze swej natury jest społeczna.

Warto zwrócić uwagę na rozdział dotyczący badań. Zdaniem J. Lowe'a zarówno władze, jak i oświatowcy powinni badaniom przyznawać pierwszeństwo z następujących względów. Po pierwsze wydajność pracy zależy od kształcenia i przy-

czania siły roboczej, a to wymaga planowania, szkolenia kadr, stosowania środków i metod dydaktycznych, programów i rekrutacji uczestników. Wszystko to nie może powstawać z chaosu, lecz powinno wynikać z analiz, wstępnych prób i budowania koncepcji. Po drugie ocena efektywności nowych metod oświaty może być oparta jedynie na badaniach empirycznych. Po trzecie oświatowcy osiągają dobre wyniki tylko wówczas, gdy formułują hipotezy co do realizacji i wpływu programów kształcenia, a następnie poddają je sprawdzeniu. Wymaga to umiejętności rozpoznawania potrzeb, stosowania dobrej organizacji, odpowiednich metod itd. Po czwarte wreszcie ministerstwa i stowarzyszenia nie będą zwiększać zasilków na oświatę tylko na podstawie argumentów moralnych — będą żądać dowodów pochodzących z systematycznych badań naukowych.

Autor postuluje też badanie dziejów oświaty dorosłych. Wiele tracimy, nie znając dorobku przeszłości. Zdarza się, że wyważamy czasem drzwi dawno już otwarte.

Dotychczas prowadzone badania nie znajdowały na ogół uznania oświatowców, ginęły na półkach bibliotek. Badania te były nieliczne; prowadziły je głównie ośrodki uniwersyteckie. Trzeba, głosi J. Lowe, zwiększyć liczbę badań związanych z praktyką i prowadzonych dla praktyki. Chodzi więc przede wszystkim o badania „stosowane i eksperymentalne, a nie czysto teoretyczne... Andragogika podobnie jak prawo, medycyna czy nauki techniczne jest dyscypliną praktyczną, która ma na celu dokonywanie zmian w ludzkich nawykach i postawach, ulepszanie sposobów porozumiewania się oraz pomagania w rozwiązywaniu pilnych problemów społecznych i ekonomicznych” (s. 215). Dodajmy, że nieraz przedstawialiśmy takie stanowisko w Polsce.

Słusznie Lowe zauważa, iż dotychczas niewielka była współpraca między badaczami a oświatowcami, a jest ona konieczna.

A jak przedstawia się sprawa u nas? Byłoby korzystne, gdybyśmy ogłosili ankietę na temat: czego pracownicy oświaty i kultury oczekują od badań andragogicznych. Lowe krytykuje nadmiar badań w zakresie uczestnictwa w oświacie (motywy, zainteresowanie, charakterystyki uczestników) i niedostatek badań ludzi, którzy trzymają się z daleka od oświaty, a tych

przecież mamy, niestety, większość. Podobnie za mało badamy planowanie i finansowanie oświaty dorosłych.

Wyniki badań trzeba udostępniać i oświatowcom, i szerszej publiczności, w czym ogromnie jest pożyteczna bibliografia oświaty dorosłych, zbyt słabo jednak prowadzona. Tylko nieliczne kraje wydają te pożyteczne spisy książek, m. in. Kanada, Anglia, USA. Przypomnijmy, że do tych krajów należy Polska. Podobnie w niektórych państwach działają ośrodki dokumentacji naukowej, które gromadzą i udostępniają sprawozdania z badań andragogicznych (RFN, kraje skandynawskie, Stany Zjednoczone, UNESCO).

Słusznie też autor domaga się, aby prowadzić badania porównawcze, m. in. w zakresie kształcenia specjalistów dla oświaty dorosłych. Wypowiada się przy tym za wyodrębnieniem andragogiki porównawczej z ram pedagogiki porównawczej, gdyż po pierwsze mało pedagogów zajmuje się porównywaniem i po drugie nikt tego za andragogów nie wykona. Wielka rola społeczna przypada tu uniwersytetom, które winny dbać także o doskonalenie metod badawczych.

W ostatnim rozdziale Lowe pisze o „społeczeństwie uczącym się” jako postępowym kierunku, w którym rozwijać się powinna oświata dorosłych. Autor jest zdania, że „wiedza będzie stale sprawdzana, poszerzana i szeroko upowszechniana” (250). Jest to słuszne, lecz jednostronne. Pominął tu potrzeby społeczeństwa i jednostki w zakresie społeczno-moralnym, estetycznym i kreatywnym. Lepiej tu byłoby mówić o społeczeństwie wychowującym się. Takie ujęcie byłoby pełniejsze. Cała jednak książka Lowe'a ma wielką wartość naukową i praktyczną. Jest niezbędna w rękach inteligentnego oświatowca.

Tekst angielski przełożono na język polski w sposób jasny i poprawny. Niepokoi jednak fakt, że książka ukazała się dopiero po sześciu latach od jej wydania za granicą. A przecież uzyskała ona bardzo dobre recenzje wydawnicze.

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI

John Lowe: Rozwój oświaty dorosłych. Tendencje światowe. Z ang. tłumaczyły Anna Gulbis i Mirosława Szepczyńska. Warszawa 1982 r. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 292, cena w opr. zł 76.

KSIAŻKI NADEŚLANE

LITERATURA PIĘKNA

William Shakespeare — **DZIEŁA**. Tragiczna historia Hamleta. Księga Danił. WL Kraków 1982, s. 242, cena 175 zł.

Zenon Przesmycki: **WYBÓR POEZJI**. WL Kraków 1982, s. 302, cena 130 zł.

Kazimiera Zawistowska: **UTWORY ZEBRANE**. WL Kraków 1982, s. 274, cena 120 zł.

Stanisław Baliński: **PEREGRYNACJE**. Poezje wybrane 1928—1981. PIW Warszawa 1982, s. 260, cena 80 zł.

Joseph Bedier: **DZIEJE TRISTANA I IZOLDY**. PIW Warszawa 1982, s. 16, cena 50 zł.

Tadeusz Toboła: **KALEJDOSKOP**. Wydawnictwo „Śląsk” Katowice 1982, s. 224, cena 80 zł.

Jan Brzękowski: **MIEDZYWOJNIE**. STAR. COLLEGIUM NOVUM. WL Kraków 1982, s. 478, cena 130 zł.

WSPOMNIENIA

Tadeusz Dzier: **MYSŁY TU ZAWSZE BYLI...** Dziennik z Powstania Warszawskiego 27.VII.1944 — 3.X.1944. PIW Warszawa 1982, s. 94, cena 50 zł.

Jan Sztudynger, Anna Sztudynger-Kalszkiewicz: **CHWAŁIPIETA, CZYLI ROZMOWY Z TATĄ**. Wyd. Łódzkie. Łódź 1982, s. 137, cena 80 zł.

POLITYKA, FILOZOFIA, EKONOMIA

Marek J. Siemek: **FILOZOFIA, DIALEKTYKA, RZECZYWISTOŚĆ**. PIW Warszawa 1982, s. 236, cena 100 zł.

Włodzimierz Lenin: **O REWIZJONIZMIE I DOGMATYZMIE**. KIW, Warszawa 1982, s. 266, cena 50 zł.

Adam Rapacki: **PRZEMÓWIENIA, ARTYKUŁY, WYWIADY 1957—1968**. KIW Warszawa 1982, s. 506, cena 210 zł.

Eugeniusz Górski: **JOSE ORTEGA Y GASSET I KRZYŻ IDEOLOGII HISZPAŃSKIEJ**. Ossolineum, Wrocław 1982, s. 262, cena 160 zł.

Alfred Lutrzykowski: **SYSTEM POLITYCZNY SOCJALIZMU**. Model i polskie doświadczenia. KIW Warszawa 1982, s. 412, cena 100 zł.

Włodzimierz Lenin: **O DYKTATURZE PROLETARIATU**. KIW Warszawa 1982, s. 316, cena 40 zł.

