

W NUMERZE:

- Relacje z konferencji redaktorów naczelnych pism nauczycielskich krajów socjalistycznych.
- Anonimowy czy znajomość prawa?
- O egzaminach dojrzałości - bez zadyszki
- Problemy nie tylko opiekuna roku

ZENOBIA MELLER

NAMIARĘ POTRZEB I ASPIRACJI

Chłonny rynek oświatowy przyjmuje dziś wszystkich chętnych do pracy w szkołach podstawowych na wsi i w przedszkolach. W minionym roku trzeba było zatrudnić aż 22,3 tys. osób bez kwalifikacji pedagogicznych. W bieżącym przed rozpoczęciem zajęć brakowało około 16,8 tys. Perspektywa uzyskania pracy zgodnej z kierunkiem kształcenia, jak również większa niż w innych zawodach możliwość kontynuowania nauki w systemie studiów zaocznych — dotąd bez egzaminów — oraz pewna poprawa warunków materialnych wpłynęły, jak się zdaje, na wzrost zainteresowania młodzieży szkołami pedagogicznymi: na poziomie wyższym i średnim. Wśród chętnych coraz więcej mężczyzn.

Jakimi motywami kierują się młodzi, jakie nadzieje łączą z wyborem szkoły o profilu nauczycielskim? Rozmawiam ze zdającymi oraz członkami komisji podczas egzaminów wstępnych do policealnej V klasy Studium Wychowania Przedszkolnego w Końskich (woj. kieleckie). W grupie czekającej na sprawdzian predyspozycji do przedmiotów artystycznych 16 chłopców, reszta to dziewczęta. Razem 94 kandydatów na 60 miejsc.



Fot. Cz. Górecki

WYCHOWAWCY O WYCHOWANIU

JOSEF SADOWSKI

WIELE TWARZY ŚWIATOWIDA

Różne mity, słudzenia i pozorne racje rozprysły się w ostatnich czasie jak bańka mydlana, ale są nadal i takie, o których wiemy, że przestały funkcjonować, choć jakoś nie wszyscy chcemy głośno powiedzieć, że zakończyły swój żywot.

Przez dziesięciolecia lubowaliśmy się pojęciem „jednostajny front wychowawczy”. Padalo ono z dostojnych trybun i z ust małych, a oznaczało, że wszyscy razem wzięci — od rodziców, przez szkołę, organizacje młodzieżowe, społeczne i polityczne, po zakłady pracy — przyprowadzamy młodzieży anielskie skrzydła, świecąc w tym dziele sbożnymi przykładami. I potem udawaliśmy zdziwienie, że w ten sposób hołubionemu młodemu pokoleniu ni stąd ni odtąd wyrastały różki przekory, lekceważenie autorytetów, bunt, często i arogancja.

I stało się najgorsze, co stać się musiało — ale zakuci w zbroję uniwersalnych racji nie chcieliśmy tego dostrzec — starsze pokolenie straciło zaufanie w swoich synów i córek. Musiało je stracić, gdyż na użytek młodych głosiło święte racje, a w przeważającej liczbie przypadków postępowało akurat odwrotnie. Nie bez winy jest tu szkoła, ale nie od niej bierze początek zło.

Warto uświadomić sobie pewne fakty, nie po to, aby walić się w pierś, ale po to — by analizując zdarzenia, wyciągnąć wnioski dla bieżącej praktyki wychowawczej. Wiem, że pisanie mi nikogo „w aniołów nie przerobi”, ale skrypta refleksji też nikomu nie zaszkodzi.

Bez sarkazmu, ale prawdziwie w pierwszej kolejności rzecz by wypadało o rodzicach, jako że oni stanowią pierwszą i najważniejszą ogniwę w łańcuchu, który

związuje procesem dydaktyczno-wychowawczym. Młodzi ludzie, zanim nawet nauczą się mówić, bacznie obserwują i ten „nawyk” pozostaje ich stałą cechą. Później jest wsparty szczerością wyrażanych poglądów, często niewygodnych dorosłym, którzy czynią wszystko, aby stłumić spontaniczność kagańcem kanonów obowiązujących w świecie dorosłych. I to jest tragiczne w życiu młodego człowieka, który staje w końcu przed dylematem, czy dostosować się do reguł gry — czerpiąc z tego profity — czy też zachować swoją osobowość i być powszechnie uznawanym za czupurnego, nieprzejednanego, społecznia niedostosowanego. Akurat epitetów na określenie tych cech jest wyjątkowo dużo, co też ma swoją wymowę.

Rozdwojenie jaźni młodego człowieka jest na ogół zjawiskiem nieuniknionym, jednak jego rozmiar nie musi przybierać form patologicznych. Tymczasem całkiem od innego uczeń obserwuje u rodziców, oceniając ich czyny, co innego każe mu mówić i robić, inny świat wartości prezentowany jest w podręcznikach, do których nauczycielski komentarz bywa niezwykle przewrotny, różne prawdy docierają poprzez wizję i formę, a całkiem inne treści z kręgów rówieśników i obserwacji życia.

Zbyt często wzorce domowego wychowania daleko odbiegają od ideałów szkolnych. Nie trzeba szukać przykładów odległych, wystarczy przyrzedzić się funkcjonowaniu pojęcia — własność państwowa, społeczna i własność prywatna. Ta pierwsza — najczęściej jest niczyja i istnieje po to, aby różnymi kanałami, z zachowaniem pozorów — stała się własnością prywatną. I jak tu mówić o jednostajnym fron-



INSPIRACJE

Jak już informowaliśmy w poprzednim numerze „Głosu” w dniach 13-15 września br. odbyła się w Jablonnie k. Warszawy konferencja redaktorów naczelnych centralnych czasopism nauczycielskich krajów socjalistycznych. Nicią przewodnią obrad była wzrastająca odpowiedzialność dziennikarzy i czasopism zajmujących się problematyką pedagogiczną — w trudnej, zaostrzającej się sytuacji międzynarodowej oraz jak najlepsze propagowanie przez te czasopisma polityki oświatowej poszczególnych krajów.

Uczestnicy konferencji zaznajomili się także z aktualną sytuacją społeczną i polityczną w Polsce oraz najważniejszymi obecnymi problemami oświatowymi, wychowawczymi i związkowymi w naszym kraju.

Na spotkaniu w KC PZPR z kierownikiem Wydziału Nauki i Oświaty, doc. Eugeniuszem Duraczyńskim, interesowały ich m.in. takie kwestie: Jakimi problemami zajmowano się na ostatnim posiedzeniu Biura Politycznego partii (obradującego 13 września br.)? Czy rok akademicki rozpocznie się w naszym kraju normalnie? Czy nie kształcimy zbyt dużo studentów w stosunku do naszych potrzeb? Jakie są przyczyny dużego rozdrobnienia polskiego ruchu młodzieżowego? Jak wyglądała weryfikacja kadr nauczycielskich po 13 grudnia br.? Czy nie wydajemy za dużo różnego typu przepisów i wytycznych dotyczących oświaty — papier wszystko zniesie, ale czy istnieje w obecnej sytuacji możliwość urzeczywistnienia tych wszystkich przepisów?

Z dużą uwagą słuchano odpowiedzi kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR. Między innymi tej, że większość polskich nauczycieli pracuje prawidłowo i dobrze wypełnia swe obowiązki wychowawcze. Ze — w wyniku przeglądu kadr — na 450 tys. nauczycieli, zwolniono około 1200 osób. Ze na 87 szkół wyższych istniejących w Polsce, zmiany na stanowisku rektora dokonano w trzydziestu kilku. Ze wielość naszych organizacji młodzieżowych tłumaczy m.in. naszą polską tradycję.

Doc. Eugeniusz Duraczyński żadnego pytania nie pominął, na wszystkie odpowiedział konkretnie i wyczerpująco.

W Ministerstwie Oświaty i Wychowania na liczne pytania naszych gości odpowiadał wiceministerstwo: Jerzy Wojciechowski i Marian Gała oraz dyrektorzy poszczególnych departamentów. Uczestnicy konferencji skrzętnie korzystają z tej okazji i ponownie stawiają mnóstwo pytań oraz dzielą się swymi refleksjami na temat polskiej oświaty.

Miloslav Hajek z Pragi interesuje się np. nowym regulaminem egzaminów maturalnych. Otto Pfeiffer z Berlina — programem pracy wychowawczej szkół rozpatrywanym niedawno przez Radę Ministrów, a Laszlo Toth z Budapesztu pyta, jak daleko można rozszerzać wymagania stawiane polskim nauczycielom — i czy istnieje jakies minimum tych wymagań?

Kilkakrotnie wysuwane są pytania dotyczące problemów tolerancji oraz świeckości naszej szkoły, a także przyczyn, które spowodowały odejście w Polsce od reformy strukturalnej szkolnictwa. Pada też pytanie, dlaczego — mimo olbrzymich trudności ekonomicznych w naszym kraju — wprowadzono właśnie teraz tak poważne ulgi dla nauczycieli?

Wszystkie odpowiedzi są skrzętnie notowane przez uczestników konferencji.

Ze zrozumiałych względów, naszych gości interesowała szczególnie problematyka związkowa. Jakkolwiek na spotkaniu z kierownictwem zawieszono Zarząd Główny ZNP przez Kazimierza Piłat poinformował na wstępie obszernie o głównych kierunkach polityki ZNP, począwszy od sierpnia 1980 r., pytań było bardzo wiele.

Jak można scharakteryzować owych 150 tys. nauczycieli, którzy wystąpili z ZNP i znaleźli się w „Solidarności”? Jak to było ze strajkiem nauczycieli w Lublinie? Czy do gmachu ZG ZNP przychodzi obecnie interesanci? Jak wygląda dziś współdziałanie zawieszonoego związku z Ministerstwem Oświaty?

Najwięcej pytań dotyczy majątku związkowego: co się z nim stało? Czy członkowie zawieszonoego związku placą składki?

Odpowiedzi prezesa Piłata spotykają się z dużą uwagą. A więc ta, że obecnie ZNP działalności statutowej nie prowadzi, że jego członkowie nie placą teraz składek, że domy czasowe ZNP przekazane są (w zwykły zarząd) Ministerstwu Oświaty, a sanatoria — Ministerstwu Zdrowia. Ze zawieszono Zarząd Główny ZNP zajmuje się wieloma sprawami socjalnymi i oświatowymi, m.in. pozostaje w stałych kontaktach z sejmową Komisją Oświaty i Wychowania.

Nasi goście mogli również zaznajomić się z pracą i tradycją polskich szkół. Umożliwiła im to wizyta w IV Liceum

Ogólnokształcącym im. Adama Mickiewicza w Warszawie. W szkole starej, z pięknymi tradycjami. Z dużą uwagą redaktorzy naczelni przypatrywali się podobianom wszystkich dotychczasowych dyrektorów tej placówki, fotografom najbardziej zasłużonym dla polskiej nauki, kultury i gospodarki, absolwentom liceum, zdjęciom uczniów, którzy zdobyli laury w olimpiadach przedmiotowych, tablicy pamiątkowej poświęconej 13 profesorom i 350 uczniom i absolwentom liceum, którzy zginęli w czasie ostatniej wojny.

Uczestnicy konferencji byli także na lekcjach, rozmawiali z nauczycielami, sadzali mnóstwo pytań dyrektora, Wiesława Brożek-Filipowskiej.

Herlinda Novakova z Bratysławy zainteresowała się szczególnie poczynaniami Stowarzyszenia Wychowanków Szkoły, redaktor naczelny „Kozneveles” — obowiązującymi od nowego roku szkolnego uposażeniami dla nauczycieli oraz tym, jaki procent dyrektorów szkół stanowią u nas kobiety, a Nadieżda Parfionowa z Moskwy, pyta, w jaki sposób dyrektorka Brożek-Filipowska pracuje nad sobą, by być taką jaką jest. Nasi goście pytają również o to, jak układały się stosunki w gronie pedagogicznym wówczas, gdy działały w liceum dwa związki nauczycielskie, jaką rolę spełnia organizacja partyjna w szkole? pragną też maksimum wiedzy na temat atmosfery wychowawczej panującej w tej ogromnie interesującej — ich zdaniem — placówce.

Na specjalnie zorganizowanej w Jablonnie, przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne wystawie, uczestnicy konferencji mieli możliwość zaznajomienia się z naszymi nowymi podręcznikami dla klas najmłodszych oraz najnowszymi wydawnictwami pedagogicznymi dla nauczycieli. Był także na spektaklu „Krabiny” w Teatrze Wielkim oraz zwidzili najciekawsze zabytki Warszawy.

Tak wyglądał program XVII konferencji redaktorów naczelnych czasopism pedagogicznych, organizowanej przez „Głos Nauczycielski”. Oto, jak ją oceniali nasi goście.

Laszlo Toth: największym jej walorem było to, że odbyła się właśnie w Polsce w chwili obecnej — że mogliśmy u źródła poznać, jak naprawdę wygląda sytuacja oświatowa w Waszym kraju — i nie tylko oświatowa. Ze na nasze liczne pytania dotyczące różnorodnych problemów politycznych, społecznych i wychowawczych odpowiadały najbardziej kompetentne osoby.

Damian Obreszkow: oceniam to spotkanie bardzo wysoko. Program był niezwykle interesujący i bogaty, organizacja wspaniała, atmosfera niezwykle serdeczna. A jeśli chodzi o nasze obrady — w ciągu tych trzech dni mieliśmy możliwość zaznajomienia się z procesami, jakie zachodzą aktualnie w systemach oświatowych krajów socjalistycznych — z bardzo wyrażnymi wspólnymi tendencjami oraz szczególnie ciekawymi, owymi specyficznymi dla każdego kraju, nuanсами wzboogaczającymi nasze systemy wychowawcze.

Miloslav Hajek: spotkanie przyniosło mi dwie niezmiernie cenne rzeczy: po pierwsze, dostarczyło bogactwa podnieć do dalszego doskonalenia publicystyki w „Uczcielskich Nowinach”, po drugie zaś — uzmocniło moje przekonanie o słuszności wspólnej socjalistycznej drogi w dziedzinie szkolnictwa i oświaty — z jednoczesnym uwzględnianiem specyficznych warunków poszczególnych krajów i narodów.

Otto Pfeiffer: dla mnie spotkanie to było bardzo owocne. M.in. dlatego, że znowu mogłem się dowiedzieć, jak wyglądała sprawa oświaty w poszczególnych krajach, jak się one rozwijają i doskonalą. W mojej ocenie, szczególnie ważne jest to, że centralnym punktem naszych obrad odbywających się w momencie zaostrzającej się sytuacji międzynarodowej, były starania o to, by nasze czasopisma jak najlepiej służyły sprawie najważniejszej z ważnych idei pokoju.

E.W.
Prof. Cz. Górski



Konferencję otwiera redaktor naczelny „Głosu Nauczycielskiego” — Zbigniew Pawłowski



W tym Pałacu odbywały się obrady



Otto Pfeiffer (drugi z prawej) wymienia poglądy z Laszlo Tothem



Uczestnicy konferencji w rozmowie z wiceministrem oświaty i wychowania Marianem Galą (trzeci z lewej)

KOMUNIKAT

W Jablonnie, w Pałacu Zjazdów i Konferencji PAN, odbyła się w dniach 13-15 września br. XVII konferencja redaktorów naczelnych centralnych gazet nauczycielskich krajów socjalistycznych.

Tematem wymiany poglądów były doświadczenia związane z przedstawianiem na łamach gazet i czasopism nauczycielskich problematyki z zakresu upowszechniania polityki oświatowej państwa i zawodu nauczycielskiego.

Referat wprowadzający do dyskusji wygłosił naczelny redaktor „Głosu Nauczycielskiego” — Zbigniew Pawłowski.

W spotkaniu uczestniczyli: Damian Obreszkow — „Uczcielskie Działo” — Bułgaria; Miloslav Hajek — „Uczcielskie Noviny” — Praha, CSRS; Herlinda Novakova — „Uczcielskie Noviny”, Bratysława, CSRS; Otto Pfeiffer — „Deutsche Lehrzeitung” — NRD; Laszlo Toth — „Kozneveles” — Węgry; Nadieżda Parfionowa — „Uczcielskaja Gazeta” — ZSRR.

Odczytany został nadesłany na konferencję referat Hoang Trong Hanh — naczelnego redaktora gazety wietnamskiej „Ludowy Nauczyciel”.

Uczestnicy konferencji spotkali się również z kierownikiem Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR — Eugeniuszem Duraczyńskim, kierownictwem Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz prezesem zawieszonoego Zarządu Głównego ZNP — Kazimierzem Piłatem. Zwidzili także IV Liceum Ogólnokształcące im. Adama Mickiewicza w Warszawie.

Konferencja stwierdza, że w systemach szkolnych krajów socjalistycznych istnieje wiele problemów wspólnych, które wypływają ze wspólnych celów polityki oświatowej naszych bratnich krajów. Popularyzacja najważniejszych problemów, dotyczących rozwoju oświaty i wychowania jest wspólnym i ważnym zadaniem naszych czasopism. Istnieje potrzeba dalszej popularyzacji przez redakcje dorobku poszczególnych krajów w zakresie kształcenia i wychowania młodego pokolenia w duchu ideałów socjalizmu.

Uczestnicy konferencji przyjęli wspólne oświadczenie, w którym określają zadania czasopism nauczycielskich krajów socjalistycznych w tworzeniu warunków pokojowej współpracy między narodami.

OŚWIADCZENIE

Redaktorzy naczelni centralnych czasopism nauczycielskich z krajów socjalistycznych, zebrani na kolejnej XVII konferencji w Warszawie we wrześniu 1981 r., wyrażają swoje zaniepokojenie wobec złożonej sytuacji międzynarodowej, powstałej w wyniku działania agresywnych, wrogich nam sił imperialistycznych. Jesteśmy dziś świadkami intensywnego, niespotykanego dotychczas wyścigu zbrojeniowego, pojawienia się nowych śmiercionośnych rodzajów broni, w tym bezpośredniego zagrożenia użycia broni nuklearnej. Wszystko to budzi ogromny lęk i trwogę narodów całego świata. Polityka imperialistyczna rodzi nieodwracalną nędzę i gorycz milionów mężczyzn, kobiet i dzieci, czego przykładem jest izraelska interwencja w Libanie.

Stale zagrożenie dla krajów socjalistycznych, ich spokoju i bezpieczeństwa, niesie polityka najbardziej reakcyjnych sił imperialistycznych; wyraża się to w bezprzykładowym, nie liczącym się z zasadami prawa międzynarodowego, próbach nachełnej ingerencji w wewnętrzne i zewnętrzne sprawy państw socjalistycznych, w prowadzonej dywersji ideologicznej, w wytworzeniu zamieszania i dezorientacji w umysłach młodego pokolenia.

Zebrani na swojej kolejnej konferencji redaktorzy naczelni jednogłośnie stwierdzają, iż dążyć będą do tego, aby nieść pomoc pracownikom szkolnictwa w realizacji stojących przed nimi zadań w zakresie kształcenia i wychowania młodzieży w duchu umiłowania ideałów socjalizmu, pokoju i przyjaźni między narodami. Pragniemy wspólnie z nauczycielami pracować nad rozwianiem wszechstronnej osobowości wychowanków. Jesteśmy głęboko przekonani, iż nasza praca służy dobrze two-

żeniu pokojowych warunków życia naszych narodów, że uczestniczymy w staraniach narodów i społeczeństw o likwidację niebezpieczeństwa zagrożenia wojną.

Wyrażamy pełną aprobatę dla wieloletniej pokojowej inicjatywy Związku Radzieckiego, skierowanej na to, aby nas zawsze wyeliminować niebezpieczeństwo wybuchu wojny atomowej. Uważamy za nieodzowne wykorzystanie wszystkich będących w naszym posiadaniu środków, aby młode pokolenie wychowywało w duchu patriotyzmu i internacjonalizmu, w duchu ideałów socjalizmu.

Na konferencji jednogłośnie stwierdzono, iż jednym z najważniejszych zadań czasopism nauczycielskich naszych krajów powinno być demaskowanie awanturniczej i antysocjalistycznej polityki prowadzonej przez kraje imperialistyczne. Będziemy uczestniczyć w demaskowaniu burżuazyjnej ideologii i antydemokratycznej polityki wobec szkoły. Naszym zadaniem jest wyjaśnianie istoty i ujawnianie prawdziwych celów dywersyjnej akcji skierowanych przeciwko naszemu obozowi.

Podkreślamy potrzebę stałego rozwijania i umacniania polityki partii komunistycznych i robotniczych. Nasze piśmiennictwo służyć też będzie dalszemu pogłębianiu kontaktów między pracownikami szkolnictwa krajów socjalistycznych oraz wzajemnej wymianie doświadczeń.

Uczestnicy konferencji uznali za potrzebne i pozytywne kontynuowanie i rozwijanie współpracy między redakcjami czasopism nauczycielskich naszych krajów. Służyć temu będzie wymiana dziennikarzy oraz różnego typu informacji, dotyczącej polityki oświatowej państwa, problemów wychowawczych, warunków pracy i życia nauczycieli.

Obradującej w Jablonnie konferencji towarzyszyło duże zainteresowanie naszych władz konferencją. Uczestnicy konferencji spotkali się z kierownikiem Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR, Eugeniuszem Duraczyńskim, byli przyjęci przez kierownictwo Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz przedstawicieli zawieszonoego Zarządu Głównego ZNP.

W obradach w Jablonnie uczestniczyli: zastępca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR — Władysław Kato; przedstawiciel tego wydziału — Władysław Sorbyl; przedstawiciel Wydziału Prasy, Radia i Telewizji KC PZPR — Jan

Zabicki wiceminister Oświaty i Wychowania — Marian Gała, przez zawieszonoego Zarządu Głównego ZNP — Kazimierz Piłat.

Obecny był także i sekretarz Ambasady Wietnamskiej w Polsce — Nguyen Tran Ba, który reprezentował redaktora naczelnego gazety wietnamskiej „Ludowy Nauczyciel”.

AMATORSZCZYNA

CZY ZNAJOMOŚĆ

PRAWA?

TERESA KONARSKA

Już chociażby z ilości i różnorodności tematycznej pytań natury prawnej — od kłopotów z „trzynastką” do wątpliwości, kto płaci za opróżnienie szamba szkolnego — nadsyłanych do naszej redakcji (i nie tylko), można domniemywać, że z obsługą prawną w oświacie nie jest najlepiej, wręcz krucho.

Odnoszę wrażenie, że w dyskusjach o barierach sprawnego funkcjonowania administracji oświatowej, a więc i oświaty, fakt ten jest prawie niezauważalny, a przecież, zwłaszcza obecnie, kiedy wdrażamy Kartę Nauczyciela, sprawa ta nabiera szczególnej ostrości. Zapewne wszyscy chcielibyśmy, aby była ona realizowana rzetelnie, zgodnie z intencjami ustawodawcy i aby wszystkie obowiązki i uprawnienia z niej wynikające były traktowane przez nauczycieli i organa administracyjne jednakowo w całym kraju.

