

ZWIĄZEK W DZIAŁANIU

relacje naszych reporterów z Łaską, Tomaszowa Mazowieckiego i Piotrkowa Trybunalskiego

TYGODNIK
SPOŁECZNO-OŚWIATOWY

ROK LXVI • NR 11 • 13 III 1983
CENA 10 ZŁ

GŁOS

NAUCZYCIELSKI

PONADTO W NUMERZE:

- Analizujemy
CZAS PRACY NAUCZYCIELA
- Relacjonujemy
SPOTKANIE POSŁÓW
Z PEDAGOGAMI
- Rozmawiamy
O IDEI SPÓŁDZIELCZOŚCI
- Zamieszczamy
„ZESZYTY HISTORYCZNE” NR 22
„PZPR NA DRODZE DO PAŹDZIERNIKA”

CHUDE LATA UCZELNI

KRYSTYNA ROGALSKA

Trudno się dziwić, że — przedstawione przez kierownictwo resortu nauki, szkolnictwa wyższego i techniki — propozycje programu działania uczelni na lata 1983—1985 nie wywołały entuzjazmu rektorów uczestniczących w konferencji, jaka odbyła się 19 II br. Bo też najbliższa trzylatka charakteryzować się będzie wyraźnym zaostreżeniem rygorów w każdej dziedzinie: zwiększeniem wymagań naukowo-dydaktycznych przy jednoczesnym zmniejszeniu możliwości w wielu kierunkach (jak choćby zaopatrzenie w aparaturę, kontakty międzynarodowe itp.); ograniczeniami w zakresie rekrutacji; ściślejszymi uzależnieniami na wielu kierunkach limitów przyjęć od potrzeb gospodarki i wielu innych obostrzeniami.

Mówiąc krótko, będzie to trzylatka „chuda i surowa”, a jednocześnie trzylatka wzmożonego wysiłku, aby mimo tych zgrzebnych warunków utrzymać się na poziomie, który umożliwiłby w przyszłości włączenie się w rytm nauki światowej i który zapewniłby dobry poziom kształcenia młodzieży.

Analizując sytuację w roku ubiegłym, dyrektor Andrzej Żor — autor referatu programowego — zwrócił uwagę na dwa sprzeczne ze sobą nurty charakteryzujące środowisko akademickie. Z jednej strony był to okres zwiększonych wysiłków, aby — mimo opóźnień i zakłóceń — w miarę rytmicznie i bez obniżania poziomu nauki zakończyć rok akademicki. Okres, w którym przeprowadzono szereg doniosłych prac legislacyjnych związanych z aktami wykonawczymi do nowej ustawy o szkolnictwie wyższym i o przygotowaniu ustawy o stopniach i tytułach naukowych. Wreszcie okres konsekwentnego kontynuowania działalności badawczej mimo niesprzyjających ku temu warunków.

Z drugiej zaś strony rok ubiegły zaznaczył się w szkołach wyższych dezintegracją środowiska naukowego, destabilizacją wewnętrzną, dużymi politycznymi napięciami wśród młodzieży akademickiej. Cechą charakteryzującą stosunki międzyludzkie w uczelniach był wzajemny brak zaufania, niechęć do jakichkolwiek działań porządkujących i konsolidujących życie szkoły. Oczywiście, sytuacji takiej nie można generalizować, gdyż mimo powszechności występowania wskazanych zjawisk zdołały utworować sobie drogę tendencje i inicjatywy zmierzające do przywrócenia dawnego rytmu życia akademickiego. Odradza się samorządność studencka, organizacje młodzieżowe.

Ta właśnie złożona i niejednolita sytuacja stanowiła podstawę dla resortu do określenia zadań na najbliższy okres. **Zadania te zmierzają muszą** — jak powiedział dyr. A. Żor — do „wypracowania konstruktywnej formuły funkcjonowania szkolnictwa wyższego w warunkach samorządności i samodzielności statutowej uczelni”.

Jest bowiem oczywiste, że punktem wyjścia do zadań porządkujących i stabilizujących funkcjonowanie uczelni będą samodzielnie przez te uczelnie opracowane statuty. Powiedzmy wyraźnie: prace nad ich przygotowaniem nie przebiegają łatwo. Świadczy o tym wymownie fakt, iż do-

tychczas zaledwie siedem szkół wyższych nadesłało do resortu swoje „ustawy zasadnicze”. W pozostałych placówkach albo trwają jeszcze dyskusje nad przygotowanymi przez wewnątrzszkolowe komisje projektami, albo też komisje te dopiero przystępują do działania. Okazuje się więc, że tak oczekiwana samodzielność i samorządność nastrocza uczelniom niemało problemów. Zresztą trudno się dziwić, że z taką uwagą uczelnie podchodzą do przygotowania dokumentu, który regulować ma życie placówki w najbliższych latach, a który uwzględniać musi zarówno wszystkie elementy składające się na kształt uczelni wyższej w ogólnym rozumieniu tego słowa, jak również określonej placówki funkcjonującej w określonym środowisku i mającej do spełnienia specyficzne zadania.

Wiadomo z góry, że dokumenty te będą zróżnicowane, że zawierają będą rozwiązania zgodne z potrzebami danej placówki. Ale jednocześnie — jak przypominał minister Benon Miśkiewicz — wszystkie muszą uwzględniać cztery podstawowe zasady. Muszą gwarantować: socjalistyczny charakter szkoły; wyższej, równoprawnej z funkcją naukową i dydaktyczną traktowanie funkcji wychowawczej; koncentrację sił i środków dla optymalnej w warunkach kryzysu realizacji zadań badawczych i dydaktyczno-wychowawczych; wreszcie także współdziałanie organów kolegialnych z kierownictwem uczelni, aby możliwe było sprawne zarządzanie szkołą oraz racjonalne gospodarowanie potencjałem ludzkim i materialnym. Ma też statut zapewnić uczelni pełną samodzielność i samorządność przy uwzględnieniu porządkującej i koordynującej funkcji centralnego organu państwowego, jakim jest ministerstwo. Tak wygląda teoria. A praktyczna jej realizacja?

Oczywiście, że przedstawienie dotychczasowych relacji: szkoła — resort na inne niż dotychczas tory nie jest zadaniem łatwym. Nie ulega wątpliwości, iż niejeden raz przyzwyczajenia do „systemu centralnego sterowania” tak jednej, jak i drugiej strony brać będą górę nad samodzielnością i liczeniem się z tą samodzielnością przez resort szkół. Wyczuć to można było choćby z referatu programowego, który w odczuciu wielu biorących udział w spotkaniu zbyt ingerował w samorządność poszczególnych szkół wyższych. Niemniej obie strony tej samodzielności będą musiały się uczyć.

Trudnym testem sprawdzającym operatywność i zdolność do rozwiązywania problemów z typu „kwadratury koła” będzie niewątpliwie najbliższy rok. Charakteryzować się on będzie generalnym założeniem: nie ilość, lecz jakość. Jakość kształcenia; jakość prac badawczych; przede wszystkim zaś jakość efektów wychowawczych, na



Fot. Cz. Górski

NASZE HASŁO

NIE JESTEŚ SAM

Otwieramy szeroko łamy pisma dla pomysłów, propozycji, ofert i informacji, które miałyby pomagać szkołom. Jak wiadomo, większość z nich boryka się na co dzień z niemalże elementarnymi trudnościami. Na przykład, drobne uszkodzenia pomocy naukowych, łatwe do usunięcia w warsztatach szkoły zawodowej, ale niemożliwe w szkole gminnej czy jej filii. A przecież wystarczyłaby odrobina dobrej woli nauczycieli i uczniów „zawodówki”, aby kłopot usunąć. Cóż stoi na przeszkodzie, aby któraś wolna sobota poświęcić na wypadek uczniów szkoły zawodowej do podstawowej na wsi i pomóc w drobnych naprawach? Do tego, oczywiście, potrzebna jest nie tylko chęć i dobra wola — zakładamy, że jednego i drugiego mamy w szkole pod dostatkiem — ale też dokładna informacja o tym, kto pomocy potrzebuje, a kto jej mógłby (i chce) udzielić.

Brak informacji sprawia, że w jednej szkole, w jednej gminie czy mieście uczniowie mają nadmiar podręczników, w drugiej odczuwa się ich brak. Ujawniły to ostatnie kontrole NIK, z których wynika, że nawet w tym samym województwie jedne szkoły podręczniki mają, a inne — nie.

Podobnie z lekturami. W wielu instytucjach — w placówkach doskonalenia nauczycieli, instytutach naukowych, urzędach — leżą książki nieczytane, zalegające półki, książki, które z powodzeniem można oddać — za odpłatnością lub bez — szkołom „głodnym” książek. To samo dotyczy pomocy naukowych — nadmiar niektórych eksponatów mogłyby szkoły sobie wypożyczać, odsprzedać lub zwyczajnie przekazywać jako dar.

Czekamy na propozycje, a także nowe pomysły!

Pierwszym, który zgłasza chęć odstąpienia zbędnych podręczników, jest **Centrum Kształcenia Ustawicznego w Wałbrzychu**. Oczywiście, za odpłatnością, jednakże ceny są tak niskie (najwyższa 44 zł), iż zapewne przeszkody nie stanowią. A oto wykaz.

Przedmioty ogólnokształcące: Bryński M., Brzezinski J.: Geometria, Dla ZSZ, Cz. I (84 egzemplarze), Korczak C., Leowski J.: Higiena, Dla kl. IV lic. (100 egzemplarzy), Okulewicz M.: Algebra, Dla ZSZ, Cz. 1 (40 egz.), Okulewicz M.: Algebra, Dla ZSZ, Cz. 2 (34 egz.).

Przedmioty zawodowe: Barszcz S.: Teletechnika (30 egz.), Bedronek W.: Organizacja i administracja łączności (15 egz.), Morkowski K.: Rachunkowość przedsiębiorstwa państwowego „Polska Poczta, Telegraf i Telefon” (15 egz.), Urzykowski C.: Przewóz poczty (15 egz.), Ziobro K.: Eksploatacja telekomunikacyjna (15 egz.), Budziszewski M., Chudzik J., Cieplak L.: Przewozy samochodowe i spedycja, Cz. 2 (32 egz.), Cieplak L., Mroczek K.: Przewozy i spedycja, Cz. 1 (39 egz.), Reutt P.: Samochodowy sprzęt transportowy, Cz. 1 (36 egz.), Kotpak R.: Technologia, Produkcja roślinna (30 egz.), Zaleski M.: Technologia, Zasady organizacji produkcji i pracy w gospodarstwie rolnym (25 egz.), Jakubowski B.: Ekonomia i organizacja przedsiębiorstw gastronomicznych (30 egz.), Jargon R.: Organizacja i technika usług gastronomicznych (34 egz.), Weber K.: Rachunkowość zawodowa w zakładach gastronomicznych (26 egz.).

Rolą redakcji byłoby pośrednictwo w przekazywaniu informacji o chęci wzajemnej pomocy, upowszechnianie dalszych pomysłów i inicjatyw. Sądymy, że znajdują się i szkoły, i różne inne instytucje, które odczuwają potrzebę świadczenia bezinteresownej pomocy innym. Byłaby to najlepsza odpowiedź na hasło, że nie jesteśmy sami, że żyjemy w zgodnej, życzliwej sobie rodzinie ludzkiej, nauczycielskiej.

Zapraszamy wszystkich do naszej akcji dobrej woli!

STOPNIE NIEPOROZUMIEŃ

Jak należało się spodziewać, decyzja resortu oświaty, nosząca w sobie zapowiedź korzystnych modyfikacji w zawodzie nauczycielskim przez tworzenie awansu w poziomie — spotkała się z ostrą krytyką w środowisku nauczycielskim. W listach napływających do redakcji aż roi się od zarzutów różnego rodzaju i gatunku. Zarzutów — dodajmy — formułowanych pod wpływem emocjonalnego wzburzenia, więc często ze sobą sprzecznych, wykluczających się. Padają one także w trakcie naszych, reporterskich spotkań z czytelnikami, na zebraniach związkowych i nie tylko tam. Rzadko trafia do nas opinia pochlebna o treściach zarządzenia w sprawie stopni specjalizacji zawodowej.

A przecież jest to jedna z najlepszych, najtrafniejszych decyzji resortu, spośród podjętych na przestrzeni ostatnich lat. Jest próbą kompleksowego, szerszego spojrzenia na zawód nauczycielski, próbą tworzenia w nim szans zdobywania awansu przez najlepszych, ambitnych, wyróżniających się nauczycieli. Próba zerwania z jednokowym traktowaniem wszystkich za niejednakowy wysiłek, zdolności, umiejętności. Jest to więc przyszłościowe spojrzenie na zawód. Dające szanse różnicowania pracy nauczyciela przy założeniu, że to on sam będzie chciał pisać się w górę, sam będzie wyznaczał swój indywidualny rozwój w zawodzie, bez potrzeby opuszczania go. Tej szansy dotychczas nie było, wszyscy klasyfikowani są jednakowo. Dla nauczyciela oznacza to, iż nie ma się co wyróżniać i tak tego nikt nie zauważył i nie docenił.

Dlaczego zatem temat ten wywołuje tak wiele emocji, dlaczego propozycja resortu spotkała się z ostrą oceną i wreszcie — dlaczego oceny są często sprzeczne? Wydaje się, iż jedną z istotnych przyczyn jest częstotliwość lub całkowite niedoinformowanie środowiska. Nauczyciele, osobiście bardzo zainteresowani szansami rozwoju zawodowego, wykazują, niestety, małą znajomość idei rozwiązania, nie mówiąc o szczegółowych propozycjach.

Większość piszących do nas w tej sprawie identyfikuje stopnie specjalizacji z dodatkami specjalistycznym, a stąd już niedaleko do wniosku, iż wszystkim wyróżniającym się stopniem należy się z urzędu; wielu uważa, że wszystkim bez wyjątku, jeśli przepracowali 10 lat. Ci traktują instytucje stopni jako trwały dodatek do pensji, coś w rodzaju premii. Stąd protest przeciw zamysłom tworzenia egzaminu, który, według wielu, godzi w dobre imię nauczyciela.

Są to być może propozycje do przyjęcia, można przecież stworzyć w zawodzie system premiowania za dobrze, poprawnie wykonywaną pracę. Nie ma to jednak wiele wspólnego z koncepcją stopni specjalizacji zawodowej.

Ano właśnie. Jeszcze raz okazało się, że nie należy decydować o tak ważkich dla zawodu konsekwencjach, podejmować zbyt szybko, bez szerszej konsultacji z nauczycielami. Wprawdzie w sprawie stopni specjalizacji środowisko wypowiadało się niejednokrotnie w latach 1980—81, ale co i komu szkodziło odwołać się do opinii publicznej raz jeszcze, by zebrać dobre rady?

No, ale może nie jest za późno, to i owo można jeszcze zmienić, a już na pewno trzeba dopilnować dalszego biegu spraw. Więc po pierwsze — trzeba dostarczyć lepszej informacji o treści zarządzenia, o jego idei przewodniej. Za to odpowiedzialny ma być IKN (warto, by zabrał głos: powiedział swoje zdanie w tej sprawie), jego terenowe oddziały oraz organa administracji, od kuratorium poczynając. Po to, by nie powtórzył się przypadek, jaki obserwowaliśmy niedawno na spotkaniu z setką pedagogów, z udziałem kuratora, kiedy to krzyżowały się nieporozumienia w sprawie stopni, zaś władza wojewódzka milczała. A przecież to ona powinna być nosicielem idei tak doniosłej. Przede wszystkim ona. Chodzi przecież o zawód, jego autorytet, jego pomyślny rozwój w przyszłości. Im to bardziej niż innym zależeć powinno na sondażowaniu opinii nauczycieli, po to, by ustrzec się formalizowania działalności. A niektóre punkty zarządzenia stwarzają niebezpieczeństwo sformalizowania, więc uśmiercenia mądrości w założeniu koncepcji. Zamiast przysmarować się do składów komisji egzaminacyjnych, trzeba by najpierw rozważyć, kto miałby w nich zasiadać, aby nie doszło do tego, że niespecjalista będzie egzaminował specjalistę, bo byłoby to błąd w sztuce.

My zaś obiecujemy do spraw tych wrócić w najbliższym numerze, aby ukazać obie strony medalu. Tę piękną, o którą warto zabiegać i z nią się identyfikować i tę drugą, słabszą, nie wolną od braków, które trzeba obnażyć i w porę usuwać. Chodzi o sprawę doniosłej wagi, o pomyślny indywidualny rozwój nauczyciela; chodzi o zawód i jego rangę.

MARIA RYBARCZYK

„Czasem dokładam do taksówek, by zdążyć na umówione spotkania i wstyd mi prosić o refundację. Kopertówek nie dostajemy, podwyżek z tej racji — także, w domu prowadzę remont od trzech lat, bo niektórych deficytowych materiałów nie mogę zakupić. Finansowo taka funkcja się „nie opłaca”. I dobrze. Ona się nie może „opłacać”. — Tak na pytanie dziennikarza o to, „co ma” z faktu, że jest członkiem Komitetu Centralnego PZPR, odpowiedział Jerzy Nastalczyk, nastawiacz maszyn w tkalni ZPW „Zeltor” w Zgierzku.

A Marek Modrzejewski, I sekretarz KZ PZPR w warszawskich zakładach im. K. Świerczewskiego, doceniając sytuację państwa dziś w zakładowej organizacji partyjnej, przywołując czasy, gdy z partii odchodzili słabsi, mniej ideowi, mówi:

„Dzisiaj robotników, który działa w partii, można w ciemno ufać. Robotnicy, którzy pozostali, nie mają innej motywacji, poza ideową. Przynależność do partii nie rokuje im awansu na kierownika czy dyrektora, ani nie łączy się z popłatniejszą pracą. Robotnik, który pozostał w organizacji, jest zainteresowany, aby odzyskała ona autorytet, a jej członkowie nie byli obrażani. Dlatego, gdy zabiera głos na zebraniu, krytykuje, można mu wierzyć. Czasami są to głosy wypowiedziane z wściekłością. Najczęściej wynika ona z oburzenia na gwałcenie zasad sprawiedliwości społecznej, na przejawy nieprawidłowości, z którymi właśnie powinna walczyć partia”.

Przytoczone na wstępie głosy są bardzo ważne, szczególnie w świetle informacji, że PZPR liczy obecnie 2 340 900 członków, a 40 procent tej ogromnej siły stanowią właśnie robotnicy. Te dane liczbowe zawiera niezwykle ciekawy, bezprecedensowy w naszej praktyce politycznej, dokument pt. „Informacja Sekretariatu KC o działalności PZPR w roku 1982”. Została ona opublikowana w ramach zakończonej w ub. tygodniu partyjnej kampanii sprawozdawczo-programowej i stanowi — dokonane po raz pierwszy — szczegółowe rozliczenie się partii z działań, adresowane do całego społeczeństwa.

W dokumencie znajduje się rozdział, sumujący przedsięwzięcia w dziedzinie oświaty; uprzątnię on, jak wiele jest jeszcze na tym polu do zrobienia. Piszemy o tych sprawach w każdym numerze „Głosu”, szczególnie wiele postulatów pada na zebraniach nowo tworzącego się ZNP. Że wnioski te nie giną, świadczy informacja z ostatniego posiedzenia Biura Politycznego. Z suchych zdań agencyjnego komunikatu wynika, że najważniejszy dziś problem kadr w oświacie stanowi przedmiot troski nie tylko samych nauczycieli.

A w ogóle, do przebiegu kampanii sprawozdawczo-programowej warto wrócić, po-

DOBRA DIAGNOZA

świecając jej kilka refleksji. Bo kampanię tę można określić jako generalne badanie obecnego stanu zdrowia partii, diagnozowanie, na co w przyszłości będzie ją stać. A znaczenia tego, na co partię stać, w naszych warunkach przecenić nie sposób. Wszak decyduje ona zarówno o naszym dniu dzisiejszym, jak i przyszłości kraju.

Dlatego tak ważne jest, że na konferencjach — co dało się wyczuć ze wszystkich sprawozdań — do głosu doszli robotnicy w partii. Te ich wnioski, propozycje i oceny — oceny ludzi, którzy tkwią w środku życia i pod ciśnieniem tego życia się znajdują — nadawały ton obradom we wszystkich województwach ze stolicą włącznie. Niewiele na konferencjach było wystąpienia gładko-urzędniczych, poglądów wygłaszanych z pozycji służności, głosów pobrzmiewających zadowoleniem z tego, że cóż wyrażniejsze są symptomy normowania się sytuacji. Trafiły się, ale wyraźnie stanowiły boczny, nie dominujący, nurt. I jest to zasługa robotników w partii. W Białymstoku mówiono wprost: nie można zadawać się tym, że coraz mniej jest takich, co są przeciw nam, — trzeba dochodzić, dlaczego nie wszyscy są z nami.

Bo choć nie jest tak, że robotnicy w swych postulatach i ocenach zawsze mają rację — ale w ogólny kierunek polityki, którą te konferencje zarysowywały, wnoszą stałą konfrontację przedświecznic i zamierzeń władzy z życiem, widząc o nastrojach społeczeństwa, uprzytomniając politykom, że społeczną akceptację zyskują tylko te rozwiązania, które zgodzą się przyjąć normalni, zwykli ludzie. Słowem: robotnicza obecność w partii sprawia, że tylko polityk bez wyobraźni, działacz bez instynktu samozachowawczego — może próbować cofnąć się do czasów, gdy społeczeństwo było przedmiotem, zapadaniem, sprawowanym z mandatu historycznej służności. Dzisiejszym działaczom partyjnym i państwowym, stale kontrolowanym przez współtowarzyszy — robotników, takie niebezpieczeństwo raczej nie zagraża.

Wyraźnie było to widać na przykładzie dyskusji, jaka na wszystkich konferencjach wzbudzała ocena przebiegu wdrażania re-

formy, sytuacja w rolnictwie, polityka cen i płac, nawis inflacyjny. A także anomalie naszego życia: postępujące rozwarstwienie ekonomiczne społeczeństwa, w tym rosnąca warstwa kryzysowych milionerów, brak w różnych węzłowych sprawach, np. polityki społecznej, sprecyzowanego, dalekośmiętnego planu. Padają niejednokrotnie, oceny ostre, określenia dosadne, żądania często niemożliwe do spełnienia. Dobrze jednak, że je zgłaszano; tylko w pełni uwzględniając stan świadomości społecznej i społeczne oczekiwania, można wypracować plan działań, który będzie do przyjęcia dla wszystkich.

I kontrola, rozliczanie — nie za lata siedemdziesiąte, a za przyjęte w ostatnich 20 miesiącach zobowiązania. Np. w Sieradzu w referacie sprawozdawczym egzekutywa skrupulatnie poinformowała o wszystkich 82 wnioskach, zgłoszonych w burzliwym 1980 roku; tylko trzy z nich w ogóle nie miały dalszego ciągu — głównie ze względu na „brak potrzeb” w zmieniających warunkach. Dalsze trzy znajdują się dopiero w początkowym stadium realizacji — przykro, że dwa z nich dotyczą właśnie spraw oświaty.

W ogóle sprawy oświaty zajmowały wiele miejsca w partyjnych obradach — to dobry dla nas symptom, a podejmowali je nie tylko partyjni nauczyciele i działacze oświatowi. Również administracja, mimo że padło pod jej adresem wiele gorzkich słów, potrafiła czasem przedstawić w miarę spójny program działań. Tak było między innymi w Warszawie.

Na dwóch konferencjach — w Katowicach i w Warszawie wystąpił I sekretarz KC, Wojciech Jaruzelski: oba stanowią ważny krok w nawiązywaniu przez kierownictwo partii dialogu, nie tyle z partią, co ze społeczeństwem. Leitmotiwem katowickiego przemówienia była rola klasy robotniczej w partii i kraju, warszawskiego — pozycja i zadania inteligencji, jej środowisk twórczych. Szczególnie to ostatnie ma dla pracowników oświaty duże znaczenie.

Tak przebiegł pierwszy etap diagnozowania o stanie partii; już dziś można powiedzieć, że partia odzyskała siły, głos jej szeregowych członków coraz bardziej waży na biegu spraw. Jest to świadomość krzepnąca. Teraz czekamy na obrady XII Plenum KC. Ocenę opano ideologiczny stan partii. Przewidywane przyjęcie deklaracji „O co walczymy, dokąd zmierzamy” otworzy przed całym krajem perspektywę sięgającą dalej niż przebrnięcie przez kolejny trudny rok budżetowy czy wyjście z kryzysu. Sprawozdanie komisji powołanej na III Plenum dla zbadania przyczyn naszych kryzysów wskaże — czego w przyszłości musimy się strzec. (KAL)

ŚWIAT

NIEZAANGAŻOWANI W DELHI

co rozumie pod terminem „niezaangażowanie”. Powiedział on wówczas: „Ogólnym odczuciem był sprzeciw wobec panowania Zachodu. Innym ogólnym odczuciem było dążenie do postępu społecznego”.

Ruch krajów niezaangażowanych narodził się w okresie wzmoczonej walki z imperializmem i kolonializmem. Cechy te pozostały na trwałe w jego programie, co nie oznacza, że istnieje w tym względzie całkowita jedność poglądów. Natomiast niebezpiecznym zjawiskiem jest obecnie zbyt ogólne ujmowanie programu poszczególnych spółkań i ogłaszanych komunikatów. Te tendencje zresztą są dość silne, popiera je wiele krajów.

Można powiedzieć, że kraje niezaangażowane — dobrze dostrzegają złożoność współczesnego świata i jego problemy, jednak, o ile panuje w tym względzie dość duża jedność w sferze ideologicznej, o tyle praktyka polityczna i gospodarcza wielu państw godzi w teoretyczne podstawy ruchu. Nie da się przy tym ukryć, iż jest on mocno zróżnicowany, zaś państwa imperialistyczne usiłują pogłębić istniejące podziały.

Celem szczególnych ataków jest od pewnego czasu Kuba i Wietnam, a więc kraje o orientacji socjalistycznej, do nich jednak nie ogranicza się działalność imperializmu. Inspiruje się psychozę wokół leżących w różnych częściach świata państw o orientacji prosojalistycznej, a więc Afganistanu, Kampuczy, Angoli, Mozambiku, Etiopii, Syrii czy też Libii. Należy też oczekiwać, że — niestety — uwaga części dyskusantów w Delhi skupiona będzie wokół problemu „kampuczańskiego” czy też „afgańskiego”.