HISTORIA

Andrzej Zahorski: **NAPOLEON**. PIW Warszawa 1982, s. 514, cena 300 zł.

Michał Komarowski: **TERESA KUNEGUNDA SOBIESKA**. PIW Warszawa 1982, s. 226, cena 150 zł.

ROZNE

Zbigniew Kuchowicz: **MIŁOŚĆ STAROPOLSKA**. Wyd. Łódzkie, Łódź 1982, s. 594, cena 150 zł.

Wojciech Zabłocki: **SZABLA I PIORKIEM**. Sport i Turystyka. Warszawa 1982, s. 172, cena 65 zł.

Tadeusz Gumiński: **LEGNICA I OKOLICE**. Przewodnik. Sport i Turystyka. Warszawa 1982, 130 zł.

Z UNIEJOWSKIEJ GMINY...

Z wielkim zainteresowaniem spotkały się materiały zamieszczone na łamach „Głosu Nauczycielskiego”, zebrane przez dziennikarzy podczas ostatniej wizyty w Uniejowie i Wilamowie. Fakt ten zyskał wielki rezonans społeczny. Wszystkie numery „Głosu” zostały z kiosków wykupione. Duże zainteresowanie wywołała notatka o samorządności i aczkolwiek delikatnie ukryta, w tekście, było wiadomo, że dotyczy to naszej konferencji. Zdjęcia red. Czesława Górskiego obiegły całą gminę, a nawet były komentowane w sąsiednich województwach. Z informacji pod tekstem wynika, że ukażą się dalsze relacje z pobytu u nas. Bardzo na nie oczekujemy, ponieważ chcemy popatrzeć na naszą pracę oczyma innych, oczyma surowymi i krytycznymi.

CZESŁAW STAŃCZAK
Wilamów

DLA WSZYSTKICH NAUCZYCIELI

Z uwagą przeczytałem propozycję kolegi Mieczysława Czechowskiego na temat projektu statutu ZNP („Wokół statutu” — 46 numer „Głosu” z 26 grudnia ub. r.) i uważam, że tekst ten może być bardzo pomocny w pracy nad przygotowaniem statutu przez inne komitety założycielskie.

Mam jednak pewne osobiste zastrzeżenie do propozycji, aby w zapisie „statutu” znalazło się stwierdzenie, że „Głos Nauczycielski” jest „organem prasowym ZNP”.

Jako długoletni Wasz czytelnik, sympatyk i korespondent, zawsze uważałem „Głos Nauczycielski” za pismo przede wszystkim nauczycielskie, w pełnym tego słowa znaczeniu, a nie tylko — związkowe! Myślę, że określenie przy winiecie: „Tygodnik społeczno-oświatowy” — jest zupełnie adekwatne do roli, jaką pełniło i pełni nadal nasze pismo. Nie widzę powodów, aby zaważyć rolę „Głosu Nauczycielskiego” jedynie do funkcji... „organu prasowego ZNP”.

Z drugiej strony jest oczywiste, że „Głos Nauczycielski”, jako tygodnik odznaczony „Złotą Odznaką ZNP”, zawsze powinien preferować na swych łamach sprawy związkowe i tak przecież jest! Uważam, że wiele koleżanek i kolegów — bez względu na swoją aktualną przynależność związkową — również w przeszłości zawsze uważało i uważa „Głos” za pismo przede wszystkim nauczycielskie. Redakcja naszego pisma wielokrotnie dawała dowody, że każdy konstruktywny głos nauczycielski się liczy, zamieszczając wypowiedzi o różnych, nieraz kontrowersyjnych treściach. Uważam to za podstawową zaletę „Głosu Nauczycielskiego”.

Dla jasności sytuacji dodam, że do 13 grudnia 1981 r. byłem członkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego. Nie zgłaszałem od tamtej pory żadnego formalnego akcesu zmiany swojej dotychczasowej przynależności związkowej. Obecnie nie jestem więc członkiem żadnego związku zawodowego. Chciałbym natomiast — jako nauczyciel — nadal pozostać czytelnikiem i sympatykiem „Głosu Nauczycielskiego”, jako „pisma społeczno-oświatowego” w którym bez natrętnego pytania o przynależność związkową ktoś zajmie się naszymi problemami, troskami, a także sukcesami i radościami — wypływającymi z faktu, że dobrze spełnia się swój zawodowy i obywatelski obowiązek polskiego nauczyciela.

WIESŁAW CZERMAK
Lidzbark Warmiński

SŁÓW TWORZYWO

Są różnice między mówieniem prawdy a prawdą. Mówienie prawdy to określone zachowanie człowieka, natomiast prawdziwość to pewna, mniej lub bardziej trwała, dyspozycja jednostki. Aby być prawdziwym, trzeba zawsze udzielać informacji zgodnie ze swoją wiedzą i przekonaniem. Prawdowość wymaga nie tylko mówienia prawdy, ale mówienia jej nawet wówczas, gdy grożą nam za to jakieś przykre konsekwencje. Jest prawdziwym nauczycielem, który potrafi przyznać się wobec uczniów do popełnionego błędu. Jest prawdziwym także ten, który sam wierzy w prawdziwość słów kierowanych do swoich wychowanków.

Takie rozumienie prawdziwości wiąże się ściśle z poczuciem odpowiedzialności za słowo, co z kolei ma duże znaczenie dla kształtowania w społeczeństwie atmosfery wzajemnego zaufania, dla umacniania więzi społecznej, gdyż ułatwia porozumienie się między jednostkami, jednostką a grupą itd. Słowo — jak pisał Z. Mysłakowski — jedna z ojczyzn człowieka — jest fundamentem wspólnoty ludzkiej. Kto niszczy podstawową funkcję słowa, kto posługuje się nim świadomie dla wprowadzenia drugiego człowieka w błąd, nagi- nając jego sens do każdorazowego interesu — ten niszczy podstawę wspólnoty.

Oburza nas wszelkie kłamstwo (pomijam sytuacje, w których usprawiedliwione jest ono przez okoliczności, np. w przypadku informacji udzielanej przez lekarza pacjentowi nieuleczalnie chorego o jego stanie zdrowia lub okolicznościach np. towarzyszących). Szczególnie jednak oburza i niepokoi kłamstwo nauczyciela. On to przecież ma uczyć i wychowywać, a czynić to może z powodzeniem jedynie będąc prawdziwym, gdyż — jak pisał profesor Tadeusz Kotarbiński — nauczyciel może głosić uczniom tylko to, co sam uważa za prawdziwe, „inaczej będzie kłamcą i kłamców będzie wychowywał własnym przykładem”.

W okresie głębokiego kryzysu moralnego, w czasach ogólnego spadku wartości słowa, nauczyciel musi pamiętać o tym, że

stanowi ono najdelikatniejsze narzędzie wychowania, a rozwój wrażliwości na słowo i jego znaczeniowe odcienie oraz kształtowanie u młodego człowieka poczucia odpowiedzialności za słowo — to podstawa harmonijnego rozwoju osobowości dziecka.

Nauczycielowi po prostu nie wolno występować w roli demagoga lub natrętnego moralizatora. Moralizatorstwo, polegające na mentorskim pouczeniu, jest działalnością quasi-wychowawczą, wywołującą w młodzieży odruch niechęci lub nawet wrogości.

Duże niebezpieczeństwo tkwi w demagogicznym przekazywaniu uczniom różnych treści z zakresu problematyki społeczno-politycznej i gospodarczej. Nauczyciel, chcąc być wysłuchiwanym przez uczniów, musi zachować swą wewnętrzną prawdę, to znaczy — mówić zgodnie z własnym przekonaniem. Uczeń wyczuwa, czy nauczyciel mówi „od siebie” i jest uczuciowo zaangażowany w to, co mówi, czy też jako nauczyciel-urzędnik przekazuje wiedzę i ideologię, w których prawdziwość i słuszność sam nie wierzy.

