

NAUCZYCIELSKI

● NIE MA WYJŚCIA?

studenci o samorządzie

● PYTANIA WCIAŻ AKTUALNE z cyklu: Quo vadis, oświato?

● GDY FORMA ZABIJA TREŚĆ jak trafić do nastolatków

● ZWIĄZKI ZAWODOWE W OKRESIE ZABORÓW I W LATACH II RZECZYPOSPOLITEJ „Zeszyty Historyczne” nr 5

SOBOTA ZYSKÓW I STRAT

ANNA MARZEC

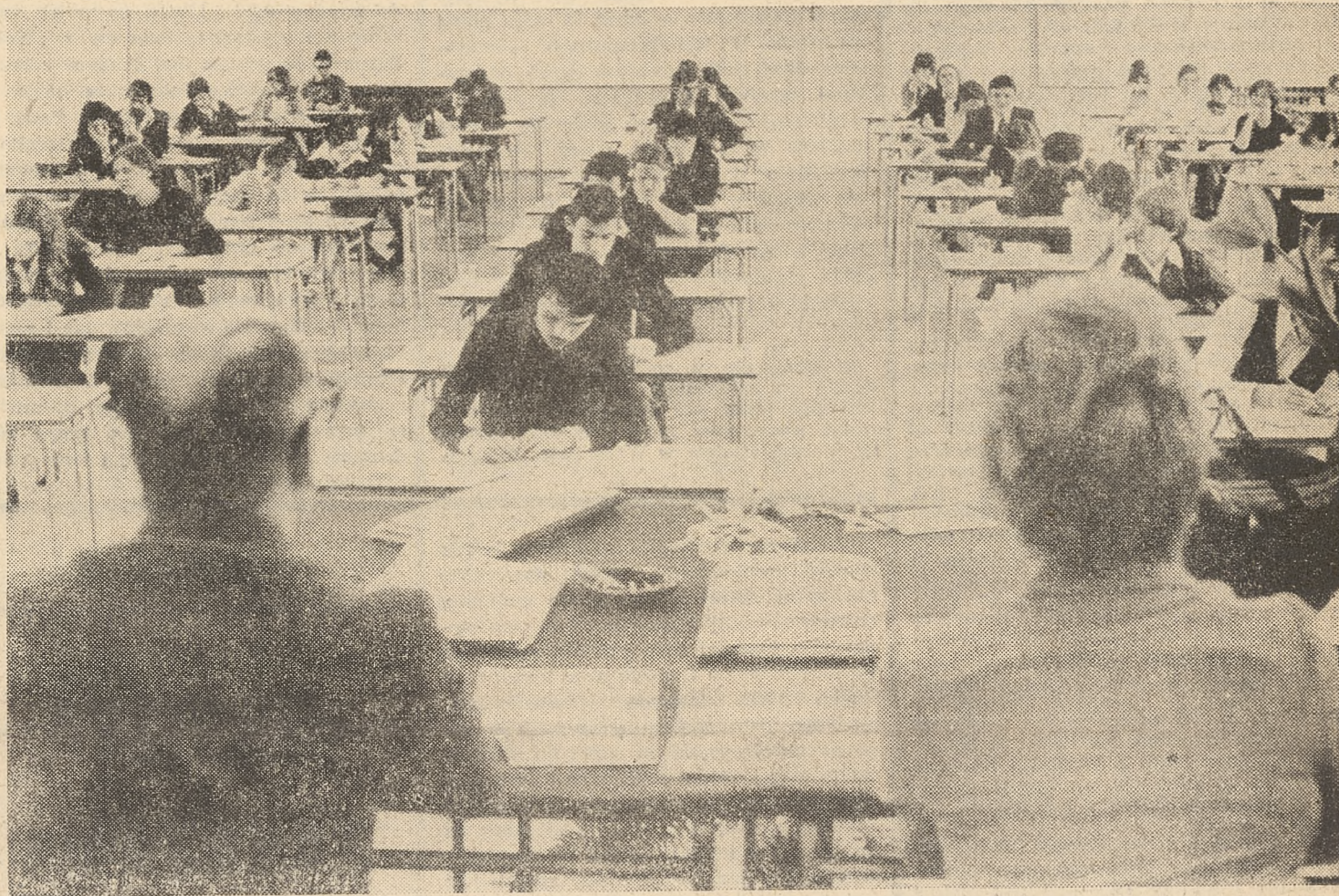
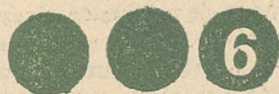
Żadna decyzja resortu nie spotkała się z takim aplauzem, jak ta o wolnych sobotach w szkołach! Ministerstwo ma po swojej stronie wszystkich zainteresowanych: uczniów, nauczycieli, dyrektorów szkół i — większość rodziców. Czy mogło być inaczej po zaproponowaniu odpoczynku zamiast pracy? Dwóch dni rekreacji w miejsce sobotnich zajęć i niedzielnej przygotowania do lekcji?

ZASTANAWIAJĄCA JEDNOMYŚLNOŚĆ

Kto z ludzi, mając do wyboru wysiłek lub próżnowanie, nie wybierze tego drugiego? Dlaczego to dzieci i młodzież miałyby się okazać bardziej zdyscyplinowane i przewidujące niż dorośli? Młodzi mieliby pracować sześć dni w tygodniu, kiedy ich ojcowie zostali urzeczni możliwością „świętowania”?

Pochwycili więc własną szansę skróconego tygodnia nauki i znajdują dla niej tyle samo uzasadnień, ile wcześniej dla braku czasu na opanowanie programu nauczania. Pytani o zdanie w sprawie wolnych sobót, akceptują je. Więc cieszymy się wynikami badań i sondaży, potwierdzającymi słuszność decyzji, bądźmy zadowoleni z jedynomyślności zwierzchników i podopiecznych...

Nie zapominajmy tylko, że dzieci cieszą się z wolnego dnia, jak zawsze z wcześniej-



Fot. CAF

MATURA-82

Wielkie przeżycie dla każdego abiturienta. Przy stolikach egzaminacyjnych zasiadło w tym roku około 180 tys. maturzystów. Zawartość kopert, które punktualnie o godz. 8 rano otworzyli przewodniczący komisji, okazała się na miarę sił i ambicji młodych. W pięciu tematach z języka polskiego każdy znalazł coś dla siebie. Także zadania z matematyki nie wywołały popłochu. W wielu szkołach już o godz. 12 sale opustoszały. To znak, że poszło dobrze. Jak wypadnie ogólne podsumowanie wysiłku maturzystów i ich nauczycieli, okaże się za kilka dni.

NAUCZYCIELE

ZAWÓD JAK WIELE INNYCH?

Nauczyciele należą do tej grupy zawodowej, która podlega ciągłej ocenie społecznej. Nierzadko zarzuca się nauczycielom, że pracują mniej od innych, że są szczególnie uprzywilejowani. Czy ich praca jest rzeczywiście trudna i na ile? Na czym polega jej specyfika? Czy traktować ją w kategoriach zawodu, czy też powołania, specjalnej misji? O tym i wielu innych tajemnicach pracy nie tylko nauczycieli rozmawiamy ze znakomitym znawcą problemów pracy — prof. dr. JANEM KORDASZEWSKIM.

RED.: Panie Profesorze, od wielu lat zajmuje się pan badaniami problemów pracy w różnych gałęziach produkcji, licznych zawodach, co znajduje uznanie nie tylko w kraju, ale i za granicą. Wyniki tych badań dostarczają wiedzy o specyfice rodzajów, warunków i stosunków pracy. Niestety, najmniej wiemy o pracy nauczycieli. Czy nie razi to Pana, również jako nauczyciela akademickiego? Przypomina to przysłowiowego szewca, który bez butów chodzi...

PROFESOR: — Czuje się dłużnikiem wobec nauczycieli, zapewniam, że zaistniała luka w badaniach nie wynika z mojej obojętności wobec systemu pracy w szkolnictwie. Problematyka ta, choć pasjonująca, leży prawie odległa. Na to składa się wiele przyczyn, niezależnych ode mnie i innych badaczy pracy.

W latach siedemdziesiątych kierowałem w Komitecie Badań i Prognoz „Polska 2000” badaniami zakładowych systemów pracy w różnych gałęziach gospodarki narodowej oraz typowych mikrosystemów pracy (stanowisk roboczych). Było na to zapotrzebowanie społeczne, choć na pełne spożytkowanie wyników trzeba będzie czekać nie wiadomo jak długo. Polskie instytucje oświatowe nie zgłosiły zapotrzebowania na tak wielostronne i pogłębione badania. Instytut Gospodarstwa Społecznego zlecił mi w tym okresie opracowanie raczej wycinkowego tematu: „Płace w oświacie, ich wielkość i funkcja”, stanowiącego element problemu „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym”. Chodziło więc o same płace, o część, a nie cały system pracy w oświacie lub bodaj w szkolnictwie.

Dobrze się stało, że zleceniodawca ocze-

kiwał pryncypialnej odpowiedzi na kwestie dotyczące zasady wynagradzania według wkładu pracy w stosunku do nauczycieli w PRL oraz propozycji kierunkujących niezbędne zmiany korygujące dotychczasową praktykę płacową w szkolnictwie. Powstała więc okazja do bliższego „przyglądania” się pracy nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych, liceach ogólnokształcących, zasadniczych i średnich szkołach zawodowych, albowiem w większości grup zawodowych indywidualny wkład konkretnej pracy dla celów płacowych rozpatruje się w trzech wymiarach, mianowicie:

1. ilość pracy (społecznie niezbędny czas trwania zadania lub społecznie obowiązkowy czas pracy w okresie rozliczeniowym, na przykład w tygodniu, w miesiącu, roku);
2. składowi i stopień trudności pracy lub — w uproszczeniu — wymagane kwalifikacje szkolne i staż praktyki zawodowej;
3. ilościowe i jakościowe wyniki wykonania zadań, np. produkcyjnych, lub — jak w przypadku nauczycieli — staranność, biegłość i sprawność realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

W przeprowadzonych wówczas badaniach stosunkowo nieźle poznałem ilość pracy nauczycieli (nakłady czasu) i strukturę ich wykształcenia. Szkoda, że nie dysponowałem czasem ani środkami materialnymi niezbędnymi do wnikliwego badania istoty funkcji, warsztatu i sposobu pracy nauczycieli. Ciekawość skłaniała mnie do dokonania serii próbnych analiz struktury trudności pracy (złożoność, odpowiedzialność, uciążliwość), przy zastosowaniu bodaj zastępczej metody na nader szczupłej populacji. Mówię o metodzie zastępczej, ponieważ opracowanie specjalnej metody analizowania i mierzenia trudności pracy nauczycielskiej to czasochłonne, bardzo skomplikowane zadanie przyszłościowe, kiedy to stanie się przedmiotem zapotrzebowania polskich władz oświatowych, samych nauczycieli, ich organizacji zawodowych oraz kiedy znajdą się na ten cel odpowiednie środki materialne.

RED.: — W raporcie z badań postulował Pan to, co w zasadzie dziś zostało zrealizowane: zrównanie płac nauczycieli z płacami pracowników inżynierskich, obniżenie tygodniowego wymiaru godzin pracy, zwiększenie świadczeń socjalnych i inne. Zapewne cieszy to Pana, Profesorze, rzadko bowiem wyniki analiz badawczych tak szybko znajdują odbicie w decyzjach...

PROF.: — Proponowałem te i inne rozwiązania. Nie wiem, oczywiście, czy w decyzjach rządowych sugerowano się akurat

SONDA

NIE TYLKO SZKOŁA

Od trzech lat słowo „kryzys” odmienia-
ne jest we wszystkich przypadkach, nie-
stety, najczęściej na określenie nazwy i
wskazaniu winnych się kończy. Mało jest
— przynajmniej w oświacie — głosów pro-
jektujących sensowne rozwiązania. I to nie
tylko wielkich, przyszłościowych koncep-
cji, lecz najprostszych spraw, leżących w
zasiegu ręki pojedynczego człowieka, ze-
społu pracowników.

Młodzież, nie od dziś zresztą, zachowuje
się często szokująco, czasem nagannie. Jej
zachowanie jest zwykle odbiciem sytuacji
ogólniejszej — w rodzinie, w szkole, w
środowisku społecznym. Jej obecność w
wydarzeniach ulicznych jest tylko potwier-
dzeniem tego, jak łatwo ulega ona siłom
spoza kręgu szkoły — domu. I w tym właśnie
wyraża się słabość szkoły, rodziny, nauczy-
cieli, że dla części młodych nie stanowią
one przeciwwagi dla tych sił z zewnątrz.

Zatem skoro mowa o kryzysie, mamy do
czynienia z kryzysem autorytetów szkoły
i domu, rodziców i wychowawców, z kry-
zysem naszych nie kontrolowanych od lat,
jeśli o skuteczność chodzi, działań i metod
pracy wychowawczej. Wymknęło nam się
oto z rąk „władanie” dusz naszych podop-
iecznych, no, może nie całkiem i nie
wszystkim, ale proces tego groźnego społec-
znie zjawiska jest już zarysowany wy-
raźnie. W pogoni za dziesięciolatką (choć
nie tylko) zgubiliśmy coś cennego — coś,
co kontakty z uczniem czyni bliskimi, ser-
decznymi, drogimi.

Szkola lat siedemdziesiątych z wieloma
jej niewatpliwymi zaletami miała jedną
wielką wadę: sformalizowane stosunki z
uczniemi, schematyczny styl pracy wycho-
wawczej. Także dość obojętny stosunek do
dzieci i młodzieży po lekcjach. Także dużą
obojętność dla jej „prywatnych” przeżyć,
rozczarowań, zawodów życiowych, kłesk
ponoszonych w kontaktach ze środowi-
skiem rówieśniczym, z poszukiwaniem wła-
snego miejsca na ziemi. Zapomniano, że
lekcje, program, wiedza to za mało, by
ukształtować osobowość bogatą, by czło-
wiek mógł żyć, rozumieć otaczający
świat, przeszłość i teraźniejszość. Rozluźni-
ła się też dyscyplina — wszystko było do-
wolne, stopnie z zachowania dotyczyły
głównie lekcji, no i przerwy. Oceniało się
przy tym pozorowanie, to, co widać, co
uczeń mówi w szkole na lekcjach, na ze-
braniu. A to za mało. Z rodzicami zaś szko-
ła wiodła od lat wielu nieprzerwany dia-
log o stopniach. Także z zachowania w...
szkole.

Gdy mówię o podstawowych błędach w
naszej pracy wychowawczej, gdy wskazu-
ję szkołę i nauczycieli — daleka jestem
od poglądu, że to szkoła i nauczyciele są
winowajcami. „Wina” szkoły, jako instytu-
cji za wychowanie odpowiedzialnej, polega
na tym, że coraz częściej nie jest w
stanie prostować różnego rodzaju skrzy-
wień, że tak często jest bezsilna tam, gdzie
ma być niezastąpiona. Jak medycyna wo-
bec nieuleczalnych schorzeń współczesnej
cywilizacji. Dziś trzeba o tym otwarcie
mówić, trzeba zdać sobie sprawę z bez-
silności i szukać dróg naprawy. Szybko, bo
czas działa przeciwko nam. Sądzę, że war-
to tutaj sięgać do prostych, wypróbowanych
a zapomnianych metod pedagogiki,
psychologii, do cennych doświadczeń ty-
słency wybitnych nauczycieli. Wychowywanie
mówi powinno stać się jakby od nowa przed-
miotem codziennej pracy szkoły i nauczy-
cieli, pracy dobrze zorganizowanej, programu
realizowanego zgodnie przez cały ze-
spół, bez rozbicia na grupy i grupy. Wy-
chowanie — to stara prawda — musi
przebiegać w całkowitej zgodzie wychow-
ujących.

Im zaś należy pomóc, szkoła sama i na-
uczyciel w pojedynkę nie zbierze bogatego
plonu. Ta pomoc przysię powinna od nauki
(co robią instytuty resortowe, a przede
wszystkim Instytut Badań nad Młodzieżą,
gdzie są wyniki badań dające nauczycielom
nową wiedzę o młodych?), od rodziców, za-
kładów pracy, towarzystw naukowych i
twórczych, organizacji społecznych i poli-
tycznych. Chodziłoby przy tym o pomoc
nie deklaracyjną, zebraniowo-imprezową,
lecz o konkretne współdziałanie w różnych
sytuacjach, warunkach, okolicznościach.
Nauczyciele pozostaną bezradni, jeśli, w
trudnej walce o młodzież będą jak zwykle,
sami. Co stoi na przeszkodzie, aby do dy-
spozycji szkoły oddać poradnię społeczno-
zawodową, instytuty resortowe, aparat
wizytujący, by „usługową” rolę w stosun-
ku do niej pełniły w jakimś stopniu śro-
dki masowego przekazu, liczne instytucje i
organizacje, także służba zdrowia? Zgodnie
z jej zapotrzebowaniem?

Mają rację wybitni uczeni z Polskiego
Towarzystwa Pedagogicznego pisząc w „Li-
ście otwartym”, iż „nie tylko nauczyciele,
ale i poważna część rodziców w warun-
kach ciężkiego kryzysu (...) zagubiła orien-
tację pedagogiczną, nieraz traciła język po-
rozumienia z własnymi dziećmi”.

Zatem postaramy się język ten zmienić.
MARIA POPOWICZ

Ten 13 maja miał być dniem generalnej
konfrontacji mas robotniczych, studentów
i młodzieży z socjalistyczną władzą w Pol-
sce.

W zakładach pracy na piętnaście minut
miała stanąć produkcja. W południe plano-
wano unieruchomić komunikację. Kierow-
ców nawoływano do blokowania ważnych
skrzyżowań w miastach i do włączania o
określonej godzinie sygnałów dźwięko-
wych. Studenci i uczniowie mieli opuścić
uczelnie i szkoły, aby demonstrować na
ulicach.

Nic z tego nie wyszło! Akcja przygoto-
wywana przez wrogie Polsce Ludowej roz-
głoszenie zachodnie z radiem „Wolna Euro-
pa” na czele — podpierana nielegalnymi
ulotkami tak zwanej podziemnej „Solidar-
ności”, spaliła na panewce, nie znalazła
uznania w społeczeństwie.

Z małymi wyjątkami! Jak doniosła już
prasa codzienna, w blisko 20-tysięcznym
„Ursusie” przerwało pracę 20 osób! Po-
dobnie było w innych wielkich zakła-
dach pracy Warszawy — Hucie „Warsza-
wa”, „Waryńskim”, „Nowolce”, WSK na
Okęciu, Polskich Zakładach Optycznych...

We Wrocławiu — mimo prób wywoły-
wania niepokoju — dzień 13 maja minął
normalnie. W wielotysięcznych Jelczań-
skich Zakładach Samochodowych odnoto-
wano zaledwie kilkanaście przypadków
przerwania pracy. Nie udało się próby
strajków w zakładach pracy Poznania.
Normalnie pracowały śląsko-zagłębiow-
skie kopalnie, huty, zakłady maszynowe,
elektrownie. Z taśm montażowych Fabryki
Samochodów Ciężarowych w Lublinie zje-
chała planowana ilość samochodów. Pra-
cowano w Gdańsku, Bydgoszczy, Szczeci-
nie.

W Krakowie, w godzinach wieczornych
doszło do zbiegów, które zostały roz-
proszone przez siły porządkowe. Podobne
próby niepokoju miały również miejsce
na Starym Mieście w Warszawie. W stoli-

Chciałbym przeprosić czytelników, że tak
istotny problem, jak zakaz stosowania
chłosty w szkołach brytyjskich podnoszę
dopiero teraz. Były inne bardzo ważne wy-
darzenia, stąd też o decyzji Europejskiego
Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu
(organ EWG) informuję z dwumiesięcz-
nym opóźnieniem. Orzeczenie takie wyda-
no po toczących się od wielu lat sporach
wokół kary chłosty, przeciwko której pro-
testowała większość rodziców w Anglii i
Szkocji, uważających ten rodzaj kary za
„sprzeczny z ich etycznymi przekonania-
mi”. Anglia przestanie w ten sposób być
„ostatnim bastionem” archaicznej kary,
zniesionej od dawna przez pozostałe pań-
stwa europejskie.

Pozornie błahy konflikt „różgowy” urosł
przed kilku laty do rangi gwałtownego
sporu między Wielką Brytanią a małą
wysepką Man na Morzu Irlandzkim, przy-
nalegając administracyjnie do Wielkiej Bry-
tanii. Mieszkańcy wyspy w przeważającej
części sprzeciwiali się zniesieniu tej kary,
organizując demonstracje — które zawa-
sze mają ochronę policyjną — i kierując
petycje do parlamentu na rzecz utrzyma-
nia tej tradycyjnej brytyjskiej kary, tak
starej, jak stare jest szkolnictwo Zjedno-
czonego Królestwa.

W tym konflikcie chodziło nie tyle o sa-
mą karę chłosty jako taką, ile o pretekst
do szerszej konfrontacji wzajemnych sto-
sunków między Wielką Brytanią a Wyspą
Man występującą przeciw narzucaniu jej
brytyjskiego ustawodawstwa. Jest to zja-
wisko typowe dla Wielkiej Brytanii, gdzie
władze centralne nie ingerują w wiele
dziedzin życia kraju, pozostawiając je wy-
pracowanemu przez wieki trybowi.

To, co łączy szkolnictwo brytyjskie, są e-
gzaminy maturalne przeprowadzane cen-
tralnie. Trzeba jednak powiedzieć, że
szkolnictwo brytyjskie — podstawowe i
średnie — dzieli się na prywatne — „pu-
blic schools” — i państwowe. Do pierw-
szych, których jest 2241 uczęszcza 4 proc.
wszystkich uczniów szkół średnich, reszta
pobiera naukę w szkołach państwowych.
Wielka Brytania wprowadziła powszechny
obowiązek szkolny dopiero w 1871 r. i to
też jako „zasadę”, zaś w 1902 r., gdy naj-
starsze „szkoły publiczne” obchodziły pięć-
setlecie swego istnienia, powstało pierwsze
angielskie gimnazjum państwowe.