Wiadomo, że właściwa realizacja przepisów to (obok dobrej woli stron) przede wszystkim dobra znajomość prawa. Prawa, co chciałbym szczególnie podkreślić, a nie wyłączna znajomość prawa „oświatowego”, jak to się potocznie określa, lub amatorska wiedza o przepisach obowiązujących w oświacie (choć i to już wiele). Funkcjonowanie szkoły jako takiej obejmuje jeszcze kilka gałęzi prawa, a także zasadza się na ogólnych instytucjach prawa. Bez ich znajomości nie można się nimi posługiwać łatwo i z całą konsekwencją w codziennej praktyce.

Druga sprawa to dostępność informacji prawnej. Zwłaszcza w obecnej sytuacji, kiedy nie działają ogniwa ZNP, nauczyciele z tak zwanej głębokiej prowincji, ze wsi i małych miasteczek twierdzą, że znikąd nie mogą zdobyć żadnej informacji i utrzymują, że w mieście można ją uzyskać przynajmniej prywatnymi kanałami. Indagowani na tę okoliczność dyrektorzy gminni, dyrektorzy szkół mówią, że prze-

pisły są skomplikowane, wieloznaczne, a oni przecież nie są prawnikami, natomiast szkolenia w zakresie wiedzy administracyjno-prawnej, jakie się odbywają w kuratoriach są sporadyczne i absolutnie niewystarczające. Ponadto „nie wszystko można zrozumieć, nie wszystkie zapamiętać”. Niektórzy dyrektorzy starają się rozgryźć nowe zarządzenia najczęściej na radzie pedagogicznej bądź samodzielnie, zresztą z różnym skutkiem. Zdarzają się, niestety, także przypadki i wcale nie tak znów odosobnione, że dla świętego spokoju chowa się dzienniki urzędowe i inne głęboko do szuflady. I w ten sposób praktycznie na placu boju, z konieczności pozostaje najczęściej księgowia, na którą spada cały ciężar interpretacji realizowanych przez nią przepisów, a która to interpretacja nie zawsze jest zgodna z interesami nauczycieli i obowiązującą w tym zakresie wykładnią. Ta rozbieżność „interesów”, księgowia — nauczyciel, doprowadzająca do konfliktów, jest tym momentem, który uruchamia gwałtowny przepływ informacji prawnej z kuratorium do gminnego dyrektora szkół, po czym znów następuje cisza...

Teoretycznie rzecz biorąc, zarówno dyrektorzy jak i nauczyciele mogą liczyć na fachową pomoc radcy prawnego w urzędzie gminnym. Najczęściej „wisi” on jednak na pół etatu (jeżeli w ogóle jest tam zatrudniony) i w związku z tym jest prawie nieuchwytny. Czasami też bywa uspołebniony obojętnie do szkół, zwłaszcza wówczas, gdy naczelnik gminy nie żywi większej sympatii do instytucji oświatowych na swoim terenie.

Zupełnie błado, a niekiedy wręcz dramatycznie wygląda sytuacja nauczyciela bądź dyrektora szkoły w przypadku konfliktu szkoły — naczelnik gminy, bądź inne organa administracyjne. W tych przypadkach, gdzie w zasadzie jest potrzebna szersza informacja prawna, jakkolwiek dotycząca zupełnie prostych spraw takich jak np.

wskazanie organów kompetentnych w przypadku odwołań, terminów, przedawnienia roszczeń itp., teraz kiedy nie działa ZNP, nauczyciele pozostawieni są sami sobie. Pomoc prawnika związkowego w większości wypadków była zawsze tą pierwszą i ostatnią deską ratunku. Nic też dziwnego, że teraz jak Polska długa i szeroka rozlega się, że nauczyciel, dyrektor wiejskiej szkoły znajduje się w sytuacji przegranej, bo zawsze o sprawę walczy sam.

Tak mniej więcej wyglądają obecne realia. Skoro nauczyciel zatrudniony na wsi czy dyrektor wiejskich placówek w większości przypadków na miejscu nie może uzyskać żadnych wiążących informacji, pozostaje mu tylko pomoc kuratorów, gdzie z kolei sytuacja w tej dziedzinie, w większości województw jest daleka od idealu. Wynika to w dużym stopniu z obsady kadrowej zespołów organizacyjnych kadr i spraw socjalnych kuratoriów, a przecież jest to najważniejsze ogniwo w transmisji regulacji i informacji prawnej.

Z danych Ministerstwa Oświaty i Wychowania dotyczących obsady personalnej komórek kadrowych wynika, że zarówno osoby zatrudnione na czele zespołów kadrowych, jak i pozostali pracownicy, nader rzadko legitymują się podyplomowymi studiami administracyjnymi lub studiami prawniczymi. Z reguły są to historycy, biolodzy itd. Sytuacja ta odnosi się zwłaszcza do „najmłodszych” województw. Oczywiście, nie chcę przez to powiedzieć, że pracownicy kadr źle wykonują swoje obowiązki. Ujęłabym to inaczej: zapewne wykonują je niezle, naturalnie w ramach swoich możliwości, ale chodzi właśnie o to, aby możliwości te były znacznie większe.

Analogicznie jak gminni dyrektorzy szkół, także kuratoria będące przecież komórką urzędu wojewódzkiego i działające z upoważnienia wojewody mogą korzystać z pomocy zespołu prawno-administracyjnego urzędu wojewódzkiego. Niestety, dla nikogo nie jest tajemnicą, że radcy tam zatrudnieni (w większości) nie wykazują dostatecznej znajomości przepisów dotyczących nauczycieli i funkcjonowania szkoły. Ich usprawiedliwianie się od lat, że „gąszcz” przepisów w dziedzinie oświaty nie pozwala im na dostateczne ich zgłębienie itd., niczego nie załatwia (notabene w przepisach powielaczowych resort oświaty uplasował się na wysokiej pozycji wśród innych resortów).

W związku z taką sytuacją kadry w kuratoriach radzą sobie same. Efekty tego niekiedy są niepożądane lub wręcz żałosne. Zdarza się bowiem, że w sąsiadujących ze sobą województwach obowiązują dwie wykładnie tego samego przepisu, w tym jedna, jakkolwiek zdarza się że i obydwie, jest niezgodna z rzeczywistą dyspozycją przepisu. Sytuacja wydaje się nie-

prawdopodobna, ale faktem jest, że wykładnia ta przecież obowiązuje na danym terenie i konsekwencje jej wadliwości ponosi nauczyciel. Jak nietawo się domyślić, sytuacja taka psuje krew pedagogom i powoduje zamęt.

Aby zapobiec podobnym praktykom, np. w roku szkolnym 1981/82 resort oświaty z inicjatywy Departamentu Kadr i Spraw Socjalnych zorganizował czterodniowe szkolenia wszystkich pracowników zespołów kadrowych kuratoriów w 7 punktach, kraju. Jak przyznają sami organizatorzy, pytań było wiele — czasu mało. Sądząc więc, a przynajmniej tak można przypuszczać, że szkolenia te nie zapobiegają złej sytuacji, a najwyżej trochę i doraźnie ją poprawiają, ale amatorszczyzna trwa nadal.

Stąd wydaje się, że najwyższy już czas, żeby resort starannie przejrzał kadry i pod tym kątem, pod kątem kwalifikacji prawniczych lub administracyjnych osób zatrudnionych w kadrach. Moim zdaniem prawnik w dziale kadr jest nie tyle potrzebny co konieczny. Specyfika tego zawodu i wielkie rozproszenie placówek oświatowych jest wystarczającym powodem, aby zatrudnić osobę, która znałaby kompleksowo prawo oświatowe i aby nauczyciele oraz administracja terenowa szkół mogli liczyć na pewną i pełną informację od kompetentnej osoby, przynajmniej w kuratorium oświaty i wychowania. Ideałem byłoby stworzenie zwłaszcza w większych województwach biur organizacyjno-prawnych w kuratoriach. Z danych, jakimi dysponuję za rok 1981, wynika, że biuro takie znajduje się tylko w Warszawie.

Słyszałam zdanie, że zatrudnić, owszem, można i należałoby tylko skąd wziąć prawników. Nikt z tej profesji nie kwapi się podjąć pracy w strefie oświatowej ze względu na niewielkie zarobki. Wydaje się, wyjście z sytuacji jest dosyć proste — trzeba więcej płacić, bo to na pewno się opłaca, a co do opinii na temat braku prawników, uważam, że są one przesadzone. W większych ośrodkach, jakimi są z reguły miasta wojewódzkie, fachowców z tej profesji jest w nadmiarze.

Sytuacja taka jak obecnie w zakresie obsługi prawnej nie może trwać dłużej. Nieudolne załatwianie spraw pracowniczych — ogólnie rzecz biorąc, niepotrzebnie obciąża i absorbuje nauczycieli, komplikuje życie szkół, nie wpływa korzystnie na atmosferę w pracy. Nauczyciele czują się zupełnie zniechęceni, pozornie drobnymi sprawami. I należałoby im w tym pomóc. Oczywiście w obecnej sytuacji mam tu na myśli przede wszystkim resort oświaty i podległe im ogniwa administracji szkolnej. Nie leży to tylko wyłącznie w interesie samych nauczycieli, ale także w szeroko pojętym interesie społecznym.

NASZYM ZDANIEM

MOŻEMY SIĘ SPIERAĆ — MUSIMY SIĘ POROZUMIEĆ

W realizację cudzych, choćby nawet najlepszych pomysłów, koncepcji, zawsze wkładamy mniej serca, łatwiej jest nam usprawiedliwić się z ich niewykonania. I przyczyną wcale nie musi być fakt, że nie zgadzamy się z postawionym przed nami zadaniem. Powód tkwi w sferze psychiki: to nie są nasze pomysły, nie nasz program to nam kazano zrobić. Taki, choć w pełni zrozumiały stosunek, stanowi szczególne niebezpieczeństwo, gdy obejmuje sprawy dotyczące działań w tak delikatnej, sprecyzowanej materii, jak wychowanie. Tego niebezpieczeństwa nam, pracownikom oświaty, polskiej szkole, udało się uniknąć.

Rada Ministrów rozpatrywała, przygotowany przez resort oświaty, projekt programu pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą szkolną. W konkluzji obrad przyjęto nieszablony tryb dalszych działań nad nadaniem mu ostatecznego kształ-

tu. Rząd zatwierdził główne kierunki przedstawionego dokumentu, wzbogacając go wieloma propozycjami, i — wbrew przyjętej w takich razach praktyce — skierował program do dyskusji w całym środowisku nauczycielskim. Stanowi to z jednej strony dowód głębokich zmian w systemie pracy naczelnej administracji państwowej, z drugiej — świadczy o ogromnym zaufaniu do kadry oświatowej oraz władze, jaką przywiązuje się do jak najlepszego przygotowania programu pracy wychowawczej.

Nie jest to zresztą zaufanie na kredyt, nie poparte postawami środowiska nauczycielskiego, ani jedyny jego dowód. Przypomnijmy tylko, że pierwszym aktem prawnym, uchwalonym przez Sejm po wprowadzeniu stanu wojennego, była Karta Nauczyciela, nakładająca określone obowiązki na nauczycieli, ale jednocześnie określająca kompetencje władzy, ograniczające je. W połowie grudnia rząd mógł się wycofać z wnoszenia na forum parlamentu tego aktu prawnego, poczekać, jak rozwinię się sytuacja. Nie postąpił tak w imię zaufania do nauczycieli. Ze wynikało ono

z jakiegoś słusznego przeświadczenia, o głęboko zakorzenionym w świadomości kadr oświatowych przekonaniu, że polska szkoła jest szkołą socjalistyczną, świadczą fakty.

Podstawowym problemem politycznym, jaki wspólnie musimy rozwiązać, jest sprawa wzajemnego porozumienia się, dogadania. Nie jak Polak z Polakiem. Okazało się, że ta formuła nie zdała egzaminu. Wspólna przynależność etniczna to — jak dziś wiemy — zbyt ciasna platforma, by zmieścić na niej realistyczną ocenę istniejącej sytuacji, zrozumienie uwarunkowań historycznych i właściwą ich ocenę, polską rację stanu wreszcie. A można być przecież Polakiem pozbawionym instynktu państwowego, a nawet biologicznego, lub wierzącym w rolę Polski — Mesjasza Narodów; czy taka rola może, czy powinna się spełnić, reprezentant takich poglądów nie zastanawia się, nie przyjmuje do wiadomości żadnych faktów — także tego, że Mesjasz nie przyszedł.

Platformą, na której możemy się wszyscy porozumieć, jest Patriotyczny Front Porozumienia Narodowego. Warto zastanowić się, czy jest to jedyna platforma? I właściwie odpowiedział na tak postawione pytanie jest, z oceny życiowych realiów wynikające stwierdzenie: tak, jedyna. Innej, zawierającej program rozwiązań politycznych, stwarzających perspektywę urządzenia naszego zwichrowanego życia, nikt nie zaproponował. Środowiskiem, które już dawno, wtedy, gdy ten ruch rozdzielił się dopiero, zdało sobie sprawę z szanę, jaką w sobie zawiera, są na pewno nauczyciele.

Obraz, jaki wyłania się z rozejrzenia się wokół w sensie dosłownym, zawsze jest trochę skrzywiony — często bowiem tak się dzieje, że drzewa przesłaniają las. Ale poczytajmy prasę, posłuchajmy radia czy TV. Niekiedy mowa o OKON, prawie zaw-

sze okazuje się, że wśród założycieli, działaczy, jest nauczyciel — często kilku. To dowód, że wiara w tę grupę społeczną, w jej zaangażowanie w kształt socjalistycznej Polski, nie wynika z nieznajomości realiów, nie jest ciekawym podpisaniem in blanco. To również dowód, że przekazanie nauczycielom zadania ostatecznego kształtowania programu wychowania młodych obywateli jest decyzją gwarantującą wysoką jakość tak samego programu, jak i jego realizację.

To jasne, że program wywoła dyskusję. Musi ją wywołać, jak każdy dokument, noszący cechy uniwersalne, nie obejmujący wszystkich, jakże różnych, konkretnych sytuacji. Taka dyskusja jest zresztą w środowisku potrzebna. Ludzkość, jak do tej pory, nie wymyśliła lepszej metody uzgadniania poglądów, przyjęcia wspólnej płaszczyzny, jak właśnie wymiana poglądów. Chodzi o to, by była ona szczerą, nie tuszowała spraw bolesnych, zaszczerła zbyt niedawnych, by można było o nich zapomnieć, również różnic w ich ocenie. Ważne, że będzie jej przyswiecała świadomość, iż możemy się pokłócić, musimy się jednak porozumieć.

Przekonanie, że tak będzie, nie jest bezpodstawne. Program, który powstanie w wyniku tej dyskusji, program każdego nauczyciela, będzie lepszy i lepiej realizowany niż najlepsze nawet zarządzanie ministerialne.

Będzie to ponadto program realizowany jednoznacznie. Nie ma bowiem większego przestępstwa wychowawczego jak dopuszczenie do sytuacji, że wychowanek zdaje sobie sprawę z nieszczerości pedagoga. Dyskusja, która każdemu pozwoli określić poglądy, skonfrontować je z argumentacją kolegów, a także sprecyzować udział nauczycieli w inicjatywach społecznych — stanowi gwarancję takiej jednoznaczności. (KaI)

Nielatwa sytuacja w szkołach wyższych, zagubienie młodzieży akademickiej, emigracja wewnętrzna skłania do refleksji nad tym, co uczynić, jak pracować z młodzieżą, aby odbudować zaufanie, normalne stosunki pomiędzy studentami a pracownikami naukowymi. Nie będzie to proces łatwy, tym bardziej iż wiele wskazuje na to, że częstokroć student pozostawiony jest sam sobie ze swymi kłopotami. A może więc właśnie opiekun roku byłby tym, który jako pierwszy odzyska zaufanie młodzieży, zbuduje most porozumienia? O problemach pracy opiekuna roku rozmawiamy z mgr. ROMANEM MATEJEM pełniącym tę funkcję na Wydziale Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego.

— Czy, aby zostać opiekunem roku, trzeba mieć jakieś specjalne predyspozycje? W jaki sposób zostaje się kimś, kto ma służyć pomocą studentowi?

— Opiekunem roku zostaje zwykle ten pracownik naukowy, który bierze udział w rekrutacji jako sekretarz jednej z komisji rekrutacyjnych. W zasadzie zostaje się nim więc niejako na podstawie decyzji administracyjnej. Z dotychczasowej praktyki wynika, że jest to decyzja podejmowana przez dziekana, a konsultowana co najwyżej w gronie kolegów dziekańskiego. Prawdę jednak mówiąc, pracownicy nie palą się do tej funkcji. Nakłada ona bowiem na nich moc obowiązków co przy i tak ograniczonych możliwościach czasowych pracownika naukowego bywa nie lada kłopotem.

— Wydaje mi się, iż głównym obowiązkiem opiekuna roku jest bycie swego rodzaju dobrym duchem studenta, a to chyba nie jest obowiązek uciążliwy. Na ile więc opiekun roku jest rzeczywiście pomocnikiem studenta?

— Przywykło się mówić, że opiekun roku jest „matką” studenta. Ze jest osobą, której można zaufać, zwierzyć się ze swych kłopotów, poszukać rady itp., itd. Ale wydaje się, że w chwili obecnej jest to już tylko mit. Po pierwsze studenci są dziś bardziej samodzielni i nie poszukują tego typu opieki, a jeśli to tylko w wyjątkowych przypadkach, gdy są zdesperowani, a opiekuna traktują jak ostatnią deskę ratunku. Po drugie wynika to także ze zmienionych stosunków pomiędzy studentami a pracownikami naukowymi. Wygląda na to, że problem jak skrócić dystans pomiędzy studentem a opiekunem roku — nie jest dziś bynajmniej bliższy rozwiązania.

Wydaje mi się jednak, że jeśli ktoś potraktuje serio swoje obowiązki, wówczas może być użyteczny i potrzebny studentom, szczególnie tym, którzy dopiero rozpoczynają naukę w szkole wyższej. Dlaczego mówię o pierwszym roku? Otóż niewątpliwie dla studenta, który jeszcze nie zna swojej uczelni, jest to okres niełatwy. Wszystko jest nowe i obce, studenci nie znają się wzajemnie, nie wiedzą za dużo o funkcjonowaniu uczelni, wydziału, słowem poruszają się po nowym terenie nieco po omacku. Proces adaptacji jest dla nich długi i niełatwy. I tu właśnie widzę szczególną rolę opiekuna roku jako tego, który ułatwi pierwsze miesiące bycia studentem. Studenci zwracają się zresztą w takich sprawach do opiekuna, niemniej trzeba powiedzieć, iż najczęściej podnoszą sprawy socjalno-bytowe. Przydział akademika, stypendium — to zasadnicze problemy, z jakimi młodzież przychodzi do opiekuna roku. Dopiero w dalszej kolejności idą niepowodzenia w nauce, które mogą grozić takimi konsekwencjami jak skreślenie z listy studentów. Natomiast nie widzą oni, jak się wyraża, w opiece owego dobrego ducha czy przyjaciela. Dla nich jest to jeden z pracowników naukowych przydzielony z urzędu do zajmowania się tego typu sprawami. W dodatku od początku dla studenta jest jasne, że opiekun nie ma najmniejszych uprawnień, a jego pomoc praktycznie ogranicza się częstokroć do pilotowania ich spraw, do interweniowania na drodze kontaktów nieformalnych. Trudno się więc dziwić, że instytucja opiekuna roku nie cieszy się zbyt dużą estymą młodzieży.

— Może należałoby zmienić formy działania? Po prostu być bliżej studenta?

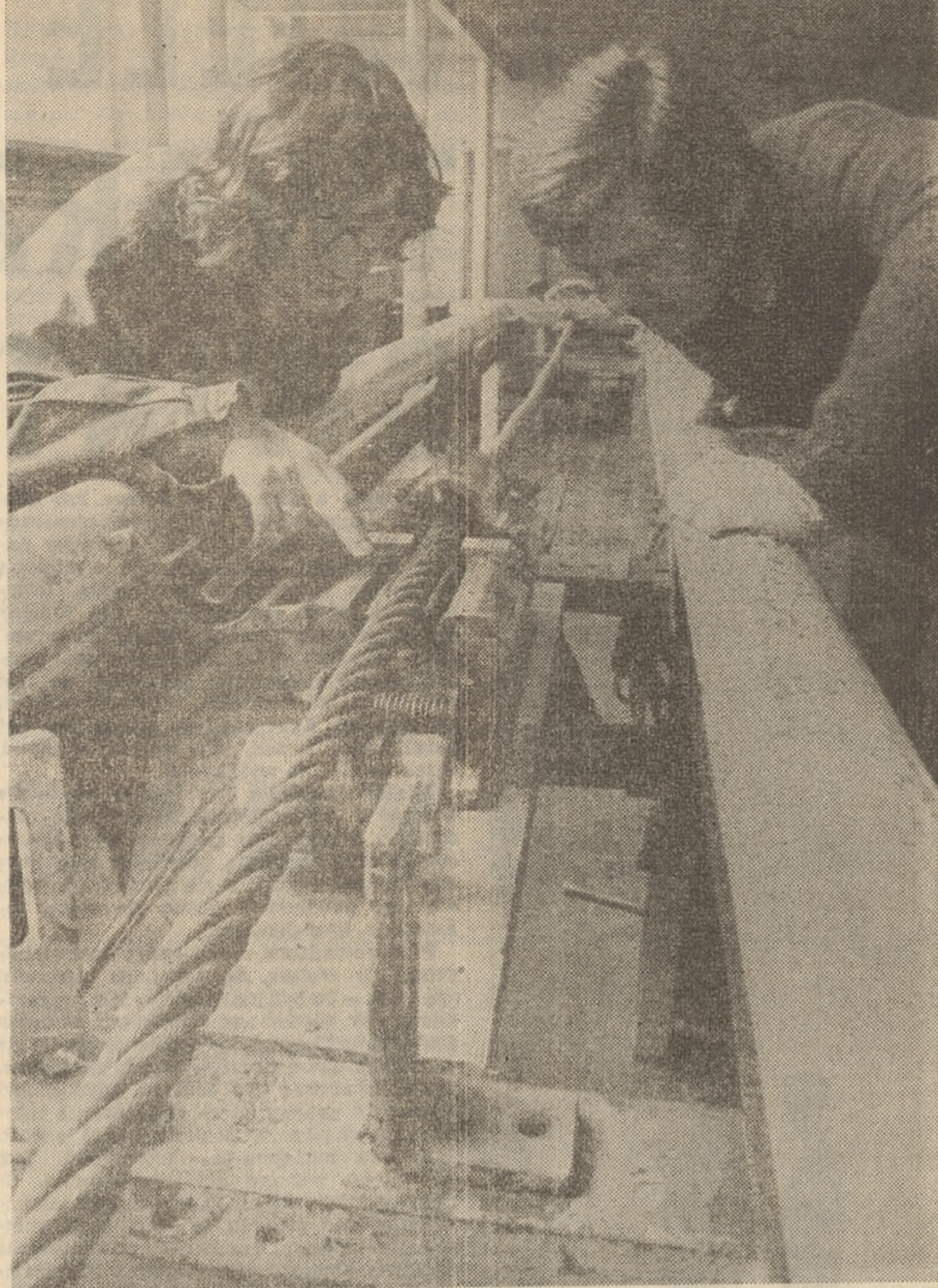
— Osobiście próbowałem różnych metod. Starałem się być bardziej serdeczny, zaglądałem do nich do akademików, brałem udział w ich imprezach. Owszem, nawiązałem przyjacielskie stosunki z niektórymi studentami, ale... Otóż młodzież inaczej patrzy na te sprawy. Krótko mówiąc, nie wie, jaki jest cel takich zabiegów i na wszelki wypadek woli zachować rezerwę. Studenci szczególnie silnie odczuwają obawy przed ingerencją w ich prywatne sprawy, jeśli w dodatku opiekun roku jest o wiele od nich starszy, ów dystans się pogłębia. I trudno im się dziwić zważywszy, iż nie mają najmniejszego wpływu na to, kto zostaje opiekunem ich roku (myślę w tym przypadku, oczywiście, o studentach starszych lat).