Nauczyciel powinien dobrze znać rzeczywistość społeczną kraju i w swoich wypowiedziach jak najwierniej ją odzwierciedlać, wyraźnie odróżniając to, co jest, od tego, co być powinno. Nauczyciel, który nie uczy odróżniać we współczesności tego, co dobre, od tego, co złe — przyczynia się do kształtowania u uczniów postaw nieufności, podejrzliwości i wrogości. I tutaj, podobnie jak w przypadku moralizatorstwa, dochodzi do zerwania kontaktu między nauczycielem a uczniem. Zamiast dialogu mamy monolog. Monolog, który zraża uczniów do nauczyciela, przyczynia się do negacji rzeczywistości społecznej.

I kolejny aspekt rozważanej sprawy — dotrzymywanie słów. Nauczyciel musi dotrzymywać umów zawartych z uczniami: z każdym z osobna i z całą grupą uczniów. Nie może np. nie przyjść na imprezę klasową, jeśli się do tego wcześniej zobowiązał, nie może nie zwrócić uczniom w da-

nym dniu zeszytów do prac klasowych, jeśli wcześniej taki termin ich zwrotu zapowiedział itd. W przypadkach braku możliwości wywiązania się z umowy, nauczyciel musi przed klasą lub danym uczniem wyjaśnić powody jej niedotrzymania.

Ważną czynnością nauczyciela jest ocenianie postępowania uczniów. Mam na myśli nie tyle oceny wpisywane do dziennika lekcyjnego i arkusza ocen, lecz także oceny słowne, wypowiedziane o uczniu i jego czynach wobec całej klasy lub w obecności innych osób. Wiemy, że ocenić kogoś, bądź czyjeś postępowanie, jest czynnością łatwą, ale ocenić sprawiedliwie — jest czynnością bardzo trudną. Nauczyciel powinien pamiętać stale o tym, że jest nauczycielem — wychowawcą i jako nauczyciel stanowi dla uczniów wzór także w sprawiedliwym ocenianiu postępowania ludzi. Nie może więc w żadnym przypadku wypowiadać pochopnych opinii o uczniu, jego postępowaniu.

Często w życiu codziennym oceniamy człowieka ze względu na jakiś jeden jego postęp — przeważnie negatywny. Nauczyciel powinien się tego wystrzegać, musi też kontrolować swoją wypowiedź, szczególnie wówczas, gdy jest zdenerwowany postępkami ucznia, by nie używał przy jego ocenie określeń uwłaczających godności człowieka. Słowo bowiem jest silną bronią. Można za jego pomocą czynić człowieka wrażliwszym na czyjąś krzywdę, ale można też pozbawiać go godności, ośmieszać, niszczyć moralnie, a nawet doprowadzić do psychicznego załamania. Aby mieć autorytet i być wysłuchiwanym przez uczniów, nauczyciel musi oceniać zachowanie swoich podopiecznych nie tylko zgodnie z deklarowanym przez siebie systemem wartości, ale także zgodnie z systemem wartości przez siebie realizowanym.

Każdy nauczyciel musi zapobiegać sytuacjom, w których — jak pisał Z. Mysłakowski — „nie nie znaczy przyrzeczenie, nikt na serio nie myśli o jego dotrzymywaniu, nie nie znaczy termin, przekonywanie spada do roli fałszywej gry, przekonania są tylko maskami, zasady i hasła stają się frazesami powtarzanych w kółko dla zapychania czasu „na zebraniach”, wartości stają się przedmiotami drwiny, a dyskusje — wystawą brząkać”.
STEFAN PIKUS
Ślupsk

ZATRZYMAĆ NAJLEPSZYCH

Każdy, kto ma przynajmniej odrobinę poczucia współodpowiedzialności za to, co dzieje się w życiu społecznym i gospodarczym, powinien czynnie uczestniczyć w o-wych przemianach. Mając tę świadomość, zdecydowałem się zabrać głos w sprawie efektywnego wykorzystania potencjału intelektualnego nauczycieli, reprezentujących wysoki poziom kwalifikacji i oibryzmie doświadczenia.

Truizmem jest mówienie o deficycie kadrowym wśród pedagogów. To zjawisko towarzyszy, zwłaszcza szkolnictwu podstawowemu, od zarania Polski Ludowej. Choć trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że był pewien okres, w którym na obszarze niektórych powiatów (było to pod koniec lat sześćdziesiątych i na początku siedemdziesiątych) w szkołach uczyli wyłącznie nauczyciele z pełnymi kwalifikacjami pedagogicznymi. Niedobór kadr nauczycielskich zaznaczył się wówczas, kiedy zaczęto wprowadzać na szeroką skalę różne eksperymenty w oświacie, nie zawsze do końca przemyślane.

Obecnie deficyt kadrowy ma tendencję narastającą, które pogłębi jeszcze wejście w życie art. 88 Karty Nauczyciela. Zarządzającym oświatą już dziś — jak sądzę — ten fakt spędza sen z powiek. Jeśli w odpowiednim czasie nie stworzy się rozsądnie i mądrze przemyślanych preferencji dla tej grupy nauczycieli, których ów przepis będzie dotyczył, odejdą oni z „czynnej służby nauczycielskiej”, a na ich miejsce trzeba

będzie zatrudnić tysiące absolwentów liceów ogólnokształcących — nie nie umiejących. A odejdą nauczyciele, którzy autentycznie są filarem polskiego szkolnictwa: starannie wykształceni, doświadczeni zawodowo, oddani sprawie edukacji dzieci i młodzieży, no i jeszcze młodzi wiekiem. Co to będzie oznaczać dla poziomu kształcenia i wychowania?

Póki co, kilka słów o paradoksach w polityce kadrowej, aktualnych dziś. Oto przy dużych niedostatkach kadrowych niejednokrotnie występuje marnotrawienie — bo i naczę tego nazwać nie można — wspaniałych nauczycieli, mających wielkie zasługi w procesie wychowania i kształcenia. Ma więc rację prof. Jerzy Niemiec, stwierdzając, że „tak naprawdę deficytu kadrowego to my może nie mamy, tylko że nie umiemy wykorzystać racjonalnie kwalifikowanych kadr nauczycielskich w terenie”. To jest obiektywna prawda.

Oto przykład: nauczycielka z dwudziestoletnim stażem, wykształcenie — liceum pedagogiczne, studium nauczycielskie (kierunek filologia polska) i studia magisterskie, także filologia polska. Przez siedem lat była dyrektorem szkoły podstawowej o wysokim poziomie organizacyjnym. O jej wielkich zasługach dla wychowania i oświaty dowodnie zaświadczały wysokie odznaczenia państwowe: Złoty Krzyż Zasługi i najwyższe odznaczenie oświatowe — Medal Komisji Edukacji Narodowej oraz inne wyróżnienia prestiżowe i materialne

(nagroda ministra oświaty i wychowania). Osiągała bardzo dobre wyniki nauczania, służyła radą i pomocą licznych koleżankom w zakresie dydaktyki języka polskiego. Można by było wymienić wiele pełnionych przez tego zacnego pedagoga ról społecznych. Bez żadnej przesady i nadmiernego patosu można powiedzieć: prawdziwa mistrzyni sztuki wychowania i nauczania języka ojczystego, świetny wychowawca wielu pokoleń uczniów i nauczycieli.

Niestety, po przeniesieniu do innej szkoły, jej talent, niespożyte możliwości intelektualne, długoletnie, twórcze doświadczenie są tylko częściowo wykorzystane. Swego ulubionego przedmiotu — języka polskiego — uczy w niepełnym wymiarze. E-tat uzupełnia lekcjami w kl. I—III takich przedmiotów jak: muzyka, wychowanie fizyczne. Ze sobie poradzi z nauczaniem każdego przedmiotu, nikt co do tego nie może mieć wątpliwości. Mimo wszystko, jest to przykład nieracjonalnego wykorzystania wysokiej klasy specjalisty. Należy przy tym pamiętać, że nie jest to przypadek osobno-bny. Jest ich wiele. Nie wolno nam nimi przechodzić do porządku dziennego.