Taki system szkolnictwa niesie za sobą
wielorakie konsekwencje polityczne i spo-
łeczne. „Public schools” nie tylko uczą o-
kreślonych przedmiotów, ale i kształtują w
pełni osobowość uczniów, którzy mieszka-

KRAJ

PRZEGRALI

cy, w samo południe, doszło też do próby
zablokowania przez kilkadziesiąt samocho-
dów osobowych skrzyżowania Aleja Jero-
zolimskich z ulicą Marszałkowską. Wśród
tych samochodów szeregiem posiadało
tabliczki z napisem „CD”. Służby porząd-
kowe szybko opanowały sytuację.

Szkoły pracowały normalnie. Wyższe uc-
zelnie również. W kilku jednak uczelniach
— między innymi na Uniwersytecie
Warszawskim, Łódzkim i AGH w Krako-
wie — miały miejsce niewielkie zgropo-
wania młodzieży pod gmachami uczelnia-
nymi.

Kłapa była więc ogromna. Czy w takiej
sytuacji panowie zasiadający w miękkich
fotelach w zagranicznych centrach propa-
gandowych oraz nasi rodzimi opozycjonis-
ci dojdą do wniosku, że powinni przejść
do innej pracy?... Myślę, że takich wnio-
sków nie wyciągną. Panowie z „Wolnej
Europy” na swoim najbliższym zebraniu
stwierdzą prawdopodobnie, że akcja nie
była odpowiednio przygotowana. Będą, być
może, wysuwane argumenty, że termin 13
maja nie był odpowiedni. Będą pewnie i
opinie, że do akcji niezbyt zdecydowanie
włączyli się będący na wolności aktywiści
zawieszonego związku „Solidarność”... Je-
szcze inni być może obwiniają za nieudaną
akcję polskie radio i telewizję, które, tym
razem — zupełnie nieoczekiwanie i wbrew
zdrowemu rozsądkowi — szeroko rozpo-
wszechniały różnego rodzaju oświadczenia
nadawane właśnie z „Wolnej Europy” o
mających nastąpić w całym kraju incy-
dentach. A może znajdują się i tacy, którzy

ŚWIAT

CHŁOSTA ZAKAZANA

ją w szkolnych internatach i są poddani
znacznym rygorom. Niektóre z nich, mie-
szczące się poza miastami — tak jak „pu-
blic school” dla dziewcząt usytuowana na
przedmieściach Brighton — przypominają
bardziej zakład penitencjarny niż szkołę
i z tej racji zamieszkałe tam nastolatki
nazywają ją po prostu „więzieniem”.

Możliwość kształcenia się w Winchester
(założony w 1382 r.), Eton (z 1440 r.), Har-
row (1571 r.), Rugby (1567), nie jest dostę-
pna dla wszystkich. W chwili obecnej za
roczny pobyt dziecka w którejś z tych
ekskluzywnych szkół trzeba płacić równo-
wartość rocznych zarobków średnio wy-
kwalifikowanego robotnika. Ale to nie
wszystko; do niektórych zapisy przyjmuje
się na wiele lat wcześniej, nieraz często
już po urodzeniu dziecka.

Nikt też w Wielkiej Brytanii nie ukry-
wa, że poziom nauczania w tych szkołach
jest często wiele wyższy niż w szkołach
państwowych. „Public Schools” dają jesz-
cze coś innego — czego nie spotyka się w
innych krajach — kontakty i system pod-
porządkowania sobie uczniów. Zaczne od
tego ostatniego, trzeba bowiem zdać sobie
sprawę, że przyszli zdobywcy wielu krajów
świata właśnie w szkole uczyli się sztuki
rządzenia. Oczywiście, nie było to realizo-
wane w formie jakiegoś przedmiotu, ale w
odpowiednim systemie dyscypliny i rygo-
rystycznej podległości uczniów młodszych
starszym, którzy mogli nawet wymierzać
tym młodszym kary. Niezłym materiałem
do intelektualnego przygotowania była na-
uka historii starożytnej, szczególnie piele-
gnowana w szkolnictwie w okresie roz-
woju imperium.

Wychowankowie „public schools” szli, o-
czywiście, na wyższe studia głównie na
dwa uniwersytety — Oxford i Cambridge.
W chwili obecnej, gdy w Wielkiej Bryta-
nię działa ponad 50 uniwersytetów, nie li-
cząc politechnik, absolwenci „szkół publi-

stwierdzą, że głównym winowajcą nieuda-
nej akcji jest były długoletni kadrowy pra-
cownik radia „Wolnej Europy” — Mieczysław
Lach, który w czteroodcinkowej au-
dycji TV odsłonił kulisy pracy tej niby
wolnej, samodzielnej i niezależnej radio-
stacji.

Zresztą, nie martwmy się zmartwienia-
mi jegomościów, którzy nieźle zarabiają
w antypolskich rozgłoszeniach i żyją z sia-
nia nienawiści i niepokojów. Wytlumacze-
nie swojego niepowodzenia już zresztą zna-
leżli. Zaskoczyli nim wszystkich. To popro-
stu, podziemna „Solidarność” w ostatniej
chwili odwołała całą imprezę!

Dnia 13 maja ogromna, zdecydowana
większość pracujących opowiedziała się
twardo za pracą i nauką, praworządnością
i porządkiem, ładem i dyscypliną.

Oczywiście, maciciele macić będą nadal.
Nie zawieszą swojej działalności. Wykorzy-
stywać będą każdą dogodność, każdą hi-
storyczną datę do dalszych prób przeciw-
stawiania ludzi pracy socjalistycznej wła-
dzy, która wciąż znajduje się w trudnej
sytuacji, ze względu na ogromne trudności
gospodarcze, spowodowane przez poprzed-
nią, skorumpowaną ekipę rządzącą.

Dlatego tak ważne, tak decydujące dla
nastrojów ludzi pracy jest postępowanie
socjalistycznej władzy, które musi być zgo-
dne z oczekiwaniami klasy robotniczej i
wszystkich ludzi pracy. Należy rygorysty-
cznie przestrzegać podstawowych norm
społecznej sprawiedliwości, mądrze spożytko-
wać wyniki pracy społeczeństwa, kory-
gować w biegu mylne decyzje. Takim i
tylko takim postępowaniem władza ludo-
wa jest w stanie udowodnić, że człowiek,
jego praca są wartością najwyższą, że za-
równo w tworzących mechanizmach eko-
nomicznych, jak też w systemie preferen-
cji społecznych uczciwość i rzetelność de-
cydują o poziomie życia i prestiżu pracu-
jących. (ZP)

cznych” stanowią 20 proc. studentów, ale
aż około 50 proc. tych dwóch najslaw-
niejszych.

Jakie są konsekwencje takiego systemu
oświaty? Bez ogródek trzeba powiedzieć,
że podtrzymują one system klasowo-war-
stwowy Wielkiej Brytanii, służą utrzyma-
niu ciągłości brytyjskiego „establishmen-
tu” politycznego. Kilka przykładów: z 47
premierów od początków XVIII wieku 18
ukończyło Eton. Wielu polityków z obec-
nej ekipy rządzącej Wielką Brytanią u-
kończyło ekskluzywne szkoły średnie i naj-
starsze uniwersytety.

Pochodzący z bogatej rodziny ziemiań-
skiej Francis Pym — aktualny minister
spraw zagranicznych, jest takim przykła-
dem. Co więcej jego ojciec był również
absolwentem Eton i Oxfordu, a później
członkiem parlamentu. Wśród posłów kon-
serwatywnych wielu jest takich, którzy
mogą się poszczycić znacznie lepszym rodo-
wodem — jak choćby pierwszy z rzędu
— Winston Churchill, wnuk najbardziej
znanego męża stanu XX-wiecznej Anglii.

Sięgając nieco wstecz, bo do końca lat
sześćdziesiątych, trzeba zwrócić uwagę, że
w okresie, kiedy u władzy znajdowała się
Partia Pracy, 273 członków parlamentu z
630 było absolwentami „szkół publicznych”.
Z kolei Richard Powell, dyrektor general-
ny Instytutu Dyrektorów podawał, że 71
proc. dyrektorów różnych korporacji i
przedsiębiorstw to absolwenci tych wła-
śnie szkół. Co więcej, w Londynie mówi
się często, że kluczowe stanowiska w in-
stytucjach rządowej dzielnicy Whitehall
zajmuje „paczka starych kumpli”.

Można zapytać, dlaczego podjąłem ten
temat w dzisiejszym komentarzu. Wydaje
mi się, że nie sposób nie zauważać tego,
co się dzieje w dziedzinie oświaty w in-
nych krajach. Nie podjąłem, oczywiście,
wszystkich aspektów szkolnictwa brytyj-
skiego — ale tylko jeden: polityczne i spo-
łeczne konsekwencje tego systemu oświa-
towego. Nie można zaprzeczyć, że w Wiel-
kiej Brytanii od wieków istnieje system
przyznawania stypendiów dla wybitnie
zdolnych dzieci pochodzących z niezamoż-
nych rodzin. Nie mają one jednak w isto-
cie większego znaczenia, potwierdzają tyl-
ko — jako wyjątki — istniejące reguły,
że dzieci i młodzież uboższa lub też po-
chodząca z małych miasteczek i wsi ma
mniejsze szanse awansu społecznego, niż
dzieci z wielkich miast i lepiej sytuowa-
nych rodzin.

LECH KĄTOCH

SYGNAŁ ALAR- MOWY

Kiedy poseł Osmańczyk w czasie pamiętnej grudniowej sesji sejmowej mówił o konieczności ratowania młodzieży, skoncentrowania wysiłków nad przywróceniem jej wiary w wartości moralne, w sens życia, w zgodność ideałów z rzeczywistością — głos jego nie znalazł właściwego rezonansu. Zbyt silne wstrząsy targaly wówczas społeczeństwem, zbyt dramatyczne były tamte dni.

A przecież właśnie on wskazał wtedy na sprawę, z punktu widzenia przyszłości narodu najważniejszą, na zjawiska, których skutki są najtrudniejsze do odrobienia, a przeciwdziałanie im wymaga pedagogicznej mądrości i konsekwencji postępowania.

W niespełna pięć miesięcy później przyszło nam przeżyć wydarzenia stanowiące gorzkie potwierdzenie wyrażanych wówczas obaw. Wydarzenia, tym bardziej wstrząsające, że wszyscy zdajemy sobie sprawę, iż — przy uwzględnieniu wielu implikacji typowych dla młodzieżowego buntu, całej jego żywiołowości — są one wyrazem dużo głębszych procesów zachodzących w świadomości młodzieży; procesów, wobec których stajemy w gruncie rzeczy bezradni. Co więcej, wydarzenia te — powiedzmy to sobie szczerze — są w jakimś stopniu znakiem klęski naszych wychowawczych poczynań.

Jakiegokolwiek bowiem byłyby poglądy polityczne każdego z nas, jakiegokolwiek byłby nasz stosunek do obecnej rzeczywistości — to przecież nikt uczciwie myślący w sprawach naszego kraju nie może pozostać obojętny wobec znaków ostrzegawczych, jakie stanowił udział młodzieży w wydarzeniach z 3 maja br. Oto usłyszeliśmy ostry sygnał alarmowy zmuszający do refleksji nad drogą, jaką w naszych działaniach wychowawczych idziemy. Każdy wreszcie choć trochę usiłujący zrozumieć, z jakiego typu zjawiskiem mieliśmy do czynienia, nie może nie dostrzegać, że w udziale młodzieży w majowych wypadkach kryło się coś więcej, niż mniej lub bardziej przemyślana demonstracja polityczna czy wręcz awanturnictwo (bo i takie zjawiska są przy tego typu wydarzeniach nieuniknione). Że był to także wyraz sprzeciwu wobec nas, dorosłych, wobec rzeczywistości, którąśmy tej młodzieży stworzyli, rzeczywistości pełnej prawd pozornych i hasel bez pokrycia.

Wydawać by się zatem mogło, że nadchodzi czas uczciwej oceny całego naszego systemu wychowawczego wraz z wszystkimi jego uwarunkowaniami, a także czas oceny naszych własnych postaw. I tych demonstrowanych w sprawach zasadniczych i tych zajmowanych na co dzień. Tymczasem obserwuje się zjawisko, które można by określić nazwą popularnej zabawy: łapaj złodzieja! Niestety, w miejsce refleksji mamy bowiem do czynienia z szukaniem winowajcy, z ponurą grą w przerzucanie się odpowiedzialnością między szkołą, rodzicami, organizacjami młodzieżowymi i bóg wie kim jeszcze.

A przecież nie o to chyba chodzi. Nie znalezienie winnego nam potrzeba, bo tego „jedynego niesprawiedliwego” po prostu nie ma — lecz trzeba nam głębszej analizy stanu naszego wychowania i to rozumianego w kontekście wszystkich jego społeczno-politycznych zależności; potrzeba nam rzetelnego i uczciwego, nie kamuflującego prawdy w imię czegoś tam, obrachunku popełnionych błędów. I to nie tylko przez szkołę, choć także i przez szkołę.

Trzeba sobie zdać sprawę, że to, co dzieje się dziś wśród młodzieży, nie zaczęło się ani wczoraj, ani przedwczoraj, ani przed grudniem 1981, ani nawet tuż przed sierpniem 1980. Że jest to po prostu tylko ostry

krzys w procesie chorobowym, który od dawna toczył cały nasz system wychowawczy, który zwolna, ale skutecznie nadwierał więzi zaufania między dorosłymi a młodzieżą, między wychowawcami a wychowanymi, między rodzicami a dziećmi. Procesie, który doprowadził do zniszczenia autorytetów, do deprecjacji ideałów i podważenia wiary w proponowany młodzieży system wartości.

Jak do tego doszło? Odpowiedź na to pytanie nie jest sprawą prostą. W pewnym stopniu udzieliła nam jej sama młodzież w telewizyjnym programie nadanym kilka tygodni temu. W programie w którym kilkunastu uczniów szkół średnich dyskutowało na temat wykrytej w jednym z liceów konspiracyjnej organizacji parahitlerowskiej. I choć zrelacjonowany w audycji rakt — że nieliczna bo nieliczna, ale przecież kilkunastoosobowa grupa naszych uczniów w swej konspiracyjnej działalności sięga po emblematy i hasła szczególnie w naszym kraju zniechędzone — był już sam w sobie dostatecznie szokujący, to przecież znacznie bardziej wstrząsające w wymowie były wypowiedzi młodych uczestników dyskusji.

Nikt chyba bowiem jeszcze dotychczas nie dokonał tak druzgocącej oceny naszego nie tylko szkolnego systemu wychowawczego, jak ta grupa nastolatków, która w sposób beznamiętny próbowała znaleźć przyczyny determinujące powstanie takiej właśnie organizacji. Ta młodzież nie używała wielkich słów, nie szukała uogólnień. Mówiła po prostu o tym, z czym sama się spotyka, co ją boli, przeciw czemu się buntuje. Mówiła o braku kontaktów z wychowawcami, o szkole, w której liczą się tylko wyniki nauczania, o izbach pamięci organizowanych nie z potrzeby serca, lecz na rozkaz nauczyciela, zamykanych na klucz i otwieranych tylko z okazji kolejnych wizytacji, mówiła o pozorowanej pracy organizacji młodzieżowych, które są tworzone dla młodzieży a nie przez młodzież. Młodzi ludzie mówili też o działaniach tych organizacji traktujących swoją działalność li tylko jako szczebel do kariery politycznej, jako pole doświadczalne, na którym wypróbowują siły przed przyszłą autentyczną „walką na torze”.

Mówili także o wychowaniu patriotycznym sprowadzonym do dętych akademii, do sformalizowanych spotkań z weteranami, do patetycznej frazeologii i sztucznych wzruszeń tak często demonstrowanych w życiu publicznym w miejsce autentycznej dyskusji o przeszłości, przyszłości i dniu dzisiejszym ojczyzny.

A przecież do tej listy moglibyśmy dodać znacznie więcej. Od iluż to lat co bardziej myślący i uczciwi nauczyciele wołają o przywrócenie szkole wychowawczego charakteru, o głębsze widzenie procesu kształcenia niż tylko przez pryzmat poprawności dydaktycznej, mierzonej ocenami wyników nauczania. Od ilu lat mówi się o konieczności przywrócenia zaufania do nauczyciela, przywrócenia więzi między szkołą a domem. Ile lat usilnie „pracowaliśmy” nad niekorzystnymi zmianami w zawodzie pedagoga, które doprowadziły w końcu do sytuacji, iż w szeregach nauczycielskich istotnie znaleźli się także i ludzie nie najwyższego lotu, nie stanowiący, bo stanowić nie mogą, żadnego autorytetu ani moralnego, ani intelektualnego dla wychowanków. To wszystko nie dzieje się bezkarnie i konsekwencji tej długotrwałej, naszaczej polityki z dnia na dzień odrobić się nie da.

Tym bardziej, że szkoła nie działa w izolacji. Szkoła to nie „cieplarniana hodowla” młodych pędów, lecz żywy organizm ściśle związany ze społeczeństwem, z tego społeczeństwa wyrastający i podlegający tym samym co ono schorzeniom. I ludził by się każdy, kto by sądził, że liuszostwo, łapówkarstwo, dęte politykierstwo, karierowiczostwo, „system układów” odbijać się będą od murów szkoły nie naruszając jej konstrukcji. A zresztą gdyby nawet tak było — to przecież nie w samej szkole młodzież żyje.

Spróbujmy wreszcie zrozumieć i uczciwie odpowiedzieć sobie, co może odczuwać ta młodzież ogłaszana tromtadrackimi fanfarami propagandy sukcesu, dumnymi wyliczankami miejsca zajmowanego przez nas w hierarchii wysoko uprzymysłowionych krajów świata — co może odczuwać obecnie, kiedy słyszy o bankructwie naszej gospodarki, o litościwej pomocy udzielanej nam przez sąsiadów, o charytatywnych akcjach na rzecz biednych Polaków. Co odczuwa? Dumę narodową? Wszystko to wiemy aż za dobrze. Po cóż zatem usiłujemy znów kamuflować prawdę poprzez szukanie sprawców kryzysu wychowawczego? Tu znalezienie sprawy, gdyby nawet był taki, nic nie pomoże. Nie pomoże też przylepianie na głęboką ranę różnych plasterków o bardzo wątpliwych wartościach leczniczych.

GDY FORMA ZABIJA TREŚĆ

7 maja 1982 roku odbyła się w Liceum Ogólnokształcącym nr 50 im. Ruy Barbosa w Warszawie akademia z okazji Dnia Zwycięstwa. Było okolicznościowe przemówienie, udekorowano kombatanów medalami wojennymi, dzieci wykonały stosowny program artystyczny, telewizja to sfilmowała i przedstawiła w dzienniku. Na tym relację mógłbym zakończyć, gdyby... Właśnie. Gdyby nie reakcja uczniów. Czy odpowiadała powadze chwili? Nie byłam tego pewien. Nasuwały się pytania...

Monika: — Dlaczego to wszystko jest tak oficjalne? Uroczystość ożywił tylko pan pułkownik Biestek. Opowiadał o własnych przeżyciach z dużym zaangażowaniem. Ale wszystko pozostało było bardzo sztywne, ceremonialne, nieautentyczne. To do nas nie przemawia. Nawet spotkania w klasie mają charakter zbyt oficjalny. Brakuje szczerości. Wszyscy spięci, skrepowani, sztuczni. Nauczyciel kontroluje bieg dyskusji. Bardzo uważa na to, żebyśmy się z czymś nie wyrwali. Kombatan nie zawsze wie, jakim językiem ma do nas przemawiać. My natomiast staramy się nikogo nie zawieść. Odbywa się gra obliczona na przetrwanie 45 minut.

Franciszek: — Oficjalne spotkania nie mają sensu. Wieje z nich nuda. Sztampowe przemówienie i sztampowy program artystyczny. Kombatan ci opowiada nam o swoich najtragiczniejszych przeżyciach, o młodości spędzonej na wojnie, o sprawach dla nich najważniejszych. A my tego nie słuchamy z odpowiednim przejęciem. Oni to widzą, czują. Nie jest im miło. Gdyby można było te spotkania odformalizować, ukameralnić. Jakże inaczej przebiegały rozmowy w rodzinie. Ktoś starszy opowiada, ja słucham, pytam o to, co mnie interesuje. W klasie nie ma takiej atmosfery. Człowiek po prostu siedzi i cieszy się, że nie ma lekcji.

Maria: — Zaczynam wątpić, czy szkoła jest dobrym miejscem na spotkania z kombatanami. Bardzo sobie cenię rozmowy z ludźmi starszymi, ale kameralne, szczerze, partnerskie. Jakże byłabym szczęśliwa, gdybym mogła porozmawiać o wojnie na przykład ze swoim dziadkiem. Dlaczego z tych spotkań robi się taki wielki problem? Wiem, że są to sprawy ważne, wielkie ale czy wszystko to co jest ważne, musi być ceremonialne. Chcę widzieć w kombatanie człowieka. Jak przeżył koszmar? Gdzie znajdowała się granica jego psychicznej wytrzymałości? Co czuł w chwilach zagrożenia? Jaki wpływ na jego osobowość miała wojna? Jak go ukształtowała? Jakie wycoznał dla siebie wnioski z lat okupacji? Tymczasem jego relacje są często bezosobowe, ogólnikowe. Przedstawia się nam podręcznikową historię wojny od początku do końca, a mnie interesują epizody, szczegóły, pojedyncze wydarzenia, a nawet okresy bezczynności. Na przykład, o czym myślał żołnierz, leżąc w okopie, za czym tęsknił, co go podtrzymywało na duchu? Ale do takiej rozmowy potrzeba jest odpowiedniej atmosfery i nie porozumienia. Tylko jak ją zadzierzgnąć, gdy zamiast szczerzej, otwartej dyskusji pojawiają się slogary.

Marek: — A poza tym mimowolnie zniekształca się obraz wojny. Cały czas eksponuje się tylko jeden szlak bojowy Sielce — Berlin, a my przecież wiemy, że Polacy walczyli w całej Europie i nawet na innych kontynentach.

Franciszek: — To wszystko jest stereotypowe. Co roku opowiada się wciąż o tych samych wydarzeniach. W ten sposób chce się podtrzymać tradycję. A przecież to nas zniechęca.