W ruchu niezaangażowanych najliczniej reprezentowane są państwa znajdujące się na kapitalistycznej drodze rozwoju (ponad 70). Wiele z nich, jest republikami rządzącymi w sposób demokratyczny (np. Indie),

ale są też monarchie feudalne (Arabia Saudyjska czy też Kuwejt), prawicowe dyktatury wojskowe (Pakistan, Bangladesz), państwo teokratyczne (Iran).

Natomiast pięć krajów to państwa socjalistyczne, zaś ponad 20 przyjęło prosojalistyczną orientację polityczną. One to w gruncie rzeczy są stałym obiektem ataków ze strony państw imperialistycznych, zmierzających do podzielenia ruchu i odcięcia go od naturalnego sprzymierzeńca, jakim są państwa wspólnoty socjalistycznej. By nie być gołosłownym, posłużę się cytatem z tajnego dokumentu rozesłanego przed rokiem przez stałą przedstawicielkę USA w ONZ Jeane Kirkpatrick. Jego fragmenty zostały opublikowane przez prasę indyjską. „Prezydent Reagan — czytamy w dokumencie — polecił, by Centralna Agencja Wywiadowcza przeprowadziła specjalne operacje, szczególnie w Trzecim Świecie... należy dążyć do pogłębiania rozłamu i zapobiegać utworzeniu jednolitego frontu krajów rozwijających się, wrogich wobec interesów Stanów Zjednoczonych. W tym celu należy izolować je, powstrzymać lub wywoływać między nimi antagonizmy”.

Jakie problemy stoją przed obradującymi w Delhi? Jest ich wiele, część dotyczy właściwie zagadnień nurtujących całą ludzkość. Na czoło bez wątpienia wybija się jednak sprawy pokoju na świecie i okiełznania wysięgu zbrojeń. Kolejne miejsce chyba zajmuje sprawa nowego porządku ekonomicznego. Nie są to problemy ani łatwe, ani możliwe do szybkiego rozwiązania. Chodzi jednak o to, by ruch krajów niezaangażowanych dostrzegł, skąd bierze się źródło niepokoju na świecie, czyja polityka zagraża pokojowi, kto chce nadal eksploatować Trzeci Świat. Niepokój budzi także neokolonialna polityka państw zachodnich, fakt, iż opierają się one na takich sojusznikach jak Republika Południowej Afryki czy też Izrael, a także budowanie baz amerykańskich w coraz to nowych miejscach.

Siła ruchu niezaangażowanych polega nie na ilości jego uczestników, lecz na zwartości ich stanowiska. Tylko konsekwentna postawa może przyczynić się do powodzenia obrad w Delhi, konieczne jest jednak przy tym zachowanie oblicza jakie reprezentowali jego twórcy. Imperializm będzie bowiem dążył do tego, by walka o treść niezaangażowania została zakłócona, by neutralizować kraje reprezentujące ponad trzecią część ludności świata.

LECH KĄTOCH

...NARODOWEJ SPRAWIE I SZTUCE

Jubileusz ten to nie tylko święto polskiej kultury — narodowego teatru i muzyki. To także znaczący moment w naszej historii. Teatr Wielki służył bowiem przez wiele dziesiątków lat nie tylko sztuce, ale również narodowej sprawie. Pełnił bezpośrednią, patriotyczną służbę. I nie jubileuszowy patos i obyczaj podsuwa nam te słowa, lecz po prostu 150-letnia, zapisana konkretnymi faktami, historia tej sceny.

Rozpoczęła ona swą działalność w dwa lata po klęsce Powstania Listopadowego. „Jakże silną musiała być wola narodowego przetrwania, by w tych czasach żaloby narodowej kończyć budowę gmachu dla sztuki teatralnej, mającej służyć społeczeństwu w jego dniach świątecznych, pozornie normalnych! Jakże niezwykle musiało być doświadczenie uczestnictwa w artystycznej kulturze świata...” — pisał na łamach „Rzeczypospolitej” przewodniczący Narodowej Rady Kultury, prof. Bogdan Suchodolski.

Kamień węgielny pod budowę gmachu Teatru Wielkiego wmurowano 19 listopada 1825 r. Twórcą nowo wznoszonej sceny był wybitny architekt włoskiego pochodzenia, Antonio Corazzi. Oryginalna corazzińska fasada, monumentalna część centralna z trykondygnacyjnym portykiem i dwoma również trykondygnacyjnymi skrzydłami bocznymi stanowi po dziś dzień jeden z ciekawszych i piękniejszych (choć nie dla wszystkich) fragmentów architektury Warszawy.

Pierwszy spektakl odbył się tu 22 lutego 1833 r. Na inaugurację przygotowano „Cyrulikę sewilską” Rossiniego i specjalnie na tę okazję napisany przez dyrektora nowej sceny, Karola Kurpińskiego, mały utwór baletowy „Zabawa tancerska”.

Teatr Wielki jest nie tylko jednym z najwspanialszych gmachów w ówczesnej Europie, zdobywa on sobie bardzo szybko również rangę jednego z najlepszych teatrów operowych kontynentu. W ciągu roku przygotowuje dziesięć — a niekiedy i więcej — premier. Karol Kurpiński, pierwszy dyrektor, utalentowany kompozytor i dyrygent, obok Elsnera główny twórca opery polskiej w I połowie XIX wieku, wystawia tu m.in. takie swoje dzieła, jak „Jadwiga”, „Zamek na Czorsztynie” oraz „Nówe Krakowiaki” (trawestacja „Krakowiaków i Górali” Bogusławskiego). Prezentuje też polskim widzom i słuchaczom Belliniego, Donizettiego, Webera, Spontiniego, Auber.

Nazwa teatru: wielki zawsze zobowiązywała, budziła artystyczne ambicje, chęć do nadążania za tym, co w europejskim teatrze operowym najbardziej wartościowe i interesujące. Prezentuje się tu zatem dzieła Verdiego, Bizeta, Gounoda, Meyerbeera. Teatr Wielki otwierał po prostu szeroko okno na świat.

Przed wszystkim jednak scena ta stała się ostoją polskości tłumionej przez zaborcze rządy, ostoją polskiego słowa i polskiej muzyki. Warszawska premiera Moniuszkowskiej „Halki” była dla społeczeństwa jakimś niespodziewanym olśnieniem, nagłym spełnieniem marzeń... A odbyła się ona dokładnie w 10 lat po premierze wileńskiej — 1 stycznia 1838 r. Współczesny pamiętnikarz — J. K. Janowski — opisuje, iż na premierze „Halki” zerwała się „prawdziwa burza oklasków, okrzyków, połączonego z płaczem i głośnym łkaniem, wszyscy z miejsc powstałi, porwani nie dającym się opisać uniesieniem. Dla nas wszystkich, cośmy się rodzili po roku 1831, którzyśmy tylko z opowiadania lub z obrazków znali polski ubiór, widok żywych Polaków był czymś porównywalnym”.

Wkrótce po „Halce” wchodzi na warszawską scenę inne utwory Moniuszki: „Flis”, „Verbum nobile”; w 1860 r. wyda-

zeniem — nie tylko muzycznej natury — staje się premiera „Hrabiny”.

W okresie Powstania Styczniowego teatr był wielokrotnie zamykany. Gdy wznowił swą działalność, jednym z pierwszych przedstawień była znów polska opera — tym razem „Straszny Dwór”. Po jego premierze, która odbyła się 28 września 1865 r., jeden z recenzentów pisał: gdyśmy słuchali tej muzyki swojskiej, wydawało się, że kompozytor „wyjął z piersi cząsteczkę jakąś naszej duszy i tę ozdobił, i ulepszył, ułożył w cudną całość”. Nic przeto dziwnego, że po trzech przedstawieniach zdjęto operę z afisza. Wróciła, w skróconej wersji, w 1874 r., a w całości dopiero po 51 latach, w 1916 roku!

Opera Warszawska — dzięki Moniuszce — stała się także dla zagranicy ciekawym ośrodkiem polskiej sztuki. A twórca „Strasznego Dworu” jest tu obecny niemal zawsze. Pierwsze przedstawienie w wolnej Warszawie, odbywające się 11 listopada 1918 roku, to „Halka”. Los sprawił, że również w ostatni przed wojną wieczór — 31 maja 1939 roku (bo później teatr bawił na urlopie) — grano w Wielkim „Strasznym Dworze”.

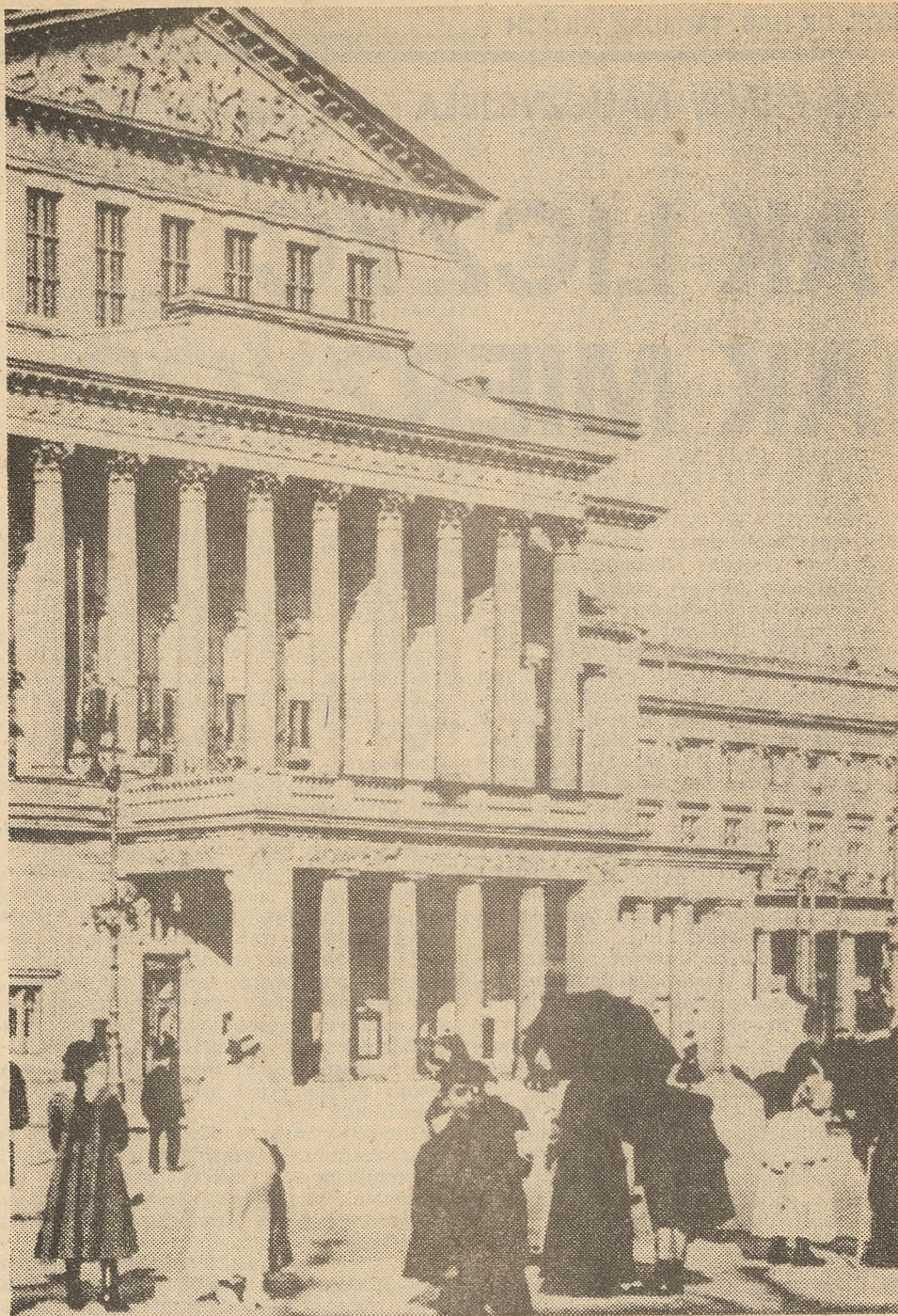
Wróćmy jednak do pierwszych lat w niepodległym kraju. Otóż od 1919 roku, kiedy dyrektorem przejął Emil Młynarski, zalicza się ona znowu do czołowych scen Europy, budząc uznanie bogatym i wszechstronnym repertuarem oraz ciekawymi inscenizacjami. Pod dyktando Młynarskiego, która trwa przez dziesięć lat, Teatr Wielki przeżywa swój najświetniejszy okres artystyczny. W niezwykle zwłaszcza obfitości pojawiają się wtedy premiery polskie. Obok oper Żelęńskiego, Statkowskiego i Paderewskiego, Warszawa usłyszała wówczas „Erosa i Psyche”, „Pana Twardowskiego”, „Beatryx Cenci” i „Casanovę” Różyckiego, „Zemstę” (według komedii Fredry) Noskowskiego, „Wyzwolonego” Adama Wieniawskiego, a przede wszystkim „Hagith” i „Króla Rogera” Karola Szymanowskiego.

W owych pierwszych latach II Rzeczypospolitej teatr sięgał także po najwybitniejsze pozycje repertuaru światowego. Zaznaczył wówczas polską publiczność m.in. z „Tristanem”, „Zygfydem” i „Zmierzchem bogów” Wagnera, „Kawalerem srebrnej róży” Ryszarda Straussa, „Tryptykiem” Pucciniego, dziełami baletowymi Ravela i Strawińskiego.

We wrześniu 1939 roku niemieckie bomby położyły kres istnieniu Teatru Wielkiego. W sierpniu 1944 r. uległ zniszczeniu całe zaplecze. Spłonął wspaniały gmach, spłonęły magazyny dekoracji i bezcenna biblioteka, zawierająca m.in. unikalne egzemplarze szeregu dzieł operowych i baletowych. Cudem tylko ocalał — jakkolwiek również poważnie uszkodzony — kolumnowy fronton teatru.

Ale już 4 grudnia 1945 roku odbył się w Warszawie (w sali obecnego Teatru Romantyki przy ul. Marszałkowskiej) pierwszy po wojnie spektakl operowy, złożyły się nań: „Verbum nobile” Moniuszki i „Pajace” Leoncavalla. Potem przez wiele lat zespół tej sceny występuje w sali warszawskiej „Romy”; tymczasem zburzony przez hitlerowców, a tak bardzo zrośnięty ze stolicą, gmach na Placu Teatralnym jest stopniowo odbudowywany (według koncepcji Bohdana Pniewskiego).

19 listopada 1965 roku — w 200-lecie polskiej Sceny Narodowej — otwarto ponownie wskrzeszony z ruin Teatr Wielki. Na ów pamiętny wieczór (gmach powracał do życia po ponad ćwierćwiekowej przerwie!) przygotowano „Straszny Dwór”; przedtem odsłonięto w westybule tablicę, na której wyrzyto m.in.: „Teatr zburzony w latach 1939—1945 przez hitlerowski



Teatr Wielki na początku XX wieku...

Fot. Archiwum



...i dziś

Fot. CAF

najeźdźce, wzniosła z ruin ofiarą całego narodu (...) by służyć narodowej sprawie i sztuce”.

Przez dalsze lata czyni to, niestety, z bardzo różnym skutkiem. Ostatni sezon warszawskiej opery pozwala jednak na nadzieję, że — być może — niebawem odnajdzie ona właściwą drogę do wrażliwości współczesnego odbiorcy. Ze chlubną tradycją potrafi pogodzić i z oczekiwaniami dzisiejszego widza, i z tym, co najbardziej charakterystyczne dla współczesnej sztuki.

Na inaugurację jubileuszu 150-lecia wybrano „Króla Rogera” Szymanowskiego, dzieło powstałe w 1924 roku, a zdaniem

niektórych — m.in. obecnego dyrektora Teatru Wielkiego, Roberta Satanowskiego — reprezentatywne dla polskiej sztuki operowej dwudziestego wieku. Ta interesująca, zwłaszcza pod względem plastycznym, inscenizacja spotkała się z dużym zainteresowaniem i życzliwością publiczności.

Z racji jubileuszu życzymy 150-letniej Scenie, tak bardzo zasłużonej dla edukacji patriotycznej i estetycznej wielu pokoleń Polaków, poszukiwań i osiągnięć artystycznych godnych jej imponującej historii. I naturalnie, naszych czasów.

HENRYKA WITALEWSKA

INWESTYCJE OŚWIATOWE

PROGRAM MINIMUM

— Nie rozpoczynamy w bieżącym roku żadnej nowej budowy — informuje leszczyński wicekurator oświaty i wychowania, **Henryk Pabis**. Suma przeznaczona z budżetu wojewódzkiego na inwestycje oświatowe (ok. 220 mln zł) pozwoli zaledwie kontynuować już rozpoczęte przedsięwzięcia. I żadne z nich nie zostanie w ciągu tego roku zakończone. Najwcześniej — bo w 1984 r. — zamierzamy oddać do użytku szkołę osiedlową w Lesznie. Rok później — podobną w Kościanie, następnie kolejne przedszkole leszczyńskie (przy ul. Włodarczaka) oraz Zespół Szkół Zawodowych w Gostyniu. Zbiorcze szkoły gminne, znajdujące się właśnie w budowie, gotowe będą:

w 1986 r. — w Smiglu, a dopiero w 1987 r. — w Borku. Powód? Brak wykonawców! W Smiglu trzeba było np. zaangażować aż PBRol z Leszna.

Wypowiedź wicekuratora mimo wszystko uznać trzeba za optymistyczną; w ubiegłych latach w województwie leszczyńskim oddawano zaledwie jeden obiekt oświatowy w roku. Prowadzenie obecnie jednocześnie sześciu budów stanowi więc postęp, choć oczywiście dalece niewystarczający. Włączyła się też — na szczęście — do inwestycji oświatowych w tym regionie spółdzielczość mieszkaniowa w Lesznie i Wschowie, która na własny rachunek wznosi w swoich osiedlach przedszkola.

Powstają one jako integralna część budownictwa osiedlowego, zgodnie z całościowym planem architektonicznym. I bardzo słusznie! Ale osiedla mieszkaniowe budują spółdzielcy także w kilku innych miastach Leszczyńskiego. Czyżby tam przedszkole nie potrzebowało?

100 mln zł z budżetu Urzędu Wojewódzkiego w Lesznie przewidziano na remonty placówek oświatowo-wychowawczych. Rozdzielono je na ogół zgodnie ze zgłoszonymi potrzebami, między 32 jednostki administracyjne stopnia podstawowego. Osobno przyznano z tej puli pewne sumy dyrekcjom 10 zespołów szkół zawodowych w regionie. Łatwo jednak obliczyć, że wypadło zafedwie po niecałe trzy miliony zł na każde miasto i gminę Leszczyńskiego. Albo ich naczelnicy zbyt skromnie (może według dawnych kosztów materiałów?) wyliczali potrzeby, albo zabrakło możliwości ich uwzględnienia.

Ale jest i trzecie rozwiązanie. Naśladując się ono nieoczekiwanie w czasie odwie-

dzin gminy Wijewo, w październiku ub. r. wyodrębnionej — ponownie — z obszaru gminy Włoszakowice. Wijewska szkoła podstawowa należy do chronicznie przeludowanych, więc od lat wymaga rozbudowy (dokonywanej zwykle z kosztów remontów). Nie doczekała się jej, niestety, mimo niedawnego awansu swej miejscowości na siedzibę władz gminnych. I dotychczas nie jest nawet zbiorczą szkołą gminną. Pieniądze z wojewódzkiego budżetu pozostały... we Włoszakowicach. Oto — sądzą — jeden z powodów, dla których rzeczywiste potrzeby oświatowe nie docierają do wojewódzkich planistów w Lesznie. Są też zapewne i inne tego powody. A może spytać nauczycieli z gmin?

J.T.

CZAS PRACY NAUCZYCIELA

JAK LICZYĆ JAK MIERZYĆ?

Dla organizacji pracy szkolnej w socjalistycznym systemie edukacji narodowej wciąż aktualne jest — często cytowane, ale niezaprzeczalnie respektowane w praktyce — zalecenie W. Lenina, opublikowane 4 stycznia 1923 r. na łamach gazety „Prawda”: „Nauczyciel ludowy powinien u nas mieć tak wysoką pozycję, jakiej nie miał, nie ma i mieć nie może w społeczeństwie burżuazyjnym. Jest to pennik, który nie wymaga dowodów. Do takiego stanu rzeczy winniśmy zmierzać przez systematyczną, wytrwałą, uporczywą pracę zarówno nad podniesieniem jego poziomu ideowego, jak i nad wszechstronnym przygotowaniem go do tego rzeczywistie wysokiego powołania oraz, co jest najważniejsze, po trzykroć najważniejsze — nad poprawą jego sytuacji materialnej”.

Niestety, to co „po trzykroć najważniejsze”, bywało zbyt często zaniedbywane, powodując liczne komplikacje zarówno w pozyskiwaniu do oświaty odpowiednio wykwalifikowanej kadry, jak i w organizacji pracy szkolnej. Ciągły wzrost zapotrzebowania na kadry nauczycielskie nie tylko usprawiedliwiał zatrudnienie w zawodzie nauczycielskim ludzi o nie najwyższych kwalifikacjach, lecz również powodował przeciążenie nauczycieli pracą normowaną i ponadwymiarową, chociaż już dawno stwierdzono, że nauczyciele przemęceniu pracują zwykle nie dość efektywnie.

■ Na podstawie badań empirycznych w Związku Radzieckim już w połowie lat dwudziestych stwierdzono, że istnieje wysoka korelacja między wymiarem pracy nauczyciela a wynikami jego pracy. Prowadzący te badania, D.N. Kropotow, pisał w książce o budżecie czasu nauczyciela to co najpełniej potwierdziło się szczególnie dramatycznie w szkolnictwie polskim: „Nadmierne przemęczenie, spowodowane przeciążeniem nauczycieli, brak dłuższego wypoczynku i snu — to zjawiska powodujące obniżenie wydajności pracy (...) Nie można mówić o poważnym posuwaniu się naprzód w tworzeniu nowej szkoły, jeśli praca nauczyciela nie będzie unormowana, a nauczyciel będzie cierpieć na chroniczne przeciążenie”.

Książka D.N. Kropotowa zawierała wyniki pierwszego kompleksowego badania struktury budżetu czasu nauczycieli szkół wielkomięjskich z uwzględnieniem nie tylko czasu pracy w szkole i poza szkołą, lecz także czasu wolnego. Jej заслуżą było jednak również inspirowanie i wspieranie podobnych badań w innych rejonach: na Syberii, w obwodzie Leningradzkim, w Moskwie i na Uralu. Te badania przyczyniły się do zmniejszenia wymiaru godzin lekcji nauczycieli poszczególnych przedmiotów z 24 do 18 godzin tygodniowo oraz do ustalenia, że nauczyciele klas początkowych nie powinni mieć dodatkowych obowiązków dydaktyczno-wychowawczych poza prowadzeniem swoich klas. Te normy były utrzymywane nawet w niezwykle trudnym okresie wojny.

Korzystne dla nauczycieli i całego systemu oświaty uregulowanie wymiaru godzin zajęć dydaktyczno-wychowawczych stworzyło odpowiednie warunki dla rozwoju kształcenia nauczycieli i niezwykle intensyfikacji procesu kształcenia i wychowania w całym szkolnictwie radzieckim.

Oczywiście, źródłem sukcesów szkolnictwa radzieckiego była i jest nie tylko intensywna praca lekcyjna; stanowi ona wszak część składową rozwiniętego systemu dydaktyczno-wychowawczego, w którym ważną rolę spełniają różne zajęcia dodatkowe, pozalekcyjne i pozaszkolne. Zakres tych zajęć jest tak duży, iż nauczyciele, mając zajęć tylko 18 godzin tygodniowo lekcji, pracują zwykle znacznie więcej niż pracownicy w innych zawodach.

W latach sześćdziesiątych, gdy w Związku Radzieckim ustalono czas pracy dla pracowników różnych zawodów na 41 lub 43 godzin tygodniowo, a czas pracy nauczyciela na 5 dni, zauważono, że czas pracy nauczyciela jest znacznie dłuższy i wciąż się wydłuża. Aby więc określić strukturę i czas pracy nauczycieli, podjęto kompleksowe badania w różnych regionach Kraju Rad.

Od 1967 do 1972 r. wielostronnie badano strukturę pracy wielu tysięcy nauczycieli pracujących w obwodzie nowosybirskim oraz w obwodzie pskowskim i w Burackiej ASRR. Od 1972 r. kontynuowa-

„Praca nauczyciela, jego kształcenie metodyczne i poznawanie dóbr kulturalnych wymagają — jak twierdzi M. Tkacz — ugodnienia w normach czasu. Jeśli, na przykład, nauczyciel wiele czasu poświęca na bezpośrednie kontakty z dziećmi; i nie pozostawia czasu na samokształcenie, na uzupełnienie swojego zasobu umiejętności naukowych i metodycznych, to co raz trudniej mu jest „zapalać serce i myśli” dzieci. Wyniki pracy nauczyciela w dużym stopniu zależą od tego, ile i jak pracuje on z literaturą”. Niektórzy sądzą, że samokształcenie potrzebne do wykonywania zawodu nauczycielskiego należy traktować jako część składową pracy zawodowej. Jednakże zarówno ze względu na trudności w skorelowaniu programów samokształcenia z potrzebami zawodu, jak i ze względu na priorytet bezpośrednich kontaktów z uczniami — samokształcenie nauczyciela w czasie pełnienia obowiązków zawodowych musi być ograniczone.

Dlatego niektórzy badacze radzieccy sądzą, że do czasu pracy zawodowej nauczyciela można doliczać tylko czas obowiązkowego, zorganizowanego podwyższania kwalifikacji, na przykład w instytucie doskonalenia nauczycieli lub na zajęciach metodycznych w szkole i na konferencjach wskazanych przez władze oświatowe. Można też założyć, że do czasu pracy należy zaliczyć podwyższanie kwalifikacji, które dokonuje się bezpośrednio w procesie przygotowania nauczyciela do lekcji. Jednak w tym przypadku czas na to przeznaczony służyć jest traktować jako czas przygotowania do zajęć szkolnych. A te zajęcia wszyscy w Związku Radzieckim bez zastrzeżeń zaliczają do czasu pracy zawodowej nauczyciela.