Nie jest moim zamiarem proponowanie sposobu rozwiązania tego problemu. Powodowany współodpowiedzialnością za efektywność spożytkowanie intelektu najlepszych nauczycieli, zabrałem głos w tej kwestii. A jeśli moja wypowiedź okazałaby się przysłówiową cegiełką w zamysły rekonstrukcyjnym polityki kadrowej tych, którzy władzą na niwie oświaty polskiej — wiele moich zasłużonych koleżanek i kolegów ominęłoby zwątpienie we własne możliwości pedagogiczne.

STANISŁAW SZCZERBA
Dąbrowa Białostocka

DLA KOGO SZKOLNY BAL?

Wychowanie dzieci i młodzieży jest procesem złożonym i zależy od wielu czynników. Z perspektywy prawie dwudziestu lat pracy pedagogicznej często porównuję proces wychowawczy w szkole wiejskiej. W dziejach Polski Ludowej były lata, kiedy szkoła na wsi była niemal jedyną aktywną instytucją wychowawczą. Nauczyciele angażowali się w prace pozalekcyjne i pozaszkolne, brali aktywny udział

w życiu politycznym i społecznym wsi. Nie pytali o wynagrodzenie, bo po prostu lubili pracować społecznie. W szkołach działały różne koła zainteresowań i organizacje uczniowskie. Nauczyciele opiekowali się organizacjami wiejskimi, inspirowali ich działalność. Wiejska szkoła stanowiła ważny ośrodek kulturotwórczy w społeczności lokalnej.

Potem nadeszły lata posuchy i neurodzaży na polu wychowania. W latach siedemdziesiątych na wsi zlikwidowano wiele szkół, innym obniżono stopień organizacyjny. Nauczyciele odeszli do zbiorczych szkół gminnych. I tym sposobem wieś wydziedziczono z ludzi, którzy mieli predy-

spozycję do pełnienia społecznikowskiej misji na wsi, zaś funkcjonujące szkoły wiejskie wyalienowały się ze swych środowisk. Wprawdzie wieś współczesna ma wielu inteligentów, ale nie mają oni doświadczenia i tradycji pracy na rzecz środowiska wiejskiego. Nie też dziwnego, że polska wieś jest dziś osamotniona w codziennym działaniu zorganizowanego życia społecznego.

W przeszłości szkoła na wsi odgrywała ważną rolę w kształtowaniu obywateli, wyrabiała przywiązanie do ludowych tradycji, kultywowała je i pielegnowała. Po tamtych czasach pozostały tu i ówdzie kąciki regionalne, izby pamięci, kroniki lokalne. Dorobek wiejskiej szkoły raduje, a jej dziś i jutro niepokoi.

W ostatnich latach w wiejskich szkołach zanikł śpiew, zubożała kultura fizyczna, nastąpiła stagnacja działalności organizacji szkolnych, harcerstwo nie grzeszy atrakcyjnością. Wytworzył się już prawie zwy-

czaj organizowania dyskotek szkolnych przy nikłym świetle. Młodzież szkoły podstawowej uczestniczy w nich i nikt jej w tym nie przeszkadza.

Bywa, że klasy ósme urządzają „uroczyste poegnania”. Są to nocne bale. Gra orkiestra, odbywają się tańce, a w przerwach wszyscy zasiadają przy stołach, także rodzice i nauczyciele. W ich obecności dzieci raczą się nie tylko napojami chłodzącymi.

Owszem, organizuje się bale maturalne, ale tam młodzież ma przynajmniej dzień-więtnaście lat i wyższy stan rozwoju fizycznego i psychicznego. Organizowanie nocnego balu dla piętnastolatków za zgodą wychowawcy i aprobatą dyrekcji szkoły prowadzi, moim zdaniem, do złej obyczajowości. A temu, co grozi kształtowaniem złych wzorców wychowawczych trzeba się zdecydowanie sprzeciwić.

EUGENIUSZ KLUZA
Siedlec Duży

PRZEPISY WYKONAWCZE DO KARTY (19)

**ZARZĄDZENIE
MINISTRA OŚWIATY
I WYCHOWANIA**

z dnia 26 października 1982 r. w sprawie upoważnienia organów bezpośredniego nadzoru nad szkołami do obniżania obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych (wychowawczych, opiekuńczych) nauczycieli oraz w sprawie zasad podejmowania przez niektórych nauczycieli pracy w godzinach ponadwymiarowych.

Na podstawie art. 43 ust. 1 i 4 ustawy z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. nr 3, poz. 19), zwanej dalej Kartą, zarządza się, co następuje:

§ 1. Upoważnia się organy bezpośredniego nadzoru nad szkołami resortu oświaty i wychowania do obniżania nauczycielom zatrudnionym w nadzorowanych szkołach obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych (wychowawczych, opiekuńczych) — na zasadach określonych w art. 43 Karty oraz w niniejszym zarządzeniu.

§ 2.1. W roku szkolnym 1982/83 należy obniżyć obowiązkowy wymiar godzin zajęć dydaktycznych (wychowawczych, opiekuńczych) o:

— 4 godziny tygodniowo — nauczycielom szkół (placówek) realizujących zadania szkół (placówek) ćwiczeń, a nie będących szkołami (placówkami) ćwiczeń,

— 2 godziny tygodniowo — nauczycielom przedszkoli ćwiczeń prowadzącym zajęcia w grupach dzieci sześciolletnich lub w grupach mieszanych, obejmujących dzieci sześciolletnie i dzieci z innych grup wiekowych.

2. Począwszy od 1 września 1983 roku należy obniżyć obowiązkowy wymiar godzin zajęć dydaktycznych (wychowawczych, opiekuńczych) o:

— 4 godziny tygodniowo — nauczycielom przedszkoli ćwiczeń oraz przedszkoli i innych placówek wychowawczych i opie-

kuńczo-wychowawczych realizujących zadania przedszkoli i wyżej wymienionych placówek ćwiczeń,

— 2 godziny tygodniowo — nauczycielom szkół ćwiczeń oraz szkół realizujących zadania szkół ćwiczeń.

3. Zniżka godzin zajęć dydaktycznych (wychowawczych, opiekuńczych) określona w ust. 1 i 2, przysługuje wyłącznie nauczycielom prowadzącym zajęcia ze studentami (uczniami) zakładów kształcenia nauczycieli.

§ 3. W roku szkolnym 1982/83 nauczycielom pełniącym w szkołach podstawowych funkcje drużynowego lub szeregowego ZHP — na wniosek komendanta hufca ZHP — może być obniżony obowiązkowy tygodniowy wymiar zajęć dydaktycznych (wychowawczych, opiekuńczych) o 2—6 godzin tygodniowo, w zależności od ilości członków drużyny lub szeregu.

§ 4.1. Nauczycielom, u których lekarska komisja do spraw inwalidztwa i zatrudnienia stwierdziła inwalidztwo okresowe co najmniej III grupy ze wskazaniem możliwości wykonywania pracy nauczycielskiej w mniejszym wymiarze — może być obniżony obowiązkowy tygodniowy wymiar godzin zajęć dydaktycznych (wychowawczych, opiekuńczych) w rozmiarze i na okres ustalony przez tę komisję, nie większym jednak niż 1/4 obowiązkowego wymiaru.

2. Orzeczenie lekarskiej komisji do spraw inwalidztwa i zatrudnienia, stwierdzające okresowe inwalidztwo III grupy ze wskazaniem możliwości wykonywania pracy nauczycielskiej — w mniejszym wymiarze, bez określenia rozmiaru zniżki — należy traktować jako uzasadniające udzielenie zniżki w rozmiarze 1/4 obowiązkowego wymiaru.

§ 5. Zniżka godzin zajęć dydaktycznych powinna być cofnięta w każdym czasie bez

wypowiedzenia, jeżeli ustana przyczyna uzasadniająca udzielenie tej zniżki.