Piotr: — Byłem instruktorem harcerskim i wiem, jak się nawiązuje kontakt z młodzieżą. Spotkania z kombatanami mogłyby mieć dla nas dużą wartość poznawczą, gdyby opowiadający umieli dotrzeć do psychiki młodych słuchaczy.

Monika: — Niektórzy twierdzą, że my się w sobie zamykamy, że jesteśmy niewdzięczni, gdy starsi podchodzą do nas z otwartymi ramionami i sercem na dłoń. Ale ja naprawdę wolę sama zatrzymać się na przykład przed tablicą upamiętniającą miejsce egzekucji Polaków i oddać się kontemplacji, która jest moim własnym, autentycznym przeżyciem. Natomiast na akademiach i różnego rodzaju masówkach od razu dostrzegam, jak w trosce o formę gubi się treść. Wszyscy martwią się tylko o to, czy ceremonia dobrze wypadnie, zerkają na zegarki, gdzieś się spieszą.

Maria: — Podaje się nam poglądy jak na patelni — od razu z puentą gotową do skonsumowania. Dlaczego nie możemy nad czymś się zastanowić, podyskutować, posprzeczać. Mamy przecież po 17 lat. Dlaczego na przykład ppłk Biestek potrafi ożywić, zaciekawić, obudzić w młodych umysłach refleksję, słowem powiązać złotą nicią przeszłość z teraźniejszością?

Dzieciństwo i wczesną młodość podpułkownika dr Andrzeja Biestka to wiejskie biedowanie w parcianych spodniach i na bosaka, obóz koncentracyjny Kraków-Płaszów, szlaki bojowe, najpierw jako syna pułku, a potem z karabinem w rękę, wreszcie ofensywa berlińska. W roku 1945 miał zaledwie 19 lat. Dzisiaj staje przed licealistami z potrzeby serca. Wojna zabrała mu najlepsze lata. Czy chciałby je odzyskać, przeżywając z młodzieżą. Ppłk Biestek skończył Wojskową Akademię Techniczną (specjalność budowa samolotów i rakiet), Politechnikę Warszawską (wydział budowy samochodów i ciągników) oraz Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu (wydział matematyki i fizyki; tu się doktoryzował). Zatem jako lotnik, inżynier, matematyk i fizyk w jednej osobie spotyka się z uczniami bez najmniejszego kompleksu straconych lat. Czy zdawkowe i niewyszukane stwierdzenie podpułkownika „kocham młodzież” wyjaśnia tutaj wszystko?

Co najbardziej interesuje młodych w II wojnie światowej?

— Uczniowie ciągle pytają mnie o to samo — mówi podpułkownik Biestek — czy mogliby się sprawdzić w działaniach wojennych. Zawsze odnoszą się do walczących kilkunastoletków w czasie okupacji. Zastanawiają się, czy byłoby ich stać na podobne bohaterstwo. Chcą poznać żywą historię poprzez prawdziwych ludzi. Natychmiast wyczuwają, kto jest farbowanym bohaterem. Na tym punkcie są bardzo wrażliwi. Pytają mnie o moje odznaczenia. Upewniają się, czy wszystkie są wojenne. Bardzo często skalę moralną lat wojny przykładają do czasów obecnych. Gdy była mowa właśnie o moich odznaczeniach, jeden z chłopców nieoczekiwanie konstatawał: „Ja znam takiego pana, który nie był na froncie, Berlina nie widział i ma same ordery”. Interesują ich kryteria oceny człowieka zarówno w czasie wojny, jak i pokoju. Skoro wolność dla siebie i kraju trzeba było wywalczyć samemu, to — per analogiam — dzisiaj powinno się liczyć tylko to, co zostało uzyskane w indywidualnym trudzie, czyli w pracy i nauce. Jak zatem potraktować tych, którzy mieszkają teraz w willach jak pałace i stoją gdzieś wysoko ponad nami, owiani nimbem niedostępnej tajemniczości?

Jak należy rozmawiać z młodzieżą lat osiemdziesiątych? Jakim językiem? Ppłk dr Andrzej Biestek jest zdania, że skoro tamta młodzież zdała swój obywatelski i patriotyczny egzamin w czasie wojny, to i dzisiejsza nas nie zawiedzie. Należy więc jej zaufa. Ale samo zaufanie to za mało. Musimy być wobec niej szczerzy, prawdziwi, autentyczni. Nie możemy traktować jej z góry. Nie należy też unikać tematów drażliwych, kontrowersyjnych. Młodzi chcą znać wszystkie tajemnice, całą złożoność wydarzeń.

Dlaczego młodzież bywa często rozczarowana na spotkaniach z kombatanami? Ppłk Biestek uważa, że popełniono tutaj wiele błędów. Młodzież szuka wartości, szuka wzorów osobowych. Jeśli kombatan nie sprosta oczekiwaniom młodych ludzi, wtedy powstają kłopotliwe sytuacje. Uczniowie demonstrują swoje niezadowolenie. Wobec nieporadności, sztuczności potrafią być nawet okrutni. Często bowiem wlicza się dzieciom wielką politykę, nie bacząc na to, że do niej dojrzeć się powoli, tak jak powoli dojrzeć owoc na drzewie.

WITOLD SALAŃSKI

SOBOTA ZYSKÓW I STRAT

ANNA MARZEC

CD ZE STR. 1



Fot. Cs. Górski

szego pójścia do domu, jak z „zarwanych” lekcji, z wolnej godziny spowodowanej chorobą nauczyciela. Tak było zawsze, bo takie jest prawo młodości, wykazującej większą skłonność do zabawy niż zdyscyplinowanej pracy.

Zastanawiać musi natomiast jednorodność nauczycieli, którzy, podobnie, jak uczniowie, w większości wypowiedzieli się za wolnym sobotami. Przecież niemal każdy z uczących miał dawniej wolny jeden dzień w tygodniu i mógł nim swobodnie dysponować, chyba, że był obciążony godzinami nadliczbowymi lub dyrekcja nie wykazywała starań o maksymalnie dobry harmonogram zajęć. Czyżby raptem wszystkim nauczycielom potrzebne były tylko wolne soboty?

Niepokoje jeszcze bezrefleksyjność tych, którzy szermowali stałym argumentem, jakim był brak czasu na pełną i gruntowną realizację materiału nauczania przy sześciopodniowym tygodniu pracy. Właśnie nim usprawiedliwiano niedostatki w nauczaniu przedmiocie, jego niski poziom, bariery między kolejnymi etapami edukacji. Obecnie schowano szczerze ten argument (na jak długo?), aby nie przeszkadzał w zgodnym chórze akceptacji i pochwał. Chwilami ma się wrażenie, że dopiero teraz będzie dobrze, jakby wolna sobota była jedynym remedium na wszystkie bolączki polskiego szkolnictwa.

Kiedy słucham tych jednobrzmiących argumentów „za”, okraszonych troską o zdrowie fizyczne i psychiczne dziecka, to czuję w tym jakiś fałsz, a w najlepszym razie posuwanie się za prądem, pójście na łatwiznę, tęsknotę za wygodą. Zastanawiam się, czy nie jest to łapczywe chwycenie zdobyczy, która przysięga za wcześniej, bez przygotowania, bez stworzenia odpowiednich warunków spełnienia skądinąd słusznego i pięknego zamierzenia: krócej i lepiej.

O tym, że nie jestem w swoich obawach odosobniona, świadczą zaawansowane przygotowania niektórych szkół do obrad poświęconych temu właśnie problemowi. Są to inicjatywy oddolne tych dyrekcji i nauczycieli, którzy na skrócenie czasu nauki i na celowość wolnego dnia chcą spojrzeć bez euforii, w miarę wsteczstronnie, ukazując rezultaty płynące z odpoczynku poprzedzonego wcześniejszym zmęczeniem, ze swobody okupionej pośpiechem, z pożytków dwudniowego oderwania od szkoły i strat płynących z powolnego „rozruchu” intelektualnego, ze zmniejszenia napięcia nerwowego kosztem wytrącenia z rytmu pracy.

Niejedną zapyta, po co, będąc w mniejszości, stawiają znaki zapytania tam, gdzie postawiono kropkę. Jednak ci niezbyt liczni chcą mieć pełne rozeznanie zysków i strat, chcą też w porę uzmysłowić sobie nową sytuację dydaktyczną, dostrzec istotne potrzeby, przed jakimi stanęła nie zmniejszona szkoła i ten sam nauczyciel.

PERSPEKTYWA UCZNIA

Z punktu widzenia jednostki i społeczeństwa nie może być obojętny sposób zagospodarowania wolnego czasu przez ogromne rzesze dzieci i młodzieży. Co robić dziś i co chcą robić w latach następnych? Co oferuje im szkoła, co rodzice, a co ewentualni sojusznicy szkoły?

Krakowski sondaż^{*)} wśród 551 uczniów szkół podstawowych, liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych ma szereg znamion reprezentatywności, szczególnie dla środowiska miejskiego, dlatego prowokuje do zastanowienia i nieintuicyjnego wniosku.

Szkoła ma się cieszyć, czy poddać rewizji swoje metody wychowawcze, jeżeli 81 proc. licealistów woli zagospodarować sobotę bez żadnej pomocy i ingerencji szkoły (podobnie 62 proc. w szkołach zawodowych i 57 proc. uczniów szkół podstawowych)? W sumie ponad 67 proc. uczniów nie może lub nie chce liczyć na pomoc szkoły. Tylko nieco ponad 30 proc. widzi potrzebę organizowania w szkole zajęć opiekuńczo-wychowawczych, sportowych, prac pozalekcyjnych czy imprez rozrywkowych.

Na pytanie — „Jakiej pomocy oczekujesz od szkoły (nauczycieli) w zakresie organizacji wolnego czasu, zwiastującej wolne soboty?” — najczęściej odpowiadano „żadnej”, motywując rozmaicie.

Licealista kl. III pisze: „Nie oczekuję żadnej pomocy. Jesteśmy na tyle samowystarczalni, że nikt nie musi pociągać za sznurki, aby nas wprowadzić w ruch jak marionetki”. Zgoda, w tym wieku, przy skrytyzowanych zainteresowaniach, rozwiniętym warsztacie pracy, sobota może być dniem wyczekiwania, aby podczas wolnych godzin robić to, co się lubi, co się wiąże z kierunkiem studiów lub własnym hobby.

Gorzej, kiedy piszą: „Od szkoły i nauczycieli nie oczekuję żadnej pomocy, a pięciopodniowy kontakt z nimi wydaje mi się na tyle długi, że ich obecność podczas sobotnio-niedzielnego wypoczynku jest niepożądana”. „Od nich też trzeba odpocząć. Dwa dni można spędzić bez tego krępującego towarzystwa”.

Oto jakie oblicze odsłania rzeczywistość szkolna, kiedy się ją sonduje lub bada z perspektywy ucznia, a więc odbiorcy zabiegów dydaktycznych i wychowawczych. Idea partnerstwa, atrakcyjności metod, zróżnicowania sposobów postępowania, koncepcja szkoły otwartej zatrzymały się chyba na progu pokoju nauczycielskiego, w którym nie jeden raz rozprawiano o nowożytności.

Zestawmy faktyczne oczekiwania tych uczniów, którzy albo wierzą w możliwości szkoły i dlatego wysuwają postulaty, albo nie mają warunków rodzinnych czy osiedlowych do spędzenia wolnego czasu i chcieliby w sobotę ujrzyć szkołę w nieco innej roli.

Liczą więc na organizowanie zawodów sportowych lub przynajmniej udostępnianie sali, boiska i sprzętu. Chcieliby wyjeżdżać zbiorowo autokarem na wycieczki krajoznawcze, organizowane i fundowane przez szkołę (komitet rodzicielski), mieć przynajmniej raz na tydzień „kino szkolne”, gdzie prezentowano by filmy o tematyce młodzieżowej, adaptacje lektur szkolnych, ciekawe filmy krótkometrażowe, chcieliby otwartej biblioteki i czytelnicy, zajęć wyrównawczych dla uczniów słabszych, zaniebanych przez dom rodzicielski, kół zainteresowań. Oczekują udostępniania pracowni fotograficznych, przyrządów pomiarowych, sprzętu muzycznego itp.

Pytani o propozycję w sprawie zagospodarowania czasu w soboty w roku szkolnym 1982/83, akcentowali dobrowolność udziału przy szerokiej ofercie ze strony szkoły współpracującej z instytucjami kulturalnymi i sportowymi. Preferowali sport i turystykę, pod warunkiem zapewnienia autokaru, noclegów i zniżki w opłatach. Widziano realną szansę dla szkolnych kabaretów, kursów języków obcych, kursów tańca lub wieczornej dyskoteki. Proponowano prace na rzecz gospodarki narodowej i pomoc dla osób starszych.

Odpowiedź na pytanie o formy i sposoby spędzania czasu w wolne soboty obecnego roku szkolnego pozwala zderzyć postulaty,

oczekiwania i nadzieje z razową i całkowicie zgrzebną rzeczywistością. Duża część uczniów szkół podstawowych spędza czas na podwórkach obok domu, niektórzy wyjeżdżają sporadycznie na wieś do dziadków, chodzą do kina. Znaczna część wykorzystuje czas wolny na „nadrabianie zaległości z całego tygodnia”. Do rzadkości należą wycieczki, basen pływacki, modelarstwo, majsterkowanie, podobnie jak wyjścia do teatru lub muzeum.

Uczeń kl. VIII pisze: „Ja, w wolne soboty spędzam czas nie najciekawiej. Oglądam TV, jeżdżę na sankach, bawię się z rodzeństwem, czytam książki”. Wygląda to bardziej na „zabijanie” czasu, niż zdrową radość z jego posiadania i atrakcyjnego zapełniania.

Gros respondentów najwięcej czasu spędza w domu na robieniu porządków, na zajmowaniu się młodszym rodzeństwem, na staniu w kolejkach i oglądaniu telewizji. Na ogół dłużej śpią, wolniej się poruszają, jedzą posiłki później niż zwykle i mają znacznie więcej czasu na „siedzenie przed telewizorem”. Jałowość takiej soboty jest ewidentna, brak regeneracji sił fizycznych — aż nadto oczywisty, komfort psychiczny — też pod znakiem zapytania.

Czy ten stan jest dla kogokolwiek niespodzianką? Dla władz oświatowych albo dla rodziców? Chyba nie. Ogólnie wiadomo, że społeczeństwo wciąż jeszcze reprezentuje niską kulturę wypoczynku, co nie pozostaje bez wpływu na dzieci i młodzież. Przyczyny są co najmniej dwie i wzajemnie się warunkujące: brak odpowiedniego zaplecza materialnego (basenów pływackich, stadionów i boisk sportowych, dobrze urządzonych placów gier i zabaw, autobusów wycieczkowych na trasach turystycznych) i nawyków, czyli wykształconych przyzwyczajeń (na przykład rodzinna wycieczka rowerowa, wędrowki z plecakiem, „familijne” bywanie w kinie, w muzeum, na wystawie, w teatrze, na odczycie, na spotkaniu z pisarzem lub aktorem — te formy należą wciąż do chlubnych wyjątków).

Zatem spróbujmy odpowiedzieć: kto ma wziąć odpowiedzialność za jakość i celowość wolnego czasu, za zdrowie fizyczne i moralne dzieci i młodzieży, za godziwy wypoczynek? I jeszcze jedno. Czym naprawdę dysponujemy, jakie siły materialne i ludzkie jesteśmy w stanie uruchomić, aby oferta, na jaką oczekują nasze dzieci, była i ciekawa, i realna.

PERSPEKTYWA NAUCZYCIELA

W tej samej sprawie wypowiedziało się 380 nauczycieli, z których 92 proc. było zdania, że należy uczniom pozostawić wolny czas do ich własnej dyspozycji i indywidualnego zagospodarowania, a tylko 7 proc. widziało potrzebę prowadzenia w szkole zajęć opiekuńczo-wychowawczych, sportowych, artystycznych lub pracy pozalekcyjnej.

Na 46 badanych dyrektorów i zastępców dyrektorów szkół różnych typów wszyscy wypowiedzieli się za wolnymi sobotami w szkołach, a 95,7 proc. stwierdziło, że wprowadzenie w bieżącym roku szkolnym (1981/82) wolnych sobót nie utrudniło wyrażniej organizacji pracy szkół. Zatem same pożytki; z punktu widzenia formalnego wszystko jest w najlepszym porządku.

Tylko ja się upieram i pytam dalej: jakie kroki przedsięwzięła dyrekcja, aby z jednej strony zintensyfikować proces dydaktyczny, a z drugiej unowocześnić metody nauczania, uatrakcyjnić je i uczynić bardziej efektywnymi, żeby uczniowie nie musieli — o czym pisałam wyżej — nad-

rabiać zaległości z pięciu dni właśnie w sobotę? Ten problem nie wydaje się spędzać szkole snu z powiek.

W pięciopodniowym pośpiechu i maksymalnym wypełnieniu godzin pracy tak nauczycieli jak i uczniów brakuje miejsca i czasu na pracę w kołach zainteresowań, na przygotowanie do olimpiad i konkursów, na działalność chórów i zespołów recytatorskich. Piękna idea rozbudzania i pielęgnowania zainteresowań, rozwijania uzdolnień jakby zawisła w czasowej i organizacyjnej próżni. A przecież ruch olimpijski, klimat troski o rozwój jednostki kierunkowo uzdolnionej, został z trudem wpisany w nieruchawy organizm szkolny i trzeba z roku na rok jego formy doskonalić, a nie zaprzepaszczając.

Na podstawie wywiadów z nauczycielami da się zestawzić listę zajęć odkładanych na wolną sobotę; nie mają one nie wspólnego z wykonywanym zawodem. Pannie, bo te przeważają w szkolnictwie, przeznaczają wolne soboty na pranie, sprzątanie, stanie w kolejkach, zaś w środowisku małomiasteczkowym lub wiejskim na uprawę działek (często pola, na którym uprawia się kontraktowany tytoń, ogórki i inne), na hodowlę owiec, pszczoł itp.

Żadna z rozmówczyń nie wspomniała o pracy nad sobą, o samokształceniu czy dokształcaniu poza miejscem pracy, nie zdradzała się też z trudnościami w swoim przedmiocie, ani nie mówiła o tym, co czyta lub z czym się zmaga.

Indyferentyzm sprawia, że nauczyciel metodyk zaczyna konferencję (drugą w roku), poświęconą nowym zagadnieniom literackim i językowym, od przeproszania zebranych, że zajmuje im wolną sobotę. A kiedy i jak ma im pomagać czy też inspirować do wydajniejszej pracy? Z małym zainteresowaniem spotykają się prezentacje nowości wydawniczych z zakresu pedagogiki i wychowania oraz metodyki przedmiotu.

★

Jak łatwo zauważyć, są to obserwacje czynione wokół problemu. Dane empiryczne pozytywne lub negatywne skutków skróconego tygodnia pracy będą możliwe do zebrania już w tym roku, a w sposób pełny w latach następnych, między innymi w czasie egzaminów wstępnych do szkół średnich, matur i egzaminów na wyższe uczelnie.

Abyśmy nie byli mądrzy po szkodzie, konieczna jest stała modernizacja pracy szkół i towarzysząca tym poczynaniom głęboka refleksja. Jedną z pilniejszych potrzeb, czego dowodem uczniowskie wypowiedzi, byłaby zmiana stylu autorytarno-automatyzującego na rzecz stylu demokratyczno-autonomizującego. Łączyłabym z tym odchodzenie od systemu klasowolekcyjnego na korzyść działalności indywidualizowanej, twórczej, na rzecz samorealizacji jednostki w zespołach zainteresowań w laboratoriach i grupach ćwiczeniowych. Jest to możliwe w klimacie partnerskiej współpracy wychowawców i wychowanków wyzbytych lęku i niechęci do szkoły.

*) W lutym bieżącego roku Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, pod kierunkiem doc. dra Stefana Witka, przeprowadził zespołowe badania sondażowe dla zebrania opinii uczniów i ich rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół — na temat wolnych sobót. Opinie zebrano wśród 1597 zainteresowanych.

PROF. DR TADEUSZ WIŁOCH

Pytanie, dokąd zmierza oświata, zostało sformułowane wtedy, gdy już każdy mógł zauważyć, że drogowskaz z hasłem „dziesięciolatka” prowadzi na manowce. Uchwałą Sejmu PRL z 26 stycznia 1982 roku ten drogowskaz został usunięty. Skończył się więc kolejny okres w dziejach naszej oświaty. I chyba warto sobie przypomnieć coś o tych minionych okresach, aby nie dać się znów znieść na bezdroża lub na drogi, po których kluczyło się do tej pory.

Do roku 1982 można wymienić 4 okresy wyróżniające się charakterystycznymi tendencjami polityki oświatowej i odmiennością rozwiązań strukturalnych.

OKRES 1944—1948, zapoczątkowany 22 lipca 1944 roku Manifestem PKWN. Manifest proklamował jako jedno z najpilniejszych zadań odbudowę szkolnictwa i zapewnienie bezpłatnego nauczania na wszystkich szczeblach, przy ścisłym przestrzeganiu powszechności kształcenia i otoczeniu specjalną opieką dziesięciolatkę, przelaz Niemców inteligencji polskiej, zwłaszcza ludzi nauki i sztuki. Realizację tego zadania rozpoczęto niezwłocznie w 1944 r. na wyzволonych obszarach wschodnich (Biała Podlaska, Białystok, Chełm, Krosno, Lublin, Przemyśl, Rzeszów, Suwałki i Zamość), a od roku 1945 — na całym obszarze kraju, mimo katastrofalnych zniszczeń, obejmujących ponad 60 proc. budynków szkolnych i in. urządzeń oraz utraty co najmniej 30 proc. nauczycieli. Do odbudowy i organizacji szkolnictwa został w 1944 r. powołany resort oświaty, który wspólnie ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego i partiami oraz stowarzyszeniami kultury i naukowymi zapoczątkował demokratyczne przemiany w oświacie i reformę szkolnictwa.