■ W rezultacie wielu doświadczeń uzgodniono, iż do pracy nauczyciela należy zaliczyć działalność bezpośrednią skierowaną na wykonywanie podstawowych obowiązków zawodowych nauczyciela, a więc strukturę czasu pracy określić przez wyznaczenie pięciu podstawowych składników: pracy dydaktyczno-wychowawczej i

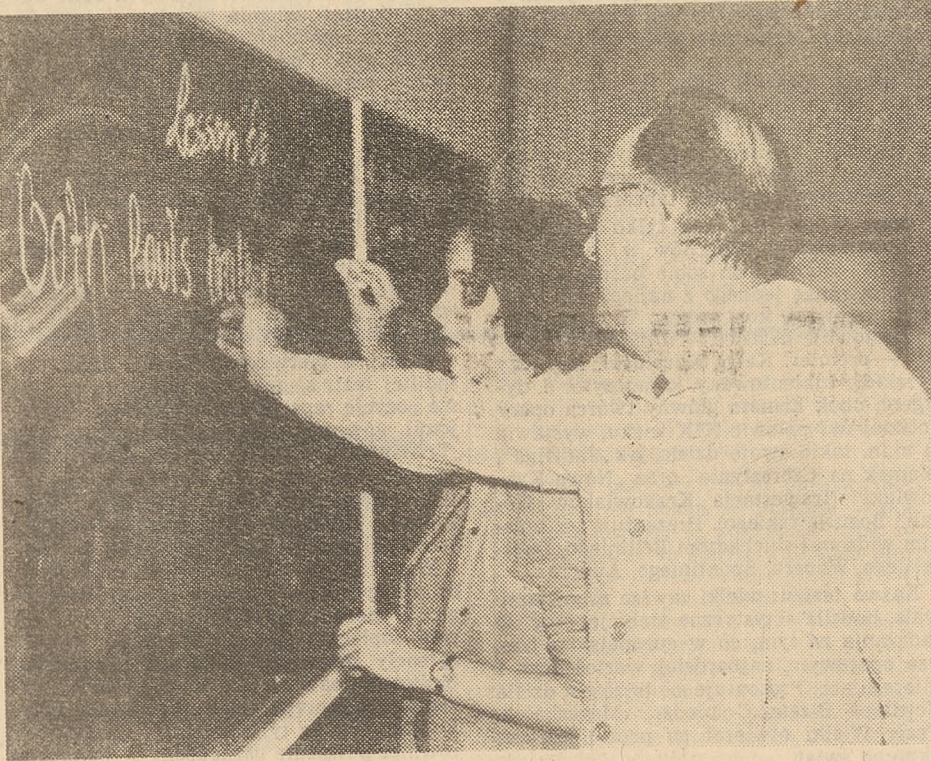
cyjno-wychowawczą z uczniami i przygotowanie do niej; pracę pedagogiczną z rodzicami i w środowisku lokalnym oraz pracę dodatkową w szkole i w środowisku, odpowiadającą szerszym potrzebom społeczno-pedagogicznym.

Wśród czynności uznanych za pracę dydaktyczno-wychowawczą przede wszystkim wymieniamy się lekcje, chociaż w globalnym wymiarze czasu pracy w szkolnictwie radzieckim zajmują one zwykle niewiele więcej niż trzecia część czasu pracy (18 godzin i 24 godziny w klasach początkowych). Zdarza się jednak i tak, że niektórzy nauczyciele mają mniej niż 18 godzin lekcji, jeśli nie można ich w szkole zatrudnić inaczej, niż tylko zgodnie z ich specjalnością. Dlatego też z badań przeprowadzonych w trzech republikach: w RFSSR, na Łotwie i w Ukrainie okazało się, że przeciętny wymiar godzin zajęć lekcyjnych nauczycieli wynosił tylko 17,1 godziny, a wychowawców klas — 19,9 tygodniowo, podczas gdy cały tydzień roboczy tych nauczycieli wynosił 47,7 godziny, a wychowawców klas — 56,8 godziny.

Wcześniej badania — z lat sześćdziesiątych — całej budżetu czasu nauczycieli wykazywały, że przeciętny czas pracy nauczycieli w miastach wynosił 55 godz. 22 min. tygodniowo, w tym lekcji — 19 godzin 34 min. Na wsi odpowiednio — 57 godz. 44 min. i 23 godz. 41 min. tygodniowo. Nauczyciele ponad 29 godzin tygodniowo poświęcali na przygotowanie się do pracy z dziećmi, ponad 8,1 ponad 5 godzin na sprawdzanie prac uczniowskich, a resztę czasu na przygotowanie się do zajęć pozalekcyjnych, narady metodyczne, konferencje nauczycielskie, prace z rodzicami i w środowisku, wypełnianie dokumentacji szkolnej i na przerwę między lekcjami.

Stosunkowo dużo — i coraz więcej — czasu nauczyciele radzieccy poświęcała na konsultacje i inne dodatkowe zajęcia z uczniami. Częstotliwość i czas trwania takich zajęć i konsultacji zależał przede wszystkim od poziomu nauczyciela, do zawodu i obowiązków społecznych. Część nauczycieli w ogóle nie prowadzi żadnych zajęć dodatkowych ani konsultacji, inni zaś poświęcają na nie od 5 minut do 12 godzin tygodniowo.

Badania radzieckie wykazywały z dawną znany fakt, iż z reguły najwięcej czasu na dodatkowe zajęcia i konsultacje przeznaczają nauczyciele z matematyki, fizyki, chemii i literatury. 77 proc. badanych nauczycieli mte-



Fot. M. Suchecki

przygotowania do niej; pracy organizacyjno-wychowawczej z uczniami; pracy pedagogicznej z rodzicami i w środowisku; pracy administracyjno-gospodarczej, niezbędnej dla funkcjonowania instytucji oświatowo-wychowawczej; dodatkowej pracy — pedagogicznej.

Oczywiście, nie zawsze do wypełnienia podstawowych obowiązków zawodowych, związanej z oddziaływaniem na uczniów i z przygotowaniem do tego, konieczne jest wykonywanie pracy administracyjno-gospodarczej.

■ Radzieccy badacze mają już daleko poza sobą podstawowe dyskusje na temat znaczenia pracy nauczyciela w społeczeństwie socjalistycznym. Zgodnie z sugestiami klasyków marksizmu-leninizmu, już w latach sześćdziesiątych uzasadnili pogląd, iż praca nauczyciela trzeba traktować jako produkcję.

Szczególną rolę spełnia praca nauczyciela jako działalności powodująca tworzenie i kształtowanie zdolności do działalności twórczej. Ale czy wszelka działalność nauczyciela zasługuje na miano pracy produkcyjnej? Oczywiście, nie! Wraz z uznaniem przynależności pracy nauczyciela do „całokształtu procesu pracy” badacze radzieccy musieli wprowadzić istotne poprawki do pojęcia pracy z lat dwudziestych, według której do budżetu czasu pracy nauczyciela (a zatem też do tej struktury) zaliczano nie tylko same zajęcia z uczniami i różne czynności przygotowawcze, lecz również drogę do szkoły i ze szkoły, oczekiwanie na pracę, podwyższanie kwalifikacji, spełnienie różnych funkcji społecznych, w ogóle całą aktywność nauczyciela. Przy wartościowaniu działalności nauczycielskiej we współczesnych kategoriach społeczno-ekonomicznych to pojęcie pracy nauczyciela z lat dwudziestych trzeba było uznać za zbyt szerokie. Ale nielato też określić, co w działalności nauczyciela jest pracą w ścisłym tego słowa znaczeniu, a jakie czynności nie mogą być do niej zaliczone. Stąd wynikała znaczna różnica zarówno w ogólnych ocenach pracy nauczyciela, jak i w pomiarach czasu jej trwania.

matykę prowadziło z tego przedmiotu dodatkowe zajęcia i poświęcało na nie ponad 2 godziny tygodniowo, a niektórzy nawet 8 godzin. Dodatkowe zajęcia prowadziło też 66 proc. nauczycieli języka rosyjskiego i literatury, poświęcając na nie tejżej przedmiot 1,3 godz. w tygodniu, wśród nauczycieli fizyki i chemii dodatkowe zajęcia i konsultacje prowadziło 54 proc. i 57 proc. Natomiast wśród nauczycieli historii, geografii i biologii tylko zwykle co trzeci prowadził jakieś dodatkowe zajęcia i konsultacje a przeciętny czas tych zajęć był kilkakrotnie krótszy, niż w przypadku nauczycieli matematyki.

■ W strukturze czasu pracy nauczycieli radzieckich bardzo znaczną pozycję stanowi spełnianie obowiązków wychowawczych klas. Na to pracę poświęcają oni przeciętnie po około 2,5 godz. dziennie (13 godz. 59 min. w tygodniu), czyli zakres tej pracy wynosi 5 razy tyle, co czas odpłacany za wychowawstwo klasy. Niektóre badania wykazywały jednak większy lub mniejszy czas pracy wychowawczy klas. Różnice te wynikały przede wszystkim z niejednakowego pojmowania zakresu zadań wychowawców. Jedni bowiem tym zakresem obejmują wszystkie prace organizacyjno-wychowawcze i przygotowanie do nich oraz pracę pedagogiczną z rodzicami i w środowisku lokalnym, a poza tym — także specyficzne zadania wychowawcze, jak zajęcia w ramach godzin wychowawczych, zebrania rodzicielskie oraz współdziałanie z organizacjami pionierskimi i komсомольskimi. Inni zaś tylko te „specyficzne” zadania traktowali jako pełnienie obowiązków wychowawczych. Takie rozróżnienie ma pewne uzasadnienie w tym, że tylko 80 proc. nauczycieli pełni obowiązek wychowawców klas, gdy prace organizacyjno-wychowawcze realizuje 97 proc. ogółu nauczycieli, a z rodzicami i w środowisku lokalnym pracuje 70 proc. wychowawców klas i 39 proc. ogółu badanych nauczycieli.

Ogólnie biorąc, wychowawcy klas poświęcali na prace organizacyjno-wychowawcze i na przygotowanie się do niej oraz na pracę pedagogiczną z rodzicami i

w środowisku przeciętnie 8,2 godz. tygodniowo, gdy pozostali nauczyciele poświęcali na te prace 4,4 godz. tygodniowo. Różnica jest więc duża, chociaż nawet 4,4 godz. tygodniowo też świadczy o stosunkowo znacznym zaangażowaniu nauczycieli w pracech pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

W związku ze stopniowym upowszechnianiem szkół całodziennych, realizujących z pełnym powodzeniem szeroki program kształcenia i wychowania, zachodzą też pewne zmiany nie tylko w organizacji pracy szkolnej, lecz także w strukturze pracy nauczycieli. Zjawiska pozalekcyjne coraz ściślej łączą się z lekcjami, a wychowawcy rzeczywistie zgodnie współpracują z nauczycielami poszczególnych przedmiotów.

■ W Polsce, gdzie obciążenie nauczyciela pracą zawodową było w latach siedemdziesiątych znacznie większe niż w innych krajach socjalistycznych, a nawet w poszczególnych krajach kapitalistycznych, temat budżetu czasu pracy był niepopularny. Tylko Związek Nauczycielstwa Polskiego wspierał niektóre badania z tej dziedziny. Warto przypomnieć, że w 1977 roku opublikowano na łamach „Głosu Nauczycielskiego” po posiedzeniu Prezydium ZG ZNP: „Drugim ważnym tematem, nad którym obradowało prezydium to budżet czasu pracy nauczyciela. Temat wciąż mało znany, jako że nie ujęty w dotychczasowych badaniach w sposób kompleksowy”.

Problem czasu pracy nauczyciela jest przedmiotem zainteresowania związku od dawna, w działalności ogniw terenowych i ZG poświęcało się tym sprawom wiele uwagi. Również uczelnie wyższe zajmują się tym tematem, jednakże jest to raczej wynik indywidualnych zainteresowań poszczególnych osób. W wielu rejonach kraju — w Gdańsku, Warszawie, Łodzi, Lublinie — podejmowano ten problem w badaniach, jednakże ich wyniki, dość rozpozawszchnione, nie dają pełnego obrazu globalnego problemu. W miarę swoich możliwości materiał badawczy z tego zakresu gromadził również Sekcja Szkolnictwa Ogólnokształcącego, dane te stanowią jednak dopiero małą część tych, które należałoby zebrać.

W tej sytuacji godna pochwały jest inicjatywa Zarządu Głównego ZNP, który przed czterema laty zlecił ten temat do badań pracownikom Uniwersytetu Poznańskiego. Prowadzono je tam pod kierownictwem doc. dra hab. B. Bromberga. Badania objęły takie kategorie zajęć, jak: praca zawodowa (dydaktyczno-wychowawcza, przygotowanie się do niej, praca pozalekcyjna); dodatkowa praca zarobkowa (głównie godziny ponadwymiarowe) oraz droga do pracy i z pracy. W badaniach uchwyciono również tygodniowy przeciętny czas przeznaczony przez nauczyciela na wykonanie zajęć domowych i obowiązków rodzinnych oraz przeciętną ilość czasu wolnego i zajęć związanych z nauką własną (samokształcenie, praca społeczna).

Z analizy materiału badawczego wynika, iż nauczyciel spędził podstawową pracę w tygodniu średnio 48,5 godziny zegarowej, czyli nie mniej niż inne grupy zawodowe. Z sondażu przeprowadzonego przez Sekcję Szkolnictwa Ogólnokształcącego wynika, iż czas ten jest trochę dłuższy, wynosi ponad 50 godzin zegarowych, czyli więcej niż we wszystkich pozostałych zawodach.

A pamiętać trzeba, iż obowiązki zawodowe nauczyciela nie kończą się w szkole, ma on przecież obowiązek doskonalenia się. Pojęcie czasu pracy nie jest tu więc — jak w innych zawodach — jednoznaczne. Jest sprawą do dyskusji, czy czas przeznaczony na doskonalenie i doskonalenie s.e. nie zaliczyć do czasu pracy nauczyciela. We wspomnianych badaniach obowiązki te włącza się do budżetu czasu wolnego.

Szkoda, że wówczas mieliśmy do porównania tylko częściowe wyniki innych badań, dra R. Cieślńskiego, wykazujące, iż młodzi nauczyciele szkół podstawowych na wsi już w latach 1971 i 1972 pracowali przeciętnie 67 godzin 10 minut tygodniowo.

W związku z przygotowaniami do reformy szkolnej czas pracy nauczycieli w szkołach wiejskich zapewne nie uległ zmniejszeniu. Wskazywały na to inne, niedokończone, badania z różnych środowisk, również z Łodzi. W tych badaniach bowiem uwzględniano nie wszystkie czynności nauczycieli, związane z ich funkcjami zawodowymi, a więc również doskonalenie i doskonalenie zawodowe. Ale tak wielkie obciążenie nauczycieli polskich wynikało przede wszystkim z wysokiego wymiaru obowiązków pracy dydaktyczno-wychowawczych i koniecznych też godzin zajęć ponadwymiarowych, usprawiedliwionych zarówno potrzebami szkół oraz koniecznością uzupełnienia i podwyższania kwalifikacji, jak i trudną sytuacją materialną nauczycieli. Trudno byłoby natomiast usprawiedliwić to przeciętnie także wadliwą organizacją pracy szkolnej. A to też można było stwierdzić.

Wykazało to na pewno następne badania, w których uwzględnia się zmiany, wynikające z Karty Nauczyciela, uchwalonej przez Sejm PRL 26 stycznia 1982 roku. Ta Karta wniosła wiele korzystnych zmian w strukturze pracy nauczycieli, ale z powodu braku rezerw kadrowych w oświacie i wadliwości organizacji pracy szkolnej na efekty trzeba będzie poczekać. Nie zmniejszyła bowiem — przy brakach kadrowych — faktycznego obciążenia nauczyciela praca. Tyle, tylko, że za tę pracę więcej dziś im się płaci.

SPOTKANIE NAUCZYCIELI Z POSŁAMI

W KRĘGU KARTY

Pytania i propozycje mają także swoją porę. Zwykle na pytania zadane później, — znamy już odpowiedź. Dlatego chyba największym walorem spotkania nauczycieli Lubelskiego z posłami był fakt, że odbyło się ono właśnie teraz. Dlaczego? Jak zauważył obecny na tym spotkaniu wojewoda, Andrzej Szpringer, zwykle tak się dzieło, że z okresów mniejszych i większych słabości ekonomicznych naszego kraju oświata wychodziła zawsze obolabla, anemiczna i chronicznie niedoinwestowana.

Dosyć oczywisty fakt, że „przeście” w oświacie są nie do odrobienia, nigdy nie był w przeszłości przedmiotem szczególnej troski decydentów. Obcinano więc oświatowe fundusze, oszczędzając między innymi na placach nauczycieli. Efektem jest dzisiaj szok, że absolwentki szkół fryzjerskich uczą historii lub matematyki, a adepci klas z zarządzaniem w ośledach wielkich miast pobierają nauki na trzeciej zmianie.

Spotkanie zorganizowane przez Wojewódzki Zespół Poselski i Kuratorium Oświaty i Wychowania, z inicjatywą posła gen. Pawła Dąbka, z udziałem posłów: Haliny Koźmiewskiej, Henryka Piotrowskiego, Edwarda Harasima i Stanisława Róztworowskiego oraz wicewojewody Andrzeja Szpringera i kuratora Kazimierza Jagowdzika — było pierwsze w województwie lubelskim od wielu lat.

O tym, co i jak się dzieje w oświacie, a zwłaszcza, jak są realizowane uwarunkowania wynikające z Karty, postawie mogli dowiedzieć się z pierwszej ręki. Wszystkie ważne momenty dyskusji w pokojach nauczycielskich, na radach pedagogicznych i zebraniach związkowych zostały przekazane przez reprezentantów środowiska nauczycielskiego liczącego ponad 12,5 tys. pedagogów. Przekazywane na gorąco, nieomal jednym tochem, z konieczności lapidarnie i hasłowo. Mimo iż spotkanie trwało non stop pięć godzin, to jego formuła pozwalała na stawianie jedynie pytań bez elementowych dyskusji i nie wszyscy nauczyciele mogli skorzystać z okazji przekazaania swoich myśli. Postawie natchnieniem wydzignęli z tego wniosek, proponując, aby w przyszłości ograniczać spotkania częściej i w większym gronie, rodzajami szkół.

W wypowiedziach nauczycieli przebiegają przede wszystkim troska o zapewnienie tej grupie zawodowej godziwej egzystencji, aby nareszcie pozbyć się kompleksów „blednego nauczyciela” z „negatywnej selekcji”, a przez to przyciągnąć do zawodu młodych i zdolnych ludzi. Słowem: problem kadry, nie ma dziś, na jutro, Dlatego też najwięcej czasu poświęcono sprawie realizacji Karty w bardzo szerokim kontekście. Padły pytania i wątpliwości, propozycje rozwiązań, natomiast nie było mało-kontekstnych narzeków.

Wiele krytyki padło pod adresem resortu: po pierwsze, że jest on zbiorowatyzowany, po drugie, że nie przejawia większej ochoty do bezpośrednich kontaktów z nauczycielami. I oczywiście, nieomal tradycyjnie już zapytano na wstępie, z kim konkretnie resort konsultuje poszczególne propozycje wykonawcze. Nauczyciel znalazł nie może się dowiedzieć np., jakie środowisko brało udział w konsultacjach zarządzenia o dodatku mieszkaniowym. A nauczyciele są znani z docieklivosti. Dla słuchaczy interesująca byłaby zapewne odpowiedź posłów, jak wójtów i udział na Sejm, a zwłaszcza Komisja Oświaty i Wychowania — na ostateczną wersję zarządzenia, bo według odczuć nauczycieli, wpływ ten jest chyba niewielki i mało skuteczny.

Karta jest uchwalona przez Sejm i nikt nie może, nie ma prawa, manipulować nią za pomocą prawnych kruczków. Jeżeli władza chce być szanowana, musi być

konsekwentna w swoich postanowieniach. Trudno jest mówić o integracji środowiska nauczycielskiego, które w dalszym ciągu jest rozbite, skoro wokół wudymanych zarządzeń, niezgodnych z duchem Karty — rozpala się emocje i znajdują pozytywne nastroje „anty”. To jest już sprawa polityczna — mówił kol. Sadowski.

Nieczytelne, dwuznaczne przepisy psują krew dyrektorom szkół i nauczycielom. Jeżeli urzędniczy ministerstwo — twierdzono — nie są w stanie ocenić, czy przepis jest klarowny i zrozumiały, powinni dać tekst nauczycielowi oraz wójtowi i po prostu zapytać, czy oni to rozumieją. Nie do przyjęcia jest sytuacja, w której nad jednym przepisem zastanawiają się, kombinują, szukając analogii — trzech dyrektorów i każdego z nich rozumie przepis inaczej. Wydawanie komentarzy w ślad za zarządzaniem jest chyba totalnym nieporozumieniem.

Pytanie: kto, dlaczego i po co wymyślił kolejne sposoby obliczania dodatku „przeznaczającego” za dwa złote? W takich razach trzeba sprawę stawiać po mesku. Nie mamy — nie damy. Propagowanie w zamian jakiejś kosmarnej buchalterii jest oczywistym nonsensem. Niepotrzebnie podgrzewa atmosferę i daje argument przeciwnikowi: „widzicie, znów was robia w konia”, nic się nie zmienia”. Osłabianie zaufania to przecież prosta droga do następnych kryzysów (kol. Skroba).

Już od dłuższego czasu krąży plotka o nowelizacji Karty (kol. Jabłoński). Dotyczy ona podwyższenia pensum godzin i sprawy przechodzenia na emeryturę po trzydziestu latach pracy. Niestety; nikt dotąd ich nie zdemontował. I znów pytanie: po co właściwie jest prasa? Jak dowiedzieliśmy się z „Głosu”, resort nie miał dotychczas zwracać wypowiedziania się na szerszym forum w sprawach, które interesują i dotyczą nauczycieli. Czy ten sposób bycia kiedyś się zmieni? (kol. Bieli).

Zwracano uwagę także na fakt, że plotka, która krążyła wiele tygodni, iż „trznastka” w tym roku nie będzie wypłacana, nie została w porę usunięta z obiegu. Komu na tym zależy? Albo sprawa niby pozornie drobna, ale która zakłóca w sposób zasadniczy administrowanie szkoła. O tóż, dzienniki urzędowe z datą listopada, w których publikowane są zarządzenia wchodzące w życie od 1 września 1982 r., są przesyłane do szkół w lutym 1983 r.(!?). Powoduje to kompletną dezorganizację, a także łatwo w takiej sytuacji posadzać administrację terenową o absolutną głupotę. Trudno przyjąć, iż jest to wyłącznie wina poligrafiów i poczty — padły zarzuty.

Czy Sejm, Komisja Oświaty i Wychowania ma pełne rozeznanie, jak jest realizowana Karta? A może warto by powołać komisję nauczycielską, która oceniałaby na bieżąco sposób i efekt stosowania przepisów wykonawczych.

★

„Dużo miejsca w wypowiedziach nauczycieli zajął problem plac. Pytanie-baza: czy w oświacie opłaca się dobrze pracować? Uznano je za retoryczne. Oczywiście, nie! Fakt, iż jeden nauczyciel cały swój czas poświęca szkole, jest wybitnym powodem, wchowanie olimpijczyków etc. — a inny ledwo „realizuje program”; by następnie (szkółko) oddać się innym zajęciom, bardziej intratnym — nie wpływa na uposażenie. Sztynne pozycje w tabeli uposażeń, gdzie liczy się tylko staż i wykształcenie, bez widełek „od... do”, dających możliwość premiovania lepszych, nie stwarza — jak dobrej atmosfery w pracy. Co prawda nie samym chlebem człowiek żyje... ale

wyłączenie moralna satysfakcja — też nie wystarcza. Być może takie ujednolicenie jest nawet wygodne, ale co to ma wspólnego z motywacyjną funkcją plac? (kol. Sperlula).

Bez owijania w bawełnę wyrażono zaniepokojenie, iż żaden z kompetentnych organów do dziś nie wypowiedział się precyzyjnie, na jakim etapie znajduje się sprawa podwyższenia czyli zrównania średniego uposażenia nauczycielskiego ze średnim uposażeniem kadry inżynieryjno-technicznej. Mówiono: znów jesteśmy na końcu krajowej listy plac. Czysta jest niepokojąca. Obawy nasze dotyczą także sposobu ustalania uposażenia grupy inżynieryjnej. Oby nie była to abstrakcyjna grupa, od której wcale nie odbiegamy w minus... (kol. Stasiak).

Jeżeli już mowa o systemie plac, należałoby pomyśleć o premiowaniu młodych nauczycieli, zdolnych i rokujących nadzieję na związanie się z tym zawodem na dłużej. Byłoby to dobry moment selekcji pozytywnej do tego zawodu. Do bardziej intensywnej opieki nad młodymi należałoby zacheć (także w formie finansowej) starszych kolegów.

Padł również pomysł (jakkolwiek nie odrywający na zatrzymaniu nauczycieli wybierających się na emeryturę po trzydziestu latach pracy. Mianowicie, zaproponowano ustalenie dodatkowego awansu za trzydziście lat pracy. Twierdzono przy tym, że na tych warunkach zostałaaby zdecydowana część potencjalnych emerytów i problem kadrowy, zwłaszcza na wsi, byłby rozwiązany, przynajmniej, równomiernie, na kilka lat.

Pod hasłem „bodałbyś dyrektorem zostali” — upominano się o podwyższenie dodatków funkcyjnych dla dyrektorów szkół. Obecnie — mówiono — dyrektor mimo iż ma czas pracy, jak wiadomo, zupełnie nie ograniczony”, zarabiał mniej niż pracownik szeregowy. Czy w tej sytuacji, w połączeniu z ograniczeniem uprawnień dyrektora można mówić o jego dobrej pracy, a także prestiżu? (kol. Stasiak).

Pytanie wywołało krótką dyskusję na temat kompetencji dyrektorów, a właściwie ich braku. Nieżywcio i nie do przyjęcia jest tak wielkie ograniczenie jego uprawnień. W ten sposób centralizacja w zarządzaniu oświatą niewątpliwie osiągnęła pułap. Kuratorium, a więc ten szacowany organ, który załatwia wszystko, „padnie” — jak określili to trafnie jeden z czytelników „Głosu”. Pierwszy z brzegu przykład. Załatwianie wydawałoby się prostej spraw, jak udzielenie nauczycielowi zezwolenia na dodatkowe zatrudnienie, wymaga licznych zabiegów i podpisów sześciu osób, a ukoronowaniem tejej operacji jest złożenie podpisów przez wielu wspomniany organ, czyli kuratora. Zdaniem mówców, funkcja kuratora powinna jednak głównie koncentrować się na sprawach polityki oświatowej, pomocy i kontroli szkół.

Problem, który stwarza dzisiaj już nie tyle stany napięcia między dyrekcją a personelem administracyjnym, co zagraża egzystencji zwłaszcza grupy i internatów — to obecne place tej grupy. Aby zatrzymać część personelu, dyrektorzy posługują się różnymi fortelemi, najczęściej używając argumentów, iż podwyżka jest kwestią dni. Na marginesie podniesiono, iż dalej nie można tolerować sytuacji, w której rodzice za umieszczenie dziecka w bursie lub domu dziecka nie placą stosownych sum.