§ 6.1. Nauczycielowi może być obniżony wymiar godzin zajęć dydaktycznych (wychowawczych, opiekuńczych) tylko z jednego tytułu. W przypadku, gdy nauczyciel jest uprawniony do korzystania z obniżonego wymiaru zajęć z dwóch lub więcej tytułów, przysługuje mu zniżka godzin z korzystniejszego dla niego tytułu.

2. Nauczyciele, którym powierzono funkcje kierownicze, oprócz zniżki godzin zajęć dydaktycznych (wychowawczych, opiekuńczych) przysługującej im z tytułu pełnienia tych funkcji — mogą korzystać ze zniżki godzin z jednego dodatkowego tytułu i pod warunkiem jednak, że zniżka godzin z dodatkowego tytułu nie może przekraczać połowy obowiązującego ich tygodniowego pensum zajęć dydaktycznych (wychowawczych, opiekuńczych) z tym, że najniższe pensum tych zajęć nie może w tym przypadku być niższe niż 4 godziny tygodniowo.

§ 7.1. Nauczyciele, którym obniżono wymiar godzin zajęć dydaktycznych (wychowawczych, opiekuńczych) na podstawie niniejszego zarządzenia, nie mogą podejmować płatnych zajęć dodatkowych ani pracy w godzinach ponadwymiarowych, z wyjątkiem przypadku określonego w ust. 2.

2. Nauczycielom, którym obniżono wymiar zajęć dydaktycznych na podstawie § 2 zarządzenia, mogą być przydzielane godziny ponadwymiarowe na zasadach określonych w art. 35 Karty w wymiarze nie przekraczającym odpowiednio 1/4 lub 1/2 obniżonego wymiaru zajęć.

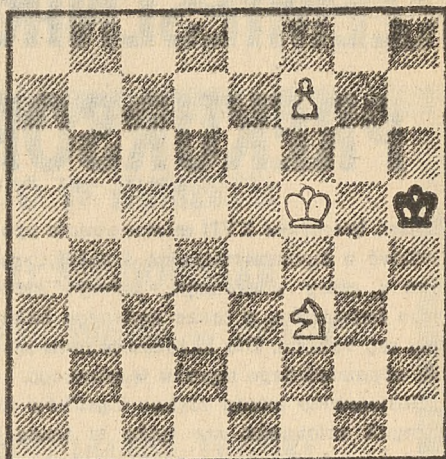
§ 8. Decyzje o udzieleniu nauczycielom zniżki godzin zajęć dydaktycznych (wychowawczych, opiekuńczych) ze względu na stan zdrowia wydane przed dniem wejścia w życie niniejszego zarządzenia — mogą być utrzymane w mocy, nie dłużej jednak niż do końca roku szkolnego 1982/83 — o ile ze względów organizacyjnych nie ma możliwości przydzielenia tym nauczycielom godzin zajęć dydaktycznych (wychowawczych, opiekuńczych) w pełnym wymiarze, chyba że zaistniały podstawy do udzielenia tym nauczycielom zniżki godzin na podstawie niniejszego zarządzenia (np. orzeczenia KiZ).

§ 9. Zarządzenie wchodzi w życie z dniem ogłoszenia z mocą obowiązującą od 1 września 1982 roku.

BOLESŁAW FARON
minister oświaty i wychowania

SZACH KRÓLOWI

ZADANIE NR 46 (3 pkt.)



Mat w 3 posunięciach
Białe: Kf5, Sf2, f7
Czarne: Kh3

Rozwiązanie zadania należy nadsyłać w terminie 10-dniowym pod adresem redakcji.

Rozwiązanie zadania nr 46

- Sc6+ Kc8
- Wg8+ Kc7
- Wg7+ Kb6 (na 2. ... Kc6: 4. Wc7+ — wściekła wieża)
- Wb7+ Kc5
- Wb5+ Kd6
- Wd5+ Kc7
- Wd7+ Kb6
- Wb7+ remia.

Rozwiązanie zadania nr 44

- Ge4+ Wb7
- Hb8+! Wb8:
- Wa7+! Ga7:
- Sc7 mat.

Pod redakcją Rogdana Kusłńskiego

OGŁOSZENIA

Standardy szkolne i harcerskie wykonuje wyspecjalizowana Pracownia „Hań Artystyczny” — mistrzowie Eola i Henryk Kiedak, ul. Kościuski 16 (paradok ul. Armii Czerwonej) 17, 61-603 Poznań, telefon 66-16. Nagrodzona medalami i gwarantuje najwyższą jakość wykonania oraz dotrzymywanie terminów. Szeroka rozpiętość cen.

Mgr techniki 4 lata pracy w technikum mechanicznym — Skryta, mechanika, termodynamika — z 20-letnim wykształceniem średnim poszukuje pracy. Warunek mieszkaniowy w wygodnym. Marek Lisowski, Świnoujście, Modrzejskiej 30/27.

Nauczycielka, mgr chemii, z siedmioletnim doświadczeniem w nauczaniu chemii i fizyki podjęła pracę na terenie woj. stołecznego. Warunek mieszkaniowy. Oferta: Wydawnictwo Współczesne, 00-490 Warszawa, Wiejska 12, Dział Wydawniczy do nr 4.

Materiały z wykładami wykładowcami — matematyka, historia poszukuje pracy. Warunek mieszkaniowy. Oferta: Biuro Ogłoszeń, Zielona Góra, Niepodległości 23, dla 4-6.

PRACOWNICY POSZUKIWANI

Dyrekcja Zbiorczej Szkoły Gminnej w Białymostku zatrudni w nowym roku szkolnym w Zbiorczej Szkole Gminnej oraz w placówkach podległych nauczycieli o specjalnościach: Zbiorcza Szkoła Gminna — nauczanie początkowe, wychowanie fizyczne, fizyka, pedagogika opiekuńcza (matematyka nauczycielska) Szkoła Podstawowa w Satochach — język polski, Szkoła Podstawowa w Grzędzie — nauczanie początkowe. Zapewniamy bezpłatne mieszkanie oraz uprawnienia wynikające z pracy w miejscowościach do 5 tys. mieszkańców. Oferta kierować: Zbiorcza Szkoła Gminna im. Hanki Sawickiej 11-530 Białystok, tel. 86, woj. olsztynskie.



**TYGODNIK
ODZNACZONY
ZŁOTA
ODZNAKA
ZNP**

Redaguje zespół: Danuta Chruszczewska (sekretarz redakcji), Maria Kalitka (zastępca sekretarza redakcji), Teresa Komarska (kierownik działu), Walentyna Lipińska (redaktor techniczny), Zuzanna Miller (kierownik działu), Zdzisław Pawłowski (redaktor naczelny), Krystyna Rogalska (kierownik działu), Maria Rybarczyk (zastępca redaktora naczelnego), Witold Salasicki, Wojciech Stankowski, Halina Szewczak, Janina Trzcińska (kierownik działu), Henryk Witalewski (kierownik działu), Zdzisław Nowak, Jan Rócki (redaktorzy graficzni), Kierownik administracyjny — Aniela Pawlak, korekta — Irena Kościelna, Magdalena Paprzycka. Adres redakcji: ul. Spasowskiego 6/6 60-300 Warszawa. Telefon: 24-10-11, 24-04-20, 27-05-30.

Ogłoszenia przyjmuje: Wydawnictwo Współczesne RSW „Prasa-Książka-Ruch” 00-490 Warszawa, ul. Wiejska 12, Dział Wydawniczy, tel. 24-24-11 wew. 104. Ceny ogłoszeń: urzędowych 50 zł za 1 cm, drobnych 25 zł za 1 wyraz (rabat 50 proc. od ogłoszeń dotyczących poszukiwania pracy). Za przyjmowanie i wydawanie ofert pobiera się opłatę dodatkową w wysokości 50 zł.