Założenia tej reformy były przedmiotem obrad na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi (18—22.VI.1945 r.), z udziałem około 600 nauczycieli, uczonych i pracowników administracji oświatowej. Na zjeździe uchwalono: 1) jednolitość ustroju szkolnego, 2) powszechność szkoły 8-letniej z obowiązkiem jej ukończenia przez dzieci, młodzież i dorosłych, 3) bezpłatność kształcenia wraz z udzielaniem pomocy przez rozwój burs, internatów i stypendiów dla uczniów szkół średnich i wyższych oraz 4) publiczność oświaty w szkołach państwowych, samorządowych, a także prowadzonych przez instytucje społeczne. Zgodnie z jednomyślnie uchwaloną rezolucją na miejsce 3-stopniowego szkolnictwa powszechnego tworzone jednolite 8-letnie szkoły dla wszystkich dzieci od 7 lat oraz kursy i klasy semestralne dla analfabetów i opóźnionych w nauce z powodu wojny i okupacji. Powstały też gimnazja i licea oraz uczelnie wyższe w miejscowościach, w których nigdy nie było szkół średnich i wyższych. Rozwijali się pozaszkolne instytucje oświatowe. Zmieniała się treść kształcenia i wychowania.

OKRES 1948—1961. Mimo dużych osiągnięć w tworzeniu 8-letnich szkół powszechnych i rozbudowie całego systemu szkolnego, postanowiono w 1948 roku odstąpić od upowszechniania szkoły 8-letniej i rozwijania gimnazjów oraz innych, różnorodnych instytucji oświatowych. Od roku szkolnego 1948/49 zaczęto organizować 11-letnie szkoły ogólnokształcące stopnia podstawowego i średniego, 7-letnie szkoły podstawowe i oparte na nich 4-letnie licea ogólnokształcące z kl. VIII—XI oraz 3—4-letnie licea zawodowe, powołane na miejsce dotychczasowych gimnazjów i liceów, a także szkoły przysposobienia zawodowego i inne szkoły zawodowe (dla dorosłych) pozostały gimnazja z dotychczasową organizacją. W całym szkolnictwie od 1948 r. wprowadzono zasadnicze zmiany programowe, ideologiczne i organizacyjno-metodyczne. Do treści programowych włączono tematykę związaną z budowaniem socjalizmu i uprzedmiotowieniem kraju, a także kolektywizacją, rolą i osiągnięciami krajów socjalistycznych w nauce, technice i kulturze. Realizacji politycznych, kulturalnych i ekonomicznych celów całego systemu oświaty była też podporządkowana działalność wszystkich instytucji oświatowych dla młodzieży i dorosłych, włącznie z uczelniami wyższymi i kursami dla analfabetów. W latach 1949—51 szczególnie intensywnie zwalczano analfabetyzm, w wyniku czego ponad 1 milion osób uzyskało świadectwa ukończenia nauki początkowej. Rozwijało się szkolnictwo zawodowe. Od 1951 roku były organizowane: a) szkoły przysposobienia zawodowego, b) zasadnicze szkoły zawodowe, c) technika zawodowa, d) szkoły majstrów. Najbardziej powszechnymi szkołami dla absolwentów szkoły podstawowej stały się zasadnicze szkoły zawodowe oraz technika, a licea ogólnokształcące przygotowywały w zasadzie tylko kandydatów na studia wyższe. Od 1954 r. na podbudowie liceum ogólnokształcącego rozwijało się też kształcenie zawodowe (studia nauczycielskie, medyczne i in.), nierównorzędnym ze studiami wyższymi I stopnia, istniejącymi w uczelniach wyższych w latach 1951—56. Absolwenci 3-letnich studiów wyższych I st., a także absolwenci innych studiów wyższych mieli prawo uzyskiwać magisterium na 2-letnich studiach II st., a po studiach zawodowych tylko warunkowo mogli być przyjmowani na niektóre kierunki studiów na drugi rok. W latach 1956—58 w całym szkolnictwie były dokonane cząstkowe zmiany programowe i organizacyj-

ne. Dekret o obowiązku szkolnym z 23.III.1956 r. określił warunki kształcenia w 7-letniej szkole podstawowej aż do jej ukończenia, a ustawa z 10.IX.1956 r. o przejęciu szkolnictwa zawodowego przez Ministerstwo Oświaty związała ściślej to szkolnictwo z całym systemem oświaty. Od 1958 roku większość techników i innych średnich szkół zawodowych ma 5-letni okres kształcenia, a zasadnicze szkoły zawodowe miały przedłużone kształcenie do 3 lat. Ustawa o szkołach wyższych z 5.XI.1958 roku uregulowała warunki rozwoju całego szkolnictwa wyższego. Rozwijali się badania i dyskusje mające na celu reformę systemu oświaty i wychowania. Na Zjeździe Oświatowym (2—5.V.1957 r.) wykazywano konieczność przedłużenia okresu kształcenia w szkole podstawowej do 8 lub 10 lat oraz unowocześnienia powiązań szkoły z życiem przez politęchnizację, humanizację oraz zmiany w kierowaniu i zarządzaniu oświatą.

OKRES 1961—1973. W styczniu 1961 r. odbyło się VII Plenum KC PZPR specjalnie poświęcone reformie szkolnictwa podstawowego i średniego. Wyniki dyskusji i doświadczeń uwzględniono w Ustawie Sejmu PRL o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15.VII.1961 r. Ten podstawowy akt prawny potwierdził bezpłatność nauki i państwowy charakter szkolnictwa oraz innych instytucji oświatowo-wychowawczych, świeckość kształcenia i wychowania oraz powiązania systemu oświaty z socjalistycznym rozwojem PRL.

Podstawą jednolitego systemu oświaty stała się 8-letnia szkoła podstawowa. Na tej szkole zostały oparte 4-letnie licea ogólnokształcące i zawodowe oraz 4—5-letnie technika i inne średnie szkoły zawodowe, a także najbardziej powszechne szkoły ponadpodstawowe — 2—3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe, przygotowujące wykwalifikowanych robotników oraz rolników i innych pracowników. Wszystkie szkoły średnie zapewniały przygotowanie do studiów wyższych, a zasadnicze szkoły zawodowe — do dalszego kształcenia w szkolnictwie średnim. Cały system szkolnictwa, aż do matury, stał się więc jednolity nie tylko przez treść kształcenia i wychowania, lecz i przez drożność, umożliwiającą wszystkim (m.in. przez szkolnictwo dla pracujących) dojście do matury i na studia wyższe, chociaż dla większości była to droga przedłużona do 13 i więcej lat, a także utrudniona słabym przygotowaniem wyniesionym ze szkół podstawowych i zasadniczych szkół zawodowych szczególnie na wsi. Dlatego też wśród maturzystów i przyjmowanych na studia wyższe coraz mniej było młodzieży ze wsi, z małych miast i osiedli robotniczych, zwłaszcza pochodzenia chłopskiego i robotniczego. Nie wiele pomogły w demokratyzacji oświaty tradycyjne środki pomocy dla mniej zaможnych: stypendia, bursy, internaty i domy studenta ze stołówkami itp., oraz specjalne środki preferencyjne, jak punkty za pochodzenie robotnicze i chłopskie lub za staż pracy oraz przyjmowanie bez egzaminów wstępnych do szkół średnich i na studia wyższe (typowanych „prymusów”).

Projektowane i rozpoczęte upowszechnianie wykształcenia średniego wymagało większych zmian w całym systemie oświaty, począwszy od przygotowywania dzieci do szkoły po reformie szkolnictwa podstawowego i średniego, a następnie także studiów wyższych. W celu zanalizowania dotychczasowego systemu oświaty oraz zaprojektowania przyszłego modelu tego systemu na tle perspektywicznych przeobrażeń społecznych, technicznych i kulturalnych, powołany został 30.I.1971 r. Komitet Ekspertów dla opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL. Już w okresie działalności komitetu były wprowadzane innowacje oświatowe; m.in. organizowano szkoły zbiorcze, upowszechniano nowe koncepcje programowe i organizacyjne, np. w szkołach środowiskowych itp. Przyjęcie Raportu o Stanie Oświaty w PRL w 1973 r. zakończyło ten okres w rozwoju oświaty, po czym nastąpił okres przygotowań do reformy i wprowadzania gruntownych zmian w szkolnictwie powszechnym.

OKRES 1973—1982. Uchwała Sejmu PRL z października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej przyjęła w 200 rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej, aprobować zakończenie działalności Komitetu Ekspertów i dyskusji nad raportem oraz innymi propozycjami w sprawie rozwoju oświaty i wychowania. Sejm wyraził też przekonanie, że ta uchwała „rozpoczyna wielkie dzieło budowy nowoczesnego systemu oświaty, odpowiadającego życiowym interesom narodu i zapewniającego społeczeństwu po raz pierwszy w historii naszego kraju powszechne wykształcenie średnie”. To wykształcenie, według uchwały Sejmu, miało być realizowane przede wszystkim przez szkoły 10-letnie pod warunkiem wykonania „wielokierunkowych prac przygotowawczych”, przede wszystkim: upowszechnienia wychowania przedszkolnego i wyrównania poziomu szkół pracujących w różnych warunkach oraz podniesienia efektywności pracy szkolnictwa przez dopływ wysoko kwalifikowanej kadry nauczycielskiej i wydane podniesienie kwalifikacji nauczycieli czynnych. Poza tem Sejm zwrócił się do rządu PRL o: „przedłożenie w

1975 r. projektu ustawy o systemie edukacji narodowej rozwijającej i konkretyzującej założenia określone w (...) uchwale; zapewnienie środków finansowych i inwestycyjnych niezbędnych do realizacji programu przebudowy systemu edukacji narodowej i upowszechniania szkoły średniej; opracowanie nowoczesnego systemu zarządzania całością oświaty, odpowiadającego potrzebom społeczno-gospodarczego rozwoju kraju; przeprowadzenie studiów koniecznych do określenia przewidywanych społecznych i gospodarczych skutków upowszechniania wykształcenia średniego”. Wymagania te okazały się jednak zbyt trudne do spełnienia w warunkach narastającego kryzysu społeczno-gospodarczego i kulturalnego. Wobec tego, że nie zostały osiągnięte warunki umożliwiające prawidłowe i skuteczne przeprowadzenie reformy strukturalnej systemu edukacji narodowej, określonej uchwałą z października 1973 r., Sejm postanowił 26.I.1982 r. zaprzeczyć wstrzymanie realizacji reformy strukturalnej i zobowiązać Radę Ministrów do systematycznej modernizacji programowych i organizacyjnych zasad pracy szkół i pozaszkolnych placówek oświatowo-wychowawczych ze szczególnym uwzględnieniem problematyki wychowawczej. A także do opracowania długofalowego programu rozwoju systemu edukacji narodowej i jego form strukturalnych oraz do podjęcia prac nad nową ustawą o systemie edukacji. Sejm zobowiązał również Radę Ministrów do systematycznego działania na rzecz dalszej poprawy warunków pracy i życia nauczycieli oraz otoczenia szczególną troską działalności wszystkich instytucji oświatowo-wychowawczych.

Rezygnacja z tworzenia jednolitego powszechnego 10-letniego systemu sprzyjała rozwojowi dotychczasowych szkół podstawowych i średnich oraz podnoszeniu poziomu wszystkich szkół, opartych na podbudowie 8-letnich szkół podstawowych. Upowszechnienie wykształcenia średniego może się odbywać zarówno w szkolnictwie zawodowym, jak i unowocześnianych liceach ogólnokształcących, artystycznych i innych. Rozwój oświaty i wychowania wymaga także rozbudowy i usprawnienia instytucji wychowania przedszkolnego, pozaszkolnego i oświaty dorosłych oraz jak najpełniejszego urzeczywistniania idei społeczeństwa wychowującego.

Problemy piątego okresu. Rezygnacja z „dziesięciolatki” nie ogranicza zakresu reformy szkolnej tylko do unowocześniania treści, środków i systemu pracy szkolnej, gdyż nadal bardzo aktualne są problemy całego systemu oświaty i organizacji szkolnictwa, począwszy od instytucji wychowania przedszkolnego. Wciąż bowiem w wielu środowiskach nie wiadomo, co począć, aby dzieci w wieku przedszkolnym miały właściwe warunki wychowawcze, uczniowie szkół podstawowych — z powodzeniem przygotowywali się do dalszego kształcenia, a to kształcenie rzeczywiście przysposabiało nie tylko do różnych studiów, opartych przede wszystkim na samokształceniu i czynnym uczestnictwie w życiu kulturalnym, lecz również — do pracy i dobrego startu społecznego.

Powracamy więc do problemów z roku 1971. A jako pierwsze pytanie, wysunięte wtedy przez Komitet Ekspertów, trzeba znów powtórzyć: Czy możliwe jest objęcie w przyszłości (za ile lat?) wszystkich dzieci opieką i wychowaniem przedszkolnym (zarówno w mieście i na wsi) oraz jakie będą tego konsekwencje społeczne i pedagogiczne?

Hasło upowszechniania wychowania przedszkolnego w Polsce rozeszło się szerokim rezonansem, ale mimo pewnego postępu w tej dziedzinie, nie tylko daleko nam do rzeczywistego upowszechnienia przedszkoli, lecz nawet dla tysięcy dzieci nie mających właściwej opieki wychowawczej w ogóle nie starcza miejsc w jakichkolwiek instytucjach wychowania przedszkolnego. Te instytucje w wielu przypadkach mają dość dzieci 6-letnich, którym zapewnia się bezwzględne pierwszeństwo, bo te dzieci muszą przygotowywać się do szkoły zarówno w przedszkolach, jak w oddziałach przedszkolnych szkół podstawowych i w ogniskach wychowania przedszkolnego. Ale to rozwiązanie tylko połowicznie przyczyniło się do postępu. W istocie bowiem postęp w zakresie wychowania przedszkolnego dzieci we właściwym wieku przedszkolnym, tj. od 3 do 6 lat, dokonał się tylko w niektórych środowiskach i to przeważnie w formach najmniej korzystnych, zastępczych. W większości przedszkoli nie starcza miejsc dla najmłodszych, bo musiały one zająć się przede wszystkim dziećmi w wieku 6 lat, które według innych koncepcji, na pewno słuszniejszych, powinny być już w szkole.

Następne bowiem pytanie, wysunięte przez Komitet Ekspertów w 1971 r., było tak sformułowane: Czy naukę w szkole podstawowej należy rozpoczynać już po ukończeniu 6 roku życia, czy w innym wieku oraz kiedy i jak dokonywać pierwszej selekcji dzieci, otaczając szczególną opieką

młodzież wykazującą opóźnienia w rozwoju i jak zorganizować system dalszego kształcenia dla tej grupy dzieci?

Odpowiadaliśmy, że dzieci polskie są równie zdolne, jak dzieci w tych krajach, w których z dawna sześciolatki z powodzeniem uczą się w szkole i w ogóle nie zachodzi potrzeba dokonywania selekcji przed ukończeniem szkoły podstawowej przez wszystkie dzieci normalnie rozwijające się. Co najwyżej 2 proc. dzieci na poziomie 8-letniej szkoły podstawowej należałoby kształcić w szkołach specjalnych lub w odpowiednio sprofilowanych klasach szkół zwykłych.

Były i są wystarczające podstawy dla objęcia kształceniem szkolnym wszystkich dzieci od 6 lat. Trzeba tylko tę szkołę odpowiednio dostosować do kształcenia sześciolatków. A warto teraz na to się zdecydować choćby dlatego, by w ten sposób rzeczywiście przyczynić się do wyrównania startu szkolnego, dotąd bardzo zróżnicowanego właśnie z tej przyczyny, że tylko część dzieci ma odpowiednie warunki do tego, aby wdrażać się do nauki szkolnej w przedszkolu lub w oddziałach przedszkolnych szkół podstawowych. Wskutek tego do klasy I przychodzą dzieci o bardzo różnym zaawansowaniu w umiejętnościach czytania, pisania, rachowania, wypowiadania się, a nierzadko prawie wcale nie przygotowane do nauki szkolnej według przyjętych założeń programowych i z dużymi odchyleniami od normy w rozwoju ogólnym. Dlatego też opóźnienie wstępu do szkoły dla części dzieci bywa jedną z przyczyn powiększenia się trudności w pracy z uczniami „wykazującymi opóźnienie w rozwoju”, a następnie — niepożądaną selekcję tych dzieci i konieczności organizowania systemu dalszej nauki w warunkach nie najwłaściwszych dla kształcenia podstawowego i średniego. Gdyby zaś wszystkie dzieci były objęte obowiązkiem szkolnym w odpowiednio do tego przystosowanej szkole podstawowej, to w ciągu 8 lat kształcenia podstawowego selekcja byłaby na ogół niepotrzebna, a dalsze kształcenie w powszechnym szkolnictwie średnim można byłoby z powodzeniem realizować stosownie do różnych uzdolnień i kształtowania zainteresowań młodzieży w wieku od 14 do 18 roku życia.

Doszlismy więc do trzeciego pytania z roku 1971. Jak długie ma być w przyszłości kształcenie obowiązkowe (np. 10, 11, 12-letnie) i kiedy powinno być wprowadzone w życie ze względu na sytuację demograficzną i gospodarczą kraju? Polscy specjaliści w zakresie organizacji oświaty już przed poprzednią reformą (1961 r.) wykazali, iż powszechne, a następnie obowiązkowe kształcenie 12-letnie można było wprowadzić w okresie niżu demograficznego roczników, które doszły już do szkolnictwa średniego i wyższego, gdyby wykrzesać do tego całą dotychczasową infrastrukturę, którą należało nie tylko odpowiednio rozbudować, lecz i racjonalnie scalić w szkołach zbiorczych, wielokierunkowych, obejmujących na poziomie licealnym również niektóre kierunki kształcenia zawodowego.

Oto następne pytanie: Jaki ma być system kształcenia zawodowego i na jakim poziomie kształcenia ogólnego młodzieży ma bazować? Odpowiedzi na to pytanie formułowano rozmaicie, zależnie od stosunku do dotychczasowego szkolnictwa zawodowego i ocen efektywności jego funkcjonowania, a także od wizji potrzeb społeczno-gospodarczych i kwalifikacji zawodowych. Jedni nie bezzasadnie ostro krytykowali zasadnicze szkoły zawodowe, a inni eksponowali ich walory. Ale ze szkodą dla rozwoju szkolnictwa i gospodarki narodowej nawet zasadna krytyka słabości tych szkół przeważnie prowadziła do pochopnej negacji, a nie do projektowania i dokonywania celowych przemian, w wyniku, których można byłoby utrzymać wszystko, co było i jest wartościowe w dotychczasowym polskim szkolnictwie zawodowym, aby na tym gruncie budować pełnowartościowe powszechne szkoły średnie, odpowiednio sprofilowane zawodowo. Gdyby te dotychczasowe zasadnicze szkoły zawodowe rzeczywiście zrównać z dobrymi liceami, to byłoby lepiej, niż rezygnować z kształcenia zawodowego na poziomie szkolnictwa średniego na korzyść 10-letniej szkoły ogólnokształcącej, która nie miała w Polsce warunków do rozwoju i spełniania funkcji szkoły atrakcyjnej dla wszystkich. Wprawdzie tych zasadniczych szkół zawodowych nie zdążono jeszcze zastąpić projektowanymi szkołami 10-letnimi, ale zbyt mało dbano o to, żeby przez podnoszenie poziomu kształcenia w tych placówkach rzeczywiście zrównać je z liceami, nie hamując ich rozwoju.

Woźny szkolny — Bolesław Nowak już w progu budynku informuje: Wkrótce odbędzie się u nas sejmik morski!

Bagatela! Do morza mają stąd, z Bolesławca, pięćset kilometrów. Skąd więc te morskie ciągoty, zastanawiam się, słuchając jednocześnie jak pan Nowak fachowo (rzemieślnikiem jest doskonałym, a wolnego czasu szkole nie żałuje), wspólnie z malarzem-amatorem, Zygmuntem Wydrychem, omawiają szczegóły wystroju wnętrza sali „sejmikowej”.

I dowiaduję się, że „morskie” są tylko fragmentem całości zainteresowań bolesławiecczan. Pan Zygmunt od dawna zadomowił się w Szkole Podstawowej nr 8. Jak mówi, urzekła go, samorodnego artystę, nietypowość tej placówki. I zaufanie, jakie mu okazano, umożliwiając realizację własnej plastycznej wizji.

Miejsca miał na te malunki akurat tyle, co w innych szkołach. Zaproponował przede wszystkim w najobszerniejszej, najwidniejszej części głównego korytarza na piętrze, na występie ściany umiejscowić galerię orłów białych — zespół malowideł przedstawiają-

Nie wszystkim swoim sojusznikom szkoła może dać identyczny dowód uznania i wdzięczności. Stara się zatem, ponieważ przyjaciół ma wielu, każdego z nich stosownie do zasług upamiętnić. Gdy więc załoga statku M/S „Bolesławiec” z dalekich rejsów przywozi różne dziwy dla wzbogacenia szkolnych zbiorów, też wie, że ma trwałe miejsce nie tylko, jak to się mówi, w nauczycielskich i uczniowskich sercach, ale i w eksponowanym „kąciku”. Każdy ofiarodawca został uhonorowany tabliczką z nazwiskiem. Całe potężne firmy, jak Polskie Linie Oceaniczne, też nie gardzą współpracą ze szkołą odległą o kilkaset kilometrów. Nie mówiąc o wspomnianych już — pobliskich Zakładach Górniczych „Konrad”...

Przez całe lata gruntowały się te przyjaźnie. Zaczynało się od odwiedzin, zaprosin wielu przedstawicieli załóg i dyrekcji do szkoły, do dyskusji z młodzieżą. Nikt nie obawiał się nigdy w tej placówce, że

Referatów tych, powstałych pod piórem bolesławieckich siódmoklasistów, nie powstydziłoby się nawet uczniowie liceów. Widać, że miejscowa izba pamięci trwale zapisała się w pamięci młodzieży, zaś rola kombatantów w tej szkole pozostaje istotna i żywa. Spotkanie przyniosło szereg relacji i wspomnień nagranych na taśmy magnetofonowe, jak historyczny przekaz. A tego samego dnia na przedszkolnym dziedzińcu stanął wykonany całkowicie społecznym wysiłkiem obelisk poświęcony samotnym bohaterom Września (projekt Jana Domoradzkiego z bolesławieckiego Ośrodka Kultury).