— Czy rzeczywiście opiekun roku tak niewiele może dla swych studentów uczynić? Czy naprawdę jest aż tak ubezwłasnowolniony, jeśli chodzi o decyzje dotyczące młodzieży?

— W tym, niestety, tkwi istota problemu. Opiekun roku jest bowiem taką instytucją, która nie została wyraźnie określona ani w regulaminie studiów, ani w statucie szkoły wyższej. Szkopuł w tym, że obowiązki, jakie spadają na opiekuna roku w zakresie prowadzenia studentów, udzielania im pomocy, nie jest poparty żadnymi uprawnieniami. Wszystkie uprawnienia skupione są bądź w ręku dziekana, bądź rektora, w efekcie opiekun wypełnia co najwyżej funkcję doradcy. Inaczej mówiąc, z jego głosem liczyć się trzeba, ale nie jest to absolutnie głos decydujący czy w istotny sposób ważący. Stąd też student zwraca się ze swoimi kłopotami przede wszystkim do dziekana, kierownika studiów, a do opiekuna roku dopiero na końcu. Ponieważ zwykle są to sprawy już przegrane, także i opiekun niewiele może pomóc. W efekcie, niewiele jest spraw, z którymi do opiekuna przychodzi student w pierwszej niejako kolejności.

— Co w takim razie należałoby zmienić, aby opiekun roku był osobą, do której przychodzi się od razu, gdy tylko zaczyna się jakieś kłopoty? Co uczynić, aby przekonać, iż jest to dobra droga rozwiązywania studenckich kłopotów?

— Moim zdaniem, przede wszystkim należałoby podnieść autorytet opiekuna roku. Oczywiście, można dyskutować, w jaki sposób to czynić, niemniej sędzę, iż dwa podstawowe warunki muszą być przy tej okazji spełnione. Po pierwsze — studenci powinni mieć wszystkie uprawnienia, jeśli chodzi o wysuwanie kandydatów na opiekuna roku, a decyzje o mianowaniu powinny mieć charakter raczej akceptujący.



Fot. CAE

SKRÓCIĆ DYSTANS

Po drugie — opiekun roku musi mieć znacznie większe uprawnienia, jeśli chodzi o sferę spraw socjalno-bytowych czy nawet i toku studiów. Przy czym należałoby wyraźnie określić, co należy do kompetencji opiekuna, co — do władz wydziału, a co — do samorządu, organizacji młodzieżowych.

— Samym zapisaniem praw niczego się jednak nie załatwi. Ogólnikowych zapisów mamy przecież i w tej kwestii sporo.

— Rzeczywiście, chodzi nie o samo zapisanie pewnych spornych dźwi problemów. Istota sprawy leży w skonkretyzowaniu tego co już zostało zapisane, co jeszcze można zapisać. Przykładowo — opiekun roku powinien wchodzić z urzędu w skład rady wydziału, do tej pory bowiem nie jest jej pełnoprawnym członkiem (o ile, oczywiście, nie wchodził w jej skład z innego tytułu). Taki udział jest we wszelkich miar wskazany, bowiem właśnie tu zapadają szczególnie istotne dla studentów decyzje. Idąc dalej, należałoby uczynić bardziej konkretnymi uprawnienia dotyczące przyznawania pomocy materialnej, ta sfera jest bardzo ważna dla studentów. Te samo można by powiedzieć o przyznawaniu miejsc w akademikach itp. W tej chwili głos opiekuna w tych kwestiach jest, jak powiedziałem, brany pod uwagę. Ale nie znaczy to, że jest decydujący.

— No dobrze, jeśli spełnione byłyby te warunki, o których pan powiedział, czy stworzy to szansę, aby opiekun roku stał się rzeczywistym pomocnikiem, wychowawcą młodzieży?

— Jest rzeczą zrozumiałą, że owe zmiany nie doprowadzą samoczynnie do tego, iż opiekun będzie lepiej wypełniał swe funkcje wychowawcze. Niewątpliwie jednak podniesie się jego autorytet u studentów. Wiadomo, że działania wychowawcze wymagają przede wszystkim zaangażowania, odpowiedzialności, umiejętności pracy ze studentami. Opiekun roku

te z reguły ktoś młody o niewielkim jeszcze doświadczeniu. Jest to więc problem kadry, a na to już reguły nie ma. Przyznaję więc, iż spełnienie nieodzownych warunków podniesienia autorytetu niekoniecznie od razu zmieni stosunki pomiędzy studentami a ich opiekunem. Na to trzeba po prostu czasu. Dziś niestety, mamy go na uczelniach coraz mniej. Wydaje mi się, że gdyby udało się usprawnić proces dydaktyczny, to już byłoby to „coś” na początek. Wiele bowiem narzekani studentów wynika w chwili obecnej ze złego funkcjonowania uczelni, nierozsądnego rozkładu zajęć itp. itd.

I jeszcze jedno: należy pamiętać, że funkcje wychowawcze powinien spełniać nie tylko opiekun roku, ale każdy pracownik naukowy. Minął jednak okres mistrzów zajmujących się małymi grupkami studentów, w tej chwili pracownik naukowy jest osobą anonimową dla studenta. Nie zawiązują się bliskie kontakty, wiezi, bo i nikt praktycznie nie ma na to czasu. Stąd działalność wychowawcza kuleje, stąd też nacisk na funkcje wychowawcze opiekuna roku. Ale zadajmy sobie pytanie, czy ktoś mający pod swoją opieką sto kilkadziesiąt osób może choć dla połowy być wychowawcą? Przecież to nie jest możliwe. Nie jestem więc przekonany, iż tę rolę wychowawcy może skutecznie wypełnić jedna osoba to jest ów opiekun roku.

— Coś nadal więc pozostają nam tylko życzenia.

— Problema rzeczywiście jest skomplikowany. Tym bardziej że trudno o inne stosunki pomiędzy studentem a opiekunem roku w sytuacji, gdy student musi opanować przeladowany program i nie ma czasu na coś, o czym się mówi — studiowaniu. Bez większych rezerw czasowych nie będzie bowiem mowy ani o wychowywaniu, ani o studiowaniu. Niestety, taka jest prawda o szkole wyższej. Sam proces dydaktyczny częstokroć nie sprzyja procesom

wi wychowywania. I to jest ten gerdylski węzeł. Obawiam się, że może go rozwiązać tylko zmniejszenie się liczby studiujących.

— Wygląda na to, że po raz kolejny ponarzekaliśmy sobie trochę...

— Z tego narzekania wypływają jednak pewne wnioski. Jeżeli również na innych uczelniach i wydziałach jest tak, jak powiedziałem, to chyba byłoby dobrze, aby władze uczelni zajęły się tymi sprawami bliżej i konkretniej. Sędzę, że nie stoi temu na przeszkodzie znacznie zaostrzony w okresie stanu wojennego regulamin studiów. Wprost przeciwnie, nakłada on także na władze uczelni znaczne obowiązki. Gdyby udało się polepszyć funkcjonowanie różnych agend szkoły wyższej, to studenci nie odbieraliby zaostrzonego regulaminu jako li tylko „przykręcania śruby”. Obecnie nawet podejmowane w dobrej wierze działania wychowawcze rozbijają się o bałagan organizacyjny czy też niepoważne traktowanie studentów, co w efekcie prowadzi do spadku zaufania nie tylko do opiekunów roku. Niepoważne traktowanie młodzieży przez różne agendy szkoły wyższej, w tym również przez pracowników naukowych, objawia się między innymi tym, iż odsyła się studenta od okienka do okienka, że nie ceni się jego czasu, układając zle rozkłady zajęć, zmuszając tym samym młodzież do bezproduktywnego tracenia godzin w oczekiwaniu na wykład czy ćwiczenia. Czasem zdarza się również tak, że pracownik umawia się ze studentami na przykład na zaliczenie i nie przychodzi.

Oczywiście, studenci też mają swoje grzechy na sumieniu. Często chcą przejść przez studia możliwie gładko i bez większego wysiłku, także lekceważą terminy zajęć, egzaminów, zaliczeń. W sumie nie jest to układ korzystny. Na tym tle kwestia wzajemnych stosunków pomiędzy studentem a pracownikiem szkoły wyższej pozostawia wiele do życzenia. Dlatego niezależnie od narzekani myślę, iż właśnie teraz, na początku roku akademickiego warto przedyskutować i te problemy.

Rozmawiał:
WOJCIECH SIERAKOWSKI

WIELE TWARZY ŚWIATOWIDA

Pierwsza z nich — to celowe lub faktyczne ignorancje polityczne, niezręczność w podejmowaniu wielu tematów natury drażliwej, zawadzających o historię najnowsza i aktualne wydarzenia. Dotyczy to wielu nauczycieli i nie ludźmi się, że przeszło i minęło. W takich sytuacjach młodych ludzi kwitowano praktycznie mierzym, najczęściej odwołując do lat przyszłych, gdy dorosną, to w głowach im się rozjaśni. Zbyt częstym zjawiskiem był paraliżujący strach, aby się nie wychylił, oczekiwanie „na wykładnię”.

Wielce szkodliwe były i nadal są — zło wierze w czarodziejskie machinie różdżek — dwuznaczne postawy wychowawców, którzy aprobuja przeróżne sady wychowanków, czytając: ja się z wami zgadzam, ale tego powiedzieć głośno nie mogę, zabronione, ktoś doniesie.

Przeprowadzona ocena kadry nauczycielskiej, nie wątpię, że dokonana uczciwie, nie była — bo być nie mogła — tak przemyślana, aby zbadać „co tam komu w duszy gra”. Weryfikować ją będzie życie, które wyznaczy nowe decyzje, to nie, że trudne, ale które muszą być podjęte, gdyż chodzi o wartość nadrzędną — wychowanie młodego człowieka w socjalistycznej szkole.

Sprawa następna — nauczyciel jest pierwszym wzorem dla wychowanka. Uczeń wymaga od niego wielu cech osobowych, wśród których na pierwszym miejscu wymienilibym uczciwość i postępowanie zgodne z głoszonymi poglądami. Przyjrzyjmy się praktyce, absolutnie nie sporadycznej, gdy nauczyciel ma więcej twarzy niż Światowid — gdyż inną na każdą okoliczność. Całkiem co innego mówi na lekcji — wtedy jest zgodny z programem, choć aluzją osłabi wymowę hasła programowego; przeinacza się w innego człowieka na zebraniu partyjnym, co innego głosi na zebraniu związkowym; głośno wrzeszczał w „Solidarności”; potulny i pokorny jest wobec byle kogo z zewnątrz; zgadza się z rodzicem na stanowisku; jest apodyktyczny wobec szaraczków itp.

I jak w takich sytuacjach mówić o jednolitym froncie wychowawczym, brzmi to jak najzabawniejsza facecja.

Przewiną placówek oświatowo-wychowawczych, której nie da scedować się na nikogo jest programowe głoszenie potrzeby przodowania przez uczniów, wybijania się ponad przeciętność, równania do najlepszych — i — o ironio losu — w praktyce jednoznaczny kurs na przeciętność. Szkoła robiła praktycznie wszystko — i niezwykle skutecznie, aby młodego człowieka usrednić i uprzeciętnić. Nie zdarzymy się olimpiadami, więcej tu decydowały ambicje rodziców i ich inicjatywy — odkrycia nauczycielskie były, ale często wtórne i niezwykle sporadycznie autentyczne. Standardowy nauczyciel bał się nieprzeciętnego wychowanka, tłumil często jego inteligencję, gdyż to wymagało wysiłku, indywidualnego toku zajęć, sbytecznych zachodów. Front wychowawczy nie ugrzytał wówczas, machina była sprawna — ktoś tam lubi brać sobie troski na głowę.

Moglioby się wydawać, że gdzieś jest gdzieś, ale w organizacjach młodzieżowych powinny zostać stworzone wszelkie przesłanki, aby

NIE KLASKAĆ, LEKCE AUTENTYCZNE DZIAŁAĆ

Wcale nie do tak odległej przeszłości należą fakty, a i dzisiaj się zdarzają — pomimo lansowanych hasel odnowy, że organizacje młodzieżowe ponorowały działalność i praktyk tych nie sprzecyłały, tylko zmieniły się szydły.

Nie chciałbym być posądzony o brak świętości, dlatego że nie wspominałem o aktywności organizacji młodzieżowych, szczególnie ZHP, ale idzie mi akurat o „wyłączenie” przejawów niweczających „frontową” jednolitość. Nie jest często winą, że organizacje robiły to, co akurat robiły, gdyż obligatoryjnie decydowane w instancjach partyjnych, co czynić winny, a każda próba repliki uchodziła za przejaw niesubordynacji. Trzeba sobie także powiedzieć szczerze, że było tych prób niepokojące mało, praktycznie wcale, a młodzi ponoc mieli charakterystyczny się niezależnością i bezczynnością. Motwa rdzenia do zaglaskania organizacji młodzieżowych przyczyni się w dużej mierze ich aparat etatowy i między spryciarze — karierowicze, którzy na fali działalności społecznej żeglawał do wygodniejszych posadek, prestiżu.

Klęską wychowawczą organizacji młodzieżowych było — i pragnę wierzyć, że to się nie powtórzy — rozmiłanie się między szkoleniem a praktyką życia organizacyjnego.

z atmosferą obozów, hitaków, rajdów i zlotów. Obronna ręka w miarę wyszło z tego harcerstwo, choć były również i przypadki, że inne obowiązki i prawa harcerstwa były dla kierownictwa, kadry, instruktorów obozu, a inne dla szaraczkowych członków związku. Zresztą — rozszerzając się dookoła siebie, lin maray harcerskich instruktorów, którzy są w zgodzie z prawem organizacji.

Poczynaniem związku często w sukurszły publikatory, które lansowały swoje teorie wychowawcze, często ogłupiające filmy, huraoptymistyczne reportaże o rzeczywistości, która z drugiej strony ekranu jawiła się szara i jałowa.

W wyniku przedstawionych w wielkim skrócie paradoksof jednolitości wychowania stargano rzecz najbardziej istotną — wiarę w prawdę, w wiarygodność postępowania dorosłych, w szczerść założeń, które młodzi ludzie utożsamiali z socjalizmem.

PRAWDZIWI FRONT WYCHOWAWCY

Nawet słowo „front” ma tu rację bytu, gdyż pomimo wszystko jest i będzie to walka o młode pokolenie, które tym razem nie jawi się przedmiotem, ale podmiotem działań.

Na czym ma polegać odmiennosc obecnego frontu, czym ma on się charakteryzować, jakie treści zawierać, by słowa po raz któryś z kolei nie pozostały nic nie znaczącymi dźwiękami.

Jedno jest pewne, nie z nieba nie spłynię i nie rozgości się w życiu na apelowe wezwanie.

Jaki to będzie ten front — zależy od sytuacji społeczno-politycznej w kraju, od rodziców, szkoły, wreszcie nas wszystkich. Nie ludźmi się, nie wyeliminujemy zjawisk szkodliwych dla wychowania, nie stworzymy sterylnych warunków, w których aniołkowie machaliby tylko skrzydełkami, a diabeł zakuty w łańcuchach dogorywałby w kazamatach. Rzeczywistość zawsze była skomplikowana, a polskie drogi w ostatnim okresie powikłały się szczególnie. Nikt nie uchroni młodych ludzi od różnorodnych wpływów. Zresztą sądzę, że byłoby to szkodliwe. Wychowanie polega na przygotowaniu do świadomego wyboru, na zdobyciu samodzielności i własnej drogi życia, przez którą nikt nikogo za rączkę nie przeprowadzi.

W wychowaniu nie może być jednakowego garnituru dopasowanego do wszystkich, konformizmu, uniformizmu, ale niezbędna jest jego indywidualizacja. Wychowanie musi być wielostronne i różnorodne, ale są treści, które muszą stać się własnością wszystkich wychowanych i kształconych.

Zaliczylibym do nich m. in. następujące:

NASZA SZANSA

Dużą szansę na wzmożenie oddziaływania wychowawczego szkół widzę w zajęciach pozalekcyjnych. To nie przypadek, że do zajęć tych przywiązywaliśmy tak dużą wagę tuż po wojnie, kiedy to młodzież szkolna wcielana była przez przeciwników ustroju socjalistycznego do rozgrywek politycznych.

I dzisiaj zajęcia pozalekcyjne powinny być wkomponowane w główny nurt wychowania i kształcenia. Powinny pomagać w kształtowaniu postaw ucznia, w przygotowywaniu go do życia, rozwijać talenty i usdolnienia. Na zajęciach tych łatwiej uwzględnić różnicowane potrzeby i zainteresowania uczniów, dostarczać im satysfakcji i przeżyć poprzez ulubione działania. Zajęcia pozalekcyjne stwarzają szansę kształtowania u wychowanka wielu pożądanych cech osobowości, podnoszenie na wyższy poziom kultury wypoczynku, uczenia wartościowego zagospodarowania czasu wolnego, którego przecież jest coraz więcej. A więc główny cel zajęć pozalekcyjnych to w miarę pełne przygotowanie wychowanka do twórczego i społecznie akceptowanego uczestnictwa w życiu i kulturze naszej socjalistycznej ojczyzny.

szczerze o socjalistycznym kształcie nowego państwa, głęboką wiedzę o współczesnym społeczeństwie, zasadzającą się na znajomości marksizmu-leninizmu, poszanowaniu człowieka, przestrzeganiu zasad demokracji ludowej, wiarę w sprawiedliwość i równe prawa dla wszystkich. W całokształcie tych uwarunkowań, jak również najszej rzeczywistości, jednolity front wychowawczy nie może wyrażać życzeń, mieć charakteru postulatycznego.

Jego cechą najważniejszą powinna być walka z tymi wszystkimi negatywami, które nagromadziły się przez lata i znalazły już, niestety, prawo obywatelstwa w najszej świadomości. Znamy je doskonale, gdyż były one przyczyną sierpniowego buntu klasy robotniczej, wiemy o nich dużo, gdyż wiedzę o nich przyniosł IX Nadzwyczajny Zjazd Partii — i dostarczają jej kolejne plena KC PZPR, jak również praktyka bieżącego życia.

Nowy front wychowawczy powinien zjednoczyć wysiłki nas wszystkich w walce przeciwko przejawom łamania konstytucyjnego prawa, marazmowi, przeciętnactwu, chciwości, braku szacunku dla godności obywatela, zakłamaniu, pozorantwu, przeciwko tłumieniu głosów sumienia i spontaniczności.

Nie jest to łatwa ani też krótka droga. Została już wytyczona, a szkoła winna być w awangardzie odnowy, inaczej po prostu być nie może. W nowej formule frontu wychowawczego zadania rozpisane są dla wszystkich. Podjęła je część rodziców, żeby wszyscy — takiego ideału nie osiągniemy. Wiele przygotowań podjęła szkoła, tak w sferze organizacyjnej i programowej. Chodzi o to, aby każdy nauczyciel miał wyraźnie zarysowane zadanie, które winien realizować, aby stworzyć wokół szkoły właściwy klimat społeczny, wyrażający się między innymi zaufaniem i wiarą, chęcią niesienia pomocy.

Organizacje młodzieżowe usiłują wypracować nowy model pracy ze swoimi członkami. Musi on być spójny ze szkołą. Dobrze się stało, że „Głos Nauczycielski” prezentuje wypowiedzi ich liderów.

W zakładach pracy duże możliwości nowego pojmowania jednolitego frontu wychowawczego stwarza reforma gospodarstwa. Sprzyja ona racjonalnemu, konkretnemu działaniu, dostrzeganiu jednostek reprezentujących prawdziwe walory, a nie krzykaczom i efekciarzom.

Powodzenie jednolitego wychowania ma szansę realizacji, gdyż wychodzi naprzeciw społecznemu oczekiwaniu, jest powszechnie akceptowane, gdyż mocno zostało wsparte przez partię i stronnictwa sojusznice, jest wreszcie tęsknotą nas wszystkich, spragnionych zgodności słów z czynami.

JOZEF SADOWSKI

Dlatego sądzę, że chociaż odpłatność za prowadzenie kół i zespołów będzie wprowadzona dopiero od stycznia 1983 r., to mądre kolektywy nauczycielskie i dyrektorzy szkół postawią na zajęcia pozalekcyjne od początku roku szkolnego.

Skuteczność oddziaływania wychowawczego zależy też w dużej mierze od współpracy z rodzicami. Jak słusznie pisze J. Szczepański: „rodzice są pierwszymi nauczycielami, ale do tej funkcji trzeba ich przygotować”. Powinno to zrobić szkoła. Tymczasem szkoła nie wykorzystuje wszystkich możliwości pozyskania rodziców do pracy wychowawczej. A przecież chodzi o to, aby między tymi dwoma ogniwami wychowawczymi nie było dysharmonii, bo to nie sprzyja kształtowaniu właściwych postaw młodych ludzi.

Jeszcze gorzej jest ze współpracą z zakładami opiekuńczymi. Z pozoru niby dobrze, a w rzeczywistości źle. Trudno bowiem uznać, że dostateczną współpracę polegającą na bytności przedstawiciela zakładu pracy podczas uroczystości zakończenia roku szkolnego. Tu też trzeba radykalnych zmian. Wszak wychowanie to nie tylko sprawa grona nauczycielskiego i dyrekcji, ale także rodziców, zakładów opiekuńczych i placówek pozaszkolnych. Dlatego też szkoła musi bardziej zharmonizować swoją działalność z wszelkimi instytucjami wychowującymi (domy kultury, teatry, muzei, filharmonie). Z tą współpracą też nie jest najlepiej z obopólnej winy. A przecież jest nie do przyjęcia, aby instytucje prowadzące w miarę zbliżoną działalność nie współpracowały ze sobą.

BRONISŁAW BRZOZOWSKI
Poznań



CD ZE STR. 1

nie wychowawczym, kiedy w rodzinie negatywne cechy uznawane bywały (czy nie są?) za cnoty obywatelskie, a jak się okazało, dotyczyły one osób najwyższej postawionych w hierarchii partyjnej i państwowej.

Skutecznym być nie mogło oddziaływanie szkoły, która idealizowała wartość człowieka, szermowała maksymami w rodzaju „człowiek to brzmi dumnie”, wpajała romantyczne ideały i pozytywistyczne racje, gdy proza życia eksponowała spryt życiowy, naturalistyczną walkę o żłób, w której każda metoda jest dobra, aby utopić oponenta, aby wywindować się na jego grzbiecie o szczebelkę wyżej.