Druk: Pracownia Zakłady Graficzne RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Nowogrodzka 34/36, 00-017 Warszawa, Nakład 70 000 egz. 10-100.

W imieniu kolegów i własnym (stały czytelnik) proszę o dokładną informację na temat podwyższania dodatków funkcyjnych dla dyrektorów. Dochodzą do nas różne wieści, zresztą bardzo sprzeczne. Komu ten podwyższony dodatek będzie przysługiwał? (Henryk S. woj. szczecińskie).

Sprawę podwyższenia dodatków funkcyjnych oraz odrębnych dodatków funkcyjnych określa minister oświaty i wychowania w zarządzeniu z 18 października 1982 r. w sprawie szczegółowych zasad podwyższenia dodatków funkcyjnych i przyznawania odrębnych dodatków funkcyjnych. Jest ono publikowane w Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty i Wychowania nr 12, poz. 116.

Podwyższone dodatki funkcyjne

Dodatek funkcyjny może być podwyższony dyrektorowi kierującemu zbiorczym zakładem szkolnym (centrum kształcenia ustawicznego) — w zależności od liczby szkół wchodzących w skład zbiorczego zakładu. I tak za dwie szkoły dodatek może być podwyższony do 30 proc. stawki dodatku funkcyjnego określanego w tabeli dodatków funkcyjnych stanowiących załącznik nr 2 do uchwały 178 Rady Ministrów w sprawie wynagradzania nauczycieli. Za trzy szkoły — od 31 do 45 proc. za cztery — od 46 do 60 proc., za pięć szkół i więcej — od 61 do 80 proc.

Gminnemu dyrektorowi szkół, w zależności od łącznej liczby szkół nadzorowanych przez niego, dodatek może być podwyższony w następującej wysokości: za dwie szkoły — do 20 proc.; za trzy szkoły — od 21 do 45 proc.; za cztery od 31 do 40 proc.; za pięć od 41 do 50 proc.; za sześć od 51 do 60 proc.; za siedem i więcej — od 61 do 80 proc.

Podwyższony dodatek funkcyjny może przysługiwać także dyrektorowi szkoły zawodowej wielokierunkowej w zależności od liczby grup podstawowych, według klasyfikacji zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego. Przy trzech grupach podstawowych dodatek może być podwyższony do 30 proc., przy czterech grupach od 31 do 40 proc., przy pięciu grupach od 41 do 50 proc., przy sześciu grupach od 51 do 60 proc., przy siedmiu i więcej — od 61 do 80 proc.

Dyrektorowi specjalnego zakładu wychowawczego oraz specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego — w zależności od rodzaju upośledzenia wychowanków — może być podwyższony dodatek w następującej wysokości: niewidomi i niedowidzący, głusi i niedosłyszący, kalecy i przewlekłe choroby do 40 proc., upośledzeni umysłowo w stopniu lekkim, niedostosowani społecznie do 50 proc., głębiej upośledzeni umysłowo,

upośledzeni wymagający rehabilitacji zawodowej, leczniczej do 60 proc.

Dyrektorowi zakładu poprawczego o surowszym rygorze, zakładu poprawczego dla nieletnich upośledzonych umysłowo, zakładu poprawczego prowadzonego łącznie ze schroniskiem dla nieletnich, państwowego młodzieżowego ośrodka wychowawczego obserwacyjno-diagnostycznego — może być podwyższony dodatek funkcyjny do 80 proc.

Dyrektorowi zakładu poprawczego nie wymienionego wyżej oraz dyrektorowi schroniska dla nieletnich, jak i dyrektorowi młodzieżowego ośrodka wychowawczego może być podwyższony dodatek funkcyjny do 50 proc.

Natomiast dyrektorowi pogotowia opiekuńczego oraz ośrodka szkolno-wychowawczego może być podwyższony dodatek funkcyjny w wysokości: w placówce obejmującej młodzież tylko na poziomie szkoły podstawowej lub tylko na poziomie szkoły ponadpodstawowej — do 50 proc., a w placówce obejmującej młodzież na poziomie szkoły podstawowej i szkoły ponadpodstawowej — do 80 proc.

Odrębny dodatek funkcyjny

Dodatek funkcyjny odrębny może być przyznany dyrektorowi szkoły, który poza szkołą macierzystą kieruje dodatkową szkołą bądź szkołami, w stosunku do których nie mogą być zastosowane przepisy o zbiorczych zakładach szkolnych. Wysokość odrębnego dodatku jest uzależniona od łącznej liczby oddziałów w tych szkołach i może być on przyznany w następującej wysokości: do 4 oddziałów — do 30 proc. stawki najwyższego dodatku naletniego za kierowanie jedną z połączonych szkół, 5—16 oddziałów — od 31 do 60 proc., 17—24 oddziałów — od 61 do 80 proc., ponad 24 oddziały — od 81 do 100 proc.

Chciałabym zwrócić uwagę na fakt, że dodatki te mogą być podwyższane (a nie muszą), co wynika jasno z wyżej cytowanych przepisów. Dodatki te przysługują wyłącznie dyrektorom szkół, albowiem nie ma tu mowy o wicedyrektorach szkół i osobach sprawujących funkcję dyrektora w zastępstwie.

Zarówno dodatki funkcyjne jak i odrębne dodatki są podwyższane i przyznawane przez organ, który powierzył dyrektorowi funkcję kierowniczą — najczęściej tym organem będzie kuratorium. Przepisy zarządzenia stosuje się do dyrektorów wszystkich szkół, bez względu na ich podporządkowanie resortowe.

Decyzje o podwyższeniu dodatku funkcyjnego oraz przyznaniu odrębnego dodatku wydaje się na piśmie do odwołania,

z zastrzeżeniem w decyzji, że podwyższony dodatek i odrębny dodatek mogą być cofnięte albo wysokość tych dodatków może być zmieniona w każdym czasie, bez potrzeby ich wypowiedzenia, jeżeli zajdą zmiany organizacyjne uzasadniające zmianę lub cofnięcie dodatku.

Dyrektorzy szkół otrzymujący podwyższone dodatki lub odrębne dodatki funkcyjne nie mogą otrzymywać wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe.

(Kon.)

Jestem studentką III roku studiów zaocznych w WSP. Powtarzam ten rok. Dyrekcja szkoły odmawia mi udzielenia ulgi na obowiązkowe zajęcia, jak również zwrotu kosztów przejazdów do uczelni. Czy słusznie? Otrzymałam przecież od władz szkolnych skierowanie na studia, a nie zaliczyłam III roku studiów ze względu na nadmiar obowiązków w szkole i trudną sytuację rodzinną (mam 3 dzieci), (S. M. — woj. opolskie).

Stanowisko dyrekcji szkoły jest zgodne z przepisami zawartymi w uchwale nr 179 Rady Ministrów z 16 VIII 1982 r. określającej uprawnienia nauczycieli studiujących (Monitor Polski nr 22, poz. 189 z 1982 r.). Zgodnie z treścią tej uchwały nauczyciele odbywający studia zaoczne lub wieczorowe w szkołach wyższych oraz w zaocznych i wieczorowych studiach wychowania przedszkolnego, którzy nie zaliczyli roku studiów, tracą prawo do ulgi i świadczeń przewidzianych w tej uchwale — na okres powtarzania roku.

Mają oni jedynie prawo do bezpłatnych zwolnień od pracy na czas obowiązkowych zajęć i egzaminów. Jeżeli jednak nauczyciel powtarza rok studiów z powodu choroby lub innych wypadków losowych, organ nadzorujący szkołę może przyznać nauczycielowi ulgi i świadczenia przewidziane w uchwale.

Syn mój jest studentem szkoły wyższej. Przydzielono mu stypendium. W związku z tym zakład pracy wstrzymał mi wypłatę na niego dodatku rodzinnego oraz rekompensaty. Czy słusznie? Jeśli tak, to kto ma wypłacać mu rekompensatę? (K. Z. — woj. chełmiński).