Miałem sposobność rozmawiać z kilkoma zbawidowcami, zaprzyjaźnionymi z tą szkołą. Między innymi płk rez. Henryk Wawrzynowicz, uczestnik powstania wielkopolskiego, zaś w czasie ostatniej wojny żołnierz 1 Armii WP, mówił mi o głębokiej osobistej satysfakcji, jaką daje mu możliwość częstych spotkań z nauczycielskim i

groda — obraz przedstawiający forsowanie Nysy Łużyckiej — zdobi izbę do dziś). Od tego czasu ekspozycja była systematycznie wzbogacana, zaś spotkanie z kleeberczykami przyniosło szereg szczególnie wartościowych pamiątek. Ofiarodawca, wnuk generała, Paweł Kleeberg otrzymał wtedy „prawo przecięcia wstęgi inauguracyjnej” nowej ekspozycji.

W Izbie powstałej, jak głosi marmurowa tablica w „holdzie bojownikom o Polskę Ludową”, eksponuje się w skromnych urnach ziemię z pól bitewnych polskiego żołnierza oraz — jak bezcenną pamiątkę — oryginalny sztandar Zgrupowania Partyzanckiego „Jeszcze Polska nie zginęła” (którym dowodził płk. A. Satanowski, dzisiejszy dyrektor Teatru Wielkiego w Warszawie). Obok stoją żołnierskie buty chorążego rezerwy Mikołaja Bigosińskiego, w których bojowym szlakuem wraz z 1 Armią WP dotarł on do stolicy III Rzeszy — Berlina.

— Komplet orderów i medali wojсковych z lat ostatniej wojny przekazał naszej szkole — wraz z listem — przewodniczący Rady Państwa — prof. Henryk Jabłoński. Mamy tu w zbiorach mundur marynarski z ORP „Dragon” i żołnierski płaszcz uczestnika bitwy pod Lenino. Powierzono nam pod opiekę oryginały listów poczty polowej, setki fotografii, dyplomów żołnierskich i innych dokumentów z lat wojny, w tym kobiecego batalionu im. Emilii Plater, a także pamiątki osobiste. Można obejrzeć ekwipunek kpt. Jana Dąga i płk. Henryka Wawrzynowicza — między innymi przestrzeloną ładownicę, która — jak tarcza — uchroniła żołnierza przed niechybną śmiercią.

Przewodnicy izby, starsi uczniowie „ósemki”, umieją każdy eksponat wskazać i ciekawie opisać. Zapalniczka wykonana na wojnie z wystrzelonych łusek pocisków, szachy sklejone z chleba oraz strzępków papieru w obozie koncentracyjnym w Oświęcimiu, zeszyty z tekstami kupletów zapisanymi przez Polaków w obozie jenieckim w Lubce. Wszystko to przyciąga uwagę, rozwija wyobraźnię, przez konkret zbliża wymiar historii.

Rada pedagogiczna — jak mi kilkakrotnie podkreślano — przywiązuje wielką wagę do edukacji, którą umownym skrótem określić można jako „poznanie różnych polskich dróg do zwycięstwa”. Bo różna jest też genealogia pierwszych bolesławieckich osadników. Młodzi przewodnicy po IPN, wyróżniani pięknym, specjalnie wykonanym „znacznikiem rozpoznawczym”, wykazać się zatem muszą nie tylko znajomością wszystkich eksponatów, ale również umiejętnością udzielania szerszych wyjaśnień na temat najnowszych ojczy- stych dziejów, zwłaszcza związanych z rodzinnym grodem.

— Nie oczekujemy, iż „będą wiedzieli wszystko”, ważne, by zainteresowanych umieli skierować do zbawidowca, który opowie więcej szczegółów o kampanii czy pojedynczej bitwie. Ważne też jest wskazanie uczniowi odpowiedniej książki, dostępnej w naszej szkolnej bibliotece, słowem: podtrzymanie zainteresowania historią nie jedynie przez nauczyciela, ale, i wszystkich sojuszników szkoły — usłyszałem w „ósemce”.

Wiedza o losach ojczyzny, zdobywana przez znajomość wojennych losów ludzi żyjących, mieszkających opodal, w sąsiedztwie, nabiera już nie podręcznikowych, ale także żywych wymiarów. Trudno przecenić znaczenie wykładu historii wśród jej świeżych pamiątek. Przyjmuje się go inaczej, tak jak inaczej, aniżeli z kart podręcznika, przyjmuje się lekcje geografii o subkontynencie indyjskim, gdy odbywa się ona wśród bajecznych haftów, rzeźb ludowych, obrzędowych masek i prawdziwych kłów słoniowych, przysyłanych z dalekiego Pakistanu przez posłubioną obywatelowi tego kraju młodą mieszkankę Bolesławca. Tak ocenia swoją praktykę szkolną tutejsza rada pedagogiczna.

Dziwiał się, jak słyszę, niektórzy nauczyciele z sąsiedztwa, że „centymetra wolnej ściany nie ma w »ósemce« ani w klasach, ani na korytarzu”. Komu podoba się olejna lamperia i monotonia pustych powierzchni, ten może wzruszyć ramionami na widok klatek schodowych zamienionych w muzealne ekspozycje i galerie cennych obrazów tak znanych twórców, jak choćby Tibor Csorba, Węgier, zakochany w Polsce.

To wszystko w tej jednej — i to ciasnej, powtórzę, szkole? A jednak!

SZKOŁA W ŚRODOWISKU

SOJUSZNICY

JANUSZ
TRZCIANKA

ych historię godła państwowego. W części nieużywanej klatki schodowej od niedawna mieści się Muzeum Morskie, zatem warto, by powstały tam na ścianach malunki typowo żeglarskie. Część korytarza, oddzielona od reszty efektowną, ozdobną kratą żeliwną (dar pobliskich Zakładów Górniczych Miedzi „Konrad”) została przeznaczona na Izbę Pamięci Narodowej, więc tam także trzeba było ulokować na ścianach odpowiednie akcenty plastyczne. I tak powstały dekoracje malarskie, jednolite, a przecież odmienne.

Kolejno pan Zygmunt zdobić zaczął również przyszkolne: Muzeum Górnicze (jakby mini-kopalnię, ulokowaną w szkolnej suterenie), później pracownię języka rosyjskiego (ze zbiorami folkloru). Muzeum Antarktydy (z wypchanym pingwinem), salę folklorystyczną (jak z „Cepeli”), klasę „leśną”, Klub Neptuna ze zbiorami fauny morskiej i osobnym działem muszli, salę białoruską oraz świeżo-indyjską... Wszystko w tej jednej — i to ciasnej szkole?

Zwiedzała kiedyś tę wspaniałą barwną szkołę grupa nauczycieli z sąsiedniego województwa. Jedna z koleżanek, obejrawszy zgromadzone tu zbiory — cudenka z kraju i ze świata — nie wytrzymała:

— Wy tu musicie chyba krocie dostawać z budżetu inspektora szkolnego!

Dyrektor szkoły, Paweł Śliwko, tylko uśmiechnął się w odpowiedzi. Bo i jak przy gościach „psy wieszać” na lokalnej władzy oświatowej, która — nie tylko w Bolesławcu zresztą — na niejedno skąpi, bo musi. Gdyby liczył na dotację z budżetu inspektora, nie by chyba nadzwyczajnego nie było w tej placówce. Orzekam tak na własną odpowiedzialność. Przecież nawet zwyczajny remont ślimaczył się tu ostatnio tygodniami. Zleceniodawca — Zespół Ekonomiczny przy Wydziale Oświaty Urzędu Miejskiego — oddał tę robotę w nieuzupełnienie, jak się okazało, właściwe i fachowe ręce.

Ma za to dyrektor Śliwko szczęśliwą rękę — do kontaktów z ludźmi. Prace malarskie Zygmunta Wydrycha (nieoceniony dziś element zdobniczy w szkole), powstały całkowicie społecznie, jedynie za zwrotem kosztu farb (bo o te najtrudniej). Grono pedagogów z „ósemki” doceniło ów trud. Jesienią ubiegłego roku pan Zygmunt otrzymał godność honorowego członka ZNP, jednomyślną uchwałą członków przyszkolnego ogniska.

skromnie przyjmowani goście zraża się, czy obraża. Liczyła się w śluznym przekonaniu nauczycieli serdeczność przyjęcia, okazanie przybyłym, że są oczekiwani, potrzebni uczniom.

Jeśli teraz siódmoklasiści z Bolesławca wyjeżdżają na wycieczkę do Gdyni, po prostu mają się gdzie zakotwiczyć praktycznie tak owocuje konflikt bliźniaczy zadzierżgnięty z jedną z tamtejszych szkół. Grupa uczniowska wygrała niegdyś konkurs ogłoszony przez PLO, później spotkać ich było można — już jako absolwentów bolesławieckiej „podstawówki” na ćwiczebnym rejsie szkolnego trawlera „Jan Turlejski”...

Perspektywicznie zatem widzi się tutaj — i uznaje za cenny — każdy nowy kontakt. Nie tylko ze względów praktycznych, oczywiście. Placówka oświatowa, a również poszczególni nauczyciele i uczniowie zyskują niemało „otwierając drzwi”. Wy maga to oczywiście dużej inwencji, ale tej „ósemce” nie brakuje. Wystarczy przypomnieć, że stąd między innymi zgłoszono przed paru laty projekt — zrealizowany! — wyróżnienia ówczesnego sekretarza generalnego ONZ — Kurta Waldheima „Orderem Uśmiechu”. Tak Bolesławiec upamiętnił się nad Rzeką Wschodnią w siedzibie Narodów Zjednoczonych!

Obywatelskiemu wychowaniu dobrze tu służy idea upamiętniania określonych wartości, postaci, całych środowisk wreszcie, które dla młodych mogą stać się wzorcem. W tym dziele naturalne ludzkie pragnienie, by — jak wyznawał Konstanty Ildefons Gałczyński — „swój ślad na drodze ocalić od zapomnienia”, doskonale rozumiane przez dyrekcję „ósemki” też przysparza szkole coraz to nowych sojuszników.

Nawiązano kontakt z warszawskim środowiskiem byłych żołnierzy Samodzielnej Grupy Operacyjnej „Polesie”, która — przypomnijmy — pod dowództwem gen. Franciszka Kleeberga stoczyła z przeważającymi siłami niemieckimi ostatnią bitwę kampanii wrześniowej 1939 roku, pod Kockiem. Rok temu w „ósemce”, która nosi imię zbiorowego patrona: Bojowników o Wolność i Demokrację, postanowiono urządzić uroczystość upamiętniającą 40 rocznicę śmierci gen. Kleeberga w hitlerowskiej niewoli. Zaproszono inne szkoły — imienniczki i hufiec harcerski im. BoWiD z Bielawy. Przede wszystkim wszakże — kombatantów. Odbyło się wówczas, w kwietniu 1981 roku, udane sympozjum młodzieżowe z referatami: „Rola Izby Pamięci Narodowej w pracy wychowawczej” i „Nasi przyjaciele zbawidowcy — żywi kronikarze ojczy- stych dziejów”.

uczniowskim środowiskiem. — Wiem, że niejeden spośród członków ZBoWiD żywi podobne, co ja przekonanie: wspólnie na przykład gromadząc pamiątki, także umacnia się wspólnotę pokoleń... Dodajmy: integruje się zarazem miejscowe środowisko w działaniach na rzecz tej właśnie placówki oświatowej.

Obecnie — tą samą wypróbowaną metodą — realizuje dyrektor Śliwko jednocześnie kilka kolejnych swoich marzeń.

Pierwsze: W 1945 roku, po powrocie Bolesławca do macierzy, miasto między innymi zasiadłili Polacy, przesiedleńcy z Jugosławii. Dawniejsi uchodźcy i ich synowie wstawili się w latach wojny udziałem w partyzantce Tito. Istniał w jej szeregach osobny batalion polski i jego dziejom ma być poświęcona osobna szkolna ekspozycja. Zbieranie pamiątek z gór Bośni oraz rodzinnych — już bolesławieckich — archiwów właśnie rozpoczęło. Na początek Krystyna Rozmus, która przed 40 laty haftowała w jugosłowiańskich górach sztandar dla polskiego batalionu, dziś, jako mieszkanka Bolesławca i sojuszniczka „ósemki”, wykonała dla niej wierną kopię swego dzieła.

Drugie marzenie: utrwalić zacieśniające się dosłownie z miesiąca na miesiąc więzi uczniowskiej społeczności z flotą handlową (głównie skupioną w PLO) i marynarką wojenną. Dlatego powracała myśl o planowanym w tym celu „sejmiku morskim”. I doczekała się realizacji. W dniu sejmiku plac apeli uczniowskich otrzymała imię polskiej Marynarki Wojennej. (Stoją już tam: kamień poświęcony pamięci obrońców Helu w 1939 roku oraz pomnik — w kształcie niewielkiej rzeźby — żołnierza Obrońcy Dziecka). Zbawidowcy bezpośrednio związani z różnymi fragmentami polskiej drogi do zwycięstwa zostali zaproszeni na imprezę. Tradycyjnie.

I trzecie marzenie dyrektora: — Choć w dwóch salach, wraz z sanktuarium w wiecznym nczem i tablicami pamiątkowymi, zgromadziliśmy już wiele eksponatów — pragnę teraz rozbudować Izbę Pamięci Narodowej do rozmiarów przyszkolnego muzeum. Stanie się to możliwe po rychłym ukończeniu budowy dodatkowego dwupiętrowego skrzydła naszego gmachu, gdzie powstanie aula, 6 izb lekcyjnych oraz szersze zaplecze socjalne z półinternatem.

Ta izba ma już własną historię. Została w 1976 roku wyróżniona I nagrodą w Ogólnopolskim Konkursie IPN, ogłoszonym przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania oraz redakcję „Żołnierza Polskiego”. (Na-

CZYTELNICY MAJĄ GŁOS

WYZWOLIĆ CIEKAWOŚĆ

Problem wyników nauczania w naszych szkołach powraca ciągle. I wciąż mamy kłopoty z jego rozwiązaniem. Ostatnio — na skutek wielu zmian w resorcie oświaty i wychowania, na skutek korekt czasowych — znów daje znać o sobie i niepokoi wielu nauczycieli oraz dyrekcje szkół. Proponuję chwilę zastanowić się nad tym zjawiskiem.

Wydaje się, że mamy tu do czynienia z pewnymi bardzo prostymi i podstawowymi sprawami dotyczącymi sterowania procesem poznawczym. Przy czym są to kwestie na ogół przez nas niedoceniane. A szkoda.

W praktyce rzeczy z reguły mają się tak. Matematyk — koniecznie chce być znakomitym matematykiem, więc nie żałuje czasu na coraz to nowe zadania, forsuje zapamiętywanie możliwie licznych wzorów, każe dużo pracować samodzielnie w domu. Polonista — wymaga recytowania reguł ortograficznych oraz dokładnej znajomości treści utworów, tudzież chętnie serwuje różne powinności pisemne. Historyk — cieszy się orientacją w szczegółach i dokładnych nazwach oraz erudycją w datkach i zdarzeniach. Na wychowaniu technicznym bardzo mile widziane są bardzo ładne wyroby gotowe przyniesione z domu itd., itp.

Słowem — wolimy efekty, te końcowe, niż dochodzenie do nich. Sądzę, iż lepiej byłoby wytrwale i życzliwie towarzyszyć uczniowi w jego dochodzeniu do określonej sprawności, biegłości w zakresie danej dziedziny wiedzy, przedmiotu nauczania. Oczywiście, po drodze są błędy, niepowodzenia, ale jest to nieodłączny warunek poznawania świata i dobrze byłoby, gdyby w takim przekonaniu, obustronnym, współpracował wychowanek z wychowawcą. Rzecz jasna, nie ma wtedy poczucia zagrożenia, osamotnienia i młody człowiek odważnie podejmuje trud doskonalenia się.

W takim stylu współdziałania z uczniami mało jest miejsca na serwowanie ocen niedostatecznych. Chodzi przecież o utrzymanie bliskiego wzajemnego kontaktu, a nie o zniechęcanie do wysiłku. My, dorośli, także nie lubimy, jeżeli każde nasze potknięcie trafia do teczek personalnej.

Rzecz więc nie w tym, żeby najpierw wcisnąć do młodych głów możliwie dużą porcję wiedzy matematycznej, polonistycznej, historycznej, żeby „zorganizować” sobie uszycie pięknej sukienki, lecz rzecz w tym, żeby najpierw rozbudzić w uczniach przychylną dla zgłębiania tematyki poszczególnych przedmiotów, rozmiłować ich w dochodzeniu do wiedzy.

Albo inaczej: w pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej nie tyle martwić się trzeba tzw. wynikami, ile tym, w jakim stopniu udało się nam w uczniach wyzwolić ciekawość świata, zamiłowanie do rozwiązywania problemów danego przedmiotu. Przy takim stosunku do warsztatu pedagogicznego łatwiej osiągnąć wyniki. Liczy się jeszcze sposób pomiaru wysiłku ucznia, ale to odrębna sprawa. Co by się nie rzekło, jestem przekonany, że chęć zdobywania wiedzy jest ważniejsza w dydaktyce niż chwilowa klasyfikacja stopnia jej opanowania.

STANISŁAW BRODZKI

ZWIĄZEK - JAKI?

26 stycznia bieżącego roku premier Wojciech Jazuralski oświadczył w Sejmie, że „związki zawodowe w Polsce będą takie, jakich będą życzyć sobie ludzie pracy”. Trwa więc dyskusja w zakładach pracy, w organizacjach społecznych, a nawet w naszych domach rodzinnych nad ich właściwą rolą, obliczem ideowym i kształtem organizacyjnym. Zachęcony do wypowiedzi przez redakcję „Głosu” i ja, który ukończyłem Seminarium Nauczycielskie w Siennicy, zrzeczony między innymi w Kole Siennicz, chcę podzielić się na ten temat swymi uwagami.

Wszystkim nam znana jest chlubna i szczytna przeszłość naszego Związku, jego postępową, rewolucyjną działalność i walka o polską szkołę w okresie zaborów i okupacji hitlerowskiej, a w latach niepodległości o oświatę dla wszystkich i postęp społeczny.

Dobro szkoły, wychowanie młodzieży oraz dobro nauczycieli wymaga, by w działalności swej Związek przestrzegał postanowień Konstytucji PRL. Współdziałanie Związku z resortami oparte powinno być na

stosunku partnerskim. Władze oświatowe na wszystkich szczeblach organizacyjnych nie będą mogły dobrze pełnić swych podstawowych funkcji bez aktywnego współdziałania z nimi organizacji związkowych. Brak będzie partnera (a nie pomocnika) do zasięgania autorytatywnej opinii, do konstruktywnej krytyki i inicjowania przedsięwzięć w zakresie ważnych zadań oświatowych, wychowawczych, jak i obrony nauczyciela oraz szkoły przed sobiepaństwem i zaściankowaniem. Stosowane często do Związku w latach siedemdziesiątych — przez władze oświatowe — zasady paternalizmu były hamulcem w prawidłowym funkcjonowaniu nie tylko Związku, ale i szkoły. Hamowana była inicjatywa twórcza nauczycieli.

Już teraz w dyskusji trzeba określić obszar i zasady współdziałania i odpowiedzialności władz oświatowych i związkowych na różnych szczeblach organizacyjnych. Ta wspólna działalność powinna być ściśle określona w statucie związkowym i stać się jednym z warunków realizowania demokracji we współzrządzeniu szkoły.

ZNZ powinien zachować dotychczasową strukturę tj. branżową. Funkcjonuje ona od chwili powstania Związku, sprawdziła się w praktyce, przynosząc bogaty dorobek we wszystkich zakresach pracy (społeczno-oświatowej, socjalnej itp.).

Związek powinien być autonomiczny bez ściślejszej współzależności od ewentualnie utworzonych central związkowych, gdyż ZNZ nie jest związkiem tylko zawodowym, lecz zawodowo-twórczym. Ta twórczość przejawia się między innymi w organizowaniu różnych form szkolenia nauczycieli, we własnych wydawnictwach, w propagowaniu przodujących myśli i doświadczeń z zakresu nauczania i wychowania.

Charakter pracy nauczyciela, jego ranga społeczna wymaga jednolitości działania związkowego. Istniejąca obecnie odrębność organizacyjna pracowników nauki osłabiła Związek, jego wartość i siłę. Jeden silny Związek z ludźmi ideowymi we władzach, przy jeszcze większym niż dotychczas uspołecznieniu pracy w ogniwach związkowych, na pewno będzie dobrze realizował swoje zadania. Dotychczasowe dobre doświadczenia uzasadniają potrzebę utrzymania w strukturze związkowej ogniska, oddziały, okręgi i zarządy główne.

W działalności związkowej szczególną opieką i troską należałoby otoczyć najniższą komórkę związkową — ognisko. To w ognisku tworzy się więź koleżeńską i związkową, współdziałanie w pracy zawodowej i społecznej oraz obronę interesów szkoły i nauczyciela.

Przedłużający się stan zawieszenia działalności Związku nie jest korzystny. Związek ma duży dorobek w działalności socjalnej, kulturalnej i organizacyjnej wypoczynku i lecznictwa sanatoryjnego. Świadczyć o tym może wybudowanie w latach 1922—1926 z dobrowolnych składek nauczycieli związkowców sanatorium w Zakopanem, a w okresie powojennym w Ciechocinku, Nałęczowie, Szczawnicy, Jachrance i innych miejscowościach. Prawo do tej działalności powinien zachować na przyszłość, ponieważ baza socjalna, resortowa i ogólnopolska nie zaspokaja obecnie potrzeb członków Związku.

Wspomnę tu, że i siennicznianie odczuwają dotkliwie zawieszenie działalności Związku, gdyż to zahamowało realizację wielu ich zamierzeń. Przy pomocy Związku przystąpili oni do zorganizowania Izby Pamiętek (w przeszłości muzeum) po siennickich szkołach pedagogicznych. Zgromadzonych zostało już wiele eksponatów. Siennicznianie organizują systematycznie zjazdy koleżeńskie, wydają biuletyny o treści monograficznej, piszą pamiętniki o swoim życiu i pracy zawodowej, społecznej. W pracy tej potrzebne jest wsparcie i pomoc naszego Związku.