Fakt zachwiania autorytetu szkoły i nauczycieli nie wpływa jedynie z przewinień szkoły i wielu innych uwarunkowań. Wielce pomocnymi w tym złoźnym dziele była również część — chyba niemała — rodziców. W obecności swoich pociech nie szczędzili oszczerczych uwag, obraźliwych sądów rozmiłujących się z prawdą, a często gęsto stawali w obronie rzekome pokrzywdzonej pociechy, dodając niejednokrotnie: „Ja tego głupiego bełtra nauczę moresu, on jeszcze nie wie, z kim zaczyna”.

NIE OPODEJ O OBRONĘ SZKOŁY

Szkoda nie potrzeba nawet najlepszych adwokatów, chodzi jednak o trzeźwość spojrzenia, głębię ocen i realizm. Mankamentów placówek oświatowo-wychowawczych jest sporo i nie chodzi mi o dorzucenie jeszcze jednego kamienia, pragnę jednak wskazać na kilka spraw, które fraszem uczyniły jednolitość frontu.

Wokół egzaminu dojrzałości narosło w ostatnich latach sporo społecznego niezadowolenia. Środowisko nauczycielskie dawało temu wyraz na zebraniach rad pedagogicznych oraz w listach kierowanych do redakcji. W dotąd obowiązujących przepisach nauczyciele dopatrywali się jednej z przyczyn obniżenia poziomu kształcenia w szkole średniej. Często powtarzało się zdanie, że egzamin staje się fikcją. Obecnie zostały wprowadzone pewne zmiany.

W Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Oświaty i Wychowania nr 5 z 6 maja 1982 roku ukazało się zarządzenie w sprawie nowych zasad i trybu składania egzaminu dojrzałości w średnich szkołach ogólnokształcących i zawodowych. Regulamin wchodzi w życie z dniem 1 października 1982 roku, prawie dziesięć lat po narodzinach poprzedniego. Co skłoniło władze oświatowe do opracowania nowych przepisów? O intencjach w nich zawartych rozmawiamy z JADWIGĄ PRZYBYLSKĄ-GMYREK, wizytatorem Ministerstwa Oświaty i Wychowania, uczestniczką dyskusji i prac redakcyjnych nad nowym regulaminem egzaminu dojrzałości.



— Przyzna Pani, że narodzinom nowego regulaminu nie towarzyszyły fanfary, raczej zarzuty, jak chociażby ten, że dyskusja nad nim odbywała się w kręgu znajomych.

— Prace nad nowym regulaminem zaczęły się niemal natychmiast po sierpniu 1980 roku. Dyskusje toczyły się we wszystkich środowiskach nauczycielskich. Szerokiego rozgłosu publicystycznego jednak nie zdobyły. Czy mogły konkurować z innymi wydarzeniami ostatnich dwóch lat? A propos zarzutów. Profesorowie Kozańkiewicz i Wiloch dali pochlebne recenzje nowego regulaminu, zawierały one także propozycje przyszłościowe. Zresztą przy jego redagowaniu uczestniczyli praktycy ze szkół ogólnokształcących i zawodowych.

— W gorących dyskusjach wokół tego tematu domagano się nawet powrotu do form obowiązujących w okresie międzywojennym i w pierwszych kilku latach po wojnie.

— W wyniku szerokich konsultacji z praktykami, pracownikami oświatowymi, związkami zawodowymi oraz poszczególnymi departamentami MOiW doszliśmy do wniosku, że nagle podniesienie poprzeczki do poziomu, jaki obowiązywał w wymienionych przez pana okresach, byłoby działaniem kłócącym się z zasadami zdrowego rozsądku, działaniem zawieszonym w próżni, czyli nie liczącym się z obecnymi realiami.

W sytuacji upowszechnienia kształcenia średniego, dokonanych zmian programowo-organizacyjnych, a także liberalizmu poprzedniego regulaminu — mechaniczne kalkowanie form wyrosłych na innym gruncie miałyby kształt młotka wymierzonego w młodzież.

Bardziej wyważone wydaje się stopniowe dochodzenie „do formy”, zapewniające marsz bez zadyszki i z oczyma zwróconymi ku przodowi, chociaż mocno osadzone w tradycji.

— Na czym więc polega bezzadyszkowe nowum obecnego regulaminu w zestawieniu z poprzednim?

— Ogólnie rzecz biorąc, na dyscyplinowaniu, premiowaniu systematycznej, rzetelnej pracy oraz mocniejszym wyeksponowaniu indywidualnych uzdolnień, zainteresowań młodzieży, co ma bezpośredni związek z prawidłowym wyborem kierunku dalszego kształcenia.

Poprzedni regulamin sam nie zdał egzaminu ze względu na jego nadmierną tolerancyjność. Stwarzał możliwość wielokrotnego przystępowania do maturalnego finiszu. Abiturienti często rozkładali bieg na raty. Zaczynali w maju, kończyli we wrześniu, licząc na dodatkowe terminy egzaminów wstępnych na uczelnię. Miało to i tę złą stronę, że wybierali kierunek studiów przypadkowo, niezgodnie z profilem kształcenia w szkole średniej, po prostu, żeby się gdzieś zaczęli.

Poprzedni regulamin zawierał i taką osobliwość, jak poprawianie na egzaminie ustnym oceny niedostatecznej z pracy pisemnej z języka polskiego. Prace te, jak wiadomo, są dyskwalifikowane przeważnie za błędy kompozycyjne (logiczny ciąg myślowy), stylistyczne i ortograficzne — trudne do oceniania w czasie egzaminu ustnego.

— A propos dyscyplinowania. Zasada ze wszzech miar słuszna. Mogą się jednak zdarzyć wypadki losowe: śmierć kogoś bardzo bliskiego w rodzinie, ciężka choroba itp. Czy regulamin przewiduje podobne sytuacje i jak je traktuje?

— Podwyższenie wymagań nie oznacza odhumanizowania przepisów. W postanowieniach końcowych znajduje się akapit: „Abiturienti, którzy z przyczyn uznanych przez Państwową Komisję Egzaminacyjną za ważne, usprawiedliwione i odpowiednio udokumentowane, nie przystąpili do egzaminów w danej sesji egzaminacyjnej, mogą przystąpić do egzaminów w terminie i miejscu ustalonym przez kuratora oświaty i wychowania, jednak nie później niż przed zakończeniem danego roku szkolnego”.

— Wróćmy do meritum sprawy. Co stanowi istotę podwyższenia wymagań?

— Zgodnie z sugestiami nauczycieli zrezygnowaliśmy z prac dyplomowych. Zamysł sam w sobie słuszny zdewałowano życie. Na 48 kuratoriów, które zbierały opinie praktyków w tej kwestii, 41 wypowiedziało się przeciwko utrzymaniu tej formy, 5 wstrzymało się od głosu i tylko 3 były za utrzymaniem prac. Praktyka wykazała bowiem, że wielu uczniów pisało je niesamodzielnie, że wybierano temat w ostatniej chwili, co oczywiście nie mogło gwarantować osiągnięcia celów dydaktycznego i wychowawczego, jakim miały owe prace służyć.

— Rozumiem, że przedmiot „zaliczony” przez pracę egzaminacyjną (notabene zdarzały się bardzo wartościowe) wszedł w obligatoryjny zestaw maturalny. Ile egzaminów łącznie na pisemnym i ustnym będzie zdawał obecnie abiturient?

— Pięć. Z tym, że przedmioty mogą się powtarzać. W części pisemnej egzamin obejmuje dwa przedmioty: język polski we wszystkich typach i profilach szkół bez wyjątku oraz drugi w zależności od typu i profilu szkoły (oddziału): historię w liceach ogólnokształcących w klasach o profilu humanistycznym; historię lub język łaciński (do wyboru przez ucznia) w klasach o profilu klasycznym; biologię lub matematykę w klasach o profilu biologiczno-chemicznym; matematykę w klasach o profilu podstawowym i matematyczno-fizycznym oraz we wszystkich szkołach zawodowych; język obcy nowożytny lub przedmiot wskazany dla danego profilu w klasach realizujących rozszerzony program danego języka.

— Z tego wyliczenia wynika, że w nowym regulaminie egzaminu dojrzałości została wyeksponowana zasada profilowania kształcenia, jak również podkreślona ranga języka polskiego. Nareszcie.

— Dla bardzo wielu absolwentów szkoły średniej kształcenie polonistyczne kończy się na maturze. A wiadomo, że kształcenie polonistyczne to nie tylko znajomość literatury, lecz przede wszystkim umiejętność sprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie. Mówiąc „sprawnego”, mam na uwadze poprawność logiczno-stylistyczną, leksykalną, gramatyczną, ortograficzną. Takie sprawne, nie skorodowane narzędzie myśli potrzebne jest każdemu obywatelowi naszego kraju, obojętne, jaką pracę wykonuje. Drugi aspekt to sfera świadomej wiedzy z narodem, którego wyróżnikiem jest język. Miłość do ziemi ojczystej i mowy rodzinnej stanowi przecież korzenie uczuć patriotycznych. I o tym nie wolno nam zapomnieć, gdy stajemy w szranki o wagę przedmiotów. Bo odpowiedzialność za kształt języka polskiego to elementarna powinność każdego świadomego swej narodowej przynależności Polaka.

Wspomniane na początku umiejętności w zakresie posługiwania się językiem polskim abiturient może kompleksowo zaprezentować tylko na egzaminie pisemnym. Ustny daje orientację w zakresie wiedzy, zainteresowań. Totem ocena niedostateczna z języka polskiego na egzaminie pisemnym oznacza wyeliminowanie abiturienta spośród zdających w danym roku. Natomiast ocena niedostateczna z drugiego przedmiotu na egzaminie pisemnym nie powoduje jeszcze zatrzaśnięcia furki przed zdającym, jeżeli w dwa programowo najwyższych klasach otrzymał z przedmiotu oceny przynajmniej dobre. W tym przypadku może on poprawić ocenę niedostateczną z pisemnego na egzaminie ustnym.

— Postawienie języka polskiego na ciele w pojedynkę wywołało już sprzeciw obrońców jego „naturalnego” związku z królową nauk. Zgodnie z nowym regulaminem dla wielu uczniów zdawanie egzaminu z matematyki nie ma charakteru obligatoryjnego.

— Nie chciałabym się wypowiadać o matematyce przez pryzmat języka polskiego. Racje na „tak” za jednym, wcale nie oznaczają racji na „nie” w stosunku do drugiego. Tu „doszła do głosu” zasada profilowania, za którą opowiedziało się zdecydowana większość nauczycieli. Chodzi przecież o to, aby stosunkowo niewielka grupa wybitnie uzdolnionych humanistów o mniejszej lub większej „awersji” do matematyki jednak kończyła szkołę średnią i mogła podjąć studia humanistyczne zgodnie z zainteresowaniami.

Edukacja matematyczna absolwenta szkoły średniej trwa — co najmniej 12 lat, nie dokonuje się więc w czasie egzaminu dojrzałości. A kwestia matematycznego myślenia to w znacznym stopniu sprawa metod nauczania tego przedmiotu. I właśnie w owych 12 latach trzeba szukać sposobu na wyzwalanie myślenia. Jestem pewna, iż procent maturzystów nie zdają-

gyna. Dodatkowo dochodzi jeszcze język łaciński i grecki. Są to przedmioty o dłuższym niż jedno lub dwuletnim cyklu kształcenia.

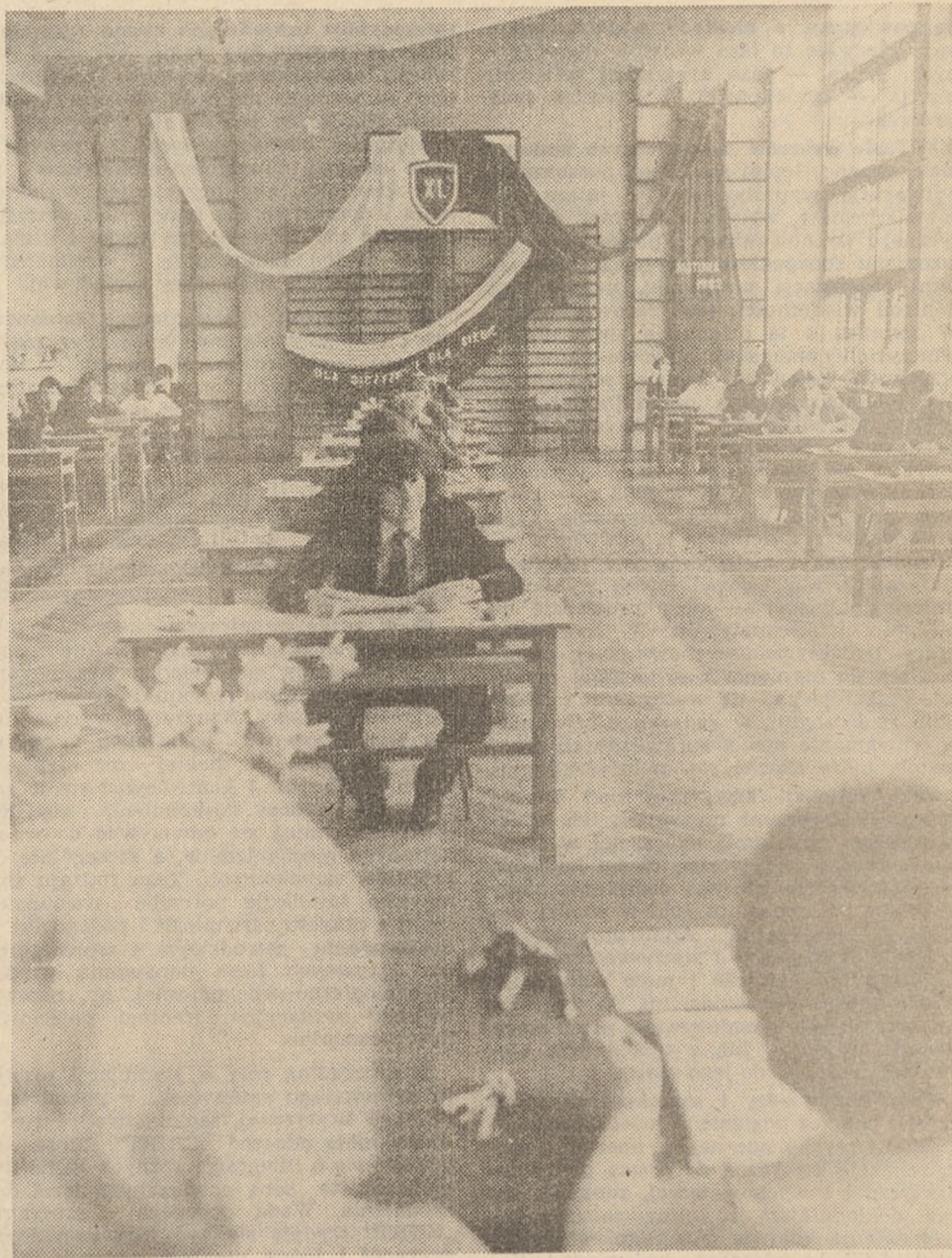
— Reasumując, można powiedzieć, że wymagania są surowsze. Ale przecież nie dotyczą one tylko uczniów...

— Otóż to. Żeby wykonać udany skok wzwyż, trzeba być należycie do tego przygotowanym, czyli uzyskać wysoką sprawność pod kierunkiem mądrego trenera! Wzrost wymagań od ucznia to przede wszystkim zwiększenie poczucia odpowiedzialności nauczyciela. Zresztą pedagodzy zdają sobie z tego sprawę, gdyż sami domagają się usankcjonowania ich wysiłku. Pomyślny wynik egzaminów dojrzałości stanowi przecież wypadkową zbiorowej pracy szkoły przez 12 lat pobytu ucznia w jej murach. W związku z tym chciałabym mocno podkreślić jeden, moim zdaniem, ważny aspekt regulaminu, że daje on votum zaufania i uczącemu, i nauczalnemu.

— W czym się ono wyraża?

— W premiowaniu pracy jednej i dru-

BEZ ZADYSZKI



Fot. GAF

gich matematyki będzie nieznaczny. Ponadto przedmiot obowiązuje w klasach o odpowiednim profilu i nie tylko.

— Czytając regulamin, zauważyłem, że w tej budowlę znalazło się również okno na świat. Idźcie mi o sprawdzenie znajomości języka obcego, nowożytnego. Czy szkoły dysponują kadrami, aby sprostać zadaniom po okresie silnie odczuwanej posuchy?

— W szkołach ogólnokształcących na ogół nie jest źle. Totem tu język obcy nowożytny obligatoryjnie będzie obowiązywał na egzaminie ustnym. Nieco gorzej przedstawia się sytuacja w szkołach zawodowych, ale i tu uczeń technikum czy liceum zawodowego ma prawo wyboru drugiego egzaminu ustnego po języku polskim spośród takich przedmiotów, jak właśnie język obcy nowożytny, historia, geografia, biologia, matematyka, fizyka, chemia. Na marginesie chciałabym dodać, że trzeci egzamin w szkołach zawodowych dotyczy przygotowania zawodowego.

Podobny zestaw przedmiotów ogólnokształcących do wyboru (oczywiście poza wymienionym już językiem nowożytnym) obowiązuje w trzecim przedmiocie na egzaminie ustnym w liceum ogólnokształcącym.

głej strony. Jeżeli abiturient otrzyma ocenę bardzo dobrą na egzaminie pisemnym, a miał przez ostatnie 2 lata przynajmniej dobrą końcówkę, to zostaje zwolniony z egzaminu ustnego. Także olimpijczycy są premiowani. Uczestnicy olimpiady III stopnia są zwolnieni z egzaminu ustnego i pisemnego z danego przedmiotu i na świadectwie dojrzałości wystawia się im ocenę bardzo dobrą.

— Résumé intencji?

— Opracowując po szerokiej konsultacji przepisy regulaminu maturalnego, chcieliśmy spełnić oczekiwania społeczne. Wszyscy bowiem pragnęli, aby matura miała wysoką rangę. Aby była prawdziwym świadectwem dojrzałości psychofizycznej, intelektualnej i emocjonalnej abiturienta. Wypełnienie treścią doskonałych, jak nam się wydaje, „bez zadyszki”, przepisów należy do praktyki.

— Dziękuję za rozmowę.

Rozmawiał WITOLD SALAŃSKI

NA MIARĘ POTRZEB I ASPIRACJI

CD ZE STR. 1

W analizie systemu doskonalenia nauczycieli i jego efektywności można posługiwać się różnymi kryteriami. Krytykując system doskonalenia w latach 1972—1980, operowano kryterium słabego związku teorii z praktyką (czego praktycznym wyrazem był fakt niedysponowania przez centrum doskonalenia szkołami ćwiczeń), kryterium nieuwzględniania potrzeb i trudności nauczycieli, kryterium tradycyjnych treści i metod itp. Współcześnie reformujący się system doskonalenia w większym stopniu stara się uwzględnić związek teorii z praktyką, potrzeby nauczycieli, posługując się np. formami doradztwa ze strony metodyków, samokształceniem kierowanym itp.

Głębsza ocena tego systemu wymaga oparcia się na teoretycznych przesłankach — odwołanie się do procesu i mechanizmów rozwoju zawodowego nauczyciela. Znajomość tego procesu, a w szczególności jego etapów, pozwoli na ściślejsze określenie braków obecnego systemu oraz wskazanie treści i form, które należałoby do niego wprowadzić.

W rozwoju zawodowym nauczyciela można wyodrębnić cztery fazy ściśle ze so-

uczenia i rozwoju poanawczym, moralnym, społecznym ucznia. Np. przewiduje, że połączenie aktywnego nabywania wiedzy rzeczowej z przeżywaniami jej — łączy się z lepszymi wynikami nauczania i wychowania. Przewidywania te wynikają z teorii wielostronnego nauczania prof. W. Okonia. Ucząc więc np. historii, zapoznaje uczniów nie tylko z bogatą wiedzą historyczną, lecz dba również np. poprzez metodę panelową, instruktywne filmy, gry dydaktyczne o to, by uczniowie przeżyli określone treści nauczania. Nauczyciel twórczy przejawia na ogół zainteresowania naukowe, czyta książki pedagogiczne, psychologiczne. Wykazuje on postawy krytyczne, samodzielności w myśleniu, cechuje go silna motywacja i identyfikacja z zawodem pedagogicznym.

Zarysowana wyżej koncepcja rozwoju zawodowego nauczyciela ma różne zastosowania w zakresie doboru treści, metod, organizacji procesu doskonalenia nauczyciela. Wypunktujemy kilka ważniejszych zastosowań.

● W świetle przedstawionej koncepcji jest oczywiste, że obecnie realizowane treści i formy doskonalenia dotyczą głównie pierwszej i drugiej fazy rozwoju zawodowego. Orientacja metodyczna nauczycieli-

DOSKONALENIE NAUCZYCIELI

KRĘGI WTAJEMNICZANIA

ZBIGNIEW ZABOROWSKI

bę powiązane, a niekiedy współwystępujące. Pierwsza to faza wzorców metodycznych, druga — faza krytycznej refleksji, trzecia — samokontroli i wreszcie faza twórcza.

W fazie wzorców metodycznych nauczyciele, pragnąc lepiej pracować, poszukują i odtwarzają wypróbowane, w miarę gotowe schematy, wytyczne w pracy dydaktycznej i wychowawczej. Np. posługują się wzorcami konspektów lekcyjnych, schematami organizacji samorządu, narzędziami kontroli wiadomości, tzw. sprawdzianami. W związku z tą orientacją spora liczba nauczycieli domaga się od metodyków dostarczania gotowych konspektów lekcyjnych, demonstrowania prawidłowych rozwiązań metodycznych, np. w toku lekcji pokazowych. Spora liczba nauczycieli metodyków — jak wykazał wstępny sondaż przeprowadzony w IKN w 1982 r. — również przejawia głównie orientację typu metodycznego. Orientacja ta zarówno u nauczycieli, jak i metodyków nie jest wystarczająca, aby osiągać lepsze wyniki w pracy. Co więcej — może prowadzić do bierności i schematyzmu. W codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej mamy bowiem do czynienia z sytuacjami nowymi, zmieniającymi się warunkami i relacjami społecznymi, w związku z czym stale odtwarzanie nawet sprawdzonych schematów może okazać się mało efektywne.

Faza refleksji krytycznej nad własną pracą, stosowanymi metodami, ich adekwatnością i efektami: nauczyciel w oparciu o wiedzę teoretyczną, uwagi kolegów, wizytatorów itp. zaczyna dostrzegać błędy w swoim postępowaniu, luki w wiedzy naukowej, metodycznej. Analizując głębiej sytuację dydaktyczną i wychowawczą i obserwując np. bierność i małe zainteresowanie uczniów, dochodzi np. do wniosku, że łączy się one z nadużywaną przez niego metodą wykładu lub z niechętnym stosunkiem uczniów do jego osoby.