Zasiłek rodzinny nie przysługuje na dziecko pobierające stypendium zwyczajne lub fundowane dla studentów szkół wyższych (Dz. U. nr 32, poz. 191 z 1981 r.).

Rekompensata dla studentów pobierających stypendium, na których nie jest wypłacany zasiłek (dodatek) rodzinny — wypłaca szkoła wyższa. Mówi o tym przepis par. 23 ust. 6 uchwały nr 24 Rady Ministrów z 27 I 1982 r. w sprawie rekompensat (Mon. Polski nr 4, poz. 18).

(K. W.)

RZEMIEŚLNIK SŁOWA I PREKURSOR

Nasza literatura XVII wieku umiała opowiedzieć o życiu ziemianina i chłopu, ryccerza i ciury obozowego, samego króla i jego hetmanów, a także nędznego bakałarza czy rybaltę. Dla każdego tematu szukała odpowiedniego wyrazu językowego.

„Dostrzeżono wtedy piękno wysiłków fizycznych człowieka nie tylko w trudach ziemianina i w robocie chłopków, ale też w zajęciach flisaków, w egzotyce wielkich salin” — pisze Czesław Hernas.

Ale docenić trud człowieka, który życie spędza przy dożywaniu rudy, przy „dymarkach”, „kurzeniu węgla” i kowaniu żelaza — to było jakby nad miarę tamtych feudalnych do głębi czasów. A jednak...

Utwór, który chciałbym przypomnieć, wydano drukiem w 1818 roku. Jego barokowy tytuł brzmi: „Officina ferraria abo huta i warstat z kuźniami szlachetnego dzieła żelaznego”. Temat wskazany już w samym tytule jest w literaturze staropolskiej unikalny i — jak pisze Krytyk — tworzy w niej wyłom. Autor staje się zatem prawdziwym prekursorem, zwłaszcza że i później temat takiemu nie podejmowano jeszcze przez całe wieki.

„Officina ferraria” to poemat, a podobno „śliczna muza Kallope” pomagała przy jego powstawaniu. Tak przynajmniej zapewnia autor. Jest nim Walenty Rożdzieński, hutnik czyli „kuźnik”, żyjący na przełomie XVI i XVII wieku na Górnym Śląsku. Tak po ojcu, jak i po matce wywodził się Rożdzieński z „kuźniczych rodów”. Matka pochodziła nawet z „kuźników boguckich”, cieszących się szczególnymi przywilejami i wolnościami. Ojciec przybył nad Rawę spod Lublińca.

Sam Walenty przeszedł wszystkie etapy kuźniczej drogi: był robotnikiem, potem mistrzem i współwłaścicielem huty, mieszcząc się na obszarze dzisiejszych Szopienic. Działal następnie jako „menedżer” w różnych kuźnicach na Śląsku. Był więc fachowcem w całym tego słowa znaczeniu i nie wiem, jak to się stało, że połączył swoje umiejętności techniczne z opanowaniem sztuki pisarskiej.

W każdym razie stał się w historii kultury Śląska, jeśli nie jedną z „pereł w koronie”, to przynajmniej rzetelnym rzemieślnikiem słowa, który stworzył wizerunek pracy dawnych „kuźników”.

Dziś, gdy czytamy ten trudny utwór, zastanawia nas ogrom zadania, jakiego podjął się autor. Chciał przecież przedstawić

historię i geografie dawnego hutnictwa, właściwości żelaznego kruszcu, a także obyczaje, wierzenia i warunki pracy śląskiego robotnika z tych czasów, gdy na tronie polskim zasiadał Zygmunt III Waza.

Wczytując się w nielatywne i długie zdania poematu, rozumiemy coraz lepiej styl autora, który nie po to pisze, by nas bawić, lecz by opowiedzieć o ciężkim bytowaniu swojego środowiska i o wartości pracy. Rożdzieński stara się przy tym zespolić słownictwo zawodowe i techniczne (już wtedy istniejące!) z wyrazami przepełnionymi surowym, poetyckim patosem.

W ten swoisty sposób składa hołd trudowi współbraci „sczynających od ognia i dymu”.

Nie tak dawno, bo w złotym wieku polskiej literatury, pewien szlachecki „politolog” orzekł, iż wszelkie zajęcia ziemniackie są „sprośne a smrodliwe”. A oto Rożdzieński waży się głosić pochwałę pracy ze wszelkich miar twardej i „mało wytwornej”, za to — jak stwierdza — podstawowej dla istnienia gatunku ludzkiego.

Rożdzieński przestrzega też od razu wszelkich profanów, by trzymali się z dala od „kuźnictwa”, jeśli nie potrafią mu poświęcić wszystkich sił i talentów swojego życia:

„Gospodarstwa w kuźnicy jeśli nie rozumiesz
A z robotniki swymi rządzić się nie umiesz,
Radzę-ć, abyć — niechając kuźnice —
wczas sobie

O inakszej żywności myślił i o chlebie...”

A potem już czytamy jakby niewielki traktat o dobrej robocie, napisany przez XVII-wiecznego gospodarza huty i aniśmy się obejrzeli, jak nas Rożdzieński wciągnął w swe „przemysłowe troski z barokowych czasów”.

Zgadza się więc, że najważniejszy dla kuźnicy jest napęd wodny, bo przecież wartki prąd rzeki „ocembrowanej z boków i szyrokiej” poruszać ma koła — olbrzymy. Pieców nie wolno przy tym stawiać na miejscu błotnistym, bo „spodek w takim miejscu wilgotnieje”. Ze zrozumieniem czytamy, że

„Kominy też mają być dobrze ulepione,
Przestronne i wysoko na górę wzniesione,
Dlatego, aby iskry z pieca nie padały
Na miechy, więc i huty by nie zapalały”.

Uczy nas też Rożdzieński podziwu dla serca huty — młota. Ma on być „niemal

i kształtnie wrobiony”, zaś „nakowalno” (kowadło), w jakie młot uderza, winno być gładkie. Poznajemy z kolei nazwy narzędzi do cięcia żelaza. Są to, dla przykładu, „hesprys” i „zynkiesz”, „stachle” i „otul”. Nie można, niestety, znaleźć tych wyrazów w popularnych słownikach.

Wykonawcom pracy — samym „kuźnikom” — poświęca autor poematu wiele miejsca.

„Trzeba mieć też chałupy dobrze zbudowane,
Robotnicze, a huty blisko postawione”.

Brzmi to nowocześnie i humanitarnie. Rożdzieński nie ma jednak złudzeń co do warunków, w jakich żyje i pracuje XVII-wieczny hutnik, w jakich pracował zapewne i sam pisarz. Toteż utożsamia się z robotnikiem, „uczernionym właśnie jakoby Murzyn”:

„Patrzajże, jako się to na mnie skwarzy ciało!

Aż u nas w tym ogniu mamy męki mało?
Płomień leci z iskrami w oczy jak perzyny,
Piękę się ustawicznie ogniem z każdej strony!

Od trzasku młotowego mało już co słyszę...”

Jakże dawno się to wszystko dzieje... gdzieś może w trzydziestu lat po zgonie Jana Kochanowskiego?

Bez mała w trzy wieki później, w czasach „Ludzi bezdomnych” technika hutnictwa poczyniła trudne do wyobrażenia postępy.

Ale „w wielkich halach przeciągi rwaty wzdłuż i w poprzek, ochładzając czoła, plecy i ręce, które pali białe żelazo. Nie istnieją tam płuca chore, nie ma nerwów. Kto chory, ten umiera”. Takie są obserwacje i refleksje Judyńca i Joasi z ich ostatniej wspólnej wędrówki po hutach Zagłębia Dąbrowskiego. Rożdzieński pisze:

„Ustawicznie przy ogniu bez wytchu robimy,

Tak we dnie jak i w nocy, aż i ustajemy
Od gorąca wielkiego!”