A wracając do sprawy dyskusji o związkach zawodowych dodam, że dobrze byłoby, aby na temat kształtu, struktury organizacyjnej i zakresu działania zabrali głos także działacze naszego Związku — członkowie zawieszzonego Zarządu Głównego ZNP, znający dobre, jak i słabe strony działalności. Aby wypowiedzieli się, co, ich zdaniem, należałoby kontynuować, co uzupełnić, zmienić, ażeby w przyszłości nie popełniać błędów i najlepiej reprezentować i służyć członkom ZNP.

HENRYK LETOWSKI
Warszawa

KSIAŻKA UTOPIONA

Z dużym zainteresowaniem i ze złością czytałem bojowy artykuł Haliny Szymczak „Książka utopiona” („GN” nr 11 z br.). Pod wszystkimi uwagami autorki się podpisuję. Oczywiście, książki powinny być wydawane nie według „uznanych” nazwisk piszących, nie według układów towarzyskich i czyichś wyimaginowanych potrzeb społecznych, lecz właśnie według ich treści i wartości artystyczno-ideowych. Trudno jednak uwierzyć, aby w naszych warunkach rychło tak być mogło.

Sprzedawanie książek osobom wybranym przyjaciółom jest zjawiskiem godnym potępienia, ale to jednocześnie najbardziej chyba dziś szlachetna forma kumoterstwa. Nie da rady jej wyeliminować, dopóki książki będzie rażąco za mało. Kontrolę tu są potrzebne, lecz o problemie decydują czynniki pozakontrolne. Myślę, iż sprzedawanie

rzadkich egzemplarzy osobom o wykształconych zainteresowaniach, nawet jeśli są nimi znajomi księgarzy, nie jest zjawiskiem skrajnie złym. Denerwujemy się, to zrozumiale, trzeba jednak mieć świadomość, iż główna wina za istniejący stan rzeczy nie spada na sprzedających i kupujących książki.

Póki co, należałoby tępić tych, którzy stwarzają niemożliwość posiadania przez jednego obrotowego człowieka wielu egzemplarzy poszukiwanego dzieła i powstaje możliwość nieuczciwego handlowania wydawnictwami. To też częstkowe rozwiązanie kłopotu, ale zawsze coś. Niestety, prawa rynku są nieubłagane i do obiegu książki odnoszą się również.

Nie wiem, czy dużo ludzi podziela mój pogląd, ale uważam, że papieru u nas nie jest tak mało, jak by wynikało z upowszechnianych lamentów. Tylko, że drukuje się często bez głowy i niejednokrotnie bez skrępowań rzeczy, o których z góry wiadomo, iż czytane nie są i nie będą, a tylko wędrują na półki siłą biurokratycznego rozporządzenia. Nie mogę też pojąć — to opinia na marginesie — dlaczego książki nie można wydać w ciągu dwóch, trzech miesięcy. Łatwiej by wtedy było ilość egzemplarzy dostosować do faktycznych potrzeb społecznych.

Kto jak kto, ale nauczyciele, środowisko oświatowe, my — musimy trzymać się w czołówce tych, którzy walczą o książki. Niemożliwość nabywania, a więc i czytania (biblioteki to osobny problem) książek niweczy często nasz cały wieloletni trud włożony w wychowanie młodych pokoleń. A jak czują się dziś ci, którzy tyle poświęcenia włożyli w likwidację analfabetyzmu? W tamtych — naprawdę pełnych wyrzeczeń, powojennych latach — jakoś sobie radziliśmy, a teraz nie możemy?

STANISŁAW ŚWINIARSKI
Brody

ALARM DLA BIBLIOTEK

Jako wieloletnia opiekunka biblioteki szkolnej z obawą myślę o stanie zaopatrzenia tych placówek w książki, potrzebne w pracy szkoły.

W latach pięćdziesiątych i na początku sześćdziesiątych był zorganizowany centralny ich zakup. Warszawska Księgarnia Wysyłkowa co miesiąc lub dwa przysyłała do szkoły paczkę z książkami. Były tam słowniki, encyklopedie, lektury do języka polskiego w kilku egzemplarzach, wartościowe książki przyrodnicze, historyczne, geograficzne, z fizyki, chemii, techniki, książki pomocnicze dla nauczycieli po jednym egzemplarzu. Było to skromne, ale niezawodne zaopatrzenie. W latach późniejszych zastąpiono go indywidualnym zakupem bibliotekarza.

Przy ówczesnym dość dobrym stanie rynku księgarskiego oraz mniej niż obecnie rozbudzonych ambicjach i potrzebach kulturalnych indywidualnych klientów, bibliotekarz był w stanie dokonać zakupu potrzebnych do biblioteki książek.

Dziś, niestety, jest to niemożliwe. O wydanych encyklopediach i słownikach bibliotekarz dowiaduje się z tygodnika „Nowe Książki”, ale nigdy ich w księgarni nie widzi. Na pytanie o nie słyszy zazwyczaj odpowiedź: „jeszcze nie było” oraz „już nie ma”.

Podobnie jest z subskrypcją i z lekturami. Zarządzenie, aby kierownicy Domów Książki odkładali lektury i pozycje potrzebne dla szkoły, jest realizowane tak, że każda szkoła otrzymuje 1 egzemplarz lektur dla klas IV—VIII i jeden lub parę egzemplarzy dla klas I—III. W ciągu ostatnich 5 lat nie zdarzyło się, aby oddano dla szkoły jakąkolwiek encyklopedię powszechną i słownik wyrazów obcych. Na skargę, że 1 egzemplarz lektury dla trzech oddziałów, to stanowczo za mało, księgarz odpowiada: „inne biblioteki też tylko tyle dostały” lub: „książek było tak mało”. O tym, że nawet największy nakład nie zapewni większego przydziału książek dla bibliotek, świadczy przykład 300-tysięcznego nakładu ostatnio wydanego „Pana Tadeusza”. Dla szkół oddano po 1 egzemplarz! Czy komuś, kto centralnie rozdzielałby książki, przyszłoby na myśl, aby z trzytysięcznego nakładu dać szkole liczącą po trzy oddziały jeden egzemplarz? Muszę usunąć z księgozbioru 10 rozsypujących się i z zartatym drukiem egzemplarzy „Pana Tadeusza”. Jak je zastąpić tym jednym?

Tylko centralny zakup w obecnej sytuacji zapewni niezbędne minimum książek bibliotekom szkolnym. Jeśli nie się nie zmieni, będzie następować dalsza coraz większa degradacja księgozbiorów szkolnych i pogarszać się będą tym samym warunki nauki.

Prawie cały nakład „Pana Tadeusza” wykupili indywidualni czytelnicy. Nie byli to jednak uczniowie szkół peryferyjnych ani szkół wiejskich. Nie posiadają własnej lektury, nie znajdują jej również w szkolnych bibliotekach.

Sytuacja, jaką opisałam, jest niemal we wszystkich miastach, co stwierdzają nauczyciele — bibliotekarze na swoich konferencjach.

W imieniu bibliotekarzy szkolnych proszę Redakcję „Głosu Nauczycielskiego” o interwencję, która pomogłaby załatwić tę sprawę.

DANUTA PIETRUCHA
Szkoła Podstawowa nr 15 w Przemyśle

NIEPOKOJE NIEWINNI WINOWAJCY

Można powiedzieć, że w tych naszych nerwowych czasach należę do ludzi nadzwyczaj spokojnych. Tym razem mną jednak szarpnęło. Cios przyszedł niespodziewanie. W „Życiu Warszawy” z 11 maja uwagę ma przykuła niepozorna informacja PAP. Informacja krótka, ale aż dech mi zaparło. Traktowała o uniwersytecie byłego wiceministra przemysłu maszynowego i jego żony z zarzutów zagarnięcia mienia w postaci domu jednorodzinnego. Wszelkie procesy będą ostatnio zrozumiałe zainteresowanie. A już dotyczące sfery mieszkaniowej cieszą się szczególną popularnością.

O cóż więc w całej sprawie chodzi? Otóż operatywny pan wiceminister Szotek wraz z małżonką najpierw zakupili mieszkanie, by potem prawo jego własności scedować na syna, a samemu sobie zakupić z kolei domek na Żoliborzu. Gdzieś przecież mieszkać muszą, a z synem było im widać ciasno. Jako że willa była zapewne dość kosztowna, postarali się, zgodnie zresztą z przepisami, o 40-procentową zniżkę. I słusznie — śmierć frajerom, niech płacą ci, co mają forszę, oni — jak z tego wynika — mieli głowę na karku.

Wniosek prokuratora o uznanie oskarżonych winnymi sąd wojewódzki w Warszawie uznał za niezasadny: „...stanął na stanowisku, iż w świetle art. 205 kodeksu karnego nie zostało im udowodnione wprowadzenie w błąd władz administracyjnych (chodzi tu m. in. o złożone w momencie kupna domku oświadczenie o nieposiadaniu innej nieruchomości)...”

A więc sprawiedliwość stało się zadość, uszczęśliwieni zainteresowani, miejmy nadzieję, są zadowoleni. Niewinni posądzeni — uniewinniono, bowiem prawa nie obrażali. Mnie jednak wydaje się, że coś tu nie jest w porządku. Sprawa co prawda banalna, takich i podobnych operacji mieszkaniami przeprowadzono zapewne tysiące, ale przez to chyba wyrok, choć zgodny z literą prawa — uniewinniono bowiem tych, którym winy nie udowodniono — jest szczególnie niebezpieczny.

Bo czy prawo dla wszystkich jednakie? Czy ludzi latami czekających mniej lub bardziej cierpliwie na swoje wymarzone, upragnione M-ileś nie trafia szlag, gdy przeczytają, że ktoś na eksponowanym stanowisku tak sobie beztrząsło — w sensie społecznym — poczynający pozostaje w zgodzie z przepisami prawa, wtedy gdy oni gniewdzą się wraz z rodzicami lub wynajmującymi lokale u tych dobrze ustawionych, a w spółdzielniach mieszkaniowych ciągle słyszą o posłizgach?

Jak przeciętny zjadacz kolejkowego chleba, spychany wiecznie na szary koniec każdej piekielnej kolejki, może uwierzyć w odnowę, w sytuację, gdy dowiaduje się, że choć „coś” tam było, to to „coś” było jak najbardziej legalne i osądowi surowego prawa nie podlega! Może jedynie osądowi opinii znanego społeczeństwa, którą to i tak obwinieni, a uniewinnieni, mają zapewne w głębokim poważaniu, skoro nie ciążyła im i wielu podobnym świadomość aspołeczności popełnianego czynu. Bo przecież w kolejce do tych, i nie tylko tych, dóbr nie wszyscy traktowani są jednakowo. Czyżby decydować miała... pozycja społeczna?

I jeszcze przeciętny obywatel sądzić może, że dalej ręka rękę myje, nie się zrobi nie da, układy jak były są nadal nie do rozzerwania, a uczciwością dojść można donikąd. I nawet prawo jest beznadziejne!

Nie tak znowu dawno wielu zachłystywało się odzyskaną willą i mieszkaniem pewnych eks-ambasadorów. Mam propozycję, by nie czekając, aż ktoś zdecyduje się na krok sprzeczny z imieniem Polaka, przyjrzyć się nieco energiczniej różnym wykraczającym poza normy społecznie akceptowane, usytuowaniom, by ludzie — a zwłaszcza ludzie młodzi — widzieli konkretne efekty apeli do serc i umysłów i nie musieli porównywać ciągle hasła z realiami twardego życia, na niekorzyść tego ostatniego. Niech prawo przestanie być wreszcie równiejsze dla różnych operatywnych i mających dojdąć!

A dlaczego mną szarpnęło? Proste — od kilku lat tkwię podobnie jak tysiące młodych ludzi na liście oczekujących w spółdzielni mieszkaniowej. Tkwię beznadziejnie, bo choć wkład mój przed laty został z a w i n k u l o w a n y, wszelkie zobowiązania spółdzielni w stosunku do mej osoby i moich pieniędzy kończą się na kolejnych informacjach o niemożności określenia nawet terminu przydziału. Wnoszę więc, że mieszkania zapewne przed emeryturą nie otrzymam. Nawet na pewno, skoro i tym razem prawo okazało się bezsilne. „Zaradnych” nigdy przecież nie brakowało i teraz też nie zabraknie. Zwłękły, szary obywatel ma płacić i czekać. Tylko na co?

HALINA SZYMCHAK

*) Winkulacja, wg Słownika Wyrazów Obcych PWN oznacza zabezpieczenie należności banku na towarze będącym w drodze. Pokrętna, najczonka niebezpieczeństwami to droga i mety na dodatek nie widać!

ŚWIATŁO I CIEPŁO JEJ KSIĄŻEK

WSPOMNIENIE O HALINIE RUDNICKIEJ

Było to przed wielu laty, w czasach, kiedy ożywioną działalność rozwijały „sekcje twórcze” Związku Literatów Polskich. Pewnego wieczoru, podczas zebrania sekcji literatury dziecięcej i młodzieżowej, słuchałam wypowiedzi Haliny Rudnickiej o tym, jak powstała jej powieść „Uczniowie Spartakusa”. Powieść, w tym właśnie roku wyróżnioną nagrodą państwową II stopnia, znałam już i bardzo ją polubiłam. Słuchałam więc relacji autorki o narodzinach „Uczniów Spartakusa” z zainteresowaniem tym większym, że wtedy właśnie zaczynały mnie coraz bardziej ciekawić zagadnienia warsztatów twórczych, metod pisarskich naszych wybitnych autorów, stosunku prawdy przeżyć i realiów do fikcji — słowem to wszystko co Jan Parandowski pięknie określił celną metaforą „alchemia słowa”.

Co było cechą charakterystyczną i uderzającą w Halinie Rudnickiej, którą widziałam wówczas po raz pierwszy? Brak jakiegokolwiek pozy, ujmująca szczerość i prostota. Pisarka, która wtedy właśnie osiągnęła swój pierwszy, lecz nie ostatni, sukces literacki, dzieliła się ze zgromadzonymi kolegami zasobem własnych doświadczeń, przebiegiem pracy nad książką, zwątpieniami i wahaniami, jakie ją w toku tej pracy nawiedzały, radością i satysfakcją, jakie przyniósł jej żywy oddźwięk książki wśród czytelników.

Nie pamiętam obecnie, po wielu latach szczegółów mojego bezpośredniego z nią spotkania w rok czy dwa później. Poprosiłam ją wówczas o wywiad dla któregoś z czasopism. A potem w ciągu lat następnych Halina Rudnicka stała się po prostu Halą; znajomość przerodziła się w trwałą, serdeczną przyjaźń zarówno z pisarką, jak i z jej kolejnymi książkami. Zbudowany przez nią dom na Żoliborzu stał się miejscem, które odwiedzałam często przez następne bez mała ćwierć wieku — aż do marca bieżącego roku, do spotkania, o któ-

rym nigdy bym nie pomyślała, że będzie ostatnie.

Oczywiście, podczas tych spotkań mówiło się wiele o książkach i o pracy literackiej Haliny — ale nie tylko o tym. Dowiedziałam się niebawem, że „Uczniowie Spartakusa” poprzedziła inna książka, wcześniej napisana, choć później wydana. Zarówno ta właśnie powieść zatytułowana „Poła ścieżka” jak „Chłopcy ze Starówki” — ujawniła inny, obok „starożytnego”, nurt zainteresowań pisarki, którym były wspomnienia okupacyjne. Halinę żywo interesowały również dzieje najnowsze naszego kraju, przeszłość polskiego ruchu rewolucyjnego. Z tego kręgu wzięły początek jej powieści i opowiadania: „Ludzie nie-ziomni”, „Etiuda rewolucyjna” i „Płomień gorejący”, nie tylko powieść biograficzna o Feliksie Dzierżyńskim, lecz o epoce „pierwszych porywów” socjalizmu na naszej ziemi.

Pisarka, rozmówiona głęboko w antyku i gruntownie znająca kulturę starożytną, nie omijała zagadnień współczesności: świadczy o tym także jej książki, jak „Zielona rakietka”, jak ostatnia, chronologicznie, wydana jej pozycja „Szeryf w spódnicy”, jak pełna uroku powieść „Za siódmym progiem”, do której mam wielki sentyment. Pamiętam, jak kiedyś w Zakopanem, Halina, pełna wówczas jeszcze sił i energii, nawiązywała kontakty z grotołazami i próbowała — z powodzeniem — uczestniczyć w penetracjach jaskiń tatrzańskich.

Jeśli o kimś można powiedzieć słowami znanego wiersza Broniewskiego, że go „życie nie gaskało po głowie”, to właśnie biografka Haliny Rudnickiej jest potwierdzeniem tych słów. Pochodziła z Miawy, z ubogiej, wielodzietnej rodziny. Musiała zdo-

być się na wiele hartu i samozaparcia, aby po maturze podjąć studia wyższe w Warszawie i zdobyć upragniony dyplom. Miała młodzież równie trudną, jak dzieciństwo. Nie dalej, jak w ubiegłym roku, wspominała ciepło i serdecznie profesora Tadeusza Kotarbińskiego; dopomógł jej — bezimiennie w którymś szczególnie krytycznym finansowo roku, kiedy brak pieniędzy na opłacenie czynszu postawił dalsze studia Haliny pod znakiem zapytania. Profesor tak przy tym starannie „zakonspirował” ów fakt, że zainteresowana dowiedziała się o tym dopiero znacznie później.

Zdobycie dyplomu wyższych studiów nie otwierało zresztą możliwości pracy; w latach międzywojennych wielu młodych nauczycieli było bezrobotnych, dla wielu z nich wymarzony etat przez długie lata był nieosiągalny. Halina należała wówczas do tych właśnie młodych inteligentów, którym los nie szczędził przeszkód i utrudnień — tym bardziej że już w czasach studenckich związała się z ówczesną lewicą akademicką i już wówczas szła drogą, która zaprowadziła ją w szeregi PPR.

Potem podczas okupacji było tajne nauczanie z całym ryzykiem, jakie niesła ze sobą podziemna działalność pedagogiczna. Po wyzwoleniu przez pewien czas Halina Rudnicka pracowała w Ministerstwie Oświaty, wreszcie zdecydowała się iść drogą wyłącznie literacką — a droga ta bynajmniej nie była dla niej gładka. Prostota, rzetelność, uczciwość, żywiołowy wstręt wobec wszelkiej dwulicowości, nieszczerości, koniunkturalizmu — nie ułatwiała jej życia. Warto przypomnieć, że zdarzały się okresy, w których „zmory” zatruwające nasze życie literackie próbowały utrudniać książkom Haliny drogę do czytelników, wobec autorki zaś stosować metodę wybrzydzenia lub przemilczania. Ale książki broniły się same.

Pisano o Halinie Rudnickiej stosunkowo mało, czytano ją wiele. Nie kwapili się do omawiania jej nowych pozycji krytycy recenzenci, tak gorliwi w lansowaniu młodych nowinek i snobistycznych udiwnień. Ale czytelnicy pozostali pisarce wierni. Każda jej kolejna książka rozchodziła się w ciągu niewiele tygodni; nawet wysokie w naszych warunkach nakłady okazywały się daleko niższe niż czytelnice zapotrzebowanie. O trwałym przywiązaniu czytelników świadczyły listy. Do żoliborskiego domu przychodziła tak obfita korespondencja ze szkół od nauczycieli, uczniów, że adresatka, która czytelników traktowała zawsze bardzo serio, nie mogła nadążyć z odpowiedziami.

Życie osobiste Haliny zamykało się w kręgu rodzinnym, w ścianach domu wzniesionego — jak wszystko w jej życiu — własnym wysiłkiem. Miała swoją wielką pasję, którą był ulubiony i uroczy ogród. Dopóki pozwalała jej na to zdrowie i siły — chętnie podróżowała. W miarę jak rozwijała się jej praca nad cyklem powieści o tematyce starożytnej: „Król Agis”, „Heros w okowach”, „Syn Herkulesa” — potrzebne jej były nie tylko książki, lecz także wrażenia z autopsji. Wyruszyła więc do Grecji i Egiptu, na własny koszt. Nikt jej nie przyznał na ten cel żadnego stypendium ani miejsca na wymianie kulturalnej, choć z takich ułatwień korzystał już w tym samym czasie niejeden z literatów nikomu nieznanych, mających wszakże większą „siłę przebicia”.

Ciekawa świata, umiała na ten świat patrzeć. Bajeczna a zarazem rzeczywista starożytność przemawiała do niej zarówno poprzez źródła historyczne, jak przez piękno zabytków, na których uroki była bardzo wrażliwa.

Jak trudno pisać o Halinie w czasie przeżyciu, z myślą, że już jej nie ma... Jak ciężko pomyśleć, że na drugim końcu telefonicznej słuchawki nie odezwie się jej przyjazny, znajomy głos, że Halina już nie zapali ognia na kominku, który tak lubiła. Pamiętam jej serdeczną, opiekuńczą przyjaźń w chwilach moich ciężkich osobistych przeżyć. Od lat przywykłam po każdej dalekiej podróży odwiedzać ją, by zdać relację z tego, co widziałam. Wiedziałam i wiedzieli inni, że Halina — to przyjaciel, na którego można liczyć w każdej trudnej chwili, że jest ona zarazem człowiekiem kroczącym własną drogą, wiernym sobie, wiernym idei bliskiej od lat młodości. W zamęcie, jaki ogarnia skłócone środowiska twórcze, dobrze było wiedzieć, że są tacy ludzie jak Halina.

Ostatni raz widziałam Halinę Rudnicką na tydzień przed Wielkanocą. Chorowała od dawna, ale w tym czasie czuła się lepiej i raźniej, była pogodna. Nic nie wskazywało na to, że odwiedzam ją w „dni przedostatnie”. Nie zdołała dopełnić wielkiego literackiego marzenia, jakim była książka o Peryklesie i jego czasach — dalsze ogniwo cyklu „antycznego”, nad którym przez lata pracowała. Pozostał wielki żal po niej. Ale pozostały inne jej książki, mądre i piękne. Książki, które będą powracać między czytelników, promieniując niegasnącym światłem i ciepłem.