Proponowano także zrównanie w uprawieniach wychowawców internatów z nauczycielami, a nie traktowanie ich na równi z wychowawcami świetlic dworcowych. Proponowano, aby pracę w niedzielę i sobotę, a także w porze nocnej traktować według Kodeksu Pracy etc. Zapewne propozycji byłoby więcej, ale czas biegnie nieubłaganie — i trzeba było ograniczać wystąpienia.

★

Jak podkreślili na wstępie organizatorzy spotkania — jego celem było zapoznanie posłów z konkretnymi propozycjami, zebranie opinii, postulatów i przekazanie następnie na forum Sejmu. Z tego też powodu nauczyciele nie mogli oczekiwać natychmiastowej odpowiedzi na wszystkie wątpliwości zawarte w pytaniach. W niektórych przypadkach byłoby to wręcz niemożliwe.

Sądzę, iż ta formuła spotkania jednak nie wszystkich jego uczestników usatysfakcjonowała, w każdym bądź razie spowodowała pewien niedosyt. Powracając do swoich kolegów mogli oni przekazać im jedynie zapewnienie posła Stanisława Róztworowskiego, z Komisji Planu Gospodarczego, o dwóch sprawach, zresztą w tej chwili bardzo oalnych: Mianowicie: posel stwierdził, iż Sejm będzie pilnował spraw zrównania średniego uposażenia nauczycieli ze średnim uposażeniem kadry inżynieryjno-technicznej, pieniądze muszą się na to znaleźć, jakkolwiek sytuacja budżetowa państwa jest rzeczywiście bardzo trudna. Wieże się z tym także problem podwyższenia plac pracownikom administracji i obsługi. Niestety w tej sprawie nie podjął jeszcze żadne decyzje. Posel St. Róztworowski poinformował także zebranych, iż Sejm po urwaniu od roku dokonano oceny realizacji Karty. I oczywiście, wyciągnię z tego konkretne wnioski.

TERESA KONARSKA



Fot. Cz. Górski

WCIAŻ TEMAT TABU

Nawiązując do publikacji „Głosu” poruszających problematykę wychowania seksualnego, pragnę podzielić się swoimi doświadczeniami i obserwacjami, dotyczącymi omawianego tematu.

Przez ostatnie dwa lata istnienia „przysposobienia do życia w rodzinie” prowadziłem ten przedmiot w jednym z warszawskich liceów ogólnokształcących. Uderzyła mnie wtedy olbrzymia dysproporcja między znajomością tych zagadnień wśród młodzieży a piśmiennictwem pedagogicznym, upowszechniającym zasady wychowania seksualnego. Przeprowadziłem więc w kilku szkołach średnich badania nad wpływem poszczególnych źródeł uświadczenia seksualnego młodzieży na stan jej wiedzy i poglądów związanych z życiem seksualnym^{*)}. Niektóre wnioski ze wspomnianych badań potwierdzają sugestie, zawarte w artykułach „Głosu”.

Na początek trzeba wyjaśnić rzecz podstawową: czy przedmiotem jest proces wychowania seksualnego, czy też przekazanie konkretnej wiedzy, a więc uświadczenie? Powstaje bowiem wątpliwość, czy i na ile wychowanie seksualne jest procesem swoistym, wymagającym określonych działań i specyficznych metod? Coraz więcej bowiem pedagogów zalicza tę dziedzinę do subdyscyplin wychowania zdrowotnego, wskazując jednocześnie ścisły związek z wychowaniem moralnym. Czy bowiem kultura seksualna nie jest pochodną kultury osobistej, a stosunek do partnera nie jest odbiciem zinteriorizowanych postaw i stopnia rozwoju uczuciowego? A jeśli tak, to czy można mówić o wychowaniu seksualnym jako o odrębnej dziedzinie?

Oczywiście, nie twierdzę, iż wspomniana zależność jest jednoznaczna i automatyczna, tym niemniej nie sądzę, by zasadne było wyodrębnianie tego aspektu wychowania jako osobnej całości. Natomiast czynnikiem, który powoduje największe spory i do którego sprowadza się cały problem, jest uświadczenie seksualne, a więc przekazanie określonej wiedzy seksuologicznej.

W minionym okresie powstało bardzo wiele książek i artykułów upowszechniających wiedzę seksuologiczną. Słusznie stwierdza doc. Jacewski, iż wiele pism zawdzięcza swoją popularność właśnie temu typowi publikacji, bowiem są one czytane przez młodzież z zaskakującą wręcz systematycznością. Niestety, większość z nich — jak stwierdził jeden z moich rozmówców — „służy umoralnianiu, a nie nauce szukania szczęścia w życiu seksualnym”. Podobną opinię młodzież wyraża najczęściej wobec treści przekazywanych jej przez rodziców i nauczycieli stwierdzając, że wszystko, czego dotyczy rozmowy i pogadanki, już zna i wie, natomiast tego, czego szuka, nie może znaleźć ani w rodzinie, ani w szkole, ani w większości publikacji; musi więc poszukiwać się często zulgaryzowanymi doświadczeniami swych rówieśników.

Jakich zatem treści młodzież poszukuje? Przeważają lekcje „przysposobienia...” na pierwszej godzinie, poświęconej zagadnieniom seksualnym, otrzymałem od niecałej setki uczniów i uczennic dokładnie 395 pytań, które dały łącznie 209 problemów. Zdecydowana większość z nich dotyczyła spraw związanych z techniką współżycia, iniekcją oraz ciążą, najmniej było pytań dotyczących spraw fizjologicznych. Chcąc wyjaśnić wszystkie wątpliwości, a mając do dyspozycji jedną godzinę tygodniowo, musiałbym poświęcić na te problematykę cztery lata. Jedynym wyjściem z sytuacji było ustosunkowanie się do najczęściej powtarzających się zagadnień (co trwało prawie rok). Na próbie młodzieży problematyka, na którą nie starczyło już czasu, została opracowana w postaci maszynopisu i udostępniona chętnym.

Upraszczając nieco całe zagadnienie, można stwierdzić, iż źródło obecnej sytuacji w tej dziedzinie tkwi w tym, iż młodzież oczekuje od swych wychowawców tych informacji, które po dziś dzień stanowią tabu i uchodzą za kwestie „drażliwe”. Można

zapytać, czym w swej istocie różnią się treści antykoncepcji i techniki współżycia, z których pierwsze są omawiane przy każdej okazji, drugie zaś notorycznie przemilczane? Zachodzi tu nieporozumienie, jeśli bowiem przyjmujemy (jak to ma miejsce w każdej dziedzinie edukacji), iż obowiązkiem wychowawcy jest przekazać uczniowi wiedzę globalną, niezbyt logiczne jest przetrzymanie przed skutkami czegoś, co nie występuje.

Skąd zatem biorą się opory wychowawców przed przekazywaniem młodzieży globalnej wiedzy seksuologicznej? Podstawowe źródło obaw tkwi w poglądzie, iż nad-

nia fizycznego, szkoła jako instytucja wychowawcza nie dba szczególnie o wytworzenie wśród młodzieży poczucia konieczności edukacji permanentnej i samokształcenia, a przecież należy to do celów wychowania w placówkach oświatowych. Trochę więc o należyte postawy wobec seksu wydaje się w tym aspekcie nieco chybiona lub przynajmniej niewłaściwie rozumiana, bowiem z reguły nadmiar wiedzy powoduje o wiele mniejsze zło, niż niedoinformowanie.

Oprócz jednak wyżej zasygnalizowanych, a niezbyt uzasadnionych obaw istnieje jeszcze druga, w pełni uzasadniona przyczyna powszechnej indolencji — niekompetencja osób, które winny tę wiedzę upowszechniać. Przy czym chodzi tu nie tylko o brak kompetencji merytorycznych, lecz także i metodycznych, bowiem efektywność przekazywania wiedzy seksuologicznej jest ściśle zależna od osobowości nadawcy i więzi emocjonalnych, jakie go łączą z młodzieżą.

Jak bowiem wygląda sytuacja w dwóch podstawowych środowiskach wychowawczych, jakimi są rodzina i szkoła?

Na podstawie swych badań mogę stwierdzić, iż efektywność rodziny w tym zakre-

pozostaje więc jedynie racjonalne źródło uświadczenia seksualnego młodzieży, jakim są publikacje książkowe i artykuły. Niestety, jak już wspominałem, i one pozostawiają wiele do życzenia, często zasadniczo mijając się z potrzebami młodzieży. Te zaś pozycje, które są rzeczywiście potrzebne, jak Wisłockiej czy wcześniej Van de Velde’a, muszą czekać na realizację wydawniczą kilka lub kilkanaście lat.

Fakt ten wręcz zadziwia, bowiem książki popularizatorskie mogą spełniać w tej mierze rolę podwójną: z jednej strony pozwalają samej młodzieży dokonywać wyboru interesujących ją treści, z drugiej zaś — o czym słusznie wspomina doc. Jacewski — mogą stać się olbrzymią pomocą dla rodziców i nauczycieli. Tymczasem najlepsza chyba pozycja książkowa dla rodziców, pomagająca odpowiadać dzieciom na „kłopotliwe” pytania (przeznaczona dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym), autorstwa dra Andre Arthusa „Wyjaśnijmy dzieciom tajemnice życia”, rozeszła się zupełnie bez reklamy, a częściowo była sprzedawana w aptekach^(?). Większość natomiast książek dla wychowawców dotyczy tego, jak przekazywać informacje, niewiele natomiast mówi, co przekazywać.

A przecież różnego rodzaju wydawnictwa mogą zapewnić realizację podstawowej zasady — indywidualizacji procesu, a także stopniowanie wiedzy oraz kompetencje metodycznych nadawców. Pozostaje więc częściowa tajemnica, dlaczego tak mało dostosowanych do potrzeb młodzieży pozycji się ukazuje — częściową, sądzę bowiem, iż opisane wcześniej obawy i obiekcje dotyczą także osób odpowiedzialnych za plany wydawnicze poszczególnych oficyn.

Czy jednak sytuacja musi być tak dramatyczna? Co można zrobić, by najmniejszym nakładem sił i środków zlikwidować panujący regres, którą to potrzebę trudno jest podważyć racjonalną argumentacją?

Wbrew pozorom najmniej można w tej mierze pomóc rodzinom. Literatura pedagogiczna nieustannie wykazuje rozbieżność między priorytetową rolą rodziny w kształtowaniu osobowości dzieci i młodzieży, a jej rzeczywistą funkcją wychowawczą. Wychowanie w rodzinie charakteryzuje się olbrzymim zróżnicowaniem, co jest spowodowane przede wszystkim brakiem instytucjonalności tego środowiska. Ow brak instytucjonalności sprawia, iż możliwości wpływu na efektywność wychowawczą środowisk rodzinnych są znikome.

Wspomniana efektywność zależy przede wszystkim od kompleksu zagadnień zwanych globalnie świadomością pedagogiczną rodziców. Toteż jedyną realną drogą wpływu jest kształtowanie owej świadomości poprzez różne formy pedagogizacji. W kwestii uświadczenia seksualnego podstawowym sposobem wydawałoby się być nauczanie opracowane pod względem metodycznym i merytorycznym popularne publikacje książkowe i prasowe.

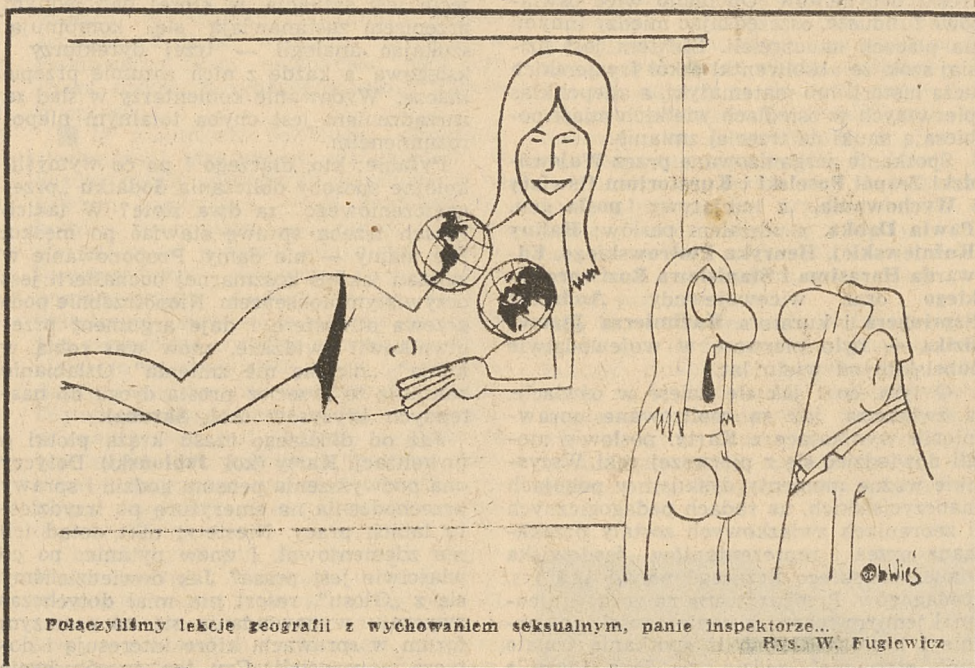
Pewną rolę może tu odgrywać także szkoła, organizując prelekcje, pogadanki i dyskusje z rodzicami, trzeba jednak pamiętać, iż efekty są ściśle uzależnione od prelegentów, którzy muszą się cieszyć zaufaniem rodziców.

Szkoła, jak wiadomo, nie może sobie pozwolić na regularne zajmowanie się problematyką seksualną. Może natomiast przeznaczyć jeden dzień w miesiącu (choćby jedną z sobót) na spotkanie z osobą, która potrafiłaby odpowiedzieć młodzieży na nurtujące ją pytania. Zgadza się z opiniami, iż lepsza jest sytuacja, w której prelegent rekrutuje się spoza szkoły — wyzwała to w młodzieży większą szczerzość.

W maju 1982 roku zatwierdzone zostały przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania „Wtyczne programowe do realizacji wychowania zdrowotnego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej”. Dobrze się stało, że znalazły się w nich elementy uświadczenia seksualnego, choć z konieczności w niewielkim wymiarze.

KRZYSZTOF LUBANSKI

^{*)} Źródła uświadczenia seksualnego młodzieży i efektywność ich oddziaływań. „Problemy rodziny”, 1981, nr 5.



miar treści rozbudzi lub niepotrzebnie rozbuduje potrzeby seksualne odbiorców. Jest to pogląd rozpowszechniony, lecz w dużym stopniu fałszywy, wypaczający uznane teorie psychologiczne i przeczący potocznym obserwacjom. Na ich podstawie można bowiem stwierdzić prawidłowość wręcz odwrotną — to dzięki niedoinformowaniu (lub zakazywaniu) rodzi się potrzeba zdobywania doświadczeń. Wszelkiego typu zakazy czy przemilczenia pchają młodzież do działań, nacechowanych zresztą olbrzymią inwencją, pozwalającą obejść niewygodne dla niej postanowienia.

Nie jest prawdą, iż rozbudowany proces uświadczenia młodzieży, dochodzący do zmiany postaw wobec seksu. Przeprowadzając po roku zajmowania się tą problematyką drugą część wspomnianych badań, stwierdziłem m.in., iż 13 dziewcząt w dalszym ciągu uważa za niemoralne stosowanie środków antykoncepcyjnych, co jest oczywistym skutkiem wychowania w etyce katolickiej i zinteriorizowania ich postaw etycznych. Fakt ten potwierdza wcześniej wyrażony pogląd o istocie wychowania seksualnego.

Wspomniane wyżej obiekcje mają jeszcze jeden aspekt, ściśle pedagogiczny. Sugerują one mianowicie brak zaufania do młodzieży, a tym samym niepewność co do efektów własnych oddziaływań wychowawczych. Istotnie bowiem nie ma pewności, jakie treści zostaną przez odbiorców przyjęte i jaki skutek wywołają. Rzecz jednak charakterystyczna, że nauczyciel w nie zastanawia się, czy wykształci w uczniach potrzebę permanentnego samodoskonal-

sie jest o wiele bardziej zróżnicowana niż praca szkół. Są tacy rodzice, którzy w procesie uświadczenia swych dzieci powołują się na badania Kinseya, a pierwsza miesząca ich córki jest rodzinnym świętem „pasowania na kobietę”, lecz są i tacy, którzy ograniczają się do „wzmocnienia czujności” z chwilą uzyskania informacji o rozpoczęciu życia seksualnego przez ich dzieci, przeprowadzają „dykretną obserwację” spotkań, by czuć nad ich przebiegiem” i niezbyt chętnie prowadzą jakiegokolwiek rozmowy uświadczenia, a jeśli już, to ograniczają się w nich często do problemów antykoncepcji. Sytuacja w tej dziedzinie odzwierciedla zresztą całkowicie ogólne tendencje panujące w pedagogice rodzinnej.

Szkoły, mając olbrzymią szansę poprawienia sytuacji poprzez relację przedmiotu „przysposobienie do życia w rodzinie”, zostały jej pozbawione na skutek jego zlikwidowania. Rozbudowany do maksimum program nauczania, realizowany w 5-dniowym tygodniu nauki, nie pozwalała na wprowadzenie jakiegokolwiek nowych treści. W tej sytuacji coraz rzadziej będzie można spotkać placówki zajmujące się tym problemem, choćby nawet dysponowały nauczycielami, będącymi w stanie stawić czoła wymaganiom.

Skąd więc młodzież ma czerpać wiedzę na te tematy? Pozostają oczywiście grupy rówieśnicze, a w wyniku otrzymujemy sformułowania typu: „Słyszałem, że kalendarzyk małżeńskich jest tani i dobry”, zacytowane prze H. Szymczak w 46 numerze „Głosu”.

CZYTELNICY MAJĄ GŁOS

BARWY PATRIOTYZMU

W minionych dwóch latach o patriotyzmie Polaków mówiło się wiele. Także symbole narodowe, szczególnie zaś sztandar biało-czerwony, towarzyszyły każdej akcji różnorodnych ruchów — bez względu na ich program i treści oraz bliższe i dalsze cele działania. Dochodziło do paradoksów: w niewielkich zespólach ludzkich, w których członkowie znali się od lat, często całkowicie odmienne postawy ludzkie dla jednych były bardzo patriotyczne — dla innych haniebne i zdradzieckie. Niejeden z mówców na zebraniach i wiecach — aby nie było wątpliwości, jakie są jego intencje — rozpoczynał lub kończył swoje wystąpienia oświadczeniem: ja tak myślę, bo jestem patriotą.

I rzecz znamienita, gdy dziś przyjdzie nam oceniać tamte głosy, a różnorodne zachowania i postawy oraz odmienne poj-

nowania interesów narodowych, musimy się zgodzić, że wszystkie — może tylko z nielicznymi przypadkami — były autentyczne, subiektywnie szczere.

Ta ambiwalencja życiowych Polse choć różnych, rozbieżnych postaw Polaków powinna zobowiązywać wychowawców i instytucje odpowiedzialne za wychowanie pokoleń do poszukiwania w programie wychowawczym odpowiedzi na pytania: jaki powinien być kształt, jakie treści i cele wychowania patriotycznego młodzieży, aby ten patriotyzm — zawsze w nas głęboki — nie tylko dobrze życzył, ale i zawsze dobrze służył Polsce.

Stąd rodzi się potrzeba poszukiwania kolejnych odpowiedzi w programie wychowawczym na pytania: jakie dobrać treści, jakie przykłady i wzorce, aby — nie uszczuplając dumy Polaków z własnej przeszłości i teraźniejszości — uczyć mądrze szanować ich miejsce i rolę Polski w Europie, w świecie; aby rozumienie interesów narodowych miało zawsze przewagę nad uprzedzeniami i emocjami w doborze, jeśli już nie dobrych przykładów, to potrzebnych zasadów; jak uczyć młodzież widzenia spraw kraju na dziś i na jutro w szerokim kontekście problemów gospodarczych, politycznych i społecznych Europy i świata?

Na tak sformułowane pytania trudno znaleźć odpowiedzi w projekcie programu wychowawczego, opracowanym przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania „Kogo chcemy wychowywać w polskiej szkole”. Treściom wychowania patriotycznego nie poświęcono w tym programie wiele miejsca poza pozycją 3 w rozdziale III części A oraz poz. 9 w rozdziale I części B. Są to jednak sformułowania ogólnikowe, które nikomu, kto przygotowuje szczegółowy program wychowawczy, nie pomogą. Nawet podkreślenie hasła wywołującego pozycję 9 niczego nie zmienia. Niemniej już z tak sformułowanych haseł i ogólników objawia się zamiar autorów „Głównych kierunków...” kształtowania postawy patrioty romantycznego, męczennika, zaprzęgniętego na wzorce bohaterów z okresów krwawych zmagania o Polskę, gdy Polska nie było. Natomiast można znaleźć jedynie ślady wzoru patrioty walczącego o kształt Polski, gdy Polska jest, racjonalisty.

Takie stanowisko programatorów wychowania patriotycznego na najbliższe dziesięciolecie — po przebyciu narodowym wstrząsie — zdumiewa. Jeśli w okresie nie zablźnionych jeszcze ran w naszych uczuciach narodowych nie wyciagnęliśmy właściwych wniosków co do przyszłości, które je spowodowały, jeśli nie obnażyliśmy wszystkich wad Polaków, w których podstaw tkwią mistyczne-romantyczne wzorce wychowawcze, jeśli nie wykorzystamy tego okresu dla ustalenia w systemie wychowania patrioty-

cznego przyszłych pokoleń warunków narodowego bhp — których przestrzeganie musi bezwzględnie obowiązywać instytucje i osoby odpowiedzialne za wychowanie — to kolejny parokszizm może okazać się dla nas zagnby.

Jaki powinien być kształt, jakie cele i treści wychowania patriotycznego? Myślę, że odpowiedzi na te niełatwe pytania powinno się poszukiwać przez długie miesiące — opracowując z udziałem przedstawicieli wszystkich warstw społecznych i wszystkich zawodów — program wychowania patriotycznego, którego realizacja i przestrzeganie powinny obowiązywać wszystkich, którzy mają wpływ na kształtowanie poglądów i postaw Polaków. Na dziś, aby nie tworzyć wychowawczej luki, powinno się przynajmniej wprowadzić do opracowania „Kogo chcemy wychowywać w polskiej szkole” osobny rozdział rozpoczynający się od szczegółowej szerokiej definicji patriotyzmu oraz definicji postawy patriotycznej — szczególnie teraz i w przyszłości. Postawy, która charakteryzując Polaków już w najbliższym okresie — musi być wolna od cech, przejawiających się dziś w znacznej części nas; postawy, w której emocje nie będą górowały nad rozumem, a zawsze najwyższą będzie notowane rozumienie i przestrzeganie interesów narodowych.

WACŁAW SŁOWIŃSKI
Inowrocław



Fot. M. Suchecki

Do najważniejszych postulatów, których urzeczywistnienia szczególnie mocno domagał się dwa lata temu ruch odnowy, należy przywrócenie społeczeństwu uprawnień samorządowych. Organizacją, która narodziła się ze wspólnej potrzeby i dla wspólnego dobra, a idea samorządności stanowi o jej „być albo nie być”, jest spółdzielczość. Ten właśnie ruch wnosi w życie społeczeństwa wartości niezwykle cenne, o które od lat — głównie, niestety, werbalnie — zabiegamy. Poprzez swą autentyczną samorządność i działanie w interesie jednostki, grupy i całego społeczeństwa, pobudzanie inicjatywy, nauczanie ekonomicznego patrzenia na życie — jest on doskonałą szkołą wychowania obywatelskiego.

O spółdzielczej tradycji, nie najlepszych latach tego ruchu i jego szansach w przyszłości, rozmawiamy z profesorem dr. hab. KAZIMIERZEM BOCZAREM — wiceprezesem Naczelnej Rady Spółdzielczej.

SZKOŁA SAMORZĄDNOŚCI

ODZYSKIWANIE TWARZY

— Panie Profesorze, podczas lutowej konferencji poświęconej wychowaniu spółdzielczemu w środowisku wiejskim, wspominał Pan, że celem tego wychowywania powinno być uczynienie członków spółdzielni jej współgospodarzami, świadomymi swych praw i obowiązków, zaś przedmiotem powszechnej edukacji — zasadnicze idee spółdzielczości i podstawowe etapy jej historii. No właśnie, czego uczy społeczeństwo? Jeśli się nie myli, prekursorem spółdzielczości w Polsce był Stanisław Staszic, twórca Towarzystwa Hrubieszowskiego...

— Gdybyśmy chcieli szukać tego, co jest istotą spółdzielczości, przejawów współdziałania ludzi dla obrony określonych swoich interesów, to w dawniejszych jeszcze czasach, w Rzeczypospolitej szlacheckiej, mieliśmy zarówno w miastach jak i na wsiach takie próby samopomocy sąsiedzkiej: na wsi w formie tzw. tłoków, maszoperii rybaków kaszubskich, gwarów-górników. W miastach — banki pożyczkowe. Były to tzw. przedspółdzielcze formy ludowego współdziałania. W Polsce prawdziwa spółdzielczość w nowoczesnym tego słowa rozumieniu zaczęła się w II połowie XIX wieku. Inicjatywa Staszica była niezwykle ciekawa, cenna i trwała. Nie miała jednak wszystkich cech ruchu spółdzielczego. Była oparta na filantropii, a w zarządzaniu nie stosowano konsekwentnie zasady demokratyzmu, co jest cechą charakterystyczną tego ruchu.

— Jakże były jego źródła?

— Na całym świecie było to z jednej strony inicjatywa oddziaływanie teorii społecznej, wskazującej na zalety zespolonego działania i kierowania się w działalności gospodarczej nie kryterium zysku, lecz kryterium korzyści zrzeszonych członków. Inspiracje teoretyczno-ideologiczne miały swoje różnorodne źródła. Wywodziły się zarówno z ruchów socjalistycznych — socjalizmu utopijnego, ideologii związanych z chrześcijaństwem, ale ważniejszy był drugi nurt — autentycznej twórczości ludowej w tym zakresie. Spółdzielczość narodziła się jako dziecko warstw ludowych i odpowiadała ich wyraźnie odczuwanym potrzebom.