Stefan Żeromski uzupełnia ten obraz „Czterej olbrzymi czarni ludzie z jednej i czterej z drugiej strony walców (...) dzierżąc w ręku długie obcegi, ujmują (rozżarzoną) belkę w swą władzę (...) Tuż obok latają po ziemi węże stalowe”.

Wróćmy znów do „warstatu z kuźniami”, aby się przyjrzeć, jak „szlachetne dzieło żelazne” z czasów Rożdzieńskiego rujnowało zdrowie robotników:

„Stąd-ci u nas jest głuchych i chromych niemało,

A nie wiem, by był który, co by całe ciało

Miał na sobie. Patrz jako przywiedla do kości

Na mnie skóra od wielkiej ognia gorącości!”

Feudalizm, kapitalizm, wieki postępu w hutnictwie, a przecież tragiczny okrzyk Judyńca, lekarza Zagłębia Dąbrowskiego, potwierdza tylko trwałość ludzkiej niedoli:

„Tu ludzie w trzydziestym roku życia umierają, bo są już starcami!”

Żaden z hardych „kuźników” Rożdzieńskiego nie oczekuje poprawy swego losu. Każdy z nich żył się z nędzą, żył się z duchami szybów, często nawet pomocnymi w pracy. Polubił gorzałkę, którą spłukuje „kurz węgielny, co mu gardło plu-gawi”. Nie ma nic w życiu. Nic prócz wolności swojej osoby.

„W wolności swojej... wszyscy się kochamy.

Nia się tylko cieszymy, która naszej nędzy Jest najwiętsza nagroda, nie skarb, nie pieniądze”.

Z szacunkiem, czyta się ten stary polski poemat o pracy. Nie przeceniany w podręcznikach, wciskany w zakamarki narodowej pamięci. „Zbiorowy portret proletariatu tamtych czasów”, przedstawiający dumę i honor zawodowy oraz godność kuźników, jak konkluduje Czesław Hernas.

ZA TYDZIEŃ

● NAUCZYCIELE – DZIAŁACZE PRON spotkanie w redakcji

● PO OMACKU OD LAT WIELU czyli jeszcze o młodych – i nie tylko młodych – nauczycielach

● UCZESTNICTWO DZIECI I MŁODZIEŻY W KULTURZE relacja z poznańskiego spotkania

NIEPOKOJE

JAK DOBRZE BYĆ NOWATOREM

Nie brakuje i nigdy nie brakowało u nas nauczycieli ambitnych, którzy chcą zrobić więcej niż muszą, którym niespokojna natura nie pozwala utkwąć w rutynie.

Każdy z nas potrafi wskazać w swoim środowisku takiego „odmieńca”, który nie żałuje własnego czasu i pieniędzy na poszukiwanie nowych i oryginalnych pomocy, na wykonywanie materiałów dydaktycznych własnego pomysłu.

Taki taki po południu i wieczorami w pracowni, wciąż ją przerabiając i doskonaląc, umie zapalić do swoich pomysłów uczniów i ich rodziców.

Tego typu nauczycielem nie jest lekko — ani w domu, ani w szkole. Rodzina niezadowolona, bo w tym czasie, gdy inni „rabia nadliczbowki” lub chałturzą poza szkołą, zapaleńcy marnują (w przekonaniu najbliższych) czas, stale coś dłubiąc i poszukując czegoś, co nie daje żadnych dodatkowych pieniędzy. A w szkole? Logicznie rzecz biorąc powinni być nieustannie chwaleni i nagradzani, są przecież najbardziej ofiarnymi i oddanymi pracownikami. Jeśli w czasie wizytacji szkoły jakaś pracownia się wyróżnia, kto zbiera pochwały? Oczywiście dyrektor, że niby ma tak doskonałą szkołę, tak świetnie wyposażoną...

Powinien być więc wdzięczny zapaleńcowi, chwalić go publicznie, premiować w różny sposób i jeśli to możliwe, awansować.

Bywa, że jest tak istotnie i nauczyciel nowator w takiej szkole czuje się znakomicie. Ale jak znam rzeczywistość szkolną — a znam chyba dobrze po 20 latach pracy w placówkach oświatowych różnego typu — sytuacja nauczyciela z nowatorskimi zapędami często jest, niestety, inna. Zazdrosne otoczenie zrobi wszystko, aby „znormalniał”, dostosował się do jego zrutynizowanego poziomu, aby przestał się wyróżniać.

Metody sprowadzenia na ziemię zapaleńca są różne, nieraz bardzo wyrafinowane. Znam np. nauczyciela, który sam zorganizował w swojej placówce aż trzy pracownie. Nie otrzymał za to żadnej nagrody ani nawet symbolicznego, dyrektorskiego uścisku dłoni. Otóż opowiadał on niedawno, że podczas wizyt w jego pracowniach różnych gości, gdy wreszcie ma okazję zaprezentować swój niebanalny dorobek, inny nauczyciel tego samego przedmiotu namietnie zagaduje wizytujących placówkę po to, aby przypadkiem za dużo nie zobaczył i usłyszał. Mogliby przecież czasem nowatora pochwalić publicznie albo, nie daj Boże, zaproponować jakąś nagrodę...

Nielatwo jest więc być nowATOREM, trzeba nie mało hartu ducha oraz wielkiej odporności psychicznej, aby w takich warunkach nie załamać się i wytrwać w swoich ambicjach.

Po to więc powołano w każdym województwie radę postępu pedagogicznego, by nie tylko ułatwić życie nauczycielom — nowatorom, ale przede wszystkim po to, aby ich dostrzec i odpowiednio uhonorować, w końcu zasługując na to. A także dlatego, aby upowszechniać ich pomysły i doświadczenia.

Zawsze mi się więc zdawało, że rady te tworzą właśnie oni, ci nauczyciele, którzy spontanicznie, przez nikogo nie sterowani, poszukują autentycznie nowych rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych. Zebrani w jednej, preferowanej przez władze pożytecznej organizacji, powinni mieć znaczną „siłę przebicia”, razem powinni być o wiele mocniejsi niż każdy z osobna w swojej szkole. W ten sposób powinni pociągać za sobą innych, też z pomysłami, choć może z mniejszą inicjatywą.

Tymczasem z niektórych województw zaczynają dochodzić głosy niepokojące. Otóż zdarzało się, że jesienne wybory do rad postępu pedagogicznego odbywały się

według klucza, metody skądinąd dobrze znanej. W głosowaniu, jakże by inaczej, jawnym, najwięcej głosów zdobył — nigdy byście nie przypuszczali — wicekurator, oddelegowany do „roboty w postępie...”. Niewiele mniej głosów uzyskiwali wizytatorzy kuratorijni oraz dyrektorzy różnego typu placówek kształcących i doszkonalących. Ile ci ludzie — tak naprawdę — mają wspólnego z postępowym pedagogicznym? Ale formalne członkostwo w radzie pozwala potem napisać w odpowiedniej ankiecie (do nagrody, odznaczeń): „bierze czynny udział w działaniach nowatorskich na rzecz...” i tak dalej.

Oczywiście, ktoś w tej radzie musi być nie tylko do reprezentowania. Wybiera się więc również kilku autentycznych nowatorów, którzy będą ciągnąć całą robotę. Jednego z nich czyni się sekretarzem rady, rzadziej przewodniczącym i on ma przede wszystkim działać. On ma być też potem pierwszym „do bicia”, gdy coś nie wypali.

Niewykluczone, że tego rodzaju wybory do rad postępu pedagogicznego zdarzają się rzadziej, że w większości województw tworzą je wyłącznie zapaleńcy, że jest to ruch prawdziwy, nie skażony biurokracją i nawykami z epoki lat siedemdziesiątych.

Ale nie lekceważmy sygnałów świadczących o tym, że do postępu usiłują się podłączyć ludzie nie mający z nim nic wspólnego.

W powojennych dziejach naszej oświaty nie brak przykładów niszczenia dobrych i mądrych pomysłów.

Chrońmy więc nowatorów przed urzędnikami, sami poradzą sobie doskonale.