Faza samowiedzy i samokontroli: nauczyciel poprzez pogłębienie wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, w oparciu o stałą refleksję krytyczną dotyczącą pracy dydaktycznej i wychowawczej, zdobywa coraz dokładniejszą i trafną samowiedzę. Samowiedza ułatwia mu regulowanie i kontrolowanie własnych zachowań i stosowanych metod. Pogłębieniu samowiedzy i rozwojowi umiejętności samokontroli, służą także efektywne metody doskonalenia jak microteaching, trening interpersonalny — metody w małym stopniu wykorzystywane u nas. W badaniu eksperymentalnym N. Gage'a stwierdzono, że grupa nauczycieli poinformowana, jak uczniowie percypują ich zachowanie w 12 wymiarach, w 10 wymiarach zmodyfikowała swoje zachowanie. Np. nauczyciel poinformowany, że uczniowie sądzą, iż zachowuje się on dominatywnie i autokratycznie, zmienił swoje zachowanie i stał się bardziej partnerski. Rozwijanie samowiedzy i samokontroli może przybrać formę indywidualnej pracy nad sobą poprzez analizę własnych zachowań, powodzeń, niepowodzeń w pracy zawodowej. W Instytucie Kształcenia Nauczycieli znajduje się w przygotowaniu podręcznik samowiedzy i samokontroli dla nauczycieli klas początkowych pod red. K. Doroszewicz i B. Strupczewskiej.

Faza twórczości: nauczyciel o pogłębionej samowiedzy i samokontroli, dysponujący solidną wiedzą rzeczową i metodyczną, konstruuje hipotezy np. o związku między określonymi metodami, sposobami

-metodyków uzasadniona często argumentem, że nauczyciele sami domagają się recept, konspektów, wzorców metodycznych — wymaga niewątpliwie przezwyciężenia. Konieczne wydaje się rozwijanie umiejętności pedagogicznych i psychicznych samych nauczycieli-metodyków w tym kierunku, aby organizując doskonalenie i doradztwo dla nauczycieli potrafili pobudzić ich refleksję krytyczną i kształtować trafną samowiedzę i mechanizmy samokontroli w toku pracy zawodowej.

● Nauczycieli dysponujących samowiedzą i samokontrolą zawodową, a szczególnie nauczycieli twórczych, można by łączyć z masowymi formami doskonalenia jako jego odbiorców. Można natomiast zaktywizować ich jako asystentów nauczycieli-metodyków przy organizacji konferencji metodycznych i innych form doskonalenia. Oczywiście, nauczycieli tych trzeba by odpowiednio przygotować naukowo, włączając np. do seminariów prowadzonych przez Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, akcje odczytów pedagogicznych itp.

● W zarysowanej wyżej koncepcji rozwoju zawodowego wyeksponowane zostały mechanizmy samowiedzy i samokontroli, jako istotne czynniki stymulujące rozwój zawodowy. Nauczyciel w tym ujęciu jest aktywnym podmiotem potrafiącym poznać siebie, głębiej oraz efektywnie modyfikować i kontrolować swoje zachowania. Proces doskonalenia, aby był efektywny, musi się odwoływać do wewnętrznych mechanizmów, a szczególnie do procesów samokontroli. Tego rodzaju stanowisko implikuje potrzebę rozbudowy treści z zakresu psychologii i pedagogiki w doskonaleniu zawodowym i wprowadzania aktywnych form nabywania wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, np. poprzez techniki sytuacyjne, treningi pojęciowe, interpersonalne.

● Szczególną rolę w stymulacji rozwoju zawodowego nauczycieli, w pobudzaniu refleksji krytycznej, samokontroli i twórczości może odegrać „NURT”. Może on pokusić się o integrację różnych luźno dotychczas ze sobą powiązanych form doskonalenia. Wadą obecnego programu „NURT” wydaje się być jego encyklopedyczność i luźny niekiedy związek treści z warsztatem pracy nauczyciela. Pewien postęp w tym zakresie stanowi m. in. cykl „Psychologiczne problemy zawodu nauczyciela” prowadzony przez doc. M. Wosińskiego. W cyklu tym występują w szerszym zakresie treści sprzyjające rozwijaniu samorefleksji i samokontroli. W niektórych audycjach zaniedbano nieco kwestię konstruktywnych wzorców i metod. Np. omawiając w audycji „Wywiady” formalny sposób prowadzenia wywiadów, nie przeciwstawiano go sposobowi kameralnemu, dyskusyjnemu; oświetlając konflikty nauczycieli z rodzicami, zbyt szkieletowo potraktowano techniki ich rozwiązywania. Można przyjąć, że dopiero właściwa integracja wzorców i metod działania z samorefleksją, samokontrolą i twórczością stanowi o efektywności doskonalenia zawodowego nauczycieli.

● Autentyczny rozwój zawodowy wymaga oddziaływania na nauczycieli za pomocą zróżnicowanych treści i form, zintegrowania form organizowanych przez szczebel centralny z formami inicjowanymi przez szczeble terenowe. Bogactwo i plastyczność form stwarza gwarancję „trafienia” do nauczycieli różnego typu i profilu, znajdujących się na różnych etapach rozwoju zawodowego. Sądzymy, że zarysowane fazy rozwoju zawodowego mogą być podstawą do opracowania stopni kwalifikacyjnych; sprawy te wymagają wszakże odrębnego potraktowania.

Slawek Drozdz na Szarysku Kamiennym: — Zdałem na WSP w Kielcach, nie udało się, zbyt wielka konkurencja, około 7 osób na jedno miejsce. Oczywiście, że widzę się tylko jako nauczyciel w szkole podstawowej, w przedszkolu nie. Ale przecież wiele osób po skończeniu koniecznego studium znajduje miejsca w szkołach. Zresztą jako nauczyciel chciałbym studiować historię, chociaż szczęście mi na egzaminach nie dopisywało.

Maciek Jaworski z Końskich: — Chwytałem ostatnią szansę po nieudanym starcie na kielecką WSP. Wszyscy rzucili się na historię, wielu musiło odpasć. Gdyby istniało studium pedagogiczne, wybrałbym je bez wahania. Ale jest tylko takie, jakie jest. Wprawdzie ukończyłem technikum elektromechaniczne, ale pracę maturalną pisałem właśnie z historii. Dziadek był nauczycielem tego przedmiotu. On mnie ukierunkował, jak się okazuje, na razie na użytek wyłącznie prywatny. Będę próbował jeszcze raz, może na zaocznym.

Przedszkole? Jakoś nie bardzo siebie widzę w charakterze opiekuna małych dzieci. Jednak kobiety mają więcej predyspozycji do tej funkcji, co innego drużyna zuchowa. Prowadziłem taką. Świetnie nam się pracowało, oczywiście z chłopcami.

Mariusz Janiszewski też z Końskich i też z nauczycielskiej rodziny znalazł się tu po nieudanym egzaminie z biologii na AWF w Katowicach. — Nie, nie mam zamiaru rezygnować z drugiego podejścia, byle nie przerwać nauki, bo człowiek wychodzi z wprawy. Chętnie prowadziłbym zajęcia w szkole, jak mój ojciec.

Natomiast Irkowi Wolińskiemu i Karolowi Małeckiemu nie powiodło się w ASP w Krakowie, chociaż obydwa ukończyli z niezłym wynikiem Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach. Szkołom potrzebni są nauczyciele do przedmiotów artystycznych. Tyle placówek zatyka dziury różnymi „coś tam”, gdzieś tam „jemu czy jej się zdawało”. Oni chcą rzetelnie. Bez przygotowania pedagogicznego mają skrupuły w podejmowaniu pracy. Zresztą nie zamierzają rezygnować z rozwijania własnych zainteresowań (a może talentu?). Studium stanowi więc przystałą, jedyną, chociaż woleliby ogólnopedagogiczną, bo z małymi dziećmi lepiej radzą sobie kobiety — tak sądzą. I trudno im nie przyznać racji.

Są jednak i tacy kandydaci, którzy zaraz po maturze wybrali tę dwuletnią szkołę. Jeszcze nie przeżyli goryczy zawodu. Dlaczego złożyli dokumenty w studium wychowania przedszkolnego? Krzysiek i Karol Lesiszowie oraz Robert Kozioł z Bodzentyna (woj. kieleckie) uzasadniają swój wybór brakiem w najbliższej okolicy wybr pomaturalnej szkoły pedagogicznej. Ale liczą na pracę z dziećmi starszymi. Krzysiek mówi, że najchętniej w szkole wiejskiej, nawet może określić przedmioty, które bardzo lubi: biologia, wychowanie muzyczne, wfl. Robertowi bardziej odpowiadałoby miasteczko lub robotnicza osada.

A dziewczęta? Większość zdających zdecydowała się na wybór tej szkoły po uzyskaniu świadectwa dojrzałości. Po prostu chcą się wcześniej usamodzielnąć. Studia? Może w przyszłości, przecież dąży się do tego, aby wszyscy nauczyciele je zaliczyli. Szansa więc jest, jeżeli tylko zdołają konkretny zawód. Jako niekwalifikowane nie chcą pracować. Mają świadomość, że eksperymentowanie na wytrzymałość dzieci, żeby czegoś poprzez praktykę się nauczyć, to bardzo ryzykowna wychowawczo decyzja. Dlatego przyszyli tu po solidną porcję wiedzy pedagogicznej.

Ewę Woźniak oraz jej koleżankę Marszę Jakubczyk z Przysuchy już w klasie przedmaturalnej zwabily zajęcia fakultatywne. — Nasz dyrektor, Tadeusz Głowacki, przywiązywał wielką wagę do wylaniania indywidualnych predyspozycji pedagogicznych. Po złożeniu egzaminu dojrzałości nie przeżywałyśmy wahań, czy dobrze dokonaliśmy wyboru. — Myślę — mówi Marszenka — że takie pedagogiczne fakultety, to „ciekawa impreza”. Już wtedy zdobyłam przeświadczenie, że nadaję się do pracy z dziećmi. Najchętniej z przedszkolakami.

Nie wiem, którzy z moich rozmówców znaleźli się na liście zakwalifikowanych, gdyż liczba kandydatów była o ponad 30 większa od liczby miejsc w dwu równoległych klasach. Zresztą nie to wydaje mi się najważniejsze zwłaszcza, że rozważano możliwość utworzenia jeszcze jednej klasy, mimo trudności lokalowych. Bez względu na ostateczny rezultat decyzji: „dwie czy trzy”, warto się chyba zastanowić nad adekwatnością profilu kształcenia do terenowych potrzeb kadrowych, nadziei młodzieży na realizację jej planów życiowych.

Zdawali egzamin ze świadomością, że będą mogli podjąć pracę w klasach początkowych szkoły podstawowej. Ze względu na drastyczny deficyt kwalifikowanych sił w placówkach oddalonych gmin. Wśród kilkunastu moich rozmówców tylko jedna osoba powiedziała, iż po ukończeniu studium widzi się wyłącznie w roli nauczycielki przedszkola. Tymczasem zgodnie

s nomenklaturą program dydaktyczny studium nastawiony jest właśnie na wychowanie przedszkolne. Wprawdzie kształcenie obejmuje także zajęcia praktyczne w szkole w wymiarze dwu tygodni, jest to jednak stanowczo za mało, aby absolwent studium czuł się przygotowany do nauczania dzieci w klasach początkowych, zwłaszcza że dotąd realizowany przez niego program szkoły średniej nie obejmuje innowacji wprowadzanych reformą programową w nauczaniu początkowym.

W związku z tym nasuwa się pytanie: czy nie pozostawić szkołom większej swobody, bez względu na ich nazwę, w wyborze programu kształcenia? Ci, którzy pragną uczyć w szkole, niechże zdobywają stosowne do tego przygotowanie, właśnie w zakresie nauczania początkowego. Druga grupa realizowałaby program przewidziany dla wychowawców przedszkolnych. Dzięki temu można by pozyskać część wcale nie wybrakowanej, jak się zdolałam zorientować, młodzieży męskiej, która dotąd raczej od zawodu nauczycielskiego stroniła, a której niedostatek w szkołach niekorzystnie odbija się na psychicznym rozwoju, szczególnie chłopców.

Kiedy pytałem dyrektora i nauczycieli w studium, czy przewidują taką ewentualność, powiedzieli mi, że muszą przestrzegać ustaleń określonych w nazwie szkoły. Myślę jednak, że najlepszą ich korekturką jest życie i ono powinno wyznaczać kierunki, a przede wszystkim elastyczny sposób chwytania jego rytmu na gorąco. Wiejskie szkoły czekają na nauczycieli, mniej natomiast potrzeba w okolicznym terenie wychowawców do placówek przedszkolnych.

Być może w innych placówkach sytuacja jest akurat odwrotna. Czy wobec tego, biorąc pod uwagę realne potrzeby życia, nie warto się dodatkowo zastanowić nad rzeczywistym poszerzeniem profilu kształcenia, sankcjonując organizacyjne zmiany nazwą „studium wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego” lub krótko „studium pedagogiczne” z programem zawartym w pierwszej nazwie. Może to wydać się nieco naiwne, ale właśnie takie ustawienie sprawy nawiązywałoby w pewnym stopniu do najlepszych tradycji liceów pedagogicznych.

Druga sprawa to przygotowanie praktyczne. Rozmawiałam z absolwentkami studium, które na swoim koncie mają już kilkuletni staż. Na przykład Teresa Tokarczyk prowadzi 30-osobową grupę sześciolatków w dwuoddziałowym przedszkolu w Drużbie, robotniczym osiedlu obok Bełchatowa.

Początki były bardzo trudne, właśnie ze względu na więcej niż skromne przygotowanie praktyczne. Cóż znaczą cztery tygodnie naszych bezpośrednich obserwacji zajęć z dziećmi, jakie wynikały z programu praktycznej nauki zawodu. Teoria, z którą zapoznaliśmy się podczas wykładów z pedagogiki ogólnej, historii wychowania i pedagogiki przedszkolnej nie wystarczyły do rozwiązywania konkretnych problemów, jakie niosło życie. Dopiero teraz, po trzech latach „wgrzyzania się” w zawód, mogę powiedzieć, że już stoję na dwu nogach. Wymagało to jednak sporo wysiłku. Dużo pomogli mi rodzice dzieci, którzy bardzo chętnie włączają się do rozwiązywania różnych kłopotów.

To samo potwierdziła Barbara Lukomska, która obecnie sprawuje opiekę nad 38-osobową grupą starszaków w przedszkolu przy ul. Bolesława Prusa w Skarżysku-Kamiennym. Między innymi powiedziała: — Myślę, że dłuższa praktyka pod kierunkiem doświadczonych nauczycieli studium uchroniłaby absolwentki od wielu popełnianych na początku pracy błędów, zwłaszcza że teoria za bardzo odbiega od naszych trudnych warunków życia.

Moja rozmówczyni nie miała złudzeń, że istnieją uniwersalne recepty na każdą sytuację. Niemniej jednak czuła się zagubiona wśród prawd teoretycznych w ostrym zderzeniu ich z rzeczywistością. Myśli, że byłoby łatwiej, z większą korzyścią dla dzieci, gdyby podczas nauki poznała więcej przykładów rozwiązywania różnych spraw — przez bezpośrednią obserwację i wymianę spostrzeżeń z doświadczonymi nauczycielami, zanim weźmie się na siebie odpowiedzialność za wstępną edukację dziecka.

Zdaje sobie z tego sprawę, że przykład jednego, zresztą na ogół dobrze, czyli zgodnie z programem pracującego (taką opinię wyrażały absolwentki) studium nie upoważnia mnie do uogólnień typu uniwersalnego. Myślę jednak, że podobne problemy znajdują także odbicie i w innych tego rodzaju placówkach. Idzie mi o relacje między teoretycznymi założeniami a potrzebami życia konkretnych środowisk: miast, miasteczek i gmin. Co powinno być do czego dopasowywane? Czy ubranie do osoby, czy osoba do ubrania? Żeby było na miarę potrzeb i aspiracji.

ZENOBIA MILLER

Jedną z głównych przyczyn ziego funkcjonowania placówek resocjalizacyjnych jest nieodpowiedni dobór oraz złe przygotowanie do pracy personelu wychowawczego tych placówek.

Pierwszym negatywnym zjawiskiem jest nieodpowiedni dobór na studia. Przejawia się to przede wszystkim w nadmiernym sfeminizowaniu kierunków resocjalizacji. Przeciętnie na dziesięciu kandydatów jest jeden mężczyzna. Od dawna, przy różnych okazjach wysuwałem postulat, aby na kierunek studiów z zakresu resocjalizacji przyjmować co najmniej połowę mężczyzn. Dotychczasowe bowiem

Propozycje kandydatów

dają bardzo złe rezultaty. Żaden na ogół zakład resocjalizacyjny dla mężczyzn i chłopców dorastających (a tych jest około 90 proc.) nie zatrudnił młodej absolwentki jako wychowawczyni. Sądy też niechętnie angażują je jako kuratorów zawodowych.

Praca z przestępcami w różnym wieku nie zawsze jest odpowiednia dla młodej kobiety, wywołuje dodatkowe utrudnienia wpływające z różnicy płci, istniejącego w wielu środowiskach przestępczych, na wskroś lekceważącego stosunku do kobiet, stwarza młodej i niedoświadczonej dziewczynie sytuacje niezwykle kłopotliwe i trudne.

W efekcie nie mając do dyspozycji odpowiednio wykształconych mężczyzn, dyrektorzy zakładów wychowawczych i poprawczych, a także naczelnicy zakładów karnych zatrudniają na stanowiskach wychowawców mężczyzn niewykwalifikowanych, podczas gdy wiele kobiet magistrów resocjalizacji szuka bezskutecznie pracy w swej specjalności.

Przedstawione sytuacja znana jest na ogół każdemu przewodniczącemu komisji egzaminacyjnej kwalifikującej na pierwszy rok studiów. Powoduje to niemal nagminne uciekanie się do „ciągnięcia na siłę” zgłaszających się do egzaminu wstępnego mężczyzn.

Wydaje mi się, że wyjście z impasu jest bardzo proste. W pierwszym terminie można by było wypełnić liczbę miejsc limitowanych dla dziewcząt i przyjąć tylko tych chłopców, których poziom bez jakiegokolwiek „naciągania” odpowiada poziomowi przyjmowanych na studia dziewcząt. Natomiast dodatkowy nabór w ramach uzupełniających egzaminów powinien dotyczyć tylko kandydatów płci męskiej.

Z dotychczasowej praktyki egzaminów uzupełniających na kierunki pedagogiczne wiadomo, że po pierwsze: są one bardzo atrakcyjne dla tej licznej rzeszy młodzieży, której nie udało się wygrać batalii o indeks, po drugie zaś: łatwo daje się zauważyć, że na owe egzaminy zgłasza się z reguły wiele wartościowej i zdolnej młodzieży (często nawet zdolniejszej od tej, jaka stanęła do pierwszej tury egzaminów). Można więc bez większego ryzyka założyć, że w ramach dodatkowego egzaminu na kierunek resocjalizacji społecznie niedostosowanych, wolne po pierwszej turze egzaminów miejsca dla mężczyzn uda się zapisać wartościowymi kandydatami.

Najpoważniejszym mankamentem

istniejącego systemu kształcenia kadry pracowników zakładów resocjalizacyjnych jest, według mego przekonania, nadmierne oderwanie tego kształcenia od codziennej pracy placówek resocjalizacyjnych. Zarzut ten dotyczy zarówno studiów dziennych, jak i zaoczných.

Na studiach dziennych sytuacja ta jest szczególnie niepokojąca, występuje tu bo-

wiem wyraźny regres w stosunku do dawnej, przedwojennej nawet praktyki. Oto np. w założonym przez Marię Grzegorzewską sześćdziesiąt lat temu Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej na wszystkich kierunki — w tym także na kierunek, który obecnie nazywa się „resocjalizacją społeczną niedostosowanych” — przyjmowano nauczycieli i wychowawców mających już odpowiednią, co najmniej dwuletnią, praktykę. Obecnie na kierunek ten w kilku uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych przyjmowana bywa młodzież bezpośrednio po maturze, bez jakiegokolwiek pedagogicznego doświadczenia.

Z rozmów, jakie przeprowadzam w czasie rekrutacji z kandydatami na studia z zakresu resocjalizacji, wynika, że najczęstszą przyczyną zgłaszania się na ten

kierunek jest, obok, oczywiście, odpowiedniego „ćwiczebnego” zorganizowania pracy profilaktycznej w środowisku).

Warunkiem prawidłowego kształcenia musi być ściśle zespolenie zakładu resocjalizacyjnego z całą strukturą organizacyjną kierunku. Formalnie personel pedagogiczny należy podporządkować kierownikowi kierunku (dyrektorowi instytutu, katedry itp.), który poprzez dyrektora zakładu resocjalizacyjnego (ćwiczebnego) powinien odpowiadać zarówno za dobór kadry pedagogicznej, jak i za poziom pracy metodycznej nauczycieli i wychowawców pracujących w zakładzie ćwiczebnym.

Plany dydaktyczno-wychowawcze podległe zakładowi ćwiczebnemu muszą być systematycznie dyskutowane i zatwierdzane na zebraniach instytutu lub zakładu naukowego, integralnie zespolonego z placówką ćwiczebną.

kontakt z warsztatem pracy, utracenie jednak od przyswojonych z książek prawd do ich wcielenia w życie, droga jest bardzo długa i wyboista. Na tej drodze leży chociażby konieczność nabycia umiejętności wyzwalania „reakcji otwierania się” u innych, wyrobienia nawyków prawidłowego reagowania na wiele niecodziennych (ogólnie mówiąc) rodzajów ludzkich reakcji itp.

Sposobem przewyższenia

tego bardzo wadliwego trybu kształcenia pracowników resocjalizacji jest konsekwentne zastosowanie proponowanego powyżej organicznego zespolenia placówki akademickiej z zakładem resocjalizacyjnym i powierzenie „nauki zawodu” czynnym pracownikom tych zakładów.

Również i z tym postulatem od lat występuję na różnego rodzaju spotkaniach i konferencjach. Bezskuteczność moich postulatów wypływa — jak sądzę — z dwóch źródeł.

ŻEBY WIEDZA MIAŁA NOGI

kierunek jest bardzo silnie działający na wyobraźnię młodzieży urok specyficznej podkultury przestępczej. Swe zaś dyspozycje do studiowania na resocjalizacji uzasadniają kandydaci najczęściej tym, że już udało im się „zresocjalizować” przynajmniej jednego kolegę wyraźnie schodzącego na „złą drogę”.

W sumie więc — co wydaje się godne szczególnego podkreślenia — kierunek resocjalizacji należy do dość atrakcyjnych. Przeciętnie na jedno miejsce przypada, w zależności od roku, od 5 do 7,5 kandydata. Owa popularność to szansa na właściwą selekcję; zgłaszający się kandydaci są na ogół o wiele zdolniejsi i aktywniejsi niż na innych kierunkach pedagogicznych. Niemniej jednak, pomimo autentycznego zapалу i niekiedy wyraźnego talentu w zakresie oddziaływania na innego człowieka, przyjmowana na studia młodzież nie ma niekiedy najmniejszego pojęcia o pracy różnego rodzaju placówek resocjalizacyjnych.

Najgorsze zaś jest to, że w trakcie studiów (w ich dotychczasowym kształcie) słuchacze w stanowczo za małym stopniu mają możliwość praktycznego poznania prawidłowej metodyki pracy resocjalizacyjnej. Istnieją wprawdzie praktyki zawodowe, jednakże pozwalają one jedynie na powierzchowne zorientowanie się w istocie pracy resocjalizacyjnej i zasadach funkcjonowania zakładu.