— W Polsce do czynników natury ekonomicznej dołączył się jeszcze czynnik narodowy. W sytuacji braku państwowości, ruch spółdzielczy odegrał ważną rolę w obronie polskiego stanu posiadania. Takie przeświadczenie, pozostawiając chęć niedawno emitowany przez TV, serial „Najdłuższa wojna nowoczesnej Europy”...

— Próby działania na rzecz utrzymania tożsamości narodowej i stanu posiadania narodu w Poznaniu wspierała została w nim zilustrowane poprzez pokazanie działalności księży: Piotra Wawrzyniaka i Augustyna Szamarskiego; to samo było w dawnej Galicji, gdzie Franciszek Stefczyk próbował walczyć przede wszystkim z lichwą, zakładając spółdzielnie oszczędnościowo-pożyczkowe na wsi, zwane później Kasami Stefczyka. Na terenie zaboru rosyjskiego skuteczne były inicjatywy Romualda Mielczarskiego i Stanisława Woj-

ciechowskiego, które doprowadziły do powstania „Spółem”. Dość powiedzieć, że patronowały temu ruchowi na terenie ówczesnej Kongresówki najświetniejsze umysły epoki, a sama nazwa „Spółem” została zaproponowana przez Stefana Żeromskiego. Moment obrony interesów narodowych, niesocialistycznych — spółdzielczość była zawsze międzynarodowa — bardzo wyraźnie wystąpił w okresie okupacji hitlerowskiej. Spółdzielczość polska zapisała wtedy bardzo piękną kartę, działając na rzecz zaopatrzenia ludności, ukrywając w swoich szeregach ludzi zagrożonych, wspomagając różnymi sposobami ruch podziemny. O tym też warto pamiętać.

— Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości czynnik narodowy przestał odgrywać istotną rolę, pozostała obrona interesów ekonomicznych.

— Nie tylko obrona interesów ekonomicznych ludności. Także zadanie społecznej emancypacji warstw ludowych. Spółdzielczość zawsze łączyła działalność gospodarczą z działalnością społeczną, oświatową. Był to ruch dość liczny, ale o słabym relatywnie potencjale gospodarczym. Np. udział w obrotach detalicznych szacowano zaledwie na 2 proc. Większy był udział w zbycie produktów rolnych i zaopatrzeniu rolnictwa. Bardzo duże było natomiast oddziaływanie pośrednie na rynek. Kupiec prywatny liczył się z konkurencją spółdzielni, obniżał stopę zysku, ograniczał fałszowanie towarów itp.

— W momencie zmiany ustroju, ruch spółdzielczy znalazł w nim chyba najpełniejszą formę urzeczywistnienia się...

— Na pierwszym Kongresie Spółdzielczości Polskiej w listopadzie 1944 r. w Lublinie, padły oświadczenia ze strony samej spółdzielczości i ze strony rządu zapewniające o chęci i najlepszej woli współpracy. Spółdzielczość otrzymała wówczas bardzo ważne zadanie, stopniowo stała się głównym organizatorem aprowizacji kraju.

— Doznawała też pewnych wstrząsów...

— Tak. Najgłośniejsze były dyskusje nad tak zwaną „bitwą o handel” z lat 1947—49. Był to spór o miejsce i rolę spółdzielczości w nowym ustroju. Ścierały się ze sobą dwie koncepcje. Jedną reprezentowała przez działających ówczesnego PPS, którzy uważali, że sektor gospodarki spółdzielczej powinien zachować pełną niezależność od państwa; i koncepcja reprezentowana przez PPR, która dążyła do tego, by sektor spółdzielczy, włączony został immanentnie do gospodarki planowej. Idea w zasadzie słuszna zwyciężyła, ale z pewnymi wynaturzeniami myśli ogólnej. Polegały one na tym, że nadmiernie ograniczono samodzielność sektora spółdzielczego. Prof. Oskar Lange nazwał to później „wypaczeniem biurokratyczno-centralistycznym”. Ale ważniejsze, że ograniczono ze szkodą i dla socjalizmu, i dla spółdziel-

czości, i dla gospodarki narodowej samorządności spółdzielczą. Mówiąc dzisiejszym językiem — zaczął się dyktat aroganckiego sprawowania władzy.

W 1956 r. spółdzielczość odzyskała pewne obszary swojej działalności gospodarczej, przywrócono w rozsądnych granicach samorząd. W późniejszych latach znowu zaczął się proces nadmiernej ingerencji. Spółdzielczość coraz bardziej traciła zaczęła swój samorządny charakter. Ruch społeczny został niejako upaństwowiony, pozbawiony tego, co stanowiło jego najgłębszą istotę. Stracił swą autentyczność. Stąd późniejsze rozczarowanie społeczeństwa do nadmiernie zbiurokratyzowanego i zinstytucjonalizowanego kształtu spółdzielczości. Proces jej ubezwłasnowolnienia trwał latami... Nasze dzisiejsze starania zmierzają właśnie do odzyskania twarzy — przywrócenia ruchowi jego samorządnego charakteru.

— Wszystko odbywało się zgodnie z wielkimi okresami przemian politycznych w Polsce. Mówił Pan, Profesorze, o przywróceniu rozsądnej autentyczności ruchowi spółdzielczemu. Co to znaczy „rozsądnej”?

— Takiej, która jest wmontowana w ogólny system gospodarki narodowej, służy temu systemowi, ale jednocześnie zachowuje tę nieodłączną cechę spółdzielczą, jaką jest działanie w interesie członków poprzez członków, poprzez ich samorząd. Romuald Mielczarski, u progu pierwszej niepodległości w 1917 roku napisał, że spółdzielczość to nie jest działalność nad ludem ani działalność dla ludu, to jest działalność samego ludu.

— Czy tradycyjny ruch spółdzielczy miał szansę rozwoju w okresie powojennym?

— Spółdzielczość nie mogła być tradycyjna w tym sensie, że nie mogła opierać swej działalności na zasadzie wyłączności praw rynkowych. Znowu przypomnę słowa prof. Oskara Langego — „powinna działać w powiernictwie interesu społecznego”, być samorządna i samodzielna, ale jednocześnie kierować się założeniami planu ogólnonarodowego i poddawać oddziaływaniu instrumentów sterujących ogólnie gospodarką narodową. W tym sensie nie jest to proste przedłużenie stosunków przedwojennych. Natomiast najgłębsza istota ekonomiczna i społeczna spółdzielczości to znaczy działanie w interesie zrzeszonych ludzi pracy i działanie poprzez tych ludzi — pozostała ta sama. Oczywiście po to, by spółdzielczość była właśnie taka, musi być umiejętnie sprawowana władza polityczna. Jeśli władza polityczna nie potrafi współdziałać z samorządnym społeczeństwem, a umie tylko nim komenderować, wówczas i spółdzielczość ogromnie dużo traci ze swoich walorów ze szkodą i dla zrzeszonych członków, i dla państwa. Ale jeśli umie się pogodzić rozsądną samorządność z interesami polityki ogólnopolskiej, wówczas spółdzielczość jest czymś niesłychanie cennym. Tym, do czego się obecnie odwołujemy, tzn. pobudza inicjatywę mas, umożliwia kontrolę społeczną, a więc zapobiega woluntaryzmowi, samowoli administracji itd. i robi to przy pomocy rozwiązań skutecznych, bo sprawdzonych poprzez stuletnią tradycję. Sama spółdzielczość najlepiej funkcjonuje w warunkach równowagi gospodarczej i w demokratycznych warunkach zarządzania.

— Spróbujmy zsumować podstawowe zasady spółdzielczości.

— Ruch rozwijał się na świecie dość żywiołowo, inspirowany przez różne ruchy ideologiczne, przez interesy różnych warstw społecznych. Zatem i reguły postępowania się różniły. Jedni byli za, drudzy przeciw kodyfikacji zasad. Jednak do niej doszło. Najpierw w roku 1937, potem w 1966 na Kongresie Międzynarodowego Związku Spółdzielczego w Wiedniu. Jest kilka tych zasad. Największy nacisk kładę zawsze na dwie: po pierwsze — działać w interesie społeczności, której się służy, po drugie — na demokratyzm zarządzania; opinie członkowskie, wysłuchiwanie ich inicjatyw, dopuszczenie do kontroli tego, co się robi.

— W ubiegłym roku została uchwalona nowa ustawa o spółdzielczości, tzw. prawo spółdzielcze.

— Prawo to z punktu widzenia formalno-normatywnego w pełni zabezpiecza realizację wszystkich zasad, ale stopień ich realizacji zależy od aktywności samych członków oraz kultury i sposobu sprawowania władzy zarówno politycznej, jak i administracyjnej. I tutaj mogą być różnego rodzaju trudności i przeszkody. Administracyjno-nakazowy system działalności skłaniał ludzi do komenderowania i do ograniczania inicjatyw samego społeczeństwa. Tendencje te najsilniej występowały na pośrednich szczeblach sprawowania władzy. Szczebel dyrektorów departamentów, szczebel zarządców wojewódzkiego przejawiał szczególną skłonność do dyktatu. Najwięcej z tego ducha spółdzielczego zachowało się na tych najniższych szczeblach. Rozsądna administracja znajdowała w samorządzie spółdzielczym sojusznika, a nie czynnik utrudniający zarządzanie.

— Jaki jest teraz kształt naszej spółdzielczości? U nas ruch spółdzielczy odbierany jest najczęściej jako wielkomiejskie spółdzielnie mieszkaniowe i wielkomiejskie spółdzielnie spożywców.

— Aktualnie spółdzielczość w Polsce jest niesłychanie rozbudowana. Liczba członków przekracza 15 mln ludzi. Jest to ogromny procent społeczeństwa. Drugą cechą charakterystyczną jest potencjał gos-

podarczy: ponad 2/3 budownictwa mieszkaniowego w miastach ma formy spółdzielcze. Ponad 2/3 obrotu detalicznego, wyłączność w skupie mleka, potężny udział w skupie owoców i warzyw, mięsa, zbóż, ponad 10 proc. przemysłowych towarów rynkowych pochodzących ze spółdzielczości pracy. Mamy w tej chwili 13 centralnych związków spółdzielni. Największy, liczący ponad 4,5 mln członków CZSR „Samopomoc Chlopska”, obsługujący wieś, „Spółem”, CZSBM, który dysponuje ogromnym potencjałem gospodarczym i który ma przed sobą szczególne zadania rozwojowe. Jesteśmy w tej chwili pod ogromną presją deficytu mieszkań, chodzi o to, żeby dostać to swoje „M”, ale gdy „chwycimy” tutaj równowagę, wówczas spółdzielczość mieszkaniowa zajmie się wreszcie organizacją życia w osiedlach, żeby przestały być pustyniami, gdzie ludzie się nie znają i są sobie obojętni.

— Spółdzielczość zakłada dwustronność: moje udziały, ale i zobowiązania wobec mnie. A u nas wygląda to tak, że zobowiązań się nie realizuje...

— Dlatego że spółdzielnia nie jest instytucją pozamienną, nas limitują nie chęci czy możliwości spółdzielni, ale możliwości wykonawcze budownictwa. Oczywiście, ma pani rację, że umów należy dwustronnie dotrzymywać. To już Rzymianie na pisali tę mądrą zasadę „Pacta sunt servanda”, ale z pustego nawet Salomon nie potrafił niczego nalać. Rozwiązanie tego problemu leży w usprawnieniu budownictwa. Może, gdyby swego czasu nie doprowadzono do likwidacji spółdzielczych przedsiębiorstw budowlanych, sytuacja byłaby lepsza. Mielibyśmy Społeczne Przedsiębiorstwo Budowlane o pięknych żoliborskich tradycjach, które funkcjonowało doskonale. Jak na ówczesne czasy budowało mieszkania pod każdym względem racjonalne. Były to pierwsze osiedla, w których przed oknami nie stał mur i nie było podwórka studni. Osiedla, które odpowiadały kieszeni średnio zarabiającego człowieka, gdzie była gospoda, zapewniona opieka nad dziećmi, gdzie spółdzielnia od razu organizowała społeczność mieszkaniową.

— Teraz spółdzielnia rozdziela między swych członków to, co dostaje, a i to jest jeszcze uszczuplane...

— Ruch budowy domków jednorodzinnych, który się obecnie zaczął — może trochę zbyt optymistycznie traktowany przez społeczeństwo — również może przybrać bardzo interesującą formę spółdzielni. Razem łatwiej jest budować kolonie domków i potem nią administrować. O wiele też łatwiej jest uzyskać własne mieszkanie wówczas, kiedy członek płaci nie tylko udział, ale zadeklaruje również pracę własną, dozór społeczny, żeby nie rozkradano wspólnego dobra, żeby robotnicy nie co dzień obchodzili świętego Stanisława przy wódce itd.

— We wszystkich podręcznikach spółdzielczości podkreśla się tzw. bimodalny charakter spółdzielni, tzn. spółdzielnia jest przedsiębiorstwem, ale również związkiem osób, prowadzi nie tylko działalność gospodarczą, ale także samorządową i społeczno-kulturalną.

— Znaczącą z osobistego udziału w pracach Centralnego Komitetu Międzynarodowego Związku Spółdzielczego spółdzielczość światowa, śmiało mogę powiedzieć, że działalność społeczno-wychowawcza należy u nas do najbardziej wszechstronnych i otaczanych szczególnie pilną opieką, zarówno wśród dzieci, młodzieży i wśród kobiet. Ośrodki „Praktycznej Pani” w mieście i „Nowoczesnej Gospodyni” na wsi, uczą racjonalnego prowadzenia gospodarstwa domowego, w którym przecież dokonuje się olbrzymia praca, przede wszystkim ekonomiczna. W Anglii obliczono kiedyś według cen rynkowych wartość pracy domowej kobiet. Nie jest ona wliczana do dochodu narodowego, gdyż nie jest opłacana. Gdy ją doliczono, dochód narodowy Anglii wzrósł o 50 proc. Taka jest jej waga ekonomiczna. Otóż spółdzielczość przez swą działalność, zwłaszcza wśród kobiet, uczy tego racjonalnego, to jest możliwie oszczędnego, ale jednocześnie odpowiedzialnego rozumnie pojętym interesom rodzin — gospodarowania. 11,5 tys. spółdzielni uczniowskich, liczących ponad 1,5 mln członków to także uczenie podstawowych problemów ekonomii: już dzieci, uczenie demokracji; podczas obrad, głosowania, wyborów.

— Jaki więc powinien być ten idealny spółdzielnia?

— Powinien być normalnym, uspołecznionym obywatelem dzisiejszej Polski, dbającym dobrze o własne interesy, o interesy lokalnej społeczności i całego państwa. Bo przecież wszyscy na tej jednej gałęzi siedzimy. Żadnych idealnych wymagań nie trzeba ludziom stawiać. Chodzi o wychowanie nowoczesnego człowieka, to znaczy takiego, który chce mieć wolny czas i umie go wykorzystać, chce coś w życiu zrobić i chce coś zrobić w społeczeństwie. Wychowanie spółdzielcze jako swą naczelną dewizę winno przyjąć sformułowanie UNESCO „uczyć, aby być” — być pełnowartościowym człowiekiem, wszechstronnie rozwiniętym w całym humanistycznym tego słowa znaczeniu.

Rozmawiała: HALINA SZYMCZAK

LASK

KONTYNUACJA

Walne zebranie Związku Nauczycielstwa Polskiego w Łasku dopiero za godzinę, a panie Jadwiga Wojciechowska i Julia Korona już niespokojne. Czy będzie kworum? Jeśli nie, to pierwsze wybory do zarządu i na przewodniczącego odbędzie się w terminie późniejszym. Przedłuż się „gorączka” organizacyjna. Ucierpią sprawy, które już teraz trzeba załatwiać.

Zjawiają się pierwsi uczestnicy. Nie przynoszą dobrych wieści. Kilku nauczycieli na pewno nie przyjdzie, bo dzisiaj dzień olimpiad uczniowskich. Inni uczestniczą w nauczycielskich rozgrywkach sportowych. Jeszcze ta wolna sobota, 19 lutego! Czy dobrze kursują autobusy?

— Walne zebranie na samym początku to duże ryzyko — stwierdza kol. Wojciechowska, b. prezes łaskich związków — ale podjęliśmy je. Żeby każdy miał szansę powiedzenia tego, co mu na wstępie leży.

Godzina 10.00. Świetlica Szkoły Podstawowej nr 2. Zebranie powinno się zacząć, ale czekamy jeszcze pół godziny. Rzeczywiście, dzisiaj z autobusami kłopot. A Łask — gmina rozległa. Wreszcie ulga. Jest kworum! Sukces moralny. Julia Korona przewodnicząca zebrania czuje, że teraz ma większe prawo do wypowiedzenia sakramentalnej formuły: „Nasz związek będzie taki, jaki go sobie sami stworzymy”.

Na początku zebrania sprawozdanie kol. Wojciechowskiej z działalności Komitetu Założycielskiego ZNP, który dzisiaj przestaje istnieć. A powstał 8 listopada 1982 roku. Podjęto wówczas uchwałę o utworzeniu ZNP przy Inspektoracie Oświaty i Wychowania w Łasku. Przystąpiono do opracowywania statutu. Wyłoniono zespół do spraw rejestracji. Liczba członków wynosiła na początku 85 osób, a więc prawie 30 proc. wszystkich pracowników oświaty miasta i gminy Łask. W momencie rejestracji, 10 I br., związek liczył 106 członków. Dzisiaj, w dniu walnego zebrania, jest ich około 150. 20 stycznia odbyło się pierwsze zebranie. Omówiono zasady organizacyjne, cele i zadania związku oraz prawa i obowiązki członków. Ustalono także wysokość miesięcznej składki: 1 proc. podstawowej pensji, emeryci 0,5 proc. emerytury. Przedstawicielka komitetu, kol. Julia Korona, uczestniczyła w posiedzeniach, na których omawiano sprawy mieszkaniowe oraz w zabraniach komisji społecznej. 10 lutego br. ukonstytuowała się sekcja emerytów i rencistów. Jej przewodniczącą została Stanisława Bucek. Emeryci nauczyciele mogą stanowić przykład dla młodych. Zapal, chęć do pracy, witalność, pomysłowość — oto cechy „starych” nauczycieli. Młodzi nie zawsze idą w ich ślady. Czyżby signum temporis?

Wątek młodych przewijał się nieustannie w czasie dyskusji. Uczestników zebrania uderzył fakt w końcu przykry. Młodych nauczycieli było w sali tylu, co kot napłakał. Gdzież oni? Kol. Jan Gawlik, dyrektor szkoły w Teodorach, przytoczył wypowiedź młodego nauczyciela: „Po co nam wstępować do związku? Co on nam da?” Trzeba więc informować młodych na każdym kroku, że związek o nich pomyślał, zanim przyszli do pracy i nadal myśli. Szkoda, że bez ich udziału. Kol. Irena Wołosz ubolewała, że młody nauczyciel nie identyfikuje się z własną placówką oświatową. Trudno go po w wół do pierwszej zatrzymania w szkole. Zupełnie nie czuje posłannictwa swego zawodu.

Jakie sprawy dominowały w czasie dyskusji? Jeszcze raz się okazało, że mit o rzekomym zasklepieniu się nauczycieli w sprawach społecznych i bytowych jest mocno krzywdzący. Właśnie koncentrowano uwagę na sprawach ogólnooświatowych, jak prawidłowe funkcjonowanie szkoły, poprawa jakości pracy nauczyciela, sprawa podreczników i programów itd. Jeśli jednak sprawy społeczne poruszono, to raczej z myślą o zawodzie nauczycielskim, jego autorytecie, bez chęci egzekwowania indywidualnych przywilejów materialnych. Zastanawiano się na przykład, co zrobić, aby kondycja nauczyciela (psychiczna, intelektualna) była lepsza? Wolano o godziwy wypoczynek. Nauczyciel w czasie ferii i wakacji pragnie przede wszystkim odpocząć od szkoły. Ale, gdy tylko ruszy się poza dom, to gdzie go kwatują? W szkole! A więc odpowiedź postulat: ZNP musi mieć własne domy i ośrodki wczasowe! Nauczyciel powinien podróżować, znać Polskę „na wylot”. Tego aspektu nie uwzględniła się w jego kwalifikacjach zawodowych. Wycieczki krajoznawcze powinny zatem być chlebem powszednim dla nauczyciela.

Również wycieczki zagraniczne nie powinny być ewenementem — ktoś dorzucił z sali. Podróże kształcą, ale dlaczego

nie nauczycieli? Okazało się, że problem ten od dawna dręczy łaskich pedagogów. Kol. Julia Korona już nawet zasięgnęła informacji w biurze podróży. „Gromada” mogłaby zorganizować szesniedniową wycieczkę do Pragi i Budapesztu dla minimum 40 nauczycieli za „jedynę” 15 tys. zł od osoby.

Ale wycieczki to nie główne zmartwienie. Nauczyciele wyrażali największy niepokój z powodu materialnego upośledzenia pracowników administracji i obsługi. Kol. Jan Gawlik podał przykład własnej, zwykłej szkoły wiejskiej w Teodorach. Prawie nigdy nie miał pełnej obsady na stanowiskach obsługi. Rotacja ogromna. Dyrektor szkoły musi woznej, sprzątacze, palaczowi wszystko wybaczać i cały czas pamiętać, aby bronić Boże ich nie urazić, nie zdenerwować. A najgorsze jest to, że w szeregi pracowników obsługi dostają się coraz częściej ludzie z marginesu społecznego. Związek nie może dłużej tolerować takiej sytuacji.

Drugi nurt dyskusji to sprawa Karty Nauczyciela. — To hasło cenne osiągnięcie — mówili dyskutanci — ale czy musimy teraz tracić energię na bronienie tego, co zostało przyjęte. Karta była celem związku. Następny etap, który właśnie się rozpoczął, to działania ZNP zmierzające do poprawy jakości pracy nauczyciela w oparciu o solidny fundament, czyli właśnie Kartę. Wysiłek ten może okazać się nieskuteczny, skoro fundament zaczyna się chwiać. — Dlatego — powiedziała kol. Stefania Wilkowska — powinniśmy się skonsolidować i spośród nas wybrać takich ludzi, którzy wiedzieliby, z czym i do kogo pójść w tej sprawie.

Mówiono też o pomocach szkolnych, o odzieży ochronnej, o tym, jakie preferencje powinny mieć dzieci nauczycieli wiejskich, chcące podjąć studia, o podrecznikach (dlaczego wycofuje się elementarz Falskiego, który uczy kaligrafii, w przeciwieństwie do elementarza Przyłubskich? itd.

Wypłynęła też sprawa podstawowa — etos nauczyciela, związkowca. Irena Wołosz (w ZNP od 1951 roku) westchnęła: — Jak trzynastu lat temu spotykaliśmy się na zebraniach, to od razu było wiadomo, że jesteśmy jedną rodziną. Serdeczność emanowała od każdego, wszyscy sobie nawzajem służyli radą, pomocą. Nasze pensum wynosiło wówczas 36 godzin, a mimo to mieliśmy czas na społecznikostwo, a przede wszystkim na uśmiech, radość. Z tamtej epoki pozostały tylko relikty.

Wreszcie niezmiennie ważny punkt programu: wybory do zarządu i na przewodniczącego. Postawiono, wybrać 15-osobowy zarząd, kierując się zasadą reprezentacji placówek oświatowych. Sala wysuwała na przewodniczącego trzech kandydatów. Zdecydowane zwycięstwo w tajnym głosowaniu odnosi „przedgrudniowy” prezes, Jadwiga Wojciechowska. Do nowego zarządu wchodzi osiem osób ze starego. A więc kontynuacja personalna. Czy programowa też? Zdecydowanie tak.

Czym zatem było zawieszenie związku dla łaskich nauczycieli? Incydentem prawie 80-letniej historii ZNP? Czasem na przemyślenie? Chyba jedno i drugie. Odniosłem wrażenie, że tradycje ZNP w Łasku są tak silne, iż żaden uczestnik zebrania nie ma dziś poczucia przynależności do jakiegoś nowego związku. W czasie obrad nie padło ani jedno słowo na temat struktury związku czy potrzeby jego reformowania. Ważniejsze okazały się konkretne sprawy do załatwienia. Jakże? Komisja uchwał i wniosków zanotowała prawie 20 spraw, którymś łascy związkowcy zajmą się w najbliższym czasie. Oprócz tradycyjnych i rutynowych działań, jak dążenie do poprawy sytuacji społeczno-bytowej, postanowiono szczególny nacisk położyć na współpracę z młodymi nauczycielami, włączyć ich do społecznego działania, pokazać im znaczenie i sens pracy dla drugiego człowieka; rozwinąć formy kulturalnej i działalności sportowej w Klubie Nauczyciela; przenieść z sekcji emerytów i rencistów najlepsze wzory związkowego zaangażowania do wszystkich ogniw; otoczyć opieką społeczną samotne matki wychowujące dzieci oraz emerytów i rencistów.

WITOLD SALAŃSKI

TOMASZÓW MAZOWIECKI

BUDOWANIE AUTORYTETU

Przedszkola, szkoły podstawowe, dwa licea ogólnokształcące, liceum medyczne, pięć zespołów szkół zawodowych, szkoły przyzakładowe — oto oświatowo-wychowawcze oblicze Tomaszowa Mazowieckiego.

Kiedy 16 listopada 1982 roku Sąd Wojewódzki w Piotrkowie Trybunalskim, na wniosek Komitetu Założycielskiego ZNP w Tomaszowie Mazowieckim, zarejestrował

Związek — liczył on 496 osób. W dniu wyborów do zarządu, 23 lutego 1982 r., w tomaszowskim ZNP zrzeszonych już było 705 pracowników (na ponad 1000 zatrudnionych).

Otwierający konferencję programowo-wyborczą ZNP w Tomaszowie Mazowieckim — kol. Dobrosław Pytel — podkreślił, że Związek ma na celu przede wszystkim wykorzystanie szansy zespolenia środowiska, odbudowanie autorytetu i nawiązanie do bogatej, 78-letniej tradycji Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Jak przebiegały wybory do władz związkowych w Tomaszowie? W przypadku wyborów prezesa Zarządu ZNP — z sali, na której zebrało się 85 proc. delegatów, czyli wymagane kworum, padła właściwie tylko jedna kandydatura. Przewodniczący obrad musiał długo namawiać zebranych do zaproponowania następnej. Jedyny kandydat zgodził się pretendować do funkcji właściwie tylko po to, aby... formalności stało się za dość. I na 116 głosujących, 90-osobowa większość wybrała na prezesa kol. Dobrosława Pytla, dotychczas przewodniczącego komitetu założycielskiego, znanego w środowisku z długoletniej, aktywnej pracy w ZNP.