MONIKA WARNEŃSKA

PYTANIA WCIAŻ AKTUALNE

CD ZE STR. 7

Kolejne pytanie z 1971 roku dotyczyło wprost tej perspektywy rozwoju szkolnictwa zawodowego w powiązaniu ze szkolnictwem ogólnokształcącym: Czy wprowadzić wielostopniowy system kształcenia ogólnego i zawodowego w szkole średniej (jaka drożność, kiedy selekcja, ile lat nauki?). I chyba nadal jest aktualna odpowiedź: Na poziomie szkolnictwa średniego mogłyby być tylko dwa stopnie w systemie kształcenia ogólnego i zawodowego, zapewniające drożność bez selekcji eliminującej lub w jakikolwiek sposób dyskryminującej kogokolwiek. Jeśli bowiem zapewni się wszystkim szansę uzyskiwania wykształcenia maturalnego, to drogi do matury mogą być dla absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej tylko dwie, równoległe prowadzące do tej samej mety, którą powinna być matura.

Jedną z tych dróg — dla zdecydowanych „dlugodystansowców”, którzy już w szkole podstawowej podejmują decyzję w sprawie dalszego kształcenia się w średnich szkołach zawodowych, zapewniających kwalifikacje zawodowe i wykształcenie ogólne, niezbędne do podejmowania studiów wyższych, nie tylko w toku kształcenia dla pracujących. Druga natomiast droga mogłaby być dwuetapowa, zarazem dwustopniowa. Pierwszy stopień — dwuletni — powinien być raczej kontynuacją kształcenia ogólnego, a zarazem cyklem orientacji szkolnej i zawodowej, niezbędnej do podejmowania decyzji o przejściu na drugi stopień kształcenia w szkolnictwie zawodowym lub o pozostaniu w tej samej szkole aż do matury licealnej z odpowiednimi profilami (które mogą odpowiadać perspektywom pracy zawodowej i różnych stu-

diów wyższych), oczywiście, pod warunkiem wykazania się nie tylko przygotowaniem w zakresie wykształcenia ogólnego, lecz i pewnym nastawieniem zawodowym i społeczno-kulturowym. Takie zrównanie dróg kształcenia średniego może mieć pełne uzasadnienie zarówno społeczno-ekonomiczne i kulturowe, jak i ściśle pedagogiczne. Młodzież dorastająca powinna mieć przecież szansę wybierania sobie najbardziej odpowiadających jej kierunków kształcenia i przyszłej kariery życiowej, ale do tego wyboru trzeba młodzież przygotowywać i nie można skłaniać przedwcześnie.

Wprawdzie w Polsce każdy absolwent ośmioletniej szkoły podstawowej ma nieograniczone prawo wybierania sobie dowolnego kierunku kształcenia w szkolnictwie średnim i zawodowym, ale dotąd ten wybór jest przeważnie żywiołowy, bez odpowiedniego przygotowania. W wielu zaś przypadkach zdeteminowany jest tym, że w najbardziej renomowanych liceach i technikumach mają szansę znaleźć się zwykle tylko ci, którzy w szkole podstawowej uzyskali bardzo dobre wyniki nie tylko dzięki własnym zdolnościom, lecz także wskutek lepszej pracy nauczycieli i lepszych warunków środowiskowych. Reszta absolwentów szkoły podstawowej musi iść do mniej atrakcyjnych, często wręcz słabych, zasadniczych szkół zawodowych. W naszym systemie wciąż bowiem jest aktualny ten problem, który na ogół z większą jaskrawością występuje w krajach mających jeszcze bardziej zróżnicowane szkolnictwo drugiego stopnia, oparte na niższej podstawie kształcenia ogólnego. Dotychczasowe reformy, w wyniku których podstawą całego polskiego systemu szkolnego stała się 8-letnia szkoła podstawowa, przyczyniły się do tego, żeby wreszcie pod każdym względem nie tylko wyrównać warunki startu szkolnego, lecz także możliwość zdobywania pełnowartościowego,

ale odpowiednio zróżnicowanego wykształcenia średniego, które stało się w naszym kraju podstawowym celem polityki oświatowej. I mimo różnych perturbacji zarówno w systemie oświaty, jak i w życiu społeczno-gospodarczym, ten cel będzie realizowany, aczkolwiek nie tak szybko i efektywnie, jak przewidywali ci optymiści, którzy już na pierwszą połowę lat osiemdziesiątych zapowiadali koniec reformy szkolnictwa powszechnego. W istocie zaś dopiero teraz, po rezygnacji z tworzenia szkół 10-letnich, istnieje realna szansa na rzeczywiste upowszechnienie takiego wykształcenia średniego, jakiego potrzebują młodzi i całe społeczeństwo. Będą temu sprzyjać również przemiany w całym życiu społeczno-gospodarczym i kulturowym Polski współczesnej, wychodzącej z kryzysu.

Oczywiście, byłoby lepiej, gdyby upowszechnianie wykształcenia średniego dokonywało się bez kryzysu, wymuszającego różne ograniczenia i rezygnacje, a także stwarzającego napięcia, nie zawsze pożyteczne dla prawidłowego rozwoju oświaty. Odczulimy to dotkliwie na początku lat osiemdziesiątych. Ale można też sądzić, iż bez przemian dokonujących się w naszym kraju od 1980 r. — w warunkach ostrego kryzysu we wszystkich dziedzinach życia społecznego zapewne nasza oświata dalej pograżałaby się w kryzysie, który jeszcze bardziej utrudniałby, opóźniał i wręcz uniemożliwiał nie tylko postęp w oświacie, lecz nawet urzeczywistnienie dotychczasowych celów.

Fatalne skójarzenie idei powszechnego kształcenia średniego z niefortunną koncepcją jednolitej szkoły 10-letniej nie tylko pociągnęło za sobą ewidentne straty, lecz również zniechęciło nawet środowiska pedagogiczne do samej idei upowszechniania wykształcenia średniego. Rezygnacja z reformy strukturalnej według tej koncepcji, wytłumaczona głównie komplikacjami ekonomicznymi, idzie więc w surowszą bardziej realistyczną, uzasadnioną pedagogicznie, koncepcję rozwijania całego systemu oświaty przez umocnienie wszystkich jego składników — od przedszkoli do uczelni wyższych i instytucji oświaty dorosłych — i przez właściwe powiązanie wszystkich instytucji oświatowych w sprawnie funkcjonującym systemie.

Reforma szkolna, mająca na celu doskonalenie systemu edukacji narodowej i upowszechnienie kształcenia średniego,

nie wymagała w naszym kraju zastąpienia dwóch fundamentalnych składników tego systemu: szkoły podstawowej i szkolnictwa ponadpodstawowego jednym kombinatem oświatowym w postaci „dziesięciolatki”. Ktokolwiek pamięta, czym były już u nas szkoły jedenastoletnie, z niepokojem myślał zarówno o losie wielu dotychczasowych dobrych szkół, zwłaszcza liceów i średnich szkół zawodowych, jak i o perspektywie rozwoju całego szkolnictwa polskiego. Wszak nawet powtórzenie sytuacji sprzed 20—30 lat w zmienionych okolicznościach przy upowszechnianiu „dziesięciolatki” byłoby na pewno niekorzystne zarówno dla tych szkół średnich, jak i dla młodzieży, skazanej na pozostawanie w tej samej szkole, w istocie podstawowej, chociaż stanowiącej kombinat szkoły podstawowej i średniej, nawet nazwany szkołą „średnią”. Nietrudno przewidzieć, że taki kombinat nie mógłby funkcjonować tak, aby osiągać w końcu wyniki zbliżone do wyników choćby dotychczasowych szkół średnich. Przecież dlatego licea ogólnokształcące zostały przed ostatnią reformą oddzielone od szkół podstawowych, że w takich kombinatach (jakimi miały być też „dziesięciolatki”, często z różnymi przybudówkami) zbyt trudno byłoby realizować na odpowiednim poziomie kształcenie i wychowanie zarówno dzieci w wieku szkoły podstawowej, jak i dorastającej, a nawet zupełnie dojrzałej młodzieży. Przekonano się o tym również w tych krajach, w których były lub nawet do tej pory istnieją podobne kombinaty oświatowe.

Nigdzie jednak nie było sytuacji takiej, w jakiej znalazłoby się kształcenie i wychowanie w Polsce, gdyby szkoła dziesięcioletnia miała być obowiązkowa dla wszystkich od 6—7 do 17 roku życia. Nawet u naszych najbliższych sąsiadów jest inaczej, gdyż już pod koniec lat pięćdziesiątych zrezygnowano z wdrażania takiego modelu, który dla autorów polskiej koncepcji reformy miał być modelem przyszłościowym. Dobrze, że nie będzie. Stać nas na rozwijanie całego systemu edukacji narodowej na gruncie dotychczasowych osiągnięć, których nie zniweczyły ostatecznie nierozważne zapędy „reformatorskie”.

prof. dr TADEUSZ WIŁOCH

PYTAJ - ODPOWIEMY

Z PRAC MINISTERSTWA OŚWIATY I WYCHOWANIA

● Zbliżają się ferie letnie, czas urlopów wypoczynkowych nauczycieli. Chciałbym się dowiedzieć, czy będę miał prawo do tego urlopu w całym okresie ferii szkolnych i jakie będzie mi przysługiwać wynagrodzenie. W ubiegłym roku miałem ferie zmniejszone o 13 dni na prace związane z zakończeniem roku szkolnego i rozpoczęciem nowego oraz na dyżury, które musiałem pełnić od 25 lipca do 1 sierpnia. Otrzymałem tylko uposażenie zasadnicze, mimo że cały rok szkolny miałem 8 godzin ponadwymiarowych.

M.W. — Małbork

Czas trwania urlopu wypoczynkowego nauczycieli reguluje art. 64 Karty Nauczyciela:

1. Nauczycielowi zatrudnionemu w szkole, w której organizacja pracy przewiduje ferie letnie i zimowe, przysługuje urlop wypoczynkowy w wymiarze odpowiadającym okresowi ferii i w czasie ich trwania.
2. Nauczyciel, o którym mowa w ust. 1, może być zobowiązany przez dyrektora do wykonywania w czasie tych ferii następujących czynności: — przeprowadzania egzaminów; prac związanych z zakończeniem roku szkolnego i przygotowaniem nowego roku szkolnego. Czynności te nie mogą zająć nauczycielowi więcej niż 7 dni.

Natomiast art. 67 Karty reguluje sprawę wynagrodzenia: Nauczycielowi w okresie urlopu wypoczynkowego przysługuje wynagrodzenie w takiej wysokości, jaką otrzymałby, gdyby w tym czasie pracował. Zmienne składniki wynagrodzenia są obliczane na podstawie przeciętnego wynagrodzenia z okresu 10 miesięcy poprzedzających miesiąc rozpoczęcia urlopu.

● Od dwóch lat pracuję w szkole podstawowej jako niewykwalifikowana nauczycielka. Mam świadectwo dojrzałości liceum ogólnokształcącego. Proszę o podanie mi możliwości uzyskania kwalifikacji pedagogicznych.

J.K. — woj. sieradzkie

Minister oświaty i wychowania wydał 23 maja 1981 r. zarządzenie w sprawie zasad uzyskiwania kwalifikacji pedagogicznych przez czynnych nauczycieli szkół podstawowych i placówek oświatowo-wychowawczych (Dz. Urz. MOiW nr 5, poz. 28). Zgodnie z tym zarządzeniem osoby zatrudnione na stanowisku nauczyciela w szkołach podstawowych i innych placówkach oświatowo-wychowawczych, a nie posiadające przygotowania pedagogicznego — mogą uzyskać kwalifikacje pedagogiczne przez ukończenie studium pedagogicznego.

Studia te organizuje Instytut Kształcenia Nauczycieli w podległych mu oddziałach terenowych. Czas trwania studiów — jeden rok, według systemu studiów zaocznych z sesjami (letnią i zimową) oraz zjazdami śródrocznymi lub też wg systemu

studiów zaocznych wyłącznie ze zjazdami, a więc bez sesji letniej i zimowej.

Kandydata przyjmuje się na studium na podstawie skierowania wydanego przez kuratora oświaty i wychowania na wniosek odpowiedniego dyrektora szkoły (placówki). Kandydat powinien przedstawić świadectwo dojrzałości, życiorys i świadectwo lekarskie o przydatności do zawodu nauczycielskiego.

Absolwenci studium otrzymują świadectwo stwierdzające uzyskanie kwalifikacji do nauczania w szkole podstawowej i mają prawo do uposażenia przysługującego absolwentom liceów pedagogicznych. Po dwuletniej pozytywnie ocenionej pracy mogą otrzymać skierowanie na studia magisterskie dla nauczycieli pracujących.

● Korzystam obecnie z urlopu wychowawczego, jestem na III roku studiów zaocznych w WSP. Czy w okresie urlopu wychowawczego mam prawo do zwrotu kosztów przejazdu na obowiązkowe zajęcia w WSP (konsultacje, egzaminy) i czy przysługują mi diety w związku z pobytem na wyższej uczelni?

R.S. — Łęczyca

Koleżanka ma jedynie prawo do zwrotu kosztów przejazdu do siedziby wyższej szkoły. Podstawa: par. 11 ust. 1 rozporządzenia Rady Ministrów z 17 lipca 1981 r. w sprawie urlopów wychowawczych (Monitor Polski nr 19, poz. 97).

● Art. 56 Karty Nauczyciela podaje, że nauczyciel pracujący na terenie wsi ma prawo otrzymać do osobistego użytkowania i jego rodziny działkę gruntu szkolnego o powierzchni nie większej niż 0,25 ha. Przy naszej szkole znajdują się 2 ha gruntów szkolnych. W szkole zatrudnionych jest łącznie z dyrektorem 10 nauczycieli, niektórzy z nich posiadają własne gospodarstwa rolne. Czy wszyscy nauczyciele mają prawo do działki gruntu, kto powinien dokonać podziału?

J.M. — woj. ostrołęckie

Zasady użytkowania gruntów szkolnych określone zostały okólnikiem ministra oświaty i szkolnictwa wyższego z 27 maja 1968 r. i są opublikowane w Dz. Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyższ. nr B-8, poz. 62. Podziału gruntu szkolnego pomiędzy nauczycieli dokonuje rada pedagogiczna w drodze uchwały na podstawie wniosków złożonych przez nauczycieli, którzy pragną otrzymać do użytkowania działkę gruntu. Odpis uchwały przesyła się do organu administracji szkolnej sprawującego bezpośredni nadzór nad szkołą. Do organu tego mogą składać odwołania nauczyciele nie zadowolone z uchwały rady pedagogicznej. Wielkość działki przydzielonej nauczycielom danej szkoły powinna być jednakowa. W uzasadnionych przypadkach działka może być większa dla dyrektora szkoły. Nadwyżka nie może jednak przekraczać powierzchni

działki przydzielonej każdemu nauczycielowi.

Działka szkolna nie przysługuje tym nauczycielom, którzy użytkują własny lub dzierżawiony grunt o powierzchni większej o 0,5 ha od powierzchni przydzielonej poszczególnym nauczycielom. Gdy w szkole pracuje mąż i żona to nie mogą oni otrzymać działki szkolnej, jeśli użytkują własny lub dzierżawiony grunt o powierzchni większej o 1 ha od powierzchni pojedynczych działek nauczycieli.

● Pracuję w szkole od 1.09.1970 r. W trakcie mej pracy zawodowej korzystałam z 3-letniego urlopu bezpłatnego dla opieki nad dzieckiem. Wydział Oświaty i Wychowania nie zaliczył mi okresu tego urlopu do stażu pracy nauczycielskiej. Czy słusznie?

Z. L. — Białystok

Zarówno rozporządzenie Rady Ministrów z 29 listopada 1975 r. w sprawie bezpłatnych urlopów dla matek pracujących, opiekujących się małymi dziećmi (Dz. U. nr 43, poz. 219), jak i rozporządzenie z 17 lipca 1981 r. w sprawie urlopów wychowawczych — nie wlicza okresu urlopu bezpłatnego dla opieki nad dzieckiem (urlopu wychowawczego) do stażu pracy dla celów uposażeń emerytalnych. Urlop ten zalicza się jednak do okresów zatrudnienia dla celów emerytalnych.

● Jestem uczestnikiem zaocznych studiów doktoranckich. Na studia te otrzymałem skierowanie z kuratorium oświaty i wychowania. Z jakich uprawnień mam prawo korzystać w trakcie tych studiów?

M.P. — Sosnowiec

Nauczyciele, którzy otrzymali z kuratorium lub ministerstwa skierowanie na zaoczne studia doktoranckie mają prawo do:

— zwolnienia z pracy na obowiązkowe zajęcia w wymiarze do 14 godzin miesięcznie;

— urlopu szkoleniowego do 28 dni na przygotowanie się do egzaminów i obronę pracy doktorskiej;

— zwolnień z pracy na dojazd do miejsca studiów i z powrotem o ile mieszkają poza siedzibą studiów oraz ryczałt na poniesione koszty podróży i noclegu w wysokości do 600 zł miesięcznie;

— stypendium naukowe na łączny okres 12 miesięcy (w szczególnych przypadkach może być przedłużone o dalsze 6 miesięcy).

Stypendium to wypłaca zakład pracy i podlega ono zwrotowi, jeśli pracownik został skreślony z własnej winy ze studiów lub jeśli po skończeniu studiów nie pracuje w zakładzie przez 3 lata na stanowisku zgodnym z kwalifikacjami.

Nauczyciele odbywający studia doktoranckie bez skierowania mogą korzystać jedynie z 28 dni urlopu dla przygotowania i przeprowadzenia obrony pracy doktorskiej (K.W.)

KOMU WCZASY?

Zakład Usług Socjalnych Resortu Oświaty i Wychowania w Warszawie, ul. Spasowskiego 6/8, tel. 26-10-11 w. 135 dysponuje wolnymi skierowaniami na wczasy

wypoczynkowe do następujących ośrodków:

w Augustowie — od 28 maja do 10 czerwca;

w Harbutowicach — od 31 maja do 13 czerwca;

w Krynicy Morskiej — od 28 maja do 10 czerwca;

OGŁOSZENIA

Małżeństwo z wyższym wykształceniem (wz, matematyka), podejmie pracę. Warunek: pełnowymiarowa sala gimnastyczna, mieszkanie z wygodami, co. Oferty: E. Miller, ul. Szkolna 24, 47-210 Gościęcina.

Standardy szkolne i harcerskie wykonuje wyspecjalizowana Pracownia „Haft Artystyczny” — mistrzowie Zofia i Henryk Kiedzik, ul. Kościuszki 78 (na rożniku ul. Armii Czerwonej 77) 61-832 Poznań, telefon 592-14. Nagrodzona medalami, gwarantuje najwyższą jakość wykonania oraz dotrzymania terminów. Szeroka rozpiętość cen.

Małżeństwo — mgr inż. ogólnorolny i mechanizator rolnictwa podejmą pracę pedagogiczną w szkole rolniczej. Warunek: mieszkanie. Oferty: Marek Przycho-da, Al. 1-go Maja 230/10, 65-074 Bydgoszcz

Mgr pedagogiki — roczny staż w Domu Dziecka, odbyła służbę wojskową — podejmie pracę w szkole lub placówce opiekuńczo-wychowawczej w dowolnym regionie Polski od pierwszego września. Warunek: mieszkanie. Oferty: Mirosław Karwas, 95-100 Skiernewice, Mszczonowska 25/30

Absolwentka filologii polskiej z pięcioletnim stażem podejmie pracę w szkole średniej, konieczne mieszkanie. Oferty: Wydawnictwo Współczesne 00-490 Warszawa, Wiejska 12, Biuro Ogłoszeń, dia nr 49.

Nauczycielka hodowli zwierząt (mgr) z siedmioletnim stażem pedagogicznym podejmie pracę w szkolnictwie rolniczym. Warunek: mieszkanie. Oferty: Wydawnictwo Współczesne, 00-490 Warszawa, Wiejska 12, dia nr 48.

Małżeństwo magistrów matematyki z kilkuletnim stażem pracy w szkolnictwie podejmie pracę od września 1982 roku. Warunek: mieszkanie z wygodami dla rodziny czteroosobowej. Józef Kurmianik, 33-100 Tarnów, P.C.K. 22/12.

Filologowie klasycyści (małżeństwo) poszukują pracy nauczycieli języka łacińskiego lub innej zgodnej z charakterem wykształcenia. Oferty: Ryszard Świerzek, 11-600 Węgorzewo, skr. pocztowa 102.

Małżeństwo nauczycielskie (historia po WSP, nauczanie początkowe po SWP) podejmie pracę na wsi. Warunek: mieszkanie. Oferty: Leszek Filarski, Wądołowo, p-ta 77-207 Piaszczyzna.

Mgr wychowania plastycznego (specjalista po Instytucie Wychowania Artystycznego) poszukuje pracy w liceum plastycznym, szkole średniej lub podstawowej w dowolnej części Polski. Warunek: mieszkanie. Zona mgr administracji. Oferty: Eugeniusz Józefowski, 50-223 Wrocław, Pl. Staszica 15/3.

Małżeństwo polonistka i wuefista po wyższych studiach nauczycielskich (dodatkowo trener piłki ręcznej) poszukuje pracy. Warunek: mieszkanie rodzinne. Oferty: G. Broda, Wrocław, Lubuska 66/19.

PRACOWNICY POSZUKIWANI

Gminny Dyrektor Szkół w Rychlikach woj. Elbląg zatrudni 4 wychowawców w PDD w Marwicy, w tym jedno małżeństwo. Mieszkanie z wygodami 2 pokoje z kuchnią, łazienka w budynku PDD.

Gminny Dyrektor Szkół w Gdowie zatrudni od nowego roku szkolnego w 8 klasowej szkole podstawowej 2 małżeństwa nauczycielskie ze specjalnością: język polski, język rosyjski, matematyka, nauczanie początkowe lub fizyka, historia, biologia, wychowanie muzyczne z możliwością powierzenia obowiązków dyrektora. Zapewnia się bardzo dobre warunki mieszkaniowe — 2 mieszkania służbowe w nowym budynku szkolnym. Oferty: Gminny Dyrektor Szkół w Gdowie 32-420 Gdów, woj. mielejskie krakowskie.