Wyjściem z tego złego stanu

powinno być przyjęcie i konsekwentne stosowanie zasady otwierania kierunku resocjalizacji społecznie niedostosowanych wyłącznie w tych ośrodkach, w których istnieje możliwość zorganizowania przynajmniej jednego zakładu wychowawczego, poprawczego lub karnego (jako zakładu

Wydaje się bowiem, że nie może być lepszego rozwiązania problemu praktycznego kształcenia studentów, jak bezpośrednie związanie tego procesu z codziennym warsztatem pracy. Tego typu formułę stosują, jak wiadomo, wydziały psychologiczne zachodnich ośrodków uniwersyteckich, przygotowujących specjalistów do pracy w zakładach resocjalizacyjnych. Od najdawniejszych czasów w podobny sposób kształcił się adeptów sztuki lekarskiej. A ostatnio i u nas zasadniczo wszystkie kierunki kształcenia akademickiego przechodzą na wtażanie praktycznego przygotowania studentów bezpośrednio z procesem pracy produkcyjnej.

Przyjęty obecnie system kształcenia

przyszłych pracowników resocjalizacji — zarówno na studiach dziennych, jak i zaocznych — przebiega niemal całkowicie na poziomie teoretyczno-werbalnym. Najczęściej studenci w ramach wykładów wysłuchują poglądów na temat istoty, genezy i sposobów zastosowania różnych metod oddziaływania na osobników dewiantnych. Na ćwiczeniach zaś referują podręczniki, skrypty i artykuły traktujące o tych metodach.

Na ironię zakrawa fakt, że najczęściej zarówno autorzy tych prac, jak i prowadzący zajęcia albo nigdy nie pracowali bezpośrednio z ludźmi wykołejonymi, albo robili to bardzo dawno, kiedy zarówno odmienna była struktura oddziaływań resocjalizacyjnych, jak i przede wszystkim, pracowało się z całkowicie inną młodzieżą.

Ow na wskroś werbalny i „teoretyczny” profil kształcenia niewiele, na dobrą sprawę, przyczynia się również do podniesienia poziomu oddziaływań resocjalizacyjnych u studentów zaocznych. Ci wprawdzie mają zarówno praktykę, jak i stały

Pierwsze tkwi w pewnej inercyjności postaw i poglądów ludzkich. Od wieków istniał bowiem podział na ludzi „od nauki”, czyli uczonych i „od czarnej roboty”, czyli praktyków; gruntowne wymieszanie tych grup wydaje się oponentom mej propozycji nierealne. Ich zdaniem ludzie na co dzień pracujący w zakładach resocjalizacyjnych nie zapewnią odpowiedniego „poziomu” prowadzonym przez siebie zajęciom.

Postulowane obecnie oparcie procesu dydaktycznego na nauczaniu studentów praktycznego zastosowania najnowszych osiągnięć psychologii i psychiatrii klinicznej wprowadza także, siłą faktu, konieczność rewizji dosyć niekiedy sztywnych schematów i formułek „teoretycznej” pedagogiki.

Przyczyna druga tkwi z kolei w inercyjności struktur prawno-organizacyjnych, regulujących funkcjonowanie zakładów resocjalizacyjnych. Wprowadzenie postulowanego obecnie zespolenia placówki akademickiej z zakładem resocjalizacyjnym wymaga zmian organizacyjnych i porządkowych zarówno w instytucji naukowej, jak i w zakładzie resocjalizacyjnym, chodzi tu m. in. o odpowiedni dobór pracowników, opracowanie właściwie wyważonych norm obciążeniowych dla tych ludzi itp.

Zdaje sobie sprawę z tego, że obie przyczyny są ważne, niemniej jednak jestem głęboko przekonany, że bez wprowadzenia tych zmian nie może być mowy o rzeczywistym postępie w kształceniu kadr przyszłych pracowników różnego rodzaju instytucji resocjalizacyjnych.

KAZIMIERZ POSPISZYL
Warszawa

Z KSIĄŻEK

SKARBY FREDROWSKIE

Świadomie parafrazuję tytuł książki Wojciecha Natanson: „Sekrety Fredrowskie”. Uczyniłem tak, by podkreślić na wstępie, że omawiana praca wyjawia wiele sekretów genialnego komediopisarza, ale zarazem wypułka ich wartość, niczym skarby hojną myślą ofiarowane czytelnikowi.

Skromna szata graficzna, nie najlepszy papier niczym nie umniejszają wartości niedużego woluminu, czyta się go jednym tchem. Odkrywa przed nami nieznanne lub mało znane szczegóły z życia autora „Zemsta”, jego spotkania, przejścia, trudności, walki, niepokoję, a przede wszystkim tajemniki jego niezwykłej twórczości. Tom ten jest konkretną wykładnią prawdy, że: „być może jasniej zrozumieć istotę pisarstwa Aleksandra Fredry — jak czytamy we wstępie — tajemnicę jego oddziaływania, trzeba się na nowo włączyć do jego życia. Trudno podjąć walkę o nowe obyczaje w jego komediach, jeśli się nie zna przygód autora. Trudno objąć zarys społeczeństwa, jaki tam przedstawił, jeśli się

nie uprzytomni sobie jego długiego i barwnego życia. Ową biografię spróbujmy raz jeszcze opowiedzieć i skonfrontować z próbą nowego odczytania jego dzieła. A także listów z ogłoszonej korespondencji” (str. 18).

I rzeczywiście. Natanson realizuje z pełną konsekwencją postulat sformułowane wyżej. Czytając książkę „Sekrety Fredrowskie” raz jeszcze poznajemy życie A. Fredry. Odkrywamy raz jeszcze pewne szczegóły znane z innych prac, ale tutaj podane w sposób wnikliwy, z charakterystycznym dla Natanson podkreśleniem wątpliwości mimo nawiązywania do najrozmaitszych i bardzo wielu książek o autorze „Dam i huzarów”. Podziw budzi znajomość przedmiotu, swoboda operowania bogactwem wiedzy o Fredrze — Natanson to jednak znakomity fredrolog. Wiele tutaj dokumentacji, wiele powoływania się na uwagi najrozmaitszych i to znakomitych znawców twórczości Fredry, wiele skrętności naukowej i szacunku dla licznych badaczy, ale najwięcej samodziel-

ności i trafnych uwag w ocenie zjawisk i ich osądzie.

Dzięki Natansonowi raz jeszcze, ale inaczej, poznajemy dzieciństwo i młodość Fredry (str. 19), jego udział w wojnach napoleońskich (str. 33), pracę na roli w Jatwiegach (str. 47). Poznajemy jego wielką miłość do Zofii Skarbkowej, twórczą działalność polityczno-społeczną, rozmaite rodzinne i nierodzinne przeżycia. Znajdujemy też w książce bogate omówienie arcydzieł scenicznych. Omówienie nowatorskie, uwzględniające najrozmaitsze sprawy związane z analizą utworów fredrowskich.

Nie brak i nawiązania do problematyki inscenizacji i gry aktorskiej w realizacjach teatralnych i to w najrozmaitszych regionach kraju i w wielkich ośrodkach (Warszawa, Kraków, Lwów, Poznań, Wrocław) i w pomniejszych, a nawet amatorskich zespołach.

Wiele stosunkowo miejsca poświęca autor sprawie zamknięcia Fredry, zaznaczając, że został skrzywdzony, na co musiał jakoś zareagować. Głosy krytyczne Seweryna Goszczyńskiego, Leszka Dunin-Borkowskiego i innych były niesprawiedliwe, głęboko raniące twórcę niecodziennych komedii.

Nieblaha wydaje się jeszcze jedna sprawa. W interesującym nurcie stylistycznym pracy, w jej toku zdaniowym wyczuwa się rozmiłowanie autora w zagadnie-

niach, którym poświęcił swą książkę — cudowne zadurzenie się w twórczości Fredry. To zakochanie jest tym prawdziwsze, że autor widzi obok niewątpliwych wielkości przedmiotu swojej miłości także i usterki, błędy, choć nieduże. Wystarczy wymienić takie komedie jak „Dożywocie”, „Wielki człowiek do małych interesów”.

Książka „Sekrety Fredrowskie” została wzbogacona pięćdziesięcioma ilustracjami prezentującymi przeważnie realizacje komedii autora „Zemsta” w rozmaitych ośrodkach teatralnych. Odnajdujemy tu także bibliografię 48 prac o Fredrze. Wśród nich zwraca uwagę 5 tytułów, które przecież dotyczą jednej całości. Należało więc tę całość przekazać w jednej rubryce, a mianowicie: Aleksander Fredro: Pisma wszystkie. Warszawa 1955—1980 Państwowy Instytut Wydawniczy. Z tego osiągnięcia wydawniczego PIW może być dumny. Autor „Sekretów Fredrowskich” często nawiązuje do tego znakomitego wydania.

PAWEŁ BAGIŃSKI

*) Wojciech Natanson: Sekrety Fredrowskie. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1981, strona 188.

RANGA NARODOWYCH SYMBOLI

Mówi się, że Polacy są wyjątkowo przywiązani do swoich symboli narodowych. To prawda. Na nasz uczuciowy stosunek do godła, barw i hymnu przemożny wpływ ma fakt, że były i są to symbole przede wszystkim polskie. Inne narody zmieniały swoje symbole wraz ze zmianami dynastii bądź na skutek przemian ustrojowych. My pozostajemy przy swoich od wieków.

Uważam, że nasze społeczeństwo, szczególnie młode, słabo zna historię tych symboli. Gdy na uroczystości państwowej, podczas zgrupowań śpiewają „Mazurka Dąbrowskiego” to już przy drugiej zwrotce zaczynają się krztusić. Jeszcze gorzej jest z historią naszej flagi. Młodzież wie, iż jest to płótno biało-czerwone, jeden z symboli narodowych i na tym koniec. A przecież biel i czerwień zgodnie z zasadami heraldyki są odpowiednikiem godła — orła białego na czerwonym tle. Na chorągwiach królewskich i sztandarach wojskowych pojawiły się w XVII wieku, ale nie stanowiły jeszcze barw narodowych. Oficjalną rangę kolorów narodowych uzyskały w czasie powstania listopadowego. Najpierw przypinano do cywilnych ubrań białe kokardy jako znak rozpoznawczy żołnierza polskiego. Zwolennicy radykalnego nurtu powstania przypinali trójkolorowe kokardy — niebiesko-biało-czerwone, tj. symbole Rewolucji Francuskiej. Z czasem przyjęły się kokardy biało-czerwone, które nawiązywały do barw naszego godła.

Aby ujednolicić barwy, Sejm podjął 7 lutego 1831 roku uchwałę o kokardzie narodowej biało-czerwonej. Akt prawny ustanowiony przez Sejm ostatecznie unormował kwestie polskich barw. Tak więc od tej chwili biel i czerwień stały się formalnie barwami narodowymi. Od tej daty kolory biały i czerwony występowały wszędzie, gdzie Polacy walczyli „za wolność naszą i Waszą”.

Oficjalnie i uroczystie flaga biało-czerwona zawieszona została 11 listopada 1918 roku na pałacu namiestnikowskim w Warszawie. Obwieszczała ona niepodległość Polski po 123 latach niewoli.

W czasie II wojny światowej barwy biało-czerwone znacząco przetrwały. Żołnierza polskiego ku wolności, od Lenina do Berlina, od norweskich fiordów — Narwiku, po piaski Tobruku. 2 maja 1945 roku, zawieszona na pruskiej kolumnie zwycięstwa w Berlinie, biało-czerwona flaga ogłosiła światu, że „nie zginęła, kiedy my żyjemy”.

Dziś barwy biała i czerwona, pełnią funkcję jednego z trzech — obok orła białego i „Mazurki Dąbrowskiego” — symboli narodowych. Są zewnętrznym wyrazem miłości Polaków do ojczyzny, ich dążeń do jedności, niepodległości i integralności państwa, dbałości o dobre i rozwój kraju, starania o godne miejsce Polski wśród innych narodów i państw. Nasze symbole narodowe łączą wszystkich Polaków w kraju i poza jego granicami, stanowią trwałą znamiona tożsamości, honoru, dumy i godności narodu.

Takim symbolom należy się cześć najwyższa i szacunek najgłębszy.

Dzisiaj szkoła i społeczeństwo mają sporo do odrobienia, aby symbole narodowe z powrotem spełniały należytą rolę, aby nie dzieliły społeczeństwa, lecz jednoczyły.

Wyrażam nadzieję, że Ministerstwo Oświaty i Wychowania postara się o dostarczenie każdej szkole i placówce oświatowo-kulturalnej odpowiednich materiałów na temat historii naszych symboli narodowych, ponieważ takich materiałów jest bardzo mało.

STANISŁAW TOPOLEWSKI
Paroczew
woj. Białą Podl.

ZAOPIEKUJEMY SIĘ MŁODYMI

Każdego roku tysiące młodych ludzi rozpoczyna swą pierwszą w życiu pracę w szkole. W tym roku wielu wśród nich to absolwenci liceów ogólnokształcących, a więc ludzie bez żadnych kwalifikacji. Dlatego też tak ważną sprawą jest otoczenie ich szczególnie troskliwą opieką. Skutecznym sposobem zapewnienia takiego wsparcia jest przydzielenie młodemu koleździe doświadczonego nauczyciela w charakterze opiekuna.

Na czym ma polegać rola owego opiekuna? Powinien on dbać o to, aby młody nauczyciel stale wzbogacał swoją wiedzę zawodową, aby traktował dziecko jako podmiot wychowania, aby łączył pracę dydaktyczną z wychowawczą. Opiekun powinien doradzać młodemu koleździe samekształcenie poprzez wskazywanie literatury przedmiotu (szczególnie chodzi tu o cytowanie metodycznych pism przedmiotowych) i z zakresu problematyki wychowawczej. Zapoznać z zasobami biblioteki szkolnej, biblioteki pedagogicznej, gminnej, miejskiej itp. Zapraszać młodego na-

uczyciela na swoje lekcje i zajęcia pozalekcyjne oraz bywać na jego lekcjach, a rezultaty takich wizyt omawiać.

Nauczyciel-opiekun powinien pomagać startującemu w sporządzaniu konspektów, doradzać wybór lektury, środków dydaktycznych. Ale opiekun to nie tylko doradca w kwestiach zawodowych, lecz także troskliwy kolega, który pomaga w rozwiązywaniu wielu spraw socjalno-bytowych.

Musimy pamiętać, że na dobre lub nie samopoznauczenie młodego nauczyciela ma wpływ nie tylko poziom jego wiedzy specjalistycznej i pedagogicznej, lecz także środowisko, w którym pracuje. Atmosfera panująca w zespole pedagogicznym, wyposażenie szkoły i styl kierowania itp., a także warunki życia. A zatem na adaptację młodego pracownika oddziałuje cała infrastruktura oświatowa danej szkoły. Dlatego za udany start młodego nauczyciela odpowiadają wszyscy pracujący w danej szkole.

Szczególina jednak odpowiedzialność spoczywa na dyrektorze szkoły. To on — niezależnie od wyznaczonego opiekuna — powinien być doradcą w pracy młodego kolegi, uczestniczyć w lekcjach, konferencjach pohospitacyjnych, dzielić fachowe i strukturalne.

To fakt, że prawdziwym nauczycielem staje się tylko ten, kto rzeczywiście tego chce, ale też musi mu w tym pomóc starsi, doświadczeni koleździ.

Jeżeli młodzi spotykają się z naszą rzeczywistością, jeśli będą czuli, że ich praca jest rzetelnie, sprawiedliwie oceniana, jeśli zgłaszane przez nich pomysły i inicjatywy będą traktowane ze zrozumieniem i należytą uwagą — z pewnością zwiążą się na trwałe z zawodem nauczycielskim, ze środowiskiem, w którym startowali.

MIECZYSLAW CZECHOWSKI
Kamieniec Zabkowiak

„BOM SMUTNY I SAM PEŁEN WINY”

W publikacji „Widziane od wewnątrz” pani Halina Szymczak zadaje pytanie: „Jacy jesteśmy jako Polacy”.

Na temat tzw. charakteru narodowego Polaków napisano już zarówno wiele rzeczowych ocen, jak i multum bredni. Chcę zwrócić uwagę na ciekawe rozważania prof. Andrzeja Grzegorzycy — „Wszystcy chcemy być ważni i niezależni” („Polityka” 23/82). W artykule tym jest znamienne stwierdzenie, z którym należy się zgodzić, że jesteśmy jednym z bardziej zdemoralizowanych narodów w Europie. Teza ta potraktowana historycznie (a więc jako stan przejściowy) zawiera szczytę optymizmu, daje bowiem częściowe wyjaśnienie naszych obecnych trudności, tudzież nadzieję na reedukację narodową w przyszłości. Wszak byliśmy zdrowi moralnie i wrócimy do zdrowia, gdy się wyleczymy z naszych wad. Aby się jednak z nich wyleczyć, musimy wplerać je sobie uświadomić.

Jeśli naród jest zdemoralizowany w całości, to i poszczególne jego warstwy, kręgi, grupy i środowiska też są dotknięte tą chorobą. Które w większym, a które w mniejszym stopniu?

Osobiście jestem skłonny uznać słuszność porzekadła, że „ryba się psuje od głowy”. W poszukiwaniu przysłowiowego „kozła ofiarnego” niektórzy są skłonni uznać za ową zepsutą „rybią głowę” nasze środowisko nauczycielskie. Dlatego też „nauczyciele postawieni zostali ostatnio pod pręgierzem szczególnie ostrej krytyki” — jak utrzymuje pani H. Szymczak. Wypada zgodzić się z autorką, że dużo w tej krytyce „bezdostawnych uogólnień, przesady, ocen pochopnych i krzywdzących”. Zawiera ona jednak i słabo prawdziwe, nad czym nie wolno nam przejść do porządku dziennego ani tym gorzej, obrazić się na krytyków, boć przecie nie jesteśmy bez grzechu.

Wprawdzie odpowiedzialność za obecny stan rzeczy nie nas przede wszystkim obciąża, jednak całkowicie się od niej uchylić nie możemy. Nikt nam nie uwiery, że w zdemoralizowanym narodzie istnieje wyalienowany krąg aniołów i uciśnionej enoty. Podlegamy przecież tym samym warunkom, jakim podlega cały naród. Prawie wszystkie „schorzenia narodowe” są i naszym udziałem, a niektóre skrzywienia i garby moralne naszą wyłączną specyfiką. Mam tu na uwadze nie tylko nauczycieli, ale szerszy krąg ludzi pracujących w sferze nadbudowy społecznej: działaczy politycznych, religijnych, społecznych, związkowych, moralistów, dydaktyków, naukowców. Z duża dozą prawdopodobieństwa można zaryzykować paradoksalne przypuszczenie, że wielu ludzi zawodowo uprawiających enotę amatorsko zajmuje się robieniem świństw. Zapewne traktują je jako odturkac na toksyczne działanie zniechęcenia zawodowego. Zjawisko to określane potocznie mianem podwójnej buchalterii moralnej, występuje często wśród ludzi pracujących w sferze ideologii. Toteż funkcja wychowawcza instytucji i organizacji kształcących (w szerokim tego słowa znaczeniu) ulega w naszych czasach zrywaniu, bo wzorzec postępowania wychowawcy został zastąpie-

ny homotebową instrukcją, a „wychowawcy narodu”, jakże często, dawali przykład jak postępować nie należy. Dotyczy to wszystkich tych środowisk w partii, jak i w kościele wojującego z tym nie mniej wrogą „Solidarność”, którzy mieli i mają w głowach szablonowy — kandy na własną modłę i doradcy użytku. Nie tedy dziwnego, że skutki takich „zabiegów wychowawczych” powiększają tylko grono ewangelicznych i sofizmów religijnych nie po te istnieją, żeby w nie wierzyć, ale by służyły jako swego rodzaju zbiorowy wzorowy protoplast.

Wypada powtórzyć, że ewa negatywne zjawiska społeczne w określonym stopniu dotyczą i nauczycielskiego środowiska.

Skończył więc dwunastki w swoich postawach, myślach i czynach, nie dziwny się, że nas krytykują. To nawet dobrze, że społeczeństwo nie opanowało totalna zniechęcenia, że dostrzega się chociażby cudze błędy. Krytykując innych, człowiek, niejako przy okazji, uświadamia sobie własne niedostatki.

Piszę o tym, „bom smutny i sam pełen winy” — jak mawiał poeta. A zaraz potem z wielką ulgą uświadamiam sobie, że to przecież z naszego środowiska wyrosła wielka postać profesora Tadeusza Kotarbińskiego i jego niezależna etyka.

TADEUSZ BARTOSZEWICZ
Toporów, woj. Zielona Góra

DZIECKA NIE MOŻNA DZIELIĆ

Problematyka opieki nad dzieckiem zajmuję się ponad 30 lat. Mam więc prawo powiedzieć, że towarzyszyłam jej rozwojowi w historii powojennej, jej przeobrażeniom, wlotom i upadkom. Zawsze jednak występowała w niej jedna podstawowa tendencja: tworzenia systemu opieki nad dzieckiem, stanowiącego jednolity, zwarty i skoordynowany ciąg działań oraz form pomocy i opieki, zapobiegających powstawaniu sytuacji zagrożenia, kompensujących braki życiowe i rozwojowe dziecka bądź likwidujących ich skutki w szeroko pojętych działaniach resocjalizacyjnych. Zawsze też i wszędzie, gdzie dyskutowano nad problemami opieki nad dzieckiem, byłam rzeczniczką tych, którzy nawoływali do scalania opieki w jednym organie dyspozycyjnym. Nie wychodził jej bowiem na dobre podział zadań pomiędzy resorty zdrowia, oświaty, sprawiedliwości oraz pomiędzy różnorakie instytucje i organizacje np. TPD, LKP, spółdzielczość mieszkaniowa, rady ds. rodziny itp.

Wielość dyspozytorów w zakresie rozwiązywania problemów opiekuńczych owoce rozproszenia sił i środków oraz tym, że „nie wie lewica, co czyni prawica”. Powoduje to bądź nakładanie się działań różnych instytucji i organizacji parających się tymi zagadnieniami, bądź luki w opiece wynikłe z oczekiwaniami, że ten i ów

problem samwiel będzie inny. Tak np. jest chyba z wywiadem środowiskowym, stanowiącym punkt wyjścia do działań opiekuńczych wobec dziecka lub rodziny. Każda z instytucji i organizacji działających w terenie robi go na własny użytek. Niełatwe sobie wyobrazić sytuację rodziny, która interesuje się kilka takich jednostek i każda z nich gromadzi własną dokumentację. Można zadreżać podopiecznego.

Ten stan rzucił też zjawisko ewangelizacji; są osoby, które wykorzystują wszystkie możliwe źródła pomocy i opieki. Jednostki świadczące tę opiekę nie wiedzą o sobie wzajemnie, co i w jakim zakresie działały na rzecz petenta, a ten wykorzystuje tę niewiedzę. Równocześnie istnieją luki w zakresie stosowanych form pomocy i opieki; nikt np. nie podjął problemu zapewnienia dziecku opieki w jego własnym domu w sytuacjach wymagających opłacania osoby dochodzącej do dziecka.

Moim zdaniem, konieczna jest koordynacja terenowa wszystkich instytucji i organizacji działających na rzecz dzieci i rodziny. Mogłaby to być np. kartoteka rodziny korzystających z opieki społecznej, ale taka, z której korzystałyby wszystkie służby działające na polu opieki i pomocy. W warunkach dysponowania jedną, aktualną kartoteką, wszyscy „pomocodawcy” mogliby działać o wiele skuteczniej, obejmując podopiecznych kompleksową, trafną i skuteczną opieką.