Wybory do Zarządu, Komisji Rewizyjnej, Sądu Koleżeńskiego potoczyły się już wartko, a sprawy natury wyborczej ustąpiły miejsca dyskusji nad programem, w którym prym wiodą problemy społeczno-bytowe pracowników oświaty. Program działania ZNP — jak poinformował mnie nowo wybrany prezes Zarządu Oddziału — na bieżąco będzie uzupełniany wnioskami delegatów poszczególnych ogniw.

Oprócz troski o pełną realizację Karty Nauczyciela, o unormowanie statusu pracowników szkoły nie będących nauczycielami, o uchwalenie i zniesienie niektórych przepisów do Karty, o warunki mieszkaniowe i zdrowotne nauczycieli; obok opieki nad emerytami i rencistami — ZNP w Tomaszowie Mazowieckim postawił przed sobą zadanie szukania nowych źródeł funduszu związkowego. Jedną z szans powiększenia budżetu ZNP związkowcy upatrują w uruchomieniu kawiarni, działającej w miejscowym klubie nauczyciela. Inną inicjatywą, interesującą nie tylko z racji przewidywanych zysków, będzie założenie sklepu, w którym mają być sprzedawane rękodzieła artystyczne wykonywane przez nauczycieli.

W planach Związku znalazło się też założenie w Tomaszowie spółdzielni domków jednorodzinnych dla pracowników oświaty. Odbyły się już nawet wstępne rozmowy związkowców z władzami miasta na temat lokalizacji i przydziału terenu.

Na podejmowaniu takich oto problemów środowiska chce budować swój autorytet Związek Nauczycielstwa Polskiego w Tomaszowie Mazowieckim.

BOŻENA NIEDZIULKA

PIOTRKÓW TRYBUNALSKI

NIE BĘDZIE ŁATWO

Związkowa grupa inicjatywna powstała tu już w październiku ubiegłego roku. W połowie listopada — o czym informowaliśmy na łamach „Głosu” — ZNP przy Wydziale Oświaty Urzędu Miejskiego w Piotrkowie Trybunalskim uzyskał osobowość prawną. Wolną sobotę, 12 lutego, 136 delegatów z grup związkowych, istniejących w placówkach oświatowo-wychowawczych tego dużego miasta, poświęciło na udział w konferencji programowo-wyborczej. Przysłuchiwali się jej liczni przedstawiciele władz wojewódzkich — z kuratorem Lucjanem Ręckiem.

Nawiązywała ona bardzo wyraźnie do dotychczasowego dorobku i tradycji związkowych. Fakt, iż przewodniczącą grupy inicjatywnej — a potem i komitetu założycielskiego — była Barbara Rychlik, niedługo przed zawieszeniem Związku wybrana prezesem Zarządu Oddziału ZNP, aktywna i niezmiennie popularna w miejscowym środowisku pracowników oświaty, zaważył na wyniku wyborów. Z dwójki kandydatów na funkcję prezesa tutejszego Związku kol. Rychlik uzyskała w bezpośrednim głosowaniu delegatów (wybierano osobno prezesa i osobno 24-osobowy zarząd) aż 118 głosów. Jednakże w składzie zarządu pojawiło się wiele „nowych twarzy”.

Ponad 800 członków ZNP w Piotrkowie Trybunalskim (około jednej piątej ogółu zrzeszonych stanowią emeryci i renciści) zamierza kształtować zadania i poczynania związkowe w pełnej niezależności od administracji oświatowej. Nie oznacza to antagonizowania stosunków z pracodawcą. W referacie na przykład z uznaniem podkreślono, że przejęcie w okresie stanu wojennego — administrowania tutejszym dużym Domem Nauczyciela przez Wydział Oświaty Urzędu Miejskiego i czasowe zaistnienie jego agend we wspomnianym obiekcie przyczyniło się do szybszego remontu

pomieszczeń. Substancja materialna budynku też wzbogaciła się wyraźnie. Teraz obiekt przechodzi we władanie ZNP i wydział będzie płacił związkowi za wynajem niektórych pomieszczeń. Klub Nauczyciela będzie prowadzony — przy współpracy programowej ZNP — przez pracodawcę, jak w ciągu ostatnich miesięcy, ponieważ koszty zbyt obciążałyby Związek, który musi oszczędnie gospodarować funduszami ze składek.

W referacie zaapelowano do zebranych o zrozumienie faktu, że „ZNP nie jest abstrakcją”, że skuteczność jego działania zależy od możliwości finansowych, a zatem wysokości składek, a przede wszystkim od aktywności członków Związku.

Dyskusja wykazała, że tę drugą część związkowych powinności, tj. zaangażowanie społeczne, zebrani akceptują w pełni. Natomiast z ustaleniami świadczeń materialnych na rzecz Związku rzecz miała się już nieco inaczej. Przegłosowano bowiem najniższy z proponowanych wariant wysokości składki (1 proc. od poborów zasadniczych). Zdecydowano przy tym, że 40 proc. składki ma pozostać w ogniskach. Jednocześnie przegłosowano wysokie zasady statutowe i zapomogi losowe, postanowiono też, iż przysługiwać one mają członkom Związku (i członkom ich rodzin) po względnie krótkim stażu w ZNP (na przykład 1 rok — w przypadku urodzenia się dziecka).

Nowo wybrany zarząd będzie zatem musiał znacznie więcej wysiłku, aniżeli dawniej w oddziale, poświęcić dbałości o zasoby materialne. Nie dziedziczy przecież dużych funduszy. A przykładowo — utrzymanie Domu Nauczyciela bardzo zdrożało, opłaty za wodę czy wywóz śmieci, nie mówiąc o kosztach energii elektrycznej idą dziś w setki tysięcy złotych.

Trudno jednak stawiać delegatom zarzut, iż nie zrozumieli konieczności stworzenia zarządowi ZNP w Piotrkowie finansowej bazy i szans materialnego manewru. Na powściągliwości w ustalaniu wysokości składki z jednej strony, zaś z drugiej — względnie „szerokim gęście” przy projektowaniu wysokości zasiłków i zapomóg wyraźnie zaważyła pogarszająca się — co kilkakrotnie sygnalizowano w toku dyskusji — sytuacja bytowa środowiska oświatowego. Z goryczą mówiono (między innymi) zaśluzona działaczka związkowa, Helena Kudelska, iż przeliczenia rent i emerytur nauczycielskich w ZUS — po wprowadzeniu nowej ustawy — zaczęły powodować... niekiedy ich obniżanie! Wyrażono zaniepokojenie, iż niektóre przepisy resortowe (na przykład oświatowy już „dodatek za przegłoszenie”) wręcz biją nauczyciela po kieszeni, podczas gdy gwarantowane ustawą wyrównanie zarobków do średniej personelu inżynieryjno-technicznego ciągle wydaje się odległe. I kiedy na przykład kol. Anna Pedziwiatr wyraziła pogląd, że „gdy nauczyciel choruje, nie powinno się płacić za godziny nadliczbowe”, opinia taka nie zyskała aprobaty sali. Natomiast brawami przyjęto polemiczną wypowiedź na ten temat ze strony młodego nauczyciela, Andrzeja Tomickiego, przedstawiciela grupy związkowej ze Szkoły Podstawowej nr 14.

Trzeba też przeciwdziałać między innymi „diabłowi biurokracji”, który — jak ostro wytknięto w referacie — „bezkarnie dziś hula po Karcie Nauczyciela i powoli ją uśmierca” za pomocą różnych dodatkowych zarządzeń. Trzeba upomnieć się o status pracowników szkoły, nie będących nauczycielami; cierpliwość tej grupy pracowników jest na wyczerpaniu — usłyszeliśmy w referacie.

Nie znaczy to, że nabołałe sprawy materialne środowiska zdominowały tematykę konferencji. Poświęcam im tutaj tak wiele miejsca głównie dlatego, iż — zdaniem wielu dyskutantów — robią szczególne „złą krew”, przysparzają niepotrzebnych napięć i dlatego ZNP musi im poświęcić teraz bardzo wiele uwagi.

O programie innych działań w sferze bytowej mówiono wprawdzie na konferencji mniej, ale istotna wydaje się tu na przykład zapowiedź kontynuacji zabiegów o mieszkania dla nauczycieli czy o działki dla ogółu pracowników oświaty (kilkadziesiąt działek uzyskał i zaopiniował ich przyznanie poprzedni Zarząd Oddziału). Związek roztoczy też nadzór nad wykorzystaniem funduszu socjalnego, pozostającego w gestii pracodawcy i nad sprawiedliwym rozdziałem miejsc wczasowych. Przy sposobności przypomniano obecnemu na konferencji wiceprezydentowi Piotrkowa obietnicę władz miasta w sprawie urządzenia w szkołach kiermaszu obuwia dla pracowników. Z załem też wspomniano tę do drugiej dekady lutego trzeba było odłożyć imprezę noworoczną dla dzieci związkowców, z braku jakichkolwiek możliwości przygotowania dla nich paczek ze słodczymi!

Niełatwo będzie działać związkowcom. Z każdym dniem jednak rosną szeregi ZNP. Dotychczasowe skłócenie w wielu grupach pedagogicznych powoli ustępuje miejsca wspólnotności działań na rzecz szkoły i nauczyciela. Potrzeby oświaty — ciasnota szkół, braki kadrowe, poziom nauczania, warunki pracy — wymagają takiego zespolenia działań.

Podkreślono to między innymi w podjętej przez delegatów uchwale w sprawie jak najszybszego utworzenia okręgowej i ogólnokrajowej struktury Związku.

JANUSZ TRZCIANKA

Z WARSZAWSKIEJ KONFERENCJI SPRAWOZDAWCZO - - PROGRAMOWEJ PZPR

26 lutego obradowała w stolicy — w zakładach im. Marcelego Nowotki — ostatnia z konferencji sprawozdawczo-programowych PZPR. Jednym z dyskutantów był Andrzej Kawka — redaktor naczelny „Szkoły Zawodowej”, który swoje wystąpienie poświęcił problematyce oświaty i wychowania oraz realizacji postanowień Karty Nauczyciela. Zamieszczamy obszernie fragmenty tego wystąpienia.

KARTA NAUCZYCIELA TO ZAUFANIE DO WŁADZY

Przygotowując się do wystąpienia na dzisiejszej konferencji nie zamierzałem podnosić kwestii, które zdawały się być ostatecznie uregulowane zapisami Karty Nauczyciela. Chciałem mówić o szkole, o podmiocie jej działania — o dzieciach i młodzieży, o postępującym procesie stabilizacji w warszawskiej oświacie. Okoliczności ostatnich tygodni, a szczególnie ostatnich dni, skłoniły mnie do zmiany tego zamiaru. Winien to jestem moim towarzyszom z partyjnego środowiska oświatowego środowiska dzielnicy, które tu na konferencji reprezentuję, a również całemu środowisku oświaty i wychowania stołecznego województwa, jak też i Wam, zgromadzonemu na tej sali. Wbrew bowiem pozorom problem wykracza daleko poza zainteresowanie jednej grupy zawodowej. Nikomu nie jest przecież obojętne, kto uczy dzieci, kto i jak je wychowuje.

Mam tu gazetę, partyjny organ wojewódzki, a w niej felieton „Wiamo Karty Nauczyciela” kwestionujący zasadność podstawowych zapisów ustawy. Nie jest to przypadek osobisty. Podobne wypowiedzi publicystyczne pojawiają się coraz częściej. Ten sam wątek przewija się od pewnego czasu w wystąpieniach przedstawicieli władz politycznych i administracyjnych. Odnajdujemy go w oficjalnych dokumentach w postaci groźnego obrazu pozabawionej nauczycieli szkoły — po uruchomieniu wszystkich zapisów Karty Nauczyciela. Wartość tych prognoz, wydaje się, ma tę samą pieczęć, co wizja milionów rąk wyciągających się po pracę, którą nas straszone.

O co tu chodzi? — pytają nauczyciele. Czy są tacy, którzy pragną odebrać nauczycielom Kartę?

I rodzi się w środowisku niepokój. Niepokój ten zakrada się do szkół i zagraża normalnej pracy, może też on uaktywnić elementy nam wrogie i zburzyć z niemałym wysiłkiem osiągniętą równowagę. Dawał temu wyraz sekretarze szkolnych POP na spotkaniach, które ostatnio odbywały z przedstawicielami kierownictwa Ministerstwa Oświaty i Wychowania w swoich dzielnicach. W niepokój tym tkwi troska o dobro oświaty.

Ustawa Karta Nauczyciela uchwalona została przez Sejm 26 stycznia ubiegłego roku. Była to bodaj pierwsza ustawa stanu wojennego. Odczytana została przez środo-

wisko jako świąteczny list gwarancyjny. Fakt ten miał również kontekst pozaszkolowy, dokumentował niezachwianą wolę partii i państwa wypełnienia w ówczesnych trudnych warunkach wszystkich służbnych, podkreślał to z całym naciskiem, służbnych i uzasadnionych obligacji wynikających z umowy społecznej. Nie był to już czas chaosu i anarchii, straciły również na znaczeniu, a i nie były potrzebne, wszelkie kompromisy. Siegając zaś dalej, do czasów tzw. spóu o Kartę, było to opowiedzenie się za określonym modelem polityki oświatowej, a w szerszym kontekście polityki społecznej. Bo spór o Kartę w istocie swojej był sporem o koncepcję oświaty i sposób wyprowadzenia jej z załka niespełnionej reformy, był sporem o jej socjalistyczne oblicze. Czyżbyśmy o tym zapomnieli? Oponenci z uporem forsowali podjęcie prac nad „Ustawą o systemie edukacji narodowej” ale tak naprawdę interesowali ich tylko jeden zapis — ten o sprawowaniu kontroli nad całokształtem spraw oświaty. To oni w obliczu porażki złamali podstawowe zasady etyki zawodowej i proklamowali strajk w kilkunastu lubelskich szkołach. Był to pierwszy strajk o władzę, w tym przypadku o władzę w oświacie.

Karta wyrastała z innych motywacji — z przeświadczenia o konieczności rekonstrukcji najważniejszego, a jednocześnie najsłabszego w ówczesnych warunkach ogniw funkcjonowania szkoły — nauczyciela.

W publicystyce lat siedemdziesiątych pojawiło się pojęcie selekcji negatywnej do zawodu nauczycielskiego. Wielu poważnych autorów dokonywało wiecekacji socjologicznych, nie mając jednak odwagi postawić diagnozy najprostszej, a zarazem najbardziej oczywistej. Młodzi ludzie nie wybierali tego zawodu, a doświadczeni nauczyciele opuszczali go z tej samej przyczyny — warunków materialnych, sytuujących pedagogów na samym dole społecznej hierarchii wartości.

Nikt, przynajmniej oficjalnie, nie dostrzegał nieuchronności procesów społecznych. Sam fakt wyboru zawodu nauczyciela przestał w warunkach naszego ustroju decydować o nobilitacji społecznej, jak to bywało jeszcze w dwudziestolecu międzywojennym. Najbardziej zębny dla stanu nauczycielskiego był okres dominacji tendencji technokratycznych. Duże pieniądze, kariera, prestiż społeczny, zagraniczne wojaże, a więc podstawowe wyróżniki sukcesu w stylu epoki — to wszystko znajdowało się poza szkolnym budynkiem. Dziś zbieramy plon tej sytuacji.

Nie zatem dziwnego, że podstawowe zadania materialne, usankcjonowane w brzmieniu postulowanym przez nauczycieli odpowiednimi zapisami Karty, zrodziło się w atmosferze końca lat siedemdziesiątych, na długo przed sierpniem. To właśnie zadanie — równanie do kadry inżynieriino-technicznej — było przejawem dążenia do przywrócenia sensu zasadzie egalitaryzmu społecznego, wypaczonej przez realny socjalizm lat siedemdziesiątych.

Naiwnością byłoby oczekiwanie, że zapis ten z mocy swego brzmienia odmieni już, zaraz, natychmiast, fatalizm negatywnej selekcji. Ale trzeba mieć równie dużo zlej woli, by nie dostrzec, że zapisem tym uruchomiony został lub raczej w przypadku spełnienia, uruchomiony zostanie mechanizm, który w sprzyjających warunkach pracować będzie powoli i systematycznie na rzecz rekonstrukcji zawodu nauczycielskiego przez wprowadzenie najbardziej naturalnego mechanizmu selekcji: konkurencyjności w stosunku do innych zawodów o podobnym poziomie kwalifikacji.

Podjęcie tych problemów dzisiaj, z tej trybuny, w obliczu głębokiego kryzysu może brzmieć jak dysonans. Nie przemawia jednak przeze mnie partykularyzm zawodowy, nie jestem bowiem nauczycielem. Natomiast jestem głęboko przekonany, a życie zdaje się potwierdzać słuszność tego stanowiska, że każdy system oświatowy zawiśnie w próżni bez tworzenia podstaw gwarantujących ukształtowanie silnego, zgodnego z potrzebami wysoko zorganizowanej szkoły, stanu nauczycielskiego. Droga do tego prowadzi przez spełnienie zapisów Karty, a nie przez ich zaniechanie. W przeciwnym przypadku wywołamy exodus podobny do tego, jaki miał miejsce w drugiej połowie lat siedemdziesiątych. Opustoszeją pokoje nauczycielskie, bowiem rynek pracy jest nienasycony i wchłonie każdą dodatkową siłę roboczą.

Dziś perspektywa stworzona ustawą sejmową, jaką jest Karta Nauczyciela, powstrzymała wielu nauczycieli od porzucenia szkoły. Obserwujemy powroty tych, którzy wcześniej odeszli. Wzrasta zainteresowanie zawodem. Ale co będzie jutro? Zawiedzionych nie powstrzyma nawet rozkaz.

Jest to problem polityczny, problem zaufania do władzy. Jest to również problem charakteru ruchu zawodowego w środowisku nauczycielskim. Postawimy Związki Nauczycielstwa Polskiego na rozdrożu, wobec alternatywy bardzo trudnego wyboru. Narazimy na groźne naciski i możemy przegrać ten z trudem, ale już bardzo efektywnie, odbudowany w tym środowisku ruch zawodowy...

(Tytuł pochodzi od redakcji)

CHUDE LATA UCZELNI

CD ZE STR. 1

które to w roku bieżącym szkoły wyższe klasę muszą szczególnie nacisk.

Walce o jakość sprzyjać będzie niewątpliwie stopniowe ograniczanie liczby studentów poprzez utrzymanie w latach najbliższych limitów przyjęć na poziomie 42 tys. osób. Na podjęcie tej decyzji pozwoliła zarówno sytuacja demograficzna (okresowy niż roczników akademickich), jak i duże nasytienie gospodarki wykwalifikowanymi kadrami.

O ile zmniejszenie limitów przyjęć uczelni prawdopodobnie zaakceptują bez większych sprzeciwów, o tyle druga decyzja resortu niewątpliwie zbulwersuje środowisko. Chodzi o zawieszenie rekrutacji na kilkudziesięciu kierunkach, a m.in. — spośród kierunków nas najbardziej interesujących — na 24 kierunkach w uniwersytetach i 29 w wyższych szkołach pedagogicznych.

Decyzje te, jak zapewnia resort, nie są wyrazem jakichkolwiek tendencji likwidatorskich, lecz konsekwentnym dążeniem do podniesienia poziomu kształcenia młodzieży i poziomu pracy naukowo-badawczej. Czasowe zawieszenie przyjęć nastąpi bowiem w odniesieniu do tych szkół i kierunków (a także filii, oddziałów zamiejscowych i punktów konsultacyjnych), gdzie w ciągu minionych lat nie zdołano skompletować kadry gwarantującej swym poziomem naukowym wysoki standard pracy dydaktycznej i badawczej.

Trudno nie zgodzić się tu z resortem, że niedopuszczalne jest zjawisko, kiedy to student po kilku latach studiów nie ma w indeksie podpisów ani jednego profesora czy docenta. Z drugiej jednak strony dość nierealna wydaje się supozycja ministerstwa, aby uczelnie zaczęły właśnie o poprawę sytuacji kadrowej na zawieszonych kierunkach, co z kolei umożliwiłoby przywrócenie ich funkcjonowania. Nie chce się bowiem wierzyć, że lamigłówek, które nie zdołano rozwiązać w ciągu minionych lat, uda się teraz o tym dotkniętym zawieszeniem kierunkom rozwiązać. Wiadomo bowiem, że największe braki kadrowe notowane są w uczelniach małych, pozbawionych zaplecza w postaci silnego środowiska naukowego, tradycji. Podobnie jak wiadomo, że naszą kadre naukową cechuje — spowodowany zresztą różnymi przyczynami — wyjątkowo niski stopień mobilności.

Przecież dotychczas w małych środowiskach jednym z niewątpliwych wabików mogącym pomóc w pozyskaniu wysoko wykwalifikowanych kadr była perspektywa szybkiego otrzymania mieszkania, a mimo to — niewiele zdołano zdziałać. Obecnie zadanie to będzie jeszcze trudniejsze do wykonania. Choćby dlatego, że — jak sygnalizowali rektorzy — władze terenowe, obciążone brzemieniem kryzysowo-zaopatrzeniowych problemów, znacznie ochłodziły w stosunku do miejscowych placówek naukowych, pozostawiając sobie luksus zaspokojenia ambicji naukowych regionu na czas późniejszy.

Decyzje o zawieszeniu nauki na niektórych kierunkach w największym stopniu dotyczą kierunków nauczycielskich, co znajduje zresztą swój wyraz w liczbach (vide: WSP). Dlatego też tendencje te z największą uwagą powinien obserwować resort oświaty. Wprawdzie, w referacie programowym dyr. Zor zapewnił, iż jeśli chodzi o kształcenie nauczycieli, jego rozmiary będą ściśle uzależnione od planów opracowywanych wspólnie przez oba zainteresowane resorty, jednak doświadczenie uczy, że mogą to być deklaracje, których realizacja napotykać będzie przeszkody związane choćby z ograniczeniami finansowymi w całym szkolnictwie wyższym.

Należy też zastanowić się nad słusznością koncepcji, aby kształcenie kadr dla przedszkoli i klas początkowych czasowo wycofywać z uczelni, przesuwając je do szkół pomaturalnych. Jest to przecież zdecydowany krok do tyłu, bardzo niebezpieczny w skutkach, zwłaszcza jeśli chodzi o klasy początkowe. Czyżbyśmy znów mieli powracać do teorii, której skutki odczuwamy do dziś, że maluchy może uczyć najsłabiej przygotowana kadra?

Godna natomiast uznania jest decyzja resortu, aby przy pozostawieniu uczelniom maksimum swobody w opracowywaniu programów kształcenia, w odniesieniu do kierunków nauczycielskich utrzymać bezwarunkowy wymóg zachowania bloku przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych w wymiarze co najmniej 300 godzin przy równoczesnym wydłużeniu czasu praktyk pedagogicznych.

Problem kształcenia nauczycieli jest zagadnieniem, któremu, jak zresztą dotychczas, poświęcać będziemy stale wiele uwagi. Niemniej w całokształcie problemów szkolnictwa wyższego stanowi on tylko jedną z wielu kwestii i to na pewno nie kwestii rzutujących w sposób zasadniczy

na obraz naszej nauki i szkolnictwa wyższego.

Do problemów bowiem o podstawowym znaczeniu należą zagadnienia kadrowe, finansowe i system sterowania nauką. Jakie koncepcje decydować będą o funkcjonowaniu tych trzech dziedzin życia?

Jeśli chodzi o sterowanie nauką, to poszukiwania nowych rozwiązań idą w kierunku powrotu do idei podzielenia funkcji między PAN, uczelnie wyższe i Komitet Postępu Naukowo-Technicznego, czyli coś w rodzaju dawnego KNT. Przy czym Polskiej Akademii Nauk przypadłoby badanie podstawowe, komitetowi — badania stosowane, zaś uczelniom — dydaktyka i...?

Nie ma co ukrywać, że większość rektorów, podobnie zresztą jak kierownictwo resortu, nie wyraża zachwytu w odniesieniu do tego pomysłu. Trudno zresztą naprawdę dopatrzeć się sensu w takim szufladkowaniu nauki i mnożeniu instytucji nauką kierujących. Oczywiście, można się zgodzić, że koncepcje zmierzające do nasilenia w uczelniach funkcji dydaktyczno-wychowawczych są słuszne. Ale przecież nie może się to odbywać kosztem funkcji naukowo-badawczych, tym bardziej że gros naszej kadry naukowej, i to naukowej przez duże N, skupiają właśnie w szkoły wyższe.

Duży niepokój o przyszłość naszej nauki budzą też perspektywy finansowo-zaopatrzeniowe oraz możliwości rozwijania współpracy międzynarodowej. Rygory finansowe odbijają się przede wszystkim na inwestycjach. Bo jeżeli już dziś mówi się że w 20 przypadkach wstrzymane zostaną rozpoczęte roboty, zaś z trzech nowych planowanych zadań w ogóle się zrezygnuje — to łatwo sobie wyobrazić, jak ubogo się będzie przedstawiać realizacja nawet tych skromnych planów inwestycyjnych w świetle notowanego od dłuższego czasu systematycznego wzrostu cen. Tym bardziej że resort nie wyklucza, iż w latach 1984—85 nastąpić może dalszy spadek nakładów.

Również na dopływ nowej aparatury badawczej i dydaktycznej, a także na zwiększenie dopływu zagranicznej literatury naukowej liczyć nie można. Krótko mówiąc, ta trudna sytuacja finansowa zmuszać będzie do bardzo precyzyjnego opracowywania planów finansowych i elastycznego systemu finansowania szkół wyższych.

Trzecim wreszcie z elementów, składających się na kształt szkolnictwa wyższego, jest kadra. Powszechnie wiadomo, że „konstrukcja” naszych zespołów naukowych przypomina, jak to obrazowo określili jeden z rektorów — beczukę. Stosunkowo wąta podstawa nabytku asystenckiego; rozdytły środek wypełniony liczną armią adiunktów i zwiężającą się górą docencko-profesorska.

Jest to układ ze wszech miar wadliwy, grożący z jednej strony starzeniem się kadr naukowych, z drugiej zaś luką pokoleniową, jaka powstanie za lat kilka, jeśli „przyplawy i odpływy” kadrowe nie będą przebiegać rytmicznie.

W chwili obecnej jesteśmy w przededniu kończenia prac nad ustawą o stopniach i tytułach naukowych. Czy przyniesie ona konkretną poprawę sytuacji? Kwestia mocno dyskusyjna, podobnie jak przygotowywane przez resort założenia polityki kadrowej w szkołach wyższych.