Wydział Rolnictwa, Gospodarki Żywnościowej i Leśnictwa Urzędu Wojewódzkiego w Gdańsku ogłasza konkurs na stanowisko dyrektora od 1.09.82 Zespołu Szkół Rolniczych w Kłaninie, gmina Krokowa, woj. gdańskie. Wymagania: — wykształcenie magisterskie rolnicze — staż pracy w rolnictwie co najmniej 8 lat, w tym 5 lat na stanowisku dyrektora szkoły lub zastępcy. Podania proszę nadsyłać na piśmie w terminie do końca maja br. łącznie z opiniami z poprzednich miejsc pracy pod adresem: Urząd Wojewódzki w Gdańsku, Wydział Rolnictwa, Gospodarki Żywnościowej i Leśnictwa, ul. Na Stoku, 49, kod 80-953. Dyrektor zastrzega sobie prawo wyboru, po czym nastąpi wezwanie na rozmowy szczegółowe. Zapewnia się bardzo dobre warunki mieszkaniowe w nowym budownictwie zakładowym.

w Ustroniu Jaszowcu — od 29 maja do 11 czerwca.

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

POSZUKUJEMY MASZYNISTKI

Panią — mieszkankę Warszawy — która chciałaby pracować w naszej redakcji w charakterze maszynistki, prosimy o skontaktowanie się z nami w godzinach od 9 do 15. Nasz adres: Redakcja „Głos Nauczycielski”, Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8; telefon: 26-34-20.

Wyrazy głębokiego współczucia

Mężowi i Dzieciom

z powodu zgonu drogiej nam Koleżanki

ZOFII SKOTNICKIEJ

składają
Rada Pedagogiczna i pracownicy
przedszkola przy H. P. P. D. w Hajnówce

7 kwietnia 1982 roku po długich cierpieniach zmarła w Nowej Hucie w wieku 25 lat

koł. MARTA JAROS

nauczycielka Szkoły Podstawowej w Białosukniach, zastępca prezesa Rady Zakładowej ZNP w Goniądzu. W Zmarłej tracimy serdeczną koleżankę, zaangażowaną pedagoga i działacza związkowego.

Cześć Jej Pamięci!

Wyrazy głębokiego współczucia Rodzinie

składają
Dyrekcja i pracownicy ZSG w Goniądzu

● Prezydium Kolegium rozpatrzyło 12 maja br. projekt programu poprawy stanu szkolnictwa, wychowania przedszkolnego na wsi oraz wakacyjnego wypoczynku dzieci wiejskich. Ponadto zapoznano się z informacją dotyczącą działalności Centralnego Ośrodka Metodycznego Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego MOiW za lata 1978—81 oraz z projektem wykazu niezbędnego wyposażenia przedszkoli i szkół podstawowych w środki dydaktyczne.

● Na odbywającym się w Nerpelt (Belgia) festiwalu chórów — uczestniczące dwa polskie chóry szkolne zdobyły najwyższe nagrody w swoich kategoriach. Są to: mieszany chór z IV Liceum Ogólnokształcącego „Rezonans — contetti” z Zabrze pod dyrekcją Sabiny Włodarskiej oraz chór z Pałacu Młodzieży w Bydgoszczy pod dyrekcją Grzegorza Norberta Krocza. Warto dodać, że w festiwalu uczestniczyło wiele chórów profesjonalnych; wymienione zespoły nagrodzone najwyższym trofeum były jedynymi reprezentującymi nasz kraj na festiwalu w Nerpelt.



TYGODNIK
ODZNACZONY
ZŁOTĄ
ODZNAKĄ
ZNP

Redaguje zespół: Danuta Chrzczonowicz (sekretarz redakcji), Teresa Konarska (kierownik działu), Walentyna Łapińska (redaktor techniczny), Zenobia Miller (kierownik działu), Zbigniew Pawłowski (redaktor naczelny), Krystyna Rogalska (kierownik działu), Maria Rybarczyk (zastępca redaktora naczelnego), Witold Szański, Wojciech Sierskowski, Halina Szymczak, Janusz Trzcińska, Henryk Witalewski (kierownik działu), Jan Rocił (redaktor graficzny). Kierownik administracyjny Aniela Pawlak, korekta — Irena Kościelniak, Joanna Paprzycka. Adres redakcji: ul. Spasowskiego 6/8 00-399 Warszawa. Telefon: 26-10-11, 26-34-20, 27-66-30. Druk: Prasowe Zakłady Graficzne RSW „Prasa-Książka-Ruch” ul. Nowogrodzka 84/86 02-017 Warszawa. Nakład 70 000 egz. Z-38

DZIESIĘCIORO PRZYKAZAŃ CZYLI O POTRZEBIE KONSULTACJI

„Wtedy mówił Bóg wszystkie te słowa: „Ja jestem Jahwe, twój Bóg, którym cię wywiodł z ziemi egipskiej, z domu niewoli. Nie będziesz miał cudzych bogów obok Mnie! Nie będziesz czynił żadnej rzeźby ani żadnego obrazu tego, co jest na niebie wysoko, ani tego co jest na ziemi nisko, ani tego, co jest w wodach pod ziemią! Nie będziesz oddawał im pokłonu i nie będziesz im służył, ponieważ Ja Jahwe, twój Bóg, jestem Bogiem zazdrosnym, który karze występki ojców na synach do trzeciego i czwartego pokolenia względem tych, którzy Mnie nienawidzą. Okazuje zaś łaskę aż do tysiącznego pokolenia tym, którzy mnie miłują i strzegą moich przykazań.

Nie będziesz wrywał imienia Boga twego, Jahwe, do czczych rzeczy, gdyż Jahwe nie pozostawi bezkarnie tego, który wzywa Jego imienia do czczych rzeczy.

Pamiętaj o dniu szabatu, aby go uświęcić. Sześć dni będziesz pracować i wykony-

wać wszystkie twe zajęcia. Dzień zaś siódmy jest szabatem ku czci twego Boga, Jahwe. Nie możesz przeto w dniu tym wykonywać żadnej pracy ani ty sam ani syn twój, ani twoja córka, ani twój niewolnik, ani twoja niewolnica, ani twoje bydło, ani cudzoziemiec, który mieszka wśród twoich bram. Bo w sześciu dniach uczynił Jahwe niebo, ziemię, morze oraz wszystko, co jest w nich, w siódmym zaś dniu odpoczął. Dlatego pobłogosławił Jahwe dzień szabatu i uznał go za święty.

Czćj ojca twego i matkę swoją, abyś długo żył na ziemi, którą twój Bóg, Jahwe, da tobie.

Nie będziesz zabijał.

Nie będziesz cudzołożył.

Nie będziesz kradł.

Nie będziesz mówił przeciw bliźniemu twemu kłamstwa jako świadek.

Nie będziesz pożądał domu bliźniego twego. Nie będziesz pożądał żony bliźniego

wego, ani jego niewolnika, ani jego niewolnicy, ani jego wół, ani jego osła, ani żadnej rzeczy, która należy do bliźniego twego.

Wtedy cały lud, słysząc grzmoty i błyskawice oraz głos trąby i widząc górę dymiącą, przeląkł się i drżał i stał z daleka.”

TAK WŁAŚNIE ODBYŁO SIĘ NADA-

NIE LUDOWI IZRAELA PRZYKAZAŃ

BOSKICH.

Lud przyjął te nakazy bez szemrania i bezwarunkowo, zalekniiony i bojaźliwy. A jak rzecz cała odbyłaby się dzisiaj? Przede wszystkim projekt Dekalogu musiałby być ludowi przekazany do ogólnospołecznej konsultacji.

Można by nawet pokusić się o hipotetyczne odtworzenie niektórych przynajmniej fragmentów dyskusji. W sprawie pierwszego przykazania, gorący protest wyśtosowałby zapewne Związek Polskich Artystów Plastyków, widząc w nim nie bez słuszności zagrożenie bytu materialnego swych członków i niedopuszczalne złamanie zasady swobód twórczych. Jeszcze więcej polemik wywołałoby przykazanie trzecie. Związki zawodowe domagałyby się stanowczo, by nie tylko siódmy ale i szósty dzień tygodnia, był dniem wolnym od pracy. Związek Nauczycielstwa Polskiego wysunąłby postulat, by na terenie jego działalności zasada ta dotyczyła również Dnia Nauczyciela. Śladem tym poszłyby również następne związki i stowarzyszenia, pociągłoby to za sobą potrzebę precyzyjnego określenia, co znaczy termin „dzień święty”.

Bojownicy praw człowieka i obywatela, powołując się na międzynarodowe konwencje, wyrażiliby zdecydowane oburzenie z powodu ukrytego w sformułowaniach trzeciego i dziewiątego przykazania faktycznego usankcjonowania instytucji niewolnictwa. Niektóre ugrupowania religijne nie bez racji twierdziłyby, że zakaz kłamstwa należałoby znacznie rozszerzyć, nie ograniczając go tylko do sytuacji, gdy człowiek występuje jako świadek. Grupa specjalistów prawników zażądałaby łącznego przedagogowania przykazań siódmego i dziesiątego, by uniknąć zbędnych powtórzeń. Kilka zespołów niezależnych ekspertów opracowałoby własne projekty dekalogów, w dalszej fazie dyskusji projekty te zostałyby miano projektów społecznych. W wielu środowiskach trwałyby namiętne dyskusje na temat przykazania szóstego.

Nikt jednak nie ośmieliłby się zaproponować jego usunięcia lub przededagogowania w duchu mniej radykalnym. Przeważałby zapewne pragmatyczny pogląd, że jakoś to będzie..

Nie jeden zdenerwowany czytelnik wzruszy w tym miejscu ramionami i powie, że jeśli nawet społeczne konsultacje są ze wszech miar pożyteczne, to przykład, jakiego autor użył na poparcie tej tezy, został dobrany fatalnie. Dekalog, mimo że wprowadzony w ramach systemu nakazowego, istnieje kilka tysięcy lat, wytrzymał próbę czasu i może być dowodem, że nie zawsze takie dyskusje są konieczne. Oczywiście, można by znaleźć szereg przykładów, które skuteczniej służyłyby udowodnieniu założonej tezy i nie trzeba w tym celu sięgać do tak odległej przeszłości. Ale i ten przykład nie jest taki zły, każdy przecież zauważy, że Dekalog nie ostał się tak całkiem trudnej próbie czasu i szeregu punktów uległo dość istotnym modyfikacjom. Wersja, z którą dziś się powszechnie spotykamy, uległa w stosunku do wersji pierwotnej, delikatnie mówiąc, pewnym zabiegom redakcyjnym. A gdyby nawet pierwotny projekt jakiegokolwiek dokumentu był od razu, od samego początku absolutnie doskonały, to i tak społeczna akceptacja zawartych w nim decyzji, jaka niewątpliwie się pojawiłaby w toku powszechnej dyskusji, byłaby rzeczą ogromnie korzystną, bowiem każdy użyłby ten dokument za swój, co wielce ułatwiłoby jego wcielenie w życie.

Co napisawszy, pośpieszenie kończę, by resztę czasu poświęcić na pełne niecierpliwości oczekiwanie, w jakim to ostatecznym i obowiązującym kształcie ukażą się nam ustawy o związkach zawodowych, o nauce i szkolnictwie wyższym, jakie to kolejne rozporządzenia wykonawcze do Karty Nauczyciela zechce wydać minister oświaty i wychowania. Jestem przekonany, że wprowadzeniu tych dokumentów w życie nie będą musiały, jak to opisuje Stary Testament, towarzyszyć grzmoty i błyskawice i inne gwałtowne zjawiska natury.

JAN TRYNKOWSKI

(Cytat ze Starego Testamentu według tłumaczenia opracowanego przez zespół biblistów polskich z inicjatywy benedyktynów tyńceńskich. Wydanie drugie zmienione. Wydawnictwo Palotinum, Poznań — Warszawa 1971 r.)

Maturę (własną) zdawałem w warszawskim gimnazjum przy ulicy Polnej 60 wiosną 1937 roku. Do szkoły dojeżdżałem jednak z Włoch pod Warszawą. Jechało się krótko i wygodnie, ale trakcją parową, czyli starymi wagonami z niewielką lokomotywą Cegielskiego. I wysiadłem na Dworcu Głównym przy Alejach Jerozolimskich, jeśli dobrze pamiętam — naprzeciw Emilii Plater. Dworzec był nowoczesny i wysoki. Przetrwiał Wrzesień, później dopiero po legł.

Więc owej wiosny i owego maturalnego poranka, kiedy dotknąłem stopą peronu, ten zakotłował się wraz z całym miastem. Wszyscy wtedy przeżyliśmy nie tyle może strach, co świadomość działania się rzeczy najważniejszej pod słońcem. Przy tym niepokój, ciężar odpowiedzialności za przebieg najbliższych godzin oraz skupienia duchowych sił niosło pewną szczególną odmianę radości, jak u Rzeckiego i Kacza przed bitwą.

Ale i zwykłego strachu nie zabrakło. Myśleliśmy i mówiliśmy nieraz: jeżeli przeżyjemy maturę, wszystko, co nastąpi po niej, nie będzie już takie ważne i nigdy niczego nie będziemy się bać. Nigdy i niczego w życiu.

Czyli że miał to być egzamin już nie wiem przez jakie „E” pisany.

No, i zgromadzono nas w auli — jakiej tam auli! w sali gimnastycznej na parterze pocztowego gmachu Gimnazjum im. Staszica i otrzymałem miejsce blisko tablicy. Odszukałem je teraz. Jest, jest ta sala i w niej to miejsce, tylko, że... Heraklit miał rację: nie wchodzi się dwa razy do tej samej rzeki.

Więc już siedzieliśmy, każdy nad swoim bielutkim arkuszem, a dyrektor Otto Kuczewski („Monter”) i polonista Bernard Drzewiecki („Mandelbaum”) czynili wszystko, żeby nas nie denerwować, żeby najszczybiej podyktować tematy z języka polskiego. Szkoła nasza nie znosiła bowiem pompy, „urzędowania” ani tym bardziej straszania kogokolwiek.

Nie pamiętam, czy tematy były do wyboru. Pisałem... ba! też moge przekreślić. Wiem tylko, że temat był prosty i zachęcający. Raz mi się wydaje, że brzmiał: „Inteligencja i chłopcy w „Weselu”, kiedy indziej myślę, że trochę inaczej: „Wesele” i „Ludzie bezdomni” jako...” Jako co — nie przypominę sobie.

Ale podczas 30 bez mała matur, jakim przewodniczyłem w okresie powojennym i teraz, zupełnie niedawno, wciąż przeżywałem sporo dyskretną radość, że oto znów ida moje tematy z 1937 roku. Może to dobrze? Może to świadczy o ciągłości naszej kultury?

Aha! Żeromski i Wyspiański to wtedy była literatura współczesna... Nawet „Nocy i dni” jako niedawno napisanych nikt jeszcze do programu nie wprowadzał.

Pisałem z przejęciem, nie przeczuwając, że także i ci dwaj pisarze wciąż będą sprawować rząd dusz w moich przyszłych szkołach.

Potem był egzamin pisemny z języka

niemieckiego. Pisaliśmy o „Wilhelmie Tellu” Schillera. Wkrótce potem usłyszeliśmy, że fizyki, historyi, może jeszcze z czegoś? Chodziliśmy od stolika do stolika w tej samej sali gimnastycznej i wszędzie szło dobrze lub wysłuchano cię i usmiechano się do nas, bo to była zacna szkoła. Dziwnie szlachetna.

I nagle koniec. Pan Leon Dębicki ojciec Kazia, zaprosił nas trzech na lody do takiej cukierenki na rogu Koszykowej i Natolińskiej albo Mokotowskiej. Dziecinne? Tylko że nawet kolor tych lodów do dziś się pamięta, bo to był wtedy nasz puchar i nasz Nobel. Patrzyliśmy na siebie pewni, że już nie ważniejszego spotkać nas w życiu nie może.

★

Po wojnie zostałem nieuleczalnym dyrektorem szkół. Zabawne: mój dyrektor jeszcze nim był w TPD-owskim warszawskim Staszicu, a ja nim już zostałem w małym liceum dla pracujących w Szczytnie. Nastąpiło nawet nasze krótkie

30 MATUR

spotkanie na pauzie na korytarzu starego gmachu przy ulicy Polnej — może w jakimś 50 roku? „Mój dhogi, co hobisz?” — pytał mocno już leciwy i wzruszająco serdeczny pan, a usłyszawszy moją odpowiedź, zakrzyknął: „O Boże, to jednak ciężkie czasy idą na kłaj!” Ale uściśkał gorąco i widocznie palczek mi wtedy po cichu przekazał, bo nosiłem ją, a nosiłem...

★

Moich 30 matur? W szczecińskim liceum dla pracujących były to egzaminy, którym poddawała się co roku niewielka grupa osób w pełni dorosłych i ku czemuś już idących. Maturę chwytała ci absolwentki w toku życia, aby sobie ułatwić drogę do zawodu nauczycielskiego przede wszystkim, a także do dziennikarstwa w PAP lub w radiu, drogę na polityczną czy na polonistykę.

Matury w bartoszyckim liceum pedagogicznym składała chiłska młodzież z województwa olsztyńskiego, a także z przyległych ziem podlaskich i mazowieckich. Wyróżniały się te matury wyśmienitym nieraz przygotowaniem egzaminowanych. Myślałem, że było to może ostatnie pokolenie Radków i Antków? Wszystko się odbywało w takiej niskiej auli, wyłożonej jasnym drewnem, mieszczącej się na strychu pierwszego od bramy gmachu Archipelagu Łodzi Odzyskanych, czyli Ośrodka Szkolnego TPD. Lecz zanim do tego doszło, siady-

wała młodzież i spacerowała z książkami po całym leśnym parku, do którego ośrodek przylegał.

Park ten czy las, poprzecinany jarem Łyny i jej wąskiego dopływu, byrdzo był na wiosnę malowniczy, zieleniejący na pozę, pełen piaków oraz tej właśnie tak ostro przygotowującej się do matury młodzieży z dwóch aż sąsiadujących ze sobą liceów pedagogicznych. A że to był już kres ziem Rzeczypospolitej, a tak ruchliwy i duchowo bogaty, warto, aby i ten lasek gdzieś mocno a wyraźnie zapisał. Teraz tam jest wielka cywilizacja, ale za naszych lat działały się sprawy jakby pionierskie...

Więc od szóstej rano w lasku bartoszyckim już był ruch. Maturzyści się uczyli, a my — nauczyciele „uprawialiśmy” trzykilometrowe biegi.

Cóż — nie była to zapewne wiosna aż filarecka, ale była to maturalna wiosna dziewcząt i chłopców, którzy „Pieśń filaretów” śpiewali zawsze jako swój hymn, którzy podejmowali po tej maturze pracę zawodową w pobliżu Korsz, Sępola czy

równy w tym co dobre jak i niedoskonałe. Coraz pewniej czuła się młodzież w dziedzinie matematyki, a prace pisemne z języka polskiego nie stawały się, niestety, z roku na rok lepsze. Czyżby sztuka władania piórem „upadła w narodzie”? Skądże. Więc jak to się dzieje, że w kraju tylu jest wyśmienitych publicystów, a w szkołach tyle słabutkich wypracowań z ojczyści języka? Co gorsza — czemu nie umiemy odpowiedzieć na takie pytania?

Przez pewien czas pasjonowaliśmy się obroną prac maturalnych, która — z wyboru ucznia — może zastępować egzamin ustny. Było zrazu co czytać i co oglądać. Do prac dołączano bowiem rysunki, zdjęcia, wywiady, w ogóle różnorodną literaturę i dokumentację przedmiotu. W naszej szkole pewien entuzjasta bronił nawet... swego samolotu, który w naturalnych wymiarach ustawił w auli na scenie. No, może nie samolotu, w każdym razie czegoś, co zgodnie z księgą wyliczeń absolutnie musiało latać. Jakaś panna broniła słynnej w naszych stronach masztowej sosny taborskiej, ktoś opracował technologię napraw wagonów w ZNTK... Z czasem okazało się, że udział ojców, krewnych i instytucji zaprzyjaźnionych w przygotowywaniu tych dokumentacji był więcej niż znaczny i cała nowość przestała być zajmująca.

A tymczasem rok po roku zdawało po pięć oddziałów klas czwartych. Wiązały się te matury z dużym trudem organizacyjnym i pedagogicznym, ze stałym niepokojem, czy wszystko jest w porządku. Formalnym i moralnym.

Od pierwszych dni maja prześladowała mnie zawsze ukryta myśl, że kiedyś wreszcie zgubię kopertę z tematami, albo ją otworzę przed wszystkimi, a w niej — pusto. To były takie dyrektorskie koszmary. Nie ziściły się. I nigdy też nie znalazłem tematów przed czasem. Przepraszam, raz znalazłem. Było to wtedy, gdy kurator polecił mi, abym je sam ułożył dla województwa. Jakaż miałem satysfakcję, gdy po wypisaniu moich tematów na tablicy stojącej obok mnie znana polonistka, pani Maria Gilewska, spytała donośnym szepem: „A nie wie pan dyrektor, co to za osioł mógł zredagować drugie zagadnienie? Co roku lepiej!”

Skromnie spuściłem oczy. Więc brakuje mi już tylko wniosków. Maturę zdawali Parandowski i Staff, Tadeusz Borowski (na Targowej!) i Krystyna Chojnowska-Liskiewicz (u wspomnianej przed chwilą Marii Gilewskiej). Niech zdają i następne pokolenia. Niech mają co wspominać.

JERZY KORKOZOWICZ

Od redakcji: Do zamieszczonego w 13 numerze „Głosu Nauczycielskiego” artykułu Jerzego Korkozowicza pt. „Uczniowie ze Staszica” wkłada się błąd. Mylnie podaliśmy numer drżyny harcerskiej, za co zainteresowanych i wszystkich Czytelników serdecznie przepraszamy. W szkole tej działała 16 warszawska Drużyna Harcerzy im. Zawiszy Czarnego.