W świetle moich refleksji niezrozumiałą jest sytuacja istniejąca w Ministerstwie Oświaty i Wychowania, resorcie, który w działalności opiekuńczej nad dziećmi zajmuje szczególne miejsce. Otóż w ministerstwie opiekę nad dzieckiem podzielono pomiędzy dwa departamenty. Opiekę organizacyjną, dotyczącą całej populacji uczących się dzieci i młodzieży (zapomogi, stypendia, dożywianie, dowieżenie, praca świetlic szkolnych, internaty) — pozostawiono w Departamencie Wychowania i Kultury Fizycznej, natomiast wszystkie formy opieki całkowitej, świadczonej na rzecz dzieci pozabawionych, możliwości wychowywania się w własnych rodzinach, przekazano Departamentowi Kształcenia Specjalnego, Profilaktyki i Resocjalizacji. Jest to podział nie mający precedensu w opiece nad dzieckiem i obawiam się, że nie przysłużył się dobrze tej dziedzinie pracy oświatowej.

Moje moje myślenie ma cechy konserwatywności i działają w nim mechanizmy wynikające z przyzwyczajenia zdobytych w dotychczasowej praktyce, ale uczone mnie, i potwierdziła to praktyka, że opieka to jeden zwarty, logiczny ciąg działań tworzących system zapobiegawczy, kompensacyjny i resocjalizacyjny. Możliwie zresztą ten system powstawał i ciągle jest niedoskonały. Mam wątpliwości, czy podwójne kierownictwo jednego problemu (bo opieka — to jedno wielkie, ale jedno zagadnienie) przyczyni się do jego dalszego udoskonalenia. Moim zdaniem, specjaliści zajmujący się w ministerstwie tymi zagadnieniami winni tworzyć jeden zespół pod wspólnym kierownictwem.

DANUTA FARDALOWA
st. wizytator KOiW
Kraków

ŚLADEM NASZYCH ARTYKUŁÓW

ZGODY NIE BĘDZIE

W nrze 23 „Głosu” w artykule „Kochajmy się, czyli o pieluchach, owcach i niesmazanych karach” opisałam konflikt, jaki zaistniał między nauczycielami Szkoły Podstawowej nr 2 w Lubomierzu a dyrektorem tej placówki panią Stefanią Wojciszczak.

Kilkugodzinne rozmowy z zainteresowanymi — rozmowy trudne, bo przeplatane wzajemnymi oskarżeniami, żalami i płaczem — doprowadziły, jak się wówczas wydawało, do pojednania dwóch największych antagonistek, a co za tym idzie, pozwalały mieć nadzieję, że do szkoły wrócić normalne koleżeńskie stosunki. Co prawda, kończąc artykuł, wyraziłam niejaką obawę, czy piękny skądinąd gest podania sobie dłoni sprawę załatwi, ale nadzieja była.

Okazało się, niestety, że konflikt, jaki tam narodził, nie jest już możliwy do rozwiązania w tak prosty, towarzyski sposób.

Poprzednie do redakcji pisali nauczyciele. Tym razem napisała dyr. Wojciszczak, eburzona przedstawieniemi w artykule po pierwsze — faktów niezgodnych z prawdą (notabene zaczerpniętych z listu nauczycieli i potwierdzonych przez nich w ustnych rozmowach na miejscu w Lubomierzu); po drugie — pominięciem w artykule spraw zasadniczych, uwypukleniem drobniagów. Dodam od siebie, że właśnie dla nauczycieli, zwłaszcza młodych, owe drobniagki drobniagami nie są.

Przyczyną konfliktu jest, zdaniem dyr. Wojciszczak, dyscyplina pracy. W liście do redakcji pisze, iż konflikt, jaki powstał w jej szkole „...jest jednym z wielu, które miały miejsce w całym kraju w ostatnich latach. Powstał wyłącznie na gruncie dyscypliny pracy, której wprowadzenia wp-

magaly ode mnie (tj. dyr. Stefani Wojciszczak — przyp. H.S.) jako kierownika jednostki akty normatywne wydane w związku z ogłoszeniem stanu wojennego w kraju, stąd też oczekiwałam od redakcji „Głosu Nauczycielskiego” właściwego zrozumienia i podjęcia do tego problemu, aby tym samym ułatwić pracę wielu tysiącom moich kolegów dyrektorów, którzy, być może, mają podobne problemy(…)”

Taki jest pogląd na sytuację w szkole jej dyrektora i wolne dyrektorowi taką ocenę sytuacji mieć. Nie może ona jednak kwestionować prawa wypowiedzenia własnego zdania nauczycielom. Do ocen prawe to mają wszak obie zwąśnione strony. Moją zaś rolę było zainteresowanie sądów obu stron, co uczyniłam w artykule. Nadal podtrzymuję końcowy wniosek artykułu; jeśli konflikt nabrzmiał już do tego stopnia, że nie można go rozwiązać polubownie, należy zdecydować się na krok bardziej radykalny... Chodzi tu bowiem o dobro najwyższe — los dzieci uczonych przez skłócone grono.

W sprawie szkoły czynnie włączyło się środowisko, zaniepokojone tym, co się tam dzieje. I choć wieś nie może rozstrzygać konfliktów w gronie pedagogicznym szkoły, to chyba jednak warto przy podejmowaniu decyzji kadrowych wziąć jej opinię pod uwagę.

Gminny dyrektor szkół z Mszany Dolnej, do którego mieszkańcy skierowali list w obronie dyr. Wojciszczak, przysłał redakcji jego odpis. Jest on pięknym przykładem jak wieś, powodowana z pewnością także różnymi sentymentami — twarde stanęła w obronie dyrektorki — człowieka bardzo zasłużonego dla tego środowiska, o czym zresztą w artykule pisałam.

HALINA SZYMCHAK

JESZCZE O DODATKU ZA TAJNE NAUCZANIE

W komunikacie rzeczniika prasowego Ministerstwa Pracy Piel i Spraw Socjalnych, który zamieściliśmy w poprzednim numerze, w części informującej o dodatku za tajne nauczanie stwierdzono, iż nauczycielom, którym przysługuje dodatek za tajne nauczanie, będzie on wypłacany zgodnie z art. 90 Karty Nauczyciela po przedstawieniu w oddziale ZUS odpowiedniego zaświadczenia ze ZBoWiD. W tym miejscu chcielibyśmy uzupełnić tę informację. Zaświadczenie nauczyciel może uzyskać także w Kuratorium Oświaty i Wychowania. (Kon.)

WZÓR KWESTIONARIUSZA

Na prośbę Czytelników drukujemy poniżej wzór formularza zaświadczenia dotyczącego korzystania z dodatkowej powierzchni mieszkalnej w postaci osobnej izby.

Zaświadczenie nr ...

Na podstawie art. 57 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. nr 3, poz. 19) ...

... stwierdza (nazwa organu nadzorującego szkołę) prawo Ob. ... zamieszkałego(ej) w ... do korzystania z dodatkowej powierzchni mieszkalnej w postaci osobnej izby.

Zaświadczenie wciągnięte do rejestru zaświadczeń ...

Data ...

(podpis i pieczęć)

Z jakich uprawnień korzysta nauczycielka w czasie urlopu wychowawczego? Zaznaczam, że otrzymałam urlop na okres 3 lat, a mianowicie od 1 IX 82 do 31 VIII 1985 r. (Z. R. — woj. zamojskie).

Przepisy w sprawie urlopów wychowawczych zawarte są w rozporządzeniu Rady Ministrów z 17 lipca 1981 r. i 27 stycznia 1982 r. (Dz. U. nr 19, poz. 97 i nr 5, poz. 34).

Zgodnie z tymi przepisami, nauczycielka — podobnie jak każda inna pracownica — może otrzymywać w czasie urlopu wychowawczego w okresie 24 miesięcy od zakończenia urlopu macierzyńskiego lub urlopu wypoczynkowego przypadającego bezpośrednio po urlopie macierzyńskim — zasiłek wychowawczy, o ile spełnia warunki określające wypłatę tego zasiłku. Może podjąć w czasie urlopu zatrudnienie w wymiarze nie przekraczającym połowy etatu. Jeśli jednak pobiera zasiłek wychowawczy, to jej zarobki nie mogą przekraczać najniższego zasadniczego wynagrodzenia

miesięcznego pracowników, które wynosi obecnie 3200 zł (od 1 IX 82).

Nauczycielka w czasie urlopu wychowawczego zachowuje prawo do: świadczeń służby zdrowia dla siebie i członków rodziny; zasiłków rodzinnych; świadczeń i składkowego funduszu socjalnego i mieszkaniowego; korzystania z ulg przy przejazdach kolejami; zwrotu kosztów przejazdu do siedziby szkoły (szkoły wyższej), jeśli studiuje zaocznie oraz prawo do bezpłatnego mieszkania lub dodatku mieszkaniowego, jeśli przed urlopem pracowała na terenie wsi lub miasta liczącego do 5 tys. mieszkańców.

Okres urlopu wychowawczego, w wymiarze nie przekraczającym 6 lat uważa się za okres zatrudnienia dla celów emerytalnych.

Urlop ten zalicza się również do stażu pracy nauczycielskiej, nawet jeśli w tym czasie nauczycielka nie prowadziła zajęć dydaktycznych lub wychowawczych w szkole w wymiarze 4 godzin tygodniowo. Okres urlopu wychowawczego wlicza się więc do celów uposażeniowych, do ustalania wysokości dodatku za wysługę lat i wysokości nagrody jubileuszowej.

Nie wlicza się jednak tego okresu do stażu pracy pedagogicznej wymaganej przy nadawaniu Złotego Krzyża Zasługi i Krzyża Kawalerskiego Orderu Odrodzenia Polski, jak również do okresów zatrudnienia uprawniających do dodatku do emerytury lub renty w wysokości 20 proc.

Po zakończeniu urlopu wychowawczego zakład pracy obowiązany jest zatrudnić pracownicę na stanowisku równorzędnym lub na innym stanowisku odpowiadającym jej kwalifikacjom. Pracownica korzystająca z urlopu wychowawczego ma prawo do „trzynastki”, proporcjonalnie do okresu przepracowanego w danym roku kalendarzowym, zarówno przed odejściem na urlop, jak i po powrocie z tego urlopu. Samemu urlopowi wychowawczego nie wlicza się do okresu zatrudnienia, od którego uzależniona jest wysokość nagrody („trzynastki”).

Jestem matką samotnie wychowującą dwoje dzieci. Jedno z nich, sześciolatnia dziewczynka, jest kaleką od urodzenia (porażenie centralnego układu nerwowego). Proszę o podanie mi przepisów dotyczących matek wychowujących kaleki dzieci. Czy ma prawo do jakichś świadczeń? Dotychczas nie korzystałam z żadnych. (M.T. — woj. gorzowski).

Rozporządzenie ministra pracy, płacy i spraw socjalnych z 22 grudnia 1981 r. w sprawie zasiłków rodzinnych opublikowane jest w Dzienniku Ustaw nr 32, poz. 191 z 1981 r. § 16 ust. 1 tego rozporządzenia mówi, że zasiłek rodzinny na dziecko w wieku do lat 16, które ze względu na stan fizyczny, psychiczny lub psychofizyczny wymaga stałej opieki innej osoby, polegającej na konieczności pielęgnacji lub na systematycznym współdziałaniu w postępowaniu leczniczym i rehabilitacyjnym — zwiększa się o kwotę 1000 zł miesięcznie.

Decyzję w sprawie zwiększenia zasiłku rodzinnego wydaje oddział ZUS na podstawie orzeczenia komisji lekarskiej do spraw inwalidztwa i zatrudnienia.

Koleżanka z sąsiedniego województwa poinformowała mnie, że wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe oblicza się w ich szkole z uwzględnieniem uposażenia zasadniczego, dodatku za wysługę lat i dodatku funkcyjnego. Minie obliczone byłoby od zasadniczego uposażenia. Jakże są przepisy w tej sprawie? (L. Ł. — woj. łódzkie).

W wytycznych ministra oświaty i wychowania z 3 marca 1982 r. (Dz. Urz. nr 4, poz. 34) podano: „Wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe ustala się wg stawki osobistej zaszczerowania nauczyciela, z uwzględnieniem należnego nauczycielowi w danym miesiącu dodatku służbowego za trudne warunki pracy; dodatku za pracę w warunkach szkodliwych i uciążliwych dla zdrowia (w przypadku przepracowania w tych warunkach wymaganej liczby godzin) oraz dodatku specjalnego wypłacanego w placówkach resocjalizacyjnych i diagnostycznych podległych ministrowi sprawiedliwości oraz ministrowi oświaty i wychowania”.

K.W.

Jestem nauczycielką szkoły średniej. Z urlopu macierzyńskiego korzystałam od 4 stycznia 1982 r. do 25 kwietnia 1982 r. Czy przed pójściem na urlop wychowawczy należał mi się urlop wypoczynkowy? H. A. Toruń.

Zgodnie z § 23 rozporządzenia Rady Ministrów z 17 lipca 1981 r. w sprawie urlopów wychowawczych (Dz. U. nr 19 poz. 97, zm. Dz. U. nr 5 poz. 34 z 1982 r.), nauczycielka nabywa prawo do urlopu wypoczynkowego z dniem rozpoczęcia ferii szkolnych (czasu wolnego od zajęć dydaktycznych), przypadających po zakończeniu urlopu wychowawczego.

Jakże są nowe zasady zarobkowania emerytów, którzy korzystają z wcześniejszej emerytury? L. L. Zgierz

Przeszkodą w podejmowaniu pracy w gospodarce uspołecznionej przez pracowników, którzy uzyskali prawo do wcześniejszej emerytury był przepis w rozporządzeniu Rady Ministrów z 17 lipca 1981 r. w sprawie szczególnych zasad przechodzenia na emeryturę pracowników uspołecznionych zakładów pracy w okresie do dnia 31 grudnia 1981 r. (Dz. U. nr 19, poz. 85 z 1981 r. zm. Dz. U. nr 28 poz. 145 z 1981 r.), mówiący o utracie prawa do emerytury w razie podjęcia pracy (na podstawie umowy o pracę) przed osiągnięciem ogólnie obowiązującego wieku emerytalnego. Pracownik musiał wybierać — albo praca, albo wcześniejsza emerytura.

Każda praca w gospodarce uspołecznionej (bez względu na jej czas i wysokość zarobków) powodowała utratę prawa do wcześniejszej emerytury, emeryt nie mógł więc zarobić ani grosza. Obecnie przepis ten został zmieniony, emeryt może podjąć

pracę w gospodarce uspołecznionej (na podstawie umowy o pracę) nie tracąc uprawnień do wcześniejszej emerytury. Jednakże wypłata tej emerytury zostaje zawieszona.

Wymienione wyżej zasady, dotyczą wyłącznie pracowników, którzy uzyskali uprawnienie do wcześniejszej emerytury na podstawie wymienionego wyżej rozporządzenia Rady Ministrów z 17 lipca 1981 r. Należy podkreślić, że rozporządzenie to zostało wydane na czas ściśle określony. Teraz jego działanie w stosunku do osób, które pozostają w pracy ze względu na szczególne potrzeby zakładu zostało przedłużone do 31 grudnia 1983 r.

Oznacza to, iż osoby, które nabyły uprawnienia do wcześniejszej emerytury mogą pracować przez cały 1982 i 1983 r. nie tracąc do niej prawa. Wcześniejsza emerytura będzie im przyznawana na tych samych zasadach po rozwiązaniu stosunku pracy, co powinno nastąpić nie później niż do końca 1983 r.

Sprawę wysokości zarobkowania przez osoby, które przeszły na emeryturę na ogólnych zasadach reguluje obecnie rozporządzenie Rady Ministrów z 26 lipca 1982 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zawieszania prawa do emerytury lub renty (Dz. U. nr 24 poz. 170).

Na podstawie dotychczas obowiązujących przepisów, górna granica zarobków, które można było osiągnąć obok emerytury dla ogółu emerytów wynosiła 36 tys. zł, a dla niektórych grup zawodowych 42 tys. zł rocznie. Obecnie, granica ta, od 1 sierpnia 1982 r. została podwyższona do jednolitej dla wszystkich kwoty 60 tys. zł na rok, które można zarobić nie tracąc prawa do emerytury.

(Lew)

PRZEPRASZAMY

Panią Marię M. Fitz — autorkę artykułu „Organizacja pracy wychowawczej szkoły”, opublikowanego w 32 numerze „Głosu Nauczycielskiego” za błędne podanie jej stanowiska służbowego. Pani Fitz jest głównym specjalistą w Departamencie Wychowania i Kultury Fizycznej MOiW.

OGŁOSZENIA

UWAGA SZKOŁY!

Krzewy róż, najpiękniejsze kolory, wielokwiatowe, pnące i dekoracyjne, kwitnące do mrozów oraz krzewy żywopłotowe (liguster) wysyłamy za pobraniem pocztowym wraz z rachunkiem nabywcą i sposobem pielęgnacji. Plantacja Róż, Włoszczowa, Jędrzejowska 5b (tel. 350).

Standardy szkolne i harcerskie wykonuje wyspecjalizowana Pracownia „Haft Artystyczny” — mistrzowie Zofia i Henryk Kiedzik, ul. Kościuszki 76 (narożnik ul. Armii Czerwonej 77), 61-892 Poznań, telefon 692-14. Nagrodzona medalami, gwarantuje najwyższą jakość wykonania oraz dotrzymania terminów. Szeroka rozpiętość cen.

PRACOWNICY POSZUKIWANI

Gminny Dyrektor Szkół w Kargowej, woj. śląskiego, tel. 12, zatrudni nauczyciela języka rosyjskiego. Zapewniamy mieszkanie: jeden pokój, kuchnia — z możliwością otrzymania większego mieszkania w roku 1984.

R-101

Dyrekcja Zbiorczej Szkoły Gminnej w Węglówku zatrudni z dniem 1 października 1982 r. w Szkole Podstawowej w Ruszowie małżeństwo nauczycielskie o specjalności matematyka i język polski lub wychowanie fizyczne. Zapewniamy mieszkanie rodzinne ze wszystkimi urządzeniami.

UBEZPIECZENIE MŁODZIEŻY SZKOLNEJ

Od 1 września 1982 r. obowiązują nowe ogólne warunki ubezpieczenia następstw nieszczęśliwych wypadków młodzieży w szkołach i innych zakładach. Sądźmy, że warto się z nimi zapoznać.

Ubezpieczenie NW młodzieży szkolnej jest ubezpieczeniem grupowym, w którym jako ubezpieczający występuje kierownictwo szkoły lub kierownictwo czy też organizator kolonii, obozu itp. Jest to ubezpieczenie zupełnie dobrowolne, o przystąpieniu do którego decydują rodzice lub opiekunowie dziecka. Osobami ubezpieczonymi mogą być: dzieci, uczalnowie i studenci oraz personel następujących placówek: przedszkola, szkoły podstawowe, ogólnokształcące, zawodowe, specjalne; w szkołach wyższych: młodzież oraz personel zakładów i ośrodków wychowawczych, opiekuńczo-wychowawczych, a w innych placówkach oświatowych dzieci i młodzież oraz personel kolonii, wczasów i obozów dziecięcych i młodzieżowych. Ubezpieczenie to obejmuje również uczniów, słuchaczy oraz personel szkół dla pracowników. Przedmiotem ubezpieczenia są następstwa nieszczęśliwych wypadków. Oznacza to, że PZU wypłaca świadczenia tylko wówczas, gdy nieszczęśliwy wypadek pociągnął za sobą określone w ogólnych warunkach ubezpieczenia następstwa, a więc nie świadczy za sam fakt wystąpienia wypadku.

CO OZNACZA POJĘCIE NIESZCZĘŚLIWY WYPADK W POJĘCIU UBEZPIECZENIOWYM?

Zgodnie z postanowieniami ogólnych warunków ubezpieczenia NW, za nieszczęśliwy wypadek uważa się zdarzenie nagłe, wywołane przyczyną zewnętrzną, w której wyniku ubezpieczony zmarł, doznał uszkodzenia ciała lub rozstroju zdrowia. Za zdarzenie nagłe uważa się skutek połamania, udarcie, przewrócenie się na skutek połamania, najechanie przez pojazd itd. Przyczyną zewnętrzną w pojęciu ubezpieczeniowym jest wszystko to co działa na ciało poszkodowanego w sposób nagły i rewnąpr.

Za upadek uważa się także utonięcie, porażenie prądem lub prądem elektrycznym, zakażenie krwi lub ran powstających wskutek przedostania się do ciała zarazka (np. tężca, wściekłość) w następstwie skaleczenia lub innego rodzaju uszkodzenia skóry, mięśni, ścięgien lub stawów, wżnięcie lub złamanie, odcięcie słuchówki oka, oparzenia oraz nagłe — tj. nie mające charakteru przewlekłego — porażenia słoneczne, odmrożenia, zatrucia oraz uszkodzenie ciała lub zdrowia, spowodowane działaniem

promieni jonizujących i ciał promieniotwórczych. Jeżeli poszkodowany w bezpośrednim następstwie wypadku zachorował lub został poddany leczeniu lub zabiegom, skutki takiej choroby, leczenia lub zabiegów traktuje się również jako następstwo wypadkowe. Należy pamiętać jednak, że PZU nie ponosi odpowiedzialności za następstwa chorób zawodowych, wszelkich innych chorób i stanów chorobowych nawet takich, które występują lub dostają nagłe (np. choroby zakaźne, zniechęcenia, zapalenia płuc), wszelkiego rodzaju udary jak i zawał serca, wywiew krwi do mózgu itp.

JAKIE NIESZCZĘŚLIWE WYPADKI OBEJMUJE SA OCHRONA UBEZPIECZENIOWA?

Ubezpieczenie NW obejmuje wypadki, jakie ubezpieczonym mogą wydarzyć się w szkole, w zakładzie opiekuńcym, w drodze do i ze szkoły i zakładu opiekuńczego oraz poza szkołą i zakładem opiekuńcym (w życiu prywatnym). Ubezpieczenie obejmuje także wypadki podczas pobytu na kolonjach, wczasach i obozach, podczas praktyki, w zakładzie pracy, jak również podczas zatrudnienia na podstawie umowy o naukę z zawodu oraz innego zatrudnienia wykonywanego dorywczo. Jeżeli ubezpieczenie NW zawierane jest tylko na czas trwania kolonii, wczasów i obozów — to PZU odpowiada za wypadki, jakie mogą wydarzyć się ubezpieczonym podczas ich trwania oraz w czasie dojazdu z domu i w drodze powrotnej.

WARUNKI I WYSOKOŚĆ ŚWIADCZEŃ UBEZPIECZENIOWYCH

Jeżeli ubezpieczony w czasie trwania ubezpieczenia doznał wypadku, który zostanie zakwalifikowany jako wypadek ubezpieczeniowy, to PZU wypłaca następujące świadczenia: w razie śmierci ubezpieczonego jednorazowo świadczenie w wysokości 30 000 zł lub 40 000 zł, w zależności od tego w jakim wariancie (a więc A) nocy od tego w jakim wariancie (a więc A) nocy B) zawarta została umowa ubezpieczenia. Generalnie rzecz biorąc, w wariancie A składka wynosi 90 zł rocznie, a w wariancie B — 120 zł rocznie.