W każdym razie już dziś można stwierdzić, że wywołują one gwałtowny sprzeciw środowisk naukowych, co znalazło swój wyraz w dyskusji, jaka wokół tej sprawy rozwinęła się na spotkaniu rektorów. Nie ulega bowiem wątpliwości, że problemy kadrowe, obok zagadnień wychowawczych, będą należały do najtrudniejszych spraw, jakie w tych trudnych nadchodzących latach przyjdzie uczelniom rozwiązywać.

Z dyskusji na spotkaniu rektorów i sekretarzy komitetów uczelnianych z kierownictwem resortu wyłaniało się wiele spraw trudnych, złożonych i wymagających współdziałania zarówno władz, jak i środowisk naukowych. Propozycje kierunków działania, przedstawione przez resort, potraktowano jako propozycje otwarte, które podlegały będą niewątpliwie korektom w toku konsultacji ze środowiskiem naukowym. Również i my powracać będziemy do zasygnalizowanych tu tylko kwestii.

KRYSTYNA ROGALSKA

MIESZKANIOWE NIEKONSEKWENCJE

Zapoznałem się dokładnie z treścią zarządzenia ministra oświaty i wychowania z 30 czerwca 1982 r. w sprawie dodatku mieszkaniowego dla nauczycieli oraz wyjaśnieniem ministra z 16 grudnia 1982 r. w sprawie realizacji przepisów art. 54 Karty Nauczyciela. Przeczytałem również uważnie opublikowaną w 9 numerze „Głosu” rozmowę z przedstawicielem resortu — na temat dodatków mieszkaniowych.

Dobrze się stało, że większość spraw dotychczas różnie interpretowanych i różnie załatwianych przez gminnych dyrektorów szkół i wydziały oświaty i wychowania — zostało wyjaśnionych. Jednak stanowisko resortu w niektórych sprawach budzi poważne zastrzeżenia, a w innych dalsze wątpliwości, wynikające głównie z braku konsekwencji w treści obu wydanych dokumentów. Opinię taką podziela również wielu nauczycieli, dyrektorów szkół, z którymi rozmawiałem na te tematy.

SPRAWA NAUCZYCIELI EMERYTÓW

Nauczyciele przyjęli postanowienie zawarte w art. 54 ust. 6 Karty Nauczyciela — jako realizację wysuwanych od lat przez ZNP postulatów: zrównania w uprawnieniach mieszkaniowych nauczycieli-emerytów z nauczycielami czynnymi. Taka też była intencja ustawodawców. Zgodnie bowiem z art. 54 ust. 6 uprawnienia czynnych nauczycieli do bezpłatnych mieszkań przysługują również nauczycielom emerytom i rencistom bez względu na datę przejścia na emeryturę lub rentę.

Prawo do bezpłatnych mieszkań dla czynnych nauczycieli realizowane jest, zgodnie z dalszymi postanowieniami Karty, przez przydział bezpłatnych mieszkań w budynkach szkolnych i użytkowanych przez szkoły lub pozostających w zarządzie terenowych organów administracji państwowej, albo też mieszkań wynajętych; jeśli zaś jest to niemożliwe — przez wypłatę dodatków mieszkaniowych. Dodatek ten przyznano i tym nauczycielom, którzy nie korzystają z przysługującego im prawa do bezpłatnego mieszkania (na przykład: posiadają własny dom). Te same zasady realizacji prawa do bezpłatnego mieszkania powinny zatem obowiązywać i w stosunku do nauczycieli emerytów i rencistów.

Ministerstwo Ośw. przyznaje im prawo do bezpłatnego mieszkania w miejscu za-

trudnienia lub w miejscowości, z której dojeżdżali do pracy — w budynkach szkolnych lub wynajętych. Jeśli jednak zapewnienie takiego lokalu jest niemożliwe — wówczas przyznaje dodatek mieszkaniowy, ale tylko rent, którzy przeszli na emeryturę lub rentę po 1 września 1981 roku. Z treści tego o zepisu wynika, że dodatek ten nie przysługuje nauczycielom emerytom i rencistom, jeśli posiadają własny dom, mieszkanie spółdzielcze lub korzystają z mieszkania przyzakładowego wspólmałżonka.

W jeszcze gorszej sytuacji są emeryci i renciści, sprzed 1 września 1981 roku. Mają oni wprowadzić teoretycznie prawo do bezpłatnego mieszkania w miejscu zatrudnienia lub w miejscowości, z której dojeżdżali do pracy, jednakże — jak wiemy — zdecydowana większość z nich przeprowadziła się w wielu przypadkach do większych miast, wykupiła mieszkania spółdzielcze, wybudowała własne domy.

Mamy więc kolejny podział emerytów na stary i nowy portfel. Jaki artykuł Karty Nauczyciela stwarza taki podział?

Należy podkreślić, że wyjaśnienie ministra oświaty z 16 grudnia 1982 r. nie odpowiada z treścią zarządzenia tegoż ministra z 30 czerwca 1982 r. W p. 5 tego zarządzenia czytamy:

„Nauczycielowi emerytowi lub renciście, korzystającemu z uprawnień do bezpłatnego mieszkania na podstawie art. 54 ust. 6 Karty, przysługuje prawo do dodatku mieszkaniowego, jeśli:

— w służbie czynnej do chwili przejścia na emeryturę lub rentę inwalidzką pobierał dodatek mieszkaniowy;

— po przejściu na emeryturę lub rentę inwalidzką zwolnił mieszkanie funkcyjne lub mieszkanie wynajmowane przez terenowy organ administracji”.

Warunek pierwszy — eliminuje z prawa do dodatku mieszkaniowego nauczycieli zatrudnionych na terenie miast liczących od 2 do 5 tys. mieszkańców, którzy przeszli na emeryturę przed 1 września 1981 r.; gdyż do tej daty nie mieli oni prawa do bezpłatnego mieszkania, a więc do dodatku mieszkaniowego.

Jeśli chodzi o warunek drugi, to z zarządzenia wynika, iż dodatek przysługuje, jeśli nauczyciel po przejściu na emeryturę lub rentę zwolnił mieszkanie funkcyjne lub wynajęte i przeprowadził się do własnego domu, lub zakupił mieszkanie spółdzielcze. Tymczasem z wyjaśnienia ministra Ośw. z 16 grudnia 1982 r. wynika, że nie przysługuje. I gdzie tu konsekwencja?

Uchwała nr 72 Rady Ministrów z 1968 r. wprowadziła dla nauczycieli budujących domy na terenie wsi lub miasta liczącego do 2 tys. mieszkańców ekwiwalenty pieniężne mające umożliwić pedagogom spłacanie zaciągniętych pożyczek. Wysokość wypłacanego ekwiwalentu powinna być równa wysokości spłacanej raty pożyczki — nie mogła jednak przekraczać określonych stawek — od 200 do 400 zł miesięcznie, w zależności od stanu rodzinnego nauczyciela. Warunkiem otrzymania ekwiwalentu było zrzeczenie się przez nauczyciela prawa do bezpłatnego mieszkania. Wysokość ekwiwalentów była wówczas nieco tylko niższa od wysokości dodatków mieszkaniowych, które wynosiły od 300 do 500 zł. Jednak w 1982 roku podwyższone zostały dodatki mieszkaniowe do wysokości od 600 do 1200 zł miesięcznie. Nie podwyższono natomiast ekwiwalentów. Wywołało to ogromne rozgoryczenie wśród nauczycieli, tym bardziej że w międzyczasie ogromnie wzrosły koszty budowy, a tym samym wysokość zaciąganych przez nauczycieli kredytów (od 130 tys. do 1,5 mln zł), co spowodowało znaczny wzrost wysokości spłacanych rat pożyczki.

Z wyjaśnień podanych przez przedstawiciela ministerstwa wynika, że resort: „widzi potrzebę podjęcia działań zmierzających do zmiany uchwały nr 72 Rady Ministrów z 1968 r. w zakresie wysokości wypłacanych nauczycielom ekwiwalentów pieniężnych”. Kiedy jednak te działania zostaną podjęte i z jakim skutkiem — nie wiadomo. Tymczasem zaś wyjaśniono, że bez względu na to, z jakiego źródła nauczyciel otrzymał pożyczkę, w jakiej wysokości i jak długo pobierał ekwiwalent — traci raz na zawsze prawo do dodatku mieszkaniowego, gdyż zrzekł się prawa do bezpłatnego mieszkania.

Czy nie jest to decyzja zbyt kategoryczna? Nauczyciel, który pobrał pożyczkę z ZNP w wysokości 20 tys. zł i spłacił ją, otrzymując w okresie spłacania ekwiwalent — „sprzedał” swoje prawo do bezpłatnego mieszkania za 20 tys. zł lub kwotę niższą. A przecież zgodnie z uchwałą nr 72 Rady Ministrów prawo do ekwiwalentu ma nauczyciel w okresie 45 lat, gdyż na taki okres państwo udzielało i udziela nauczycielowi kredytów na budowę domów na terenie wsi lub miast (obecnie do 5 tys. mieszkańców). Czy nie można by zatem dopuścić takiej możliwości, że jeśli nauczyciel zwróci wypłacony mu ekwiwalent — zyskuje wówczas prawo do dodatku mieszkaniowego? Lub też — jeśli ten ekwiwalent jest mu wypłacany w okresie nie dłuższym niż na przykład 5 lat — ma prawo zrzec się tego świadczenia na rzecz dodatku mieszkaniowego? Jeśli mógł zrzec się prawa do bezpłatnego mieszkania w zamian za ekwiwalent pieniężny, to dlaczego nie może zrezygnować z tego wątpliwego, w zmienionych warunkach, „przywileju”?

MIESZKANIA U RODZICÓW

Zarządzenie ministra Ośw. z 30 czerwca 1982 r. oraz wyjaśnienie z 16 grudnia 1982 r. w sposób jasny określają: nauczyciel, który korzysta z mieszkania u rodziców lub teściów — ma prawo do do-

datku mieszkaniowego. Pod jednym tylko warunkiem, że ojciec lub matka (teściowie) nie są nauczycielami korzystającymi z bezpłatnego mieszkania lub z dodatku mieszkaniowego.

A zatem do dodatku mieszkaniowego ma prawo nauczyciel, który zamieszka u nauczycieli korzystających z prawa do bezpłatnego mieszkania — jeśli nie jest członkiem ich rodziny. Natomiast nie ma tego prawa syn lub córka — nauczyciel, jako członek rodziny nauczycielskiej.

Istnieją przy tym różnice w interpretacji, kto jest członkiem rodziny nauczycielskiej. W zarządzeniu z 30 czerwca 1982 r. mówi się, że do stanu rodziny nauczyciela zalicza się: współmałżonka i dzieci oraz rodziców wspólnie zamieszkających i pozostających na jego utrzymaniu. W wyjaśnieniu zaś z 16 grudnia 1982 r. czytamy, że do stanu rodziny zalicza się wspólnie zamieszkujących: współmałżonka oraz dzieci i rodziców pozostających na jego utrzymaniu.

A przecież syn lub córka — pracujący w szkole nie są na utrzymaniu rodziców (nie są zatem członkami rodziny w rozumieniu przepisów w sprawie dodatku mieszkaniowego), dlatego powinni podobnie jak każdy inny nauczyciel, dodatek ten otrzymywać, jeśli organ administracji państwowej nie przydzielił im bezpłatnego mieszkania.

Reasumując, chcę podkreślić, że art. 54 ust. 6 Karty Nauczyciela zapewnia prawo do bezpłatnego mieszkania każdemu nauczycielowi pracującemu na wsi lub w mieście liczącym do 5 tys. mieszkańców. W dalszych ustępach tego artykułu określa się, w jaki sposób prawo to ma być realizowane (przydział bezpłatnego mieszkania lub wypłata dodatku mieszkaniowego). Tymczasem przepisy nie zawsze zgodne są z intencją tego artykułu.

Takie uwagi nasunęły mi się po lekturze zarządzeń i wyjaśnień oraz w wyniku licznych, w zespołach nauczycielskich, dyskusji na temat dodatków mieszkaniowych.

Sprawa ta budziła dotychczas wśród nauczycieli, a sądzę, że i nadal budzić będzie, wiele zastrzeżeń, wątpliwości i rozgoryczenia, mimo że — jak to słusznie stwierdzono w 9 numerze „Głosu” — po wydaniu Karty Nauczyciela ogół pracowników oświaty i wychowania przyjął z zadowoleniem postanowienia art. 54. Widziano w tych postanowieniach troskę o nauczycieli pracujących w najtrudniejszych warunkach, o stworzenie bodźców do związania ich z terenem ich pracy, a po przejściu na emeryturę lub rentę — uznanie wartości ich trudu.

Nie możemy dopuścić do tego, aby te cele rozplynęły się w gąszczu przepisów, interpretacji i wyjaśnień. Wiemy, że władze oświatowe nie miały dotychczas możliwości uzgodnienia ze związkami zawodowymi zarządzeń wykonawczych do Karty Nauczyciela. Obecnie jednak ZNP już działa. Czy nie należałoby zatem z jego przedstawicielami przedyskutować i uzgodnić treści realizacji art. 54? Może „Głos Nauczycielski” mógłby odegrać w tej sprawie rolę inicjatora?

STANISŁAW KUNA

JAK INACZEJ KSZTAŁCIĆ NAUCZYCIELI?

W STRONĘ TRADYCJI

Nauczyciel oddziałuje na młodzież przede wszystkim przez przykład i jeśli jego postawa ideowo-moralna będzie bez zarzutu, to w myśl zasady „exempla trahunt” automatycznie przekazuje on własny zespół cech moralnych uczniowi. Tymczasem sprawa nie jest tak prosta. Umiejętność oddziaływania na młodzież jest sztuką, która rzadko jest wrodzona i nieliczni otrzymali ją z powołaniem do zawodu nauczycielskiego; jest po prostu wiedzą, którą trzeba nabyć.

Bezsporną prawdą jest, że — by móc oddziaływać na młodzież — musi się posiadać autorytet moralny i autorytet wiedzy, reprezentować te cechy, które chce się przekazać wychowankowi. Jest to warunek sine qua non, ale jest to równocześnie za mało. W warunkach braku znajomości psychiki młodzieży i umiejętności postępowania z nią, nauczyciel może osiągnąć skutek wręcz przeciwny do zamierzonego.

Czy nauczyciel jest do roli wychowawcy należyte przygotowany przez studia uniwersyteckie? Obawiam się, że nie. Przedmioty pedagogiczne, zwłaszcza psychologia dziecka i pedagogika sytuacyjna, traktowane są na studiach po macoszemu. Praktykanci sprawami pedagogicznymi nie interesują się i nawet na wyrażną propozycję dyrektora, by uczestniczyli w lekcji wychowawczej lub zebraniu samorządu, dają odpowiedź odmowną — nie jest to im potrzebne i władze uniwersyteckie tego nie wymagają.

Ponieważ dziś mało już jest nauczycieli, którzy kończyli studia w okresie międzywojennym, pragnę przypomnieć, że magisterium nie było kwalifikacją do nauczania w szkołach średnich. Po ukończeniu studiów kierunkowych, młody magister musiał odbyć dwuletnią bezpłatną praktykę nauczycielską w wymiarze osmiu godzin tygodniowo, a później zdać egzamin państwowy na nauczyciela szkół średnich. Dopiero wówczas uzyskiwał pełne kwalifikacje, będące podstawą nominacji. Jako magister mógł być tylko nauczycielem kontraktowym. Nawet nominacja nie była jeszcze równoznaczna z ustaleniem w służbie nauczycielskiej, otrzymywało się ją dopiero po przynajmniej trzyletniej dobrze ocenionej pracy i to nie tylko przez dyrektora, lecz także wizytatora kuratorskiego.

Egzamin na nauczyciela szkół średnich zdawało się na ogół w Warszawie. Wyjątek stanowił Kraków, który miał tzw. studium pedagogiczne. Można je było zaliczyć na ostatnim roku studiów, odbyć tylko roczną praktykę i po zdaniu ostatniego egzaminu z historii wychowania uzyskać dyplom nauczyciela szkół średnich.

Program studium obejmował osiem przedmiotów: pedagogię, psychologię ogólną, psychologię pedagogiczną, higienę szkolną, wychowanie fizyczne, prawodawstwo szkolne, historię wychowania, dydaktykę przedmiotu kierunkowego. Egzamin z psychologii ogólnej traktowany był jako egzamin wstępny, dydaktykę zdawało się na półroczu, a z końcem roku w jednym dniu pięć przedmiotów (pedagogię, psychologię pedagogiczną, prawodawstwo szkolne, higienę szkolną i wychowanie fizyczne).

Ukończenie studium pedagogicznego, łącznie z praktyką, zwalniało z jednego

roku bezpłatnej praktyki. Pozostawał drugi, po którego pozytywnym ukończeniu przystępowało się do ostatniego — najobszerniejszego i najtrudniejszego — egzaminu z historii wychowania, po czym uzyskiwało dyplom nauczyciela szkół średnich. Nie wiem, przy których uniwersytetach tego rodzaju studium pedagogiczne istniało, wiem natomiast, że np. we Lwowie takiego studium nie było i absolwenci uniwersytetu musieli zdawać ten egzamin w Warszawie.

Jak poważnie traktowano studia, niech świadczy fakt, iż egzaminatorami były takie sławy jak prof. Zygmunt Mysłakowski, prof. Stefan Szuman, prof. Fryderyk Zoll z Wydziału Prawa, że z pedagogii i psychologii pedagogicznej trzeba było przygotować po trzydzieści lektur (pytania, które otrzymałam np. przy egzaminie z pedagogii dotyczyły prób zniesienia systemu lekcyjnego w Anglii, pracy pod kierunkiem nauczyciela, a więc problemów, które do dziś po pół wieku, uchodzą za odkrywczel).

Chciałabym zwrócić jeszcze uwagę na organizowanie praktyki w studium. Każdy student był przydzielony do jednego opiekuna we wskazanym przez kuratorium gimnazjum, ale równocześnie uczęszczał na lekcje wybitnych nauczycieli danego przedmiotu w innych gimnazjach i liceach, co dawało mu możliwość zaznajomienia się z różnymi metodami.

Byłam studentką filologii germańskiej i praktykę otrzymałam w Gimnazjum i Liceum im. J. Kochanowskiego. Moim opiekunem był prof. Rose, zwolennik metody bezpośredniej. Jego gabinet pomocy naukowych przypominał ogromny sklep z zabawkami. Równocześnie uczęszczałam na lekcje prof. Jakubca, autora podręczników do nauki j. niemieckiego, a u słynnego prof. Ippoldta widziałam po raz pierwszy lekcję opartą na filmie. Nacisk na znajomość pedagogii i psychologii dziecka (filozofia była częścią egzaminu magisterskiego) prowadził do tego, że w szkole nie istniał jeden pedagog czy psycholog szkolny, lecz każdy nauczyciel musiał posiadać wiedzę psychologiczną i pedagogiczną. Nawet te mniejsze egzaminy, były bardzo mądrze dobrane. Gdyby wszyscy nauczyciele znali dobrze higienę szkolną, nie byłoby chyba

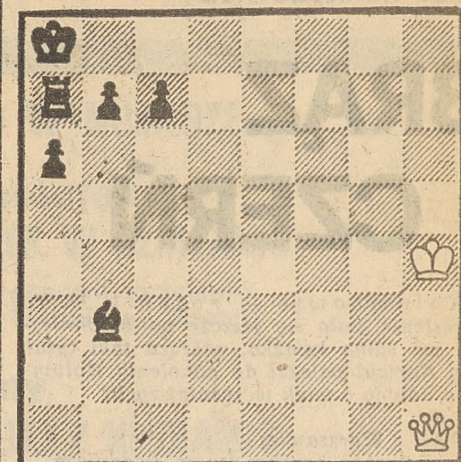
tak sprzecznych z wszystkimi zasadami higieny rozkładów zajęć w szkole, kiedy to jedynie ważna jest sprawa nauczycielskich okienek. Egzamin z wychowania fizycznego przygotowywał nauczyciela do jego obowiązków wychowawcy internatu, opiekuna na koloniach szkolnych czy nawet przewodnika wycieczek.

Dlaczego dziś, po tylu latach, wspominać właśnie Studium Pedagogiczne, które ukończyłam w r. 1934? Myślę o nim z ogromnym sentymentem, bo dało mi bardzo wiele, przygotowało dobrze do zawodu i wzbudziło zainteresowania pedagogiczne, nauczyło metod badawczych. Zoszczędziło wiele przykrości, które miały młode nauczycielki rozpoczynające np. pracę w miejskich szkołach średnich.

Czy nie należałoby wznowić przy uniwersytetach studium pedagogicznego, które zdolni, nie mający zaległości studenci mogliby zaliczyć w czasie ostatniego roku studiów tzn. po zdaniu wszystkich egzaminów kierunkowych podczas pisania pracy magisterskiej, a inni na piątym roku studiów? Dłuższa praktyka przygotowałaby lepiej nauczycieli do ich obowiązków. Studium takie mogliby kończyć absolwenci wyższych szkół technicznych, ekonomicznych, pielęgnarskich, dla których studia te wprawdzie istnieją, ale o znacznie skromniejszym programie. Więcej miejsca należałoby chyba poświęcić także pedagogice sytuacyjnej. Nasi nauczyciele wkraczają często do szkół podstawowych ubrojeni w wiadomości o analizie matematycznej, ale nie wiedzą absolutnie, jak mają zareagować, gdy dostaną pomidorem w głowę lub spotkają się z inną formą agresywności ucznia. Nie rozumieją, że pierwsze wejście do klasy łączy się zazwyczaj z najtrudniejszym egzaminem, któremu młodzież poddaje nauczyciela, a pozytywny wynik tego egzaminu czasem wywiera piętno na całym życiu i pracy nauczyciela.

Dlatego jest rzeczą tak ważną, by nauczyciel był przede wszystkim pedagogiem i psychologiem, merytoryczne wiadomości może uzupełnić później, ale ze sztuką oddziaływania na młodzież, obchodzenia się z nią — musi do szkoły już wejść.

A. TRZEBICKA
Krzeszowice



Białe zaczynają i wygrywają.
Białe: Kf4, Hh1.
Czarne: Ka8, Wa7, Gb3, a6, b7, c7.
Rozwiązanie zadania należy nadsyłać w terminie 10-dniowym pod adresem redakcji.
Rozwiązanie zadania nr 46
1. f8W! Kh6
2. Wf7 Kh5
3. Wh7 mat.
Rozwiązanie zadania nr 47
1. Wg1+ Kh6
2. Gf8+! Wf8:
3. Wd3! Gf4
4. Wh3+ Gh4
5. Wh4: mat.

Pod redakcją BOGDANA KUSIŃSKIEGO

OGŁOSZENIA

Małżeństwo — mgr chemii, 9 lat pracy w szkole, żona po studiach k.o. podejmie pracę na terenie Dolnego Śląska. Warunek: mieszkanie rodzinne. Oferty: Andrzej Opulski, Sarby 31, 57-218 Sarby.

Magister matematyki (WSP, czternastoletni staż) podejmie pracę w szkole lub internacie. Oferty: Henryk Wilkowski, 82-213 Międzybóże.

Młode sadzonki iglaste, wiecznie zielone cisy piramidalne po 60 zł, tuja zachodnia po 30 zł oraz bukszpany kuliste po 30 zł plus koszty pobranie — wysyłam. Różyczki, 09-400 Płock, ul. Stowackiego 5.

PRACOWNICY POSZUKIWANI

Gminny Dyrektor Szkół w Resku, woj. szczecińskiego zatrudni od nowego roku szkolnego małżeństwo nauczycielskie lub osoby samotne w Sz.P. Lubuń Wielki o specjalności wychowawczej przedmiotowej, a ZSG — Resko — język polski. Posiadamy mieszkanie 2-pokojowe (duże) z wygodami, co, woda, łazienka) w budynku poszkołnym w Iglicach. Dogodny dojazd autobusem szkolnym lub PKS. W miejscu zamieszkania nie ma przedszkola. Istnieje zorganizowany dowóz do przedszkola w Resku.

TYGODNIK ODZNACZONY ŻŁOTĄ ODZNAKĄ ZNP

Redaguje zespół: Danuta Chrzczonowicz (sekretarz redakcji), Danuta Chrzczonowicz (zastępca sekretarza redakcji), Teresa Kosińska (kierownik działu), Wacław Łopuski (redaktor techniczny), Zenobia Miner (kierownik działu), Euzena Niedzińska, Zdzisław Paprzycki (redaktor naczelny), Krystyna Rogalska (kierownik działu), Maria Rybarczyk (zastępca redaktora naczelnego), Witold Salski, Wojciech Sierakowski, Halina Szymczak, Henryk Witalewski (kierownik działu), Zdzisław Nowak, Jan Rócki (redaktorzy graficzni). Kierownik administracyjny — Aniela Pawlak, korekta — Irena Kosińska, Magdalena Paprzycka. Adres redakcji: ul. Spasowskiego 6/8, 00-339 Warszawa. Telefon: 26-10-11, 26-34-20, 27-66-30. Tekstów nie zamierzonych do druku nie zwraca, zastrzegamy sobie też prawo do ich skracania i opatrywania tytułami.

Ogłoszenia przyjmujemy: Wydawnictwo Współczesne RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Wiejska 12, 00-490 Warszawa, Dział Wydawnictwa, tel. 26-24-11 wew. 193. Ceny ogłoszeń: urzędowych 95 zł za 1 cm² drobnym 30 zł za 1 wyraz (rabat 50 proc. od ogłoszeń dotyczących poszukiwania pracy). Za przyjmowanie i wydawanie ofert pobiera się opłatę dodatkową w wysokości 50 zł. Brakujące numery „Głosu” można zamówić pod adresem: Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” — Dział Prasy Zdezaktualizowanej, ul. Towarowa 28, 00-839 Warszawa, tel. 20-12-71 wew. 249.

Warunki prenumeraty. Instytucje i zakłady pracy zlokalizowane w miastach wojewódzkich i takich, w których znajdują się siedziby oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch” — zamawiają prenumeratę w tych oddziałach. Pozostałe w urzędach pocztowych i u doręczycieli. Termin wpłat upływa 31 maja — na III kwartał i 31 października — na IV kwartał br. Prenumeratę indywidualną zamieszkali na wsi i w miejscowościach gdzie nie ma oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch”, opłacają prenumeratę w urzędach pocztowych i u doręczycieli. Zamieszkały w miastach będących siedzibą RSW „Prasa-Książka-Ruch” opłacają prenumeratę wyłącznie w swoich urzędach pocztowych nadawczo-oddawczych. Termin wpłat upływa 10 każdego miesiąca poprzedzającego okres prenumeraty.