Osoba sprawująca opiekę nad dzieckiem jednorazowo świadczenie w razie śmierci poszkodowanego są członkowie rodziny według następującej kolejności: małżonek, dzieci, rodzice ubezpieczonego i inni ustawowi spadkobiercy zmarłego. Jeżeli w grupie sprawujących jest kilka osób, świadczenie dzieli się między te osoby w równych częściach.

JEDNORAZOWE ŚWIADCZENIA W RAZIE INWALIDZTWA

Jeżeli na skutek wypadku w poszkodowanego ustalono zostanie inwalidztwo, to przysługuje mu jednorazowe świadczenie w wysokości proporcjonalnej do ustalonego inwalidztwa. W wariancie A za każdy procent inwalidztwa PZU płaci 600 zł, czyli przy 100 proc. inwalidztwa, jednorazowe świadczenie wynosi 60 000 zł. W wariancie B świadczenie za każdy procent inwalidztwa wynosi 200 zł i 30 000 zł.

JEDNORAZOWE ŚWIADCZENIE Z TYTUŁU CZASOWEJ LUB CAŁKOWITEJ NIEZDOLNOŚCI DO NAUKI

Jeżeli na skutek wypadku poszkodowany jest całkowicie niezdolny do nauki przez okres od 1 do 3 miesięcy, to przysługuje mu jednorazowe świadczenie (w wariancie A — 1 000 zł, w wariancie B — 3 000 zł). Jeśli okres niezdolności do nauki wynosi ponad dwa miesiące, to świadczenie to wynosi odpowiednio 2 000 zł i 3 000 zł.

Ponadto PZU zwraca do umówionej wysokości koszty leczenia następstw nieszczęśliwych wypadków, nie pokryte z ubezpieczenia społecznego, z innych środków państwowych albo z innego ubezpieczenia. W określonych sytuacjach PZU zwraca także koszty protez i innych środków ochronnych oraz koszty przeszkolenia zawodowego inwalidów.

ZAWARCIE UMOWY UBEZPIECZENIA NW I CZAS JEJ TRWANIA

Umowę ubezpieczenia zawiera się na podstawie pisemnego wniosku dyrekcji szkoły, zakładu opiekuńczego lub organizatora kolonii, obozu, wczasów.

Jeżeli dyrekcja szkoły słożyła wniosek o ubezpieczenie w ciągu 90 dni od początku roku szkolnego, odpowiedzialność PZU w stosunku do osób, które w tym okresie opłaciły składkę, rozpoczyna się od pierwszego dnia roku szkolnego. Z powyższego wynika, że składka ubezpieczeniowa powinna być opłaconą równocześnie z przystąpieniem do ubezpieczenia, nie później jednak niż w ciągu 70 dni, licząc od daty rozpoczęcia roku szkolnego. Ubezpieczony w szkole na dany rok szkolny jest objęty ubezpieczeniem także w razie przejścia w danym roku szkolnym do innej szkoły.

© JOSEF STICH
Kielce 1982



TYGODNIK
ODZNACZONY
ZŁOTĄ
ODZNAKĄ
ZNP

Redaguje zespół: Danuta Chrzono-wicz (sekretarz redakcji), Teresa Konarska (kierownik działu), Walentyna Łapińska (redaktor techniczny), Zenobia Miller (kierownik działu), Zbigniew Pawłowski (redaktor naczelny), Krystyna Rogalska (kierownik działu), Maria Rybarczyk (zastępcę redaktora naczelnego), Witold Salański, Wojciech Świerkowski, Halina Szymczak, Janusz Trzcianka, Henryka Witalewska (kierownik działu), Jan Rócki (redaktor graficzny). Kierownik administracyjny Aniela Pawlak, korekta — Irena Kościelniak, Joanna Paprzycka. Adres redakcji: ul. Spasowskiego 6/8, 80-388 Warszawa. Telefony: 26-10-11, 26-34-30, 37-05-30.

Ogłoszenia przyjmuje: Wydawnictwo Współczesne RSW Prasa-Książka-Ruch 60-490 Warszawa ul. Wiejska 12. Dział Wydawniczy, tel. 26-2411 wew. 195. Cena ogłoszeń: urzędowych 90 zł za 1 cm², drobnych 30 zł za 1 wyraz (rabat 80 proc. od ogłoszeń dotyczących poszukiwania pracy). Za przyjmowanie i wydawanie ofert pobiera się opłatę dodatkową w wysokości 80 zł.

Druk: Prasowe Zakłady Graficzne RSW „Prasa-Książka-Ruch” ul. Nowogrodzka 84/86 02-017 Warszawa. Nakład 70 000 egz. R-36.

JULIAN APOSTATA I NAUCZYCIELE

IAN TRYNKOWSKI

Minęło zaledwie 49 lat od chwili, gdy chrześcijaństwo zdobyło sobie równe prawa z innymi religiami cesarstwa rzymskiego, kiedy 17 czerwca 362 roku cesarz Julian, zwany Apostata, wydał ustawę regulującą sprawę zawodu nauczycielskiego. Na jej mocy każdy, kto chciał uczyć w szkole jedno w jakiej szkole i na każdym poziomie, musiał najpierw uzyskać zgodę władz miejskich, potwierdzoną przez samego cesarza. Wszyscy nauczyciele musieli być poddani odpowiedniej weryfikacji — ocenie ich kompetencji i postawy moralnej. Oddajmy zresztą głos samemu cesarzowi Julianowi.

„Prawdziwe wykształcenie nie polega według mnie na stosowaniu wspaniałej harmonii poszczególnych wyrazów i zdań, ale na zdrowym sposobie myślenia, które kieruje się rozumem i ma właściwy pogląd na to, co dobre i złe, piękne i brzydkie; więc kto co innego myśli, a czego innego uczy swoich uczniów, sam, według mego zdania, bierze rozbrat z wykształceniem, jak i z uczciwością. I jeśli drobna zachodzi niezgodność między wewnętrznym przekonaniem a słowami, jest to wprawdzie złe, ale w jakiś sposób można to tolerować. Jeżeli jednak w sprawach wielkiej wagi co innego by ktoś myślał, a uczył wbrew temu, co myśli, przecież

byłoby to życie kramarski, ludzi niewiarygodnych, ale zupełnie przewrotnych, którzy gorąco zachwalają to, co właśnie uważają za liże, oszukując i przynecając pochwałami tych, którym choć podsunęli swoje, jak sądzą, liże towary? Wszyscy więc, którzy podają się za nauczycieli jakiegokolwiek przedmiotu, powinni mieć uczciwą postawę moralną i nie żywić w swej duszy przekonania niezgodnych z państwowymi a, jak mi się zdaje, w pierwszym rzędzie takimi wtnni być ci, którzy udzielają młodzieży lekcji literatury, objaśniając pisma starożytnych autorów, czy jako retorzy, czy uczeni, a jeszcze bardziej — jako sofisci chcą bowiem być nauczycielami nie tylko wymowy, ale i moralności i twierdzą, że ich specjalnością jest polityczna filozofia. Otóż na razie pomijam, czy to jest prawda, czy nie, ale pochwalam tych, którzy dążą do wręcz wiślnienia tak pięknych zapowiedzi, a chwaliłbym ich jeszcze bardziej, gdyby nie kłamali i sami nie zdradzali się z tym, że co innego myślą, a swoich uczniów czego innego uczą. Więc jakże to? Przecież Homer, Hezjod, Demostenes i Tukidydes, Isokrates i Lizjasz uczą bogów za kierowników wszelkiego wykształcenia. Bo czyż jedni z nich nie

przekonują się z podstępnych Hermasów, a tani Muzom? Uważam więc za niedorzeczność, jeżeli ci, którzy objaśniają ich dzieła, lekceważą bogów, których tamci ceni. Otóż ponieważ uważam to za niedorzeczność, twierdząc, że nauczyciele młodzieży powinni zmienić swoje przekonania, dają im wojną ręką: niech nie uczą tego, czego nie traktują poważnie, a jeżeli choć uczyć, niech uczą przede wszystkim rozumu i niech przekonują uczniów, że ani Homer, ani Hezjod, ani żaden z tych autorów, których objaśniają nie jest tak głupi, jak oni chcą to wmówić uczniom, sarrucując tym autorom bezbożność, głupotę i błędne mniemanie odnośnie do spraw boskich. Bo skoro utrzymują się z tego, co tamci napisali i pobierają wynagrodzenie, przyznają się chyba do tego, że są największymi chciwościami i że za kilka groszy gotowi są na wszystko. I jak dotąd, wiele było powodów, aby nie chodzili do świątyni, a strach zagrażający ze wszystkich stron pozwalał im wybaczyć, że tak najbardziej słuszne poglądy na sprawy boskie. Ale obecnie kiedy bogowie dali nam wszelką swobodę, uważam za niedorzeczność użyć ludzi tego, czego sami nie uważają za dobre. Jeżeli zaś za mądrych uważają tych autorów, których są wykładaczami, niechże najpierw naśladować podobność tamtych względem bogów; a jeżeli sądzą, że tamci mieli błędne rniemanie o najświętszych istotach, niechże chodzą na nabożeństwa Galilejczyków, niech objaśniają Mateusza i Łukasza. Dla profesorów i nauczycieli takie wspólne ustanowienie się prawo: nie zabraniam młodym ludziom uczęszczać do szkoły, kto tego sobie życzy. Bo nie byłoby to słuszne ani rozumne zamykać najlepszą drogę przed chłopcami, którzy jeszcze nie wiedzą, dokąd mają się zwrócić i ze strachu oraz wbrew ich woli kierować ich ku tradycjom ich ojców. Zresztą byłoby rzeczą słuszną, żeby podobnie jak obłąkanych, tak i tych is-

...nie karać”.

Cesarz Julian uważa, że nauczyciel nie powinien nauczać tego, w co sam nie wierzy — musi istnieć zgodność przekonań nauczyciela i treści nauczania. Cesarz sądzi, że nauczyciele chrześcijańscy nie powinni objaśniać i komentować dzieł autorów klasycznych — pogańskich. Jest to dla Juliana sprawa intelektualnej swobody, a także lojalności wobec państwa, które za jego panowania chce działać na rzecz szerzenia ideałów i kultury antycznej — pogańskiej. Zwróćmy przy tym uwagę na fakt, że cesarz nie chce zmuszać nauczycieli do tego, by sprzeniewierali się swym przekonaniom, daje im do wyboru — niech wybierają między swą wiarą a swoim zawodem. Cel ustawodawstwa Juliana był jasny — chodziło o to, by wychowaniem młodego pokolenia, kształtowaniem jego myśli, przekonań, światopoglądu, zajmowali się nauczyciele wierni tradycjom kultury pogańskiej, wierni dawnym bogom. Była to chyba pierwsza próba podporządkowania systemu szkolnictwa i wychowania, kontroli ze strony państwa.

Zarządzenia Juliana nie przetrwały długo, już 11 stycznia 364 roku zostały zniesione, a chrześcijańscy nauczyciele powrócili do szkół. Kościół zaczął stopniowo przejmować wiele z kultury antycznej, sam z niej przecież wyrosł, a obawy Juliana o niełojalność chrześcijan wobec władzy nie były zbyt mocno uzasadnione. Oto co pisał św. Paweł w „Liście do Rzymian”: „Każdy niech będzie poddany władzom sprawującym rząd nad innymi (...) Kto przeciwstawia się władzy — przeciwstawia się porządkowi Bożemu. Ci zaś, którzy się przeciwstawili, ściągają na siebie wyrok potępienia. A chcesz nie być poddany władzy? Czyń dobrze, a otrzymasz od niej pochwałę”.

(List Juliana tłumaczył J. Schneider)

ABY JEZYK GIĘTKI...

RODOWÓD

JERZY KORKOZOWICZ

W roku 1948 moi uczniowie w Liceum Pedagogicznym w Szczytnie pochodzili głównie ze środowiska chłopkiego, z okolic Makowa, Przasnysza, Ciechanowa, Ostrołęki i Myszynia. Na lekcjach postuliwalimy się oczywiście „językiem literackim”, cały jednak internat, zwłaszcza w swej żeńskiej części, rozbrzmiewał po południu gwarami różnych stron Mazowsza. Kiedyś rozlałem się na słabe odpowiedzi mojej klasy i zapowiedziałem, że na następnej lekcji młodzież mówi tak jak w domu, a wypracowanie napisać trzeba także gwara. Temat — dowolny, z życia rodzinnej wsi.

No i odbyła się lekcja, najżywsza w ciągu roku. Zwłaszcza dziewczęta przygotowały się ambitnie, mnie w ogóle nie dopuszczając do słowa. Młodzież mogła wręczyć przemówić swoim głosem.

Niestety, na następnej godzinie wrócił mi już do koślawych, wyuczonych z podręcznika zdań. Został tylko na pocieszenie „Mickiewicz i Sienkiewicz” — nikt bodaj inaczej tych nazwisk nie wymawiał — zostało też „m i a s t o” oraz „p o m i k i p o e t y” („p o m n i k p o e t y” — oczywiście).

Jakże długowiecznym partnerem języka literackiego były gwary: od średniowiecza — niemal do dziś. Wielu wybitnych pisarzy z gwar właśnie czerpało swoje pierwsze wyobrażenia o języku. Na chłopską mowę młodzieżowego Klemensa Janickiego nałożono od razu świeżutkie warstwy kunsztownej łaciny Owidiusza, którą poznawał w poznańskiej Akademii Lubrańskiego, a następnie w Padwie. Z kujawskiej gwary wywodziła się polszczyzna Kasprawicza, późniejszego profesora literatury powszechnej, rektora uniwersytetu i tłumacza Ajschylosa oraz Szekspira. Syn nauczyciela szkoły powszechnej w Łojewie na Kujawach — późniejszy „smutny szatan” naszej literatury, Stanisław Przybyszewski też dobrze się nasłuchał w dzieciństwie, jak mówią chłopcy z jego stron.

Wielu twórców znalazło w gwarach prawdziwą siłę swego artystycznego wyrazu. Prócz Konopnickiej, Reymonta, Orkana. Tetmajera wymienić tu trzeba oczywiście Żeromskiego, który jeszcze jako mieszkaniec Ciekot od dziecka chłonał uradę Gór Świątokrzyskich i zgłębił też wszystkie tajniki gwary, jaką posługiwali się „gospodarze na dwóch morgach plachu”. Żeromski był w ogóle pisarzem szczególnie wrażliwym na brzmienie wszelkiego „języka nieliterackiego”, którym posługiwali się mieszkańcy kraju, począwszy od... uczniów kieleckiego gimnazjum po-

przez proletariuszy Warszawy aż po górników Zagłębia.

„Gdy pracowity górnik usłyszy w cichości największej pierwszy aby malutki trzask pięt, wtedy kilof do garści i umyka i pojęcia Ziemia się urwie w tym miejscu i rumowiem zawali” — informuje Judyta stara sztygar w kopalni węgla.

Wymienić też trzeba — i to koniecznie — Stanisława Wyspiańskiego, który chłopską mowę z okolic Tarnowa słyszał codziennie w domu od swej żony, Teofili z Pytków. Ale i podkrakowską gwara znał doskonale. Toteż różne gwarowe cytaty z „Wesela” stały się prawie przysłowiami narodowymi, jak np.: „...mo na wsi jescie dusza, co się z fantazyją rusa”, albo „Ptok ptokowi nie jednaki, człek człękowi nie dorówna...”.

Wyśmienitej znajomości mowy niepiśmiennych fornał z Russowa dowiodła Dąbrowska w „Ludziach stamtąd”, utworze, który krytyk literacki porównał do „Ballad i romansów Mickiewicza. Gwara była mową macierzystą Przybysia, Pięta... To wylizanie łatwiej jest zacząć niż skończyć. Można by zaryzykować sąd, że gdzieś do roku 1950—60 niemal każdy Polak albo znał jakąś gwara „czymnie”, albo przynajmniej w jednej dobrze był osłuchany. Mogłoby to w mniejszym stopniu odnosić się do inteligencji z wielkich miast, ale tam znówu do niedawna jeszcze kwitła gwara przedmieść. Dziś już mowa Walerego Wątróbski zanikła lub zanika, mnie jeszcze raziła na każdej warszawskiej ulicy. I dziś, gdy tam jestem, wydaje mi się, że zaraz posłyszę to wytworne: „Panie szanowny, panie szanowny, co pan uważa?”.

Gwary i dziś ich reszpty — dialekty to doniosłe „wezorał” naszej kultury. Przed laty znaczenie gwar było prawdą więcej niż oczywiste. Ale gdzieś w XXI wieku prawdę tę trzeba będzie głośno i często powtarzać, bo najprawdopodobniej gwary (w dzisiejszym znaczeniu tego słowa) istnieć już będą głównie w literaturze, w historii języka i w dawnych nagraniach. A więc już dziś ośmielam się przypomnieć, że właśnie z gwar ludowych wielkopolskich i małopolskich, nie bez wpływu Mazowsza, powstał nasz język ogólny, kulturalna polszczyzna.

W zbiorze swych prac — „Szkice z dziejów języka polskiego” (W-wa 68) zastawiła się profesor Stanisław Urbańczyk nad zależnością dawnego języka literackiego od gwar. Gdy chodzi o wieki średnie, uczony stwierdza zarówno wszechobecność gwar, jak i istniejącą od bardzo dawna troskę

o „ponaddziesiętnicową” poprawność polszczyzny. Mowa ogólna, będąca początkowo językiem wąskiej warstwy ludzi wykształconych, powstała — zdaniem uczonogo — już w XI w. i była ważnym czynnikiem zspalającym nasze społeczeństwo i państwo. Przy tym wtedy, jak i nieco później, musiała się nasza polszczyzna wykazać umiejętnością współistnienia, bynajmniej nie tylko z przeważającą łacina, ale także z językami: czeskim, niemieckim czy ruskim. Za Kazimierza Wielkiego zaś zaczęli do Polski napływać, jak pisze profesor Henryk Samsonowicz, poza Niemcami także „Włosi, Żydzi, Ormianie, Wołosi, Flamandowie, a poprzez kontakty z Krzyżakami — Anglicy, Niderlandzcy, Francuzi. Miasta polskie były członkami Hanzy, sięgającej od Inflant po Holandię”. Ci cudziemcy byli to nie tylko zwykli rzemieślnicy bądź kupcy, ale i różni „menażerowie” produkcji, handlu czy obrotów pieniężnych, zwabieni gospodarką polską, która stawała się atrakcyjna i pewna.

Jak zatem z tego tygła, z tyłu „konfrontacji” wyszła polszczyzna? Bodaj zwycięsko, choć chętnie przyswajala sobie wpływy obec. Bodaj zwycięsko, skoro już w następnym, XV stuleciu używana była — mówiąc słowami Stanisława Urbańczyka — do wielu celów jako proza biblijna, kaznodziejska, proza prawnicza i powieściowa, a także jako poezja obyczajowa, religijna czy satyryczna. Po polsku wypowiadali się też — bardzo jeszcze nieśmiało — autorzy pewnych prac z zakresu botaniki, matematyki czy geometrii. Zachowały się z tych czasów także i okrucy listów miłosnych. Oto jeden z nich. Może i natchnony, miły przecież:

„W jedności, stałości serca mego
Zadnemu nie objawiam tego,
Jedno tobie, namilejszal
Moje pocieszenie
A przy tym pozdrowienie
I poklonienie na obiedwie kolensie
Aż do samej ziemi...”.

Koronnym dowodem kolefnego zwycięstwa polszczyzny — tym razem pełnego — wydaje się sprawa drukarzy krakowskich, Niemców z pochodzenia, różnych Hochfederów, Unglerów, Scharffenbergerów, którzy już w I połowie XVI wieku wystąpili jako zapaleni propagatorzy nowego (dla siebie!) języka ojczystego — języka polskiego:

„Mili Polacy — pisal Ungler w swej „odzwie” — rozmiłujcie się języka swego. Ten niech przodkuje, niech dziedzi czy...”.

Okazała się więc nasza polszczyzna w okresie tak odległym, poprzedzającym jeszcze wiek Reja, Kochanowskiego i Skargi — językiem w jakimś stopniu elastycznym. Może jeszcze nie „giętkim”, ale zdolnym do współżycia z innymi żywiołami językowymi bez szkody dla siebie. Gwary, równoznaczne z życiem ludu, stanowiły, jak przypuszczam, jedną z przyczyn takiej żywotności i zdrowej odporności. Czy byłby bez nich język warstw wykształconych?

NOWOŚCI NADESŁANE

LITERATURA PIĘKNA

Anna Kajtochowa: **BACIA**, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1982, cena 60 zł.

Fernando Namora: **W NIEDZIELĘ PO POŁUDNIU**, Literatura Iberyjska, przekład, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1982, cena 85 zł.

Andrzej Kuśniewicz: **WITRAE**, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982, cena 100 zł.

Alex Haley: **KORZENIE**, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1982, cena 300 zł.

Napoleon Mitraszewski: **GDY BIAJA ZEGARY**, zbiór opowiadań przedstawiający świat niewidomych, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1982, cena 40 zł.

Samuel Fejbo: **SIRINDINGO PISIN-GOLLO I INNE OPOWIADANIA**, Proza Iberoamerykańska, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1982, cena 50 zł.

POEZJA

Tadeusz Chądziński: **GWIAZDOZBIORY CZWORBARWNE ZE SNÓW WYSTRZYGAŃ**, wiersze o niemi siaradzkiej, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1982, cena 50 zł.

Zbigniew Kosiński: **PLEONAZM**, Biblioteka Poetycka, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1982, cena 30 zł.

POLITYKA I IDEOLOGIA

Róża Luksemburg: **LISY I WIEŚNIA**, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982, cena 40 zł.

HISTORIA I SZTUKA

Fagostaw R. Daszkiewicz, Edward Fryjnski: **BABY KAMIENNE STĘPÓW NADZARNOMORSKICH**, Kolekcja z Askani Nowej, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1982, cena 150 zł.

Alice Catherine de Cantis Maire: **LA VILLE LIBRE DE DANTZIG, EN CRISE OUVERTE** 14.10.1938—1.9.1939 crise locale et crise européenne, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław-Warszawa, Kraków-Gdańsk-Łódź 1982, cena 110 zł.

ROZEM

Włodzisław Paźniewski: **BYCIE I BYĆ W LAJECIA**, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982, cena 50 zł.

Anna Czerwińska: **TRUDNA GÓRA RAKAPOSHI**, Wydawnictwo Sport i Turystyka Warszawa 1982, cena 55 zł.

OD MORSKIEGO BRZEGU, materiały repertuarowe, wydał Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1982, cena 50 zł.

Maria Bystrzycka: **ŚLADAMI NIEPANAŚKIEGO FIGARA**, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1982, cena 50 zł.

Stanisław Frycie: **LITERATURA DLA DZIECI I MŁODZIEŻY** w latach 1948—1978, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982, cena 120 zł.

PIĘŚNI PARTYZANCKIE I ŻOŁNIERZYKI, w 40 rocznicę powstania armii podziemnej Batalionów Chłopskich. Wyboru dokonał Wenandy Zbigniew Kruk, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1982, cena 60 zł.