Wpłaty prosimy dokonywać na „blankiecie wpłaty” na rachunek bankowy Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw, ul. Towarowa 28, 00-958 Warszawa nr konta NBP XV Oddział w Warszawie, nr 1153-201045-139-11.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę wpłaca się pod tym samym adresem. Wysyłka za granicę pocztą zwykłą jest droższa od prenumeraty krajowej o 50 proc. dla zleceniodawców indywidualnych i o 100 proc. dla instytucji i zakładów pracy.

Koszty prenumeraty krajowej: kwartalnie — 130 zł, półrocznie — 260 zł, rocznie 520 zł.
Druk: Prasowe Zakłady Graficzne RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Nowogrodzka 84/86, 02-017 Warszawa. Nakład 70 000 egz. M-98.

URLOP BEZPŁATNY

W czasie ferii zimowych byłam na wycieczce zagraniczej (organizowanej notabene przez oświatę), której ostatni dzień przypadł na pierwszy dzień zajęć szkolnych. W związku z tym poprosiłam dyrektora szkoły o udzielenie mi zwolnienia na ten dzień. Dyrektor wyraził zgodę. Natomiast inspektor po moim przyjeździe oświadczył, że zgoda dyrektora była sprzeczna z prawem i stwierdził, iż w związku z tym mam jeden dzień nieusprawiedliwionej nieobecności. Ponadto, powiedział, że będzie to miało wpływ na potrącenie z „trzynastki pensji”. Proszę o informację, jak wygląda opisana przeze mnie sytuacja w świetle obowiązujących przepisów, gdyż inspektor nie podał żadnego uzasadnienia. (J.B. — woj. warszawskie).

Z treści listu wynika, iż dyrektor szkoły udzielił Pani urlopu bezpłatnego na podstawie art. 68 ust. 1 Karty Nauczyciela, który między innymi mówi, iż nauczyciel może otrzymać urlop płatny lub bezpłatny, dla celów naukowych, artystycznych, oświatowych, a bezpłatny z innych ważnych przyczyn. Ocena ważności przyczyny należy do dyrektora szkoły i inny pogląd inspektora nie może pociągać negatywnych skutków dla pracownika. Istotny jest tu moment wyrażenia zgody przez dyrektora. Skutki nieusprawiedliwionej nieobecności są dosyć dotkliwe w przypadku „trzynastki”, albowiem za jeden dzień nieusprawiedliwionej nieobecności nagroda ulega zmniejszeniu minimum o 20 proc. (Kon.).

OBOWIĄZEK REALIZOWANIA GODZIN PONADWYMIAROWYCH

Obecna sytuacja rodzinna wymaga ode mnie dłuższej obecności w domu niż dotychczas, dlatego też przydzielone mi przez dyrektora godziny ponadwymiarowe stwarzają mi szczególne, niekorzystną sytuację. Czy wobec tego mogę odmówić ich przyjęcia? (T.S. — woj. szczeciński).

Jeżeli z sytuacji w szkole wynika, iż przydzielenie Pani godzin ponadwymiarowych podyktowane jest koniecznością zapewnienia realizacji programu nauczania, dyrektor szkoły może zobowiązać Panią do pracy w godzinach ponadwymiarowych bez jej zgody, ale tylko w wymiarze do 1/4 obowiązującego Pania tygodniowego wymiaru zajęć. Przydzielenie większej liczby

godzin może nastąpić wyłącznie za Pani zgodą. (Kon.).

EMERYTURA NAUCZYCIELSKA

Czy kierownik administracyjny, zatrudniony w Zbiorczej Szkole Gminnej, mający ponad 30 lat pracy — w tym pracy nauczycielskiej ponad 20 lat — będzie mógł od 1 stycznia 1984 r. przejść na emeryturę, o której mowa w art. 88 ustawy z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Józef G. — Ostróda).

Z możliwości przejścia na emeryturę, przewidzianej w art. 88 Karty Nauczyciela, będą mogli korzystać tylko nauczyciele będący w służbie nauczycielskiej, to znaczy, że ich ostatnim zatrudnieniem musi być praca nauczycielska. W związku z powyższym, aby skorzystać z tego przepisu w sytuacji przedstawionej w pytaniu, należy podjąć pracę w szkole na stanowisku nauczycielskim. (Lew.).

WYSŁUGA LAT

Czy dodatek za wysługę lat, o jakim mowa w art. 33 ust. 1 Karty Nauczyciela, przysługuje nauczycielom, którzy rozwiązali stosunek pracy na swój wniosek (na własną prośbę) w związku z przejściem na wcześniejszą emeryturę? (L.S. — Wyrzysk).

Rozwiązanie stosunku pracy z nauczycielem na jego wniosek, na podstawie art. 23 ust. 1 Karty Nauczyciela (Dz.U. nr 3, poz. 19), w związku z przejściem na wcześniejszą emeryturę nie powoduje utraty prawa do dodatku za wysługę lat, o którym mowa w art. 33 ust. 1 Karty. Dzieje się tak jeżeli nauczyciel ten po przejściu na wcześniejszą emeryturę kontynuując pracę nauczycielską (a ewentualna przerwa w pracy jest krótsza niż 3 miesiące) w niepełnym wymiarze zajęć (pół etatu). (Lew.).

NAGRODA JUBILEUSZOWA

Czy nagroda jubileuszowa przysługuje nauczycielom-rencistom, którzy po przejś-

ciu na rentę kontynuują pracę w szkole? Jeśli tak, to w jakim przypadku oblicza się wysokość nagrody jubileuszowej? (M.W. — Żalusin).

Jeśli nauczyciel-rencista kontynuując pracę w tej samej szkole w niepełnym wymiarze godzin — wówczas przysługuje mu prawo do nagrody jubileuszowej na ogólnych zasadach wyrażonych w uchwale nr 138 Rady Ministrów z 22 września 1976 r. w sprawie ustalania okresów pracy i innych okresów uprawniających do nagrody jubileuszowej oraz zasad jej obliczania (Mon. Pol. nr 35, poz. 132). Nagrodę jubileuszową otrzymuje się według podstawy (aktualnego wynagrodzenia) w dniu jej wypłaty. (Lew.).

CZASOWA NIEZDOLNOŚĆ DO PRACY

Nauczycielka została skierowana na badania przez Komisję Lekarską ds. Inwalidztwa i Zatrudnienia i otrzymała orzeczenie czasowej niezdolności do pracy (na 1 rok). Komisja założyła ją do drugiej grupy inwalidów, stwierdzając „niezdolność do pracy w zawodzie nauczycielskim” (i w każdym innym). Termin badania kontrolnego ma nastąpić po upływie 1 roku. Czy z tym nauczycielem należy rozwiązać stosunek pracy? (J.W. — Przemyśl).

Podstawą do rozwiązania stosunku służbowego z nauczycielem stanowi orzeczenie, stwierdzające trwałą niezdolność do pracy nauczycielskiej (wychowawczej), a czasowa lub okresowa niezdolność — niezależnie od czasu jej trwania — nie daje podstaw do rozwiązania stosunku pracy.

W związku z powyższym orzeczenie wymienione w pytaniu należy traktować jako zwolnienie lekarskie, z którego nauczycielka może korzystać do 1 roku. Po tym okresie stosunek pracy z nauczycielką należy rozwiązać. Chyba że powstają przypadki przewidziane w art. 27 ust. 2 Karty Nauczyciela (Dz.U. nr 3, poz. 19 z 1982 roku), które mogą spowodować (komisja lekarska stwierdziła możliwość powrotu do pracy w zawodzie nauczycielskim), że okres choroby może być przedłużony do 2 lat, z urlopem dla poratowania zdrowia. (Lew.).

KTO NAM POMOŻE ZBUDOWAĆ DOM SENIORA?

Z tym wezwaniem występujemy w „Głosie Nauczycielskim” po raz trzeci. Chodzi — przypominać — o budowę jak najbardziej nowoczesnego domu mieszkalnego dla weteranów pracy oświatowo-wychowawczej warszawskiego okręgu szkolnego. Społeczny Komitet Budowy Domu Seniora planuje wzniesienie tego obiektu w 80 rocznicę istnienia Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz dla upamiętnienia jednej z jego najwspanialszych kart, jaką było tajne nauczanie w okresie okupacji. Ma to być zatem Dom-Pomnik wzniesiony na pozostałościach i ku chwale Seniorom poległym na polu krzewienia polskiej nauki, oświaty i wychowania.

W okresie trzech lat działalności komitetu rozegraliśmy trzy zasadnicze rundy, z których dwie pierwsze zostały uwięczone zwycięstwem. Pierwsza w 1981 r. to objęcie przez Kuratorium Oświaty i Wychowania funkcji bezpośredniego inwestora obiektu. Druga to — uzyskanie w 1982 r. decyzji Wydziału Urbanistyki i Administracji o lokalizacji domu — w Warszawie przy ul. Jaracza nr 5, a więc w sąsiedztwie posesji ZNP oraz w pobliżu terenów rekreacyjnych nad Wisłą, teatru Ateneum, szpitala śródmiejskiego, przychodni i apteki. Trzecia runda, niestety, została przegrana. Bo oto budowa domu w bieżącej trzylatce po prostu wypadła z planu inwestycyjnego kuratorium. Okazało się, że budowa złołków i przedszkoli jest ważniejsza.

W międzyczasie prezydium komitetu zorganizowało kilkanaście narad „w trój-

kacie”. Związek-kuratorium-wydział zdrowia, a ostatnio w kuratorium z udziałem przedstawicieli zainteresowanych departamentów resortu oświaty (tj. ekonomiki, inwestycji i kadr) oraz związku. Ta ostatnia narada stanowiła kontynuację spotkania przedstawicieli komitetu i Związku z przedstawicielami departamentu, ekonomiki i inwestycji. Celem jej było doprowadzenie do sfinansowania dokumentacji technicznej-zamierzonej inwestycji. Stało na tym, że w najbliższym terminie zostanie zorganizowane spotkanie zainteresowanych stron z prezydentem Warszawy. A zatem przed nami rozgrywka trzeciej rundy. Oby wypadła pomyślnie...

W rezultacie wspomnianych tu spotkań wyklarowała się ostatecznie nowa koncepcja inwestycyjna, polegająca na „transakcji handlowej”: reflektanci do wspólnego zamieszkania w Domu Seniora przekazują swoje mieszkania do dyspozycji prezydenta, który w zamian gotów jest podjąć się budowy domu z innych środków niż przeznaczone na budownictwo szkolne. Chodzi tu konkretnie o przekazanie przez seniorów zarówno lokali kwaterekowych jak i spółdzielczych: lokatorskich bądź własnościowych na określonych warunkach. Ale czy to będzie się nam, seniorom, opłacało?

Według opracowanej już koncepcji programowo-funkcyjnej uwzględniającej wytyczne zarządzenia nr 30 MGTiOŚ z 1974 r., Dom ma mieć ponad 50 mieszkań jedno- i dwuosobowych: dla samotnych — pokój z

kuchnią, łazienką, przedpokojem i schowkiem o łącznej powierzchni do 28 m kw, zaś dla „rodzin dwuosobowych, nierozwójowych” podobnie jak w poprzednim przypadku plus „aneks sypialny” o łącznej pow. do 35 m kw. Natomiast dla osób kalekich, poruszających się na wózku inwalidzkim, orientacyjna powierzchnia użytkowa mieszkania usytuowanego na parterze wyniosłaby: dla jednej osoby — do 40 m kw, a dla dwóch osób — do 53 m kw. Pokoje i kuchnie w obu przypadkach mają mieć zapewniony dostęp światła dziennego; pokoje mają być z wykusząmi lub balkonami. Część budynku, przeznaczona do wspólnego użytkowania obejmuje zespoły pomieszczeń: opieki zdrowotnej; świetlicowych; zbiorowego żywienia w minimalnym zakresie. Ponadto przewiduje się zaprojektowanie cichych pracowni robót ręcznych oraz izolatek aseptycznych.

O trudnościach, kłopotach i pekypetiach członków prezydium komitetu pisał obszernie J. Wil-Białożej, w 7 numerze „Prawa i Życia” w artykule pt.: „Dom Pogodnej Śmierci”. „Gdyby ten ich dom — stwierdził autor — budować z ich wiary i zaufania, już by stanął”.

Komitet oczekuje teraz odzewu kolegów emerytów. Chodzi o to, aby zainteresowani zamieszkaniem w Domu Seniora emeryci i renciści czym prędzej przekazali komitetowi (pod adresem: Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Warszawa, Aleja I Armii WP 25, Ognisko Emerytów, pokój nr 10) informacje o wielkości i rodzaju lokalu, w którym mieszkają i który mogliby zdać po otrzymaniu przydziału w Domu Seniora.

Z upoważnienia prezydium
WALENTY DOBROWOLSKI

NOWOŚCI NADESŁANE

LITERATURA PIĘKNA

Michał Wiśniewski: **PODRÓŻ DO WŁOCH, SYCYLI I MALTY**. PIW, Warszawa 1982, s. 570, cena 280 zł.
Luigi Pirandello: **ŚWIĘTEJ PAMIĘCI MATTIA PASCAL**. PIW, Warszawa 1982, s. 291, cena 130 zł.
Castro Soromenho: **MARIWA ZIEMIA**. WL, Kraków 1982, s. 242, cena 60 zł.
Tadeusz Tomecki: **17 KUR NA TASMANIE**. LSW, Warszawa 1982, s. 340, cena 70 zł.
Leon Gomolicki: **ROZA I WALKIRIA CZYLI W DORZECZU FABULISTEJ**. WL, Łódź, 1982, s. 256, cena 50 zł.
Stanisław Rakus: **ZEBRACY**. PIW, Warszawa 1982, s. 112, cena 60 zł.
Karl Hermann Roehricht: **Z MOJEJ GALERII PRYWATNEJ**. PIW, Warszawa 1982, s. 169, cena 80 zł.
Czesław Miłosz: **WIERSZE**. LSW, Warszawa 1982, s. 126, cena 48 zł.
William Shakespeare: **CYMBELINE. KRÓL BRYTANII**. WL, Kraków 1983, s. 202, cena 170 zł.
William Shakespeare: **TRAGEDIA ROMEA I JULIUS**. WL, Kraków 1983, s. 186, cena 155 zł.

OSWIATA, WYCHOWANIE

Jerzy Centkowski, Janusz Rulka: **HISTORIA W SZKOLE PODSTAWOWEJ**. WSIP, Warszawa 1983, s. 124, cena 65 zł.
Irena Janowska, Jadwiga Smoleńska: **DOBÓR ZABAWEK DLA DZIECI DO SIÓDMEGO ROKU ŻYCIA**. WSIP, Warszawa 1982, s. 78, cena 30 zł.

Bogdan Suchodolski: **WYCHOWANIE I STRATEGIA ŻYCIA**. WSIP, Warszawa 1983, s. 339, cena 200 zł.

HISTORIA, IDEOLOGIA, POLITYKA

Anna Żelenska-Chełkowska: **FELIKS RADWAŃSKI SENATOR RZECZYPOSPOLITEJ KRAKOWSKIEJ (1756-1826)**. WL, Kraków 1982, s. 217, cena 75 zł.
Jan Tomicki: **LEWICA SOCJALISTYCZNA W POLSCE 1918-1939**. KIW, Warszawa 1982, s. 608, cen 330 zł.
Praca zbiorowa: **I OGÓLNOPOLSKA PARTYNIA KONFERENCJA IDEOLOGICZNO-TECHNICZNA**. KIW, Warszawa 1982, cena 150 zł.
Igor N. Lisakowski: **Z ZAGADNIEN METODOLOGII REALIZMU SOCJALISTYCZNEGO**. KIW, Warszawa 1982, s. 208, cena 70 zł.
Jan Kurowicki: **BIUROKRATYZM I WŁADZA**. KIW, Warszawa 1982, s. 150, cena 80 zł.
Janos Berecz: **KONTREWOLUCJA PIÓREM I BRONIA**. KIW, Warszawa 1982, s. 276, cena 95 zł.
Iwona Strzelecka: **GNIEW**. Ossolineum, Wrocław 1982, s. 158, cena 80 zł.

RÓŻNE

Władysław Szymański: **REALIA GOSPODARSTWA I CO DAŁEJ**. LSW, Warszawa 1982, s. 324, cena 80 zł.
Krystyna Czerniewska: **PIĘKNO NA CO DZIEŃ — IDEA I RZECZYWISTOŚĆ**. WSIP, Warszawa 1982, s. 54, cena 20 zł.
Mieczysław Wallis: **SZTUKI I ZNAKI**. PIW, Warszawa 1983, s. 338, cena 200 zł.
Stefan Kruk: **ŻYCIE TEATRALNE W LUBLINIE (1782-1918)**. WL, Lublin 1982, s. 302, cena 210 zł.

KTO ZNA LOSY JEŃCÓW WOJENNYCH

Okręgowa Komisja Badania Zbrodni Hitlerowskich w Zielonej Górze prowadziła wiele prac mających na celu poznanie i opracowanie losu jeńców w niemieckiej niewoli na terenie berlińskiego III Okręgu Wojskowego Wehrmachtu. Obszar ten w latach 1939-1945 stanowił terytorium Brandenburgii, a obecnie część jego zajmują województwa gorzowskie i zielonogórskie. Na terenie tym znajdowały się następujące obozy jeńców:
Stalag III A LUCKENWALDE,
Stalag III B FÜRSTENBERG (z. Mł. w Arntitz — Gebike koło Gubina),
Stalag III C ALT DREWITZ (Stare Drzewice koło Kostrzyna n. Odrą),
Stalag III D BERLIN,
Stalag III E KIRCHHAN,
Oflag III A LUCKENWALDE,
Oflag III B TIBOR (Cibórz koło Świebodzina),
Oflag 8 LÜBBEN (Sprawald),
Oflag 8 WUTZETZ (Über Friesack).

Niektóre z wymienionych obozów były miejscem masowej eksterminacji różnych grup narodowościowych. Tylko w Starych Drzewicach wymordowano np. ponad 12 tys. jeńców — głównie żołnierzy radzieckich.
Prosił się wszystkich b. jeńców wspomnianych obozów i osoby, którym znane są związane z tym sprawą, o pisemne zgłaszanie się pod adresem: Okręgowa Komisja Badania Zbrodni Hitlerowskich, 65-069 Zielona Góra, pl. Stowiański 1.

JERZY KORKOZOWICZ

BRAZ I CZERNĆ

Kolumbowie — rocznik 20. To określenie stało się jeszcze powszechniejsze niż sama książka, nosząca taki tytuł. Czy Norwid należał do pokolenia Kolumbów, równo o wiek wcześniejszych?

Pisał o Warszawie:
„— Syrena herbem twym zwodnicza,
Lecz ja zmierzylem ocean,
A pamiętałem Cię z oblicza,
Jak Ty, samotny! — zapomniany!...”

Pisał więc o swoim mieście, w którego pobliżu się urodził (w 1821), które w 21 roku życia na zawsze opuścił. Biografia poety podobna jest do kolei losów jego dzieła. Podobnie trudna, nie poddająca się prostym ocenom.

Oto Norwid — najprawdziwszy nędzarz, któremu, jak sam pisał, pozostało całego majątku „parę złamanych ołówków i zarzewiałych rylców” — ten właśnie Norwid wydawał się niektórym powierzchownym obserwatorem człowiekiem, salonu, który „nienagannym strojem, elegancją bycia, wytwornością ruchów reprezentował typ zubożałego markiza”. Tak pisał o nim Władysław Mickiewicz, syn autora „Pana Tadeusza”.

Niewesoła prawda o sposobie przyjęcia poezji Cypriana Kamila za jego życia też jest bardziej złożona, niż się potocznie uważa. Sądzi się, że była ta poezja zawsze przemilczana lub odrzucana przez ogół czytelników i krytyków. Otóż nie zawsze. Jak stwierdza wydawca „Pism wybranych” poety — Juliusz W. Gomulicki — młody Norwid „uchodził za geniusza (dosłownie!) w kręgach Polaków, przebywających za granicą”. Wobec tego pierwsza dama środkowej Europy, Maria Kalergis, zezwalała, by w jej „Orszaku” znalazł się ten młody artysta, by ją po różnych krajach „ściągali”. Miał go bowiem w swoim pobliżu należało do dobrego tonu i wolno było Norwidowi aż do bólu kochać się w „Pani M.”, jak ją w swych listach nazywał. Splendoru w kręgach towarzyskich dodawać mogło poecie i to, że był zarazem — jak wiadomo — rytownikiem, malarzem i rzeźbiarzem, stale czynnym i u-

stępującym swą sztuką, współpracującym na życie. Gdy jednak chodzi o samą poezję, to całą zawziętość jej losów przedstawia profesor Wacław Borowy:

„Pisarz wczesnym debiutem swoim zdobywał powszechne uznanie i pobudza do wielkich oczekiwań, a potem — rozwinięszy swą twórczość — zostaje uznany za dziwaka i nudziarza i przez najżyczliwszych nawet przyjaciół jest traktowany z odcieniem politowania; jedna redakcja za drugą odmawiają mu miejsca na druk jego utworów; w końcu doprowadzony do nędzy, musi umrzeć w zakładzie dobroczynnym w zupełnym prawie zapomnieniu. A w dwadzieścia kilka lat potem staje się naczelnym przedmiotem dyskusji literackich, jego rozproszone dzieła zaczynają się zbierać jak najdroższe skarby i otaćcać je uwielbieniem...”

Co sądzić o tym dramacie człowieka — pyta Borowy — co myśleć „o wybitnej odrębności jego zapamiętywaniu”? Może osamotnienie Norwida stało się zrozumiałe, gdy uświadomimy sobie, że i osoba, i dzieło poety wymagały od przyjaciół, od czytelników, od całej współczesności i potomności „złożonego wysiłku poznawczego”. I stąd prawdopodobnie wynikły lata i dziesiątki lat, w których panoszyła się w życiu poety harda bieda, przeważała samotność. Stąd pochodzi, że wciąż głoszą sady nietrafne o twórczości Norwida.

„Znakomita część komentarzy — pisał krytyk — najpierw stanowiły wyrzuty czynione Norwidowi, a potem wyrzuty pod adresem tych, którzy Norwida nie rozumieli... Najprzód odstraszał Norwid swoją niezrozumiałością, później odstraszała od niego wielbicieli, chowając jego dzieła dla przyszłych generacji „dusz dostojnych”. Zdawało się, że trzeba być umysłem nietłym lub nieplodnym, by wielbić Norwida, bo takich było najwięcej w szeregu jego gloryfikatorów”.

Moje pokolenie dobrze to pamięta. Niejednego z nas odrzuciła od poety pewni jego wyznawcy właśnie swym „wyższym stopniem wtajemniczenia”.

Tymczasem każdy z nas — jak sądzę — tyle z Norwida powinien wziąć, ile naprawdę zdola przyswoić. Ile potrafi unieść bez poży. Nie musimy się też wstydić, że część dzieł autora „Wandy” i „Krakusa” jeszcze i dziś wydaje się nam trudna. Ostatecznie sam Borowy, na którego zdanie często się tu powołuję, uważa, iż pewne utwory Norwida mają charakter dziwaczny i zagadkowy, a jego skłonność do neologizmów bywa przesadna i niefortunna.

Ale to są sprawy na marginesie problemu. Wróćmy do kwestii, jak określić, jak scharakteryzować życie poety.

Kiedys na lekcji polskiego chcieliśmy biografii autora „Promethidionu” — wyrazić w barwach. Orzekliśmy, że potrzebny byłby przede wszystkim brąz, ciemny szlachetny brąz.

Sam poeta łączył z opisem swego życia „wrażenie czerni”. „Czarnej nici”, jak pamiętamy:

„Zie, źle zawsze i wszędzie,
Ta nie czarna się przedzie:
Ona za mną, przede mną i przy mnie,
Ona w każdym oddechu,
Ona w każdym uśmiechu,
Ona we łzie, w modlitwie i w hymnie...”

Lektura dzieł życia artysty — „Calendarium Norwidowskie”, jakie wspomniany już wydawca Norwida zamieścił na początku „Pism wybranych”, przypomina o tej „czarnej nici” bezustannie. I tak w 25 roku życia zostaje poeta wtrącony do więzienia w Berlinie. Dzieje się to na żądanie ambasady rosyjskiej, gdyż Norwid udzielił swego paszportu zbiegowi z carskiego wojska. Kontaktował się ponadto z polskimi spiskowcami z Poznańskiego i Galicji. W więzieniu nabawił się choroby, choć i przedtem już zdrowie miał nie-łegkie; cierpiał na oczy i wcześniej zaczął odczuwać wady słuchu.

Przeglądamy wyrywkowo „Calendarium”.

„1849 — cały ten rok spędza w bardzo ciężkich warunkach materialnych, żyjąc za pieniądze pożyczone u znajomych, a przy tym w coraz większej depresji psychicznej, spowodowanej zawodem uczuciowym (Kalergis), nieprzyjemnymi recenzjami jego utworów (Wł. Bentkowski) i nieporozumieniami na tle politycznym (Krasinski).

1850 — cały rok w Paryżu w wielkiej biedzie i przygnębieniu...”

1851 — pada ofiara ordynarnych napaści ze strony trzeciorzędnych pisarzy poznańskich”.

Artysta kończy wtedy 30 lat, ale też najcięższe przeżycia ma dopiero przed sobą. Jak więc przyjmuję stale niedole drogi „zarosłej w piołun, mech i szalej”?

„Lecz nie kułac jak dziecię,
Raz wywalczę się przecie:
Złotostruna, nie opuść mnie, lutni!
Czarneleskiej ja rzeczy
Chcę — ta serce uleczy!
I zagrałem... i jeszcze mi smutniej”.

Odpowiedzią poety jest więc twórczość. Przy czym wzgardzonemu pisarstwu towarzyszy przekonanie, że ono właśnie tworzy drogę polskiej literaturze, wskazuje tę drogę „sensem, tokiem, rymem i przykładem”. Tak pisał w jednym ze swoich listów.

A listy Cypriana Kamila... Czyż trzeba dodawać, że one także stanowią znamienity „pamiętnik artysty, ogryzmołony i w siebie pochylony — Obłędny!... ależ wielce rzeczywisty!”.

Ocalało tych listów około tysiąca. A więc znacznie więcej niż Słowackiego. Kilkomna spośród nich chciałbym się bliżej zająć.

POD PRĄD

ANIA, MARTA, JOLA...

Jedna ma chorowite dziecko. Druga akurat zamówiła wizytę u specjalisty, trzecia jest zagrypiona, czwarta, piąta, szósta... Na czternaście — sześć nieobecnych. Usprawiedliwionych. Pan dyrektor wyznaczy zastępcę.

Pani Ania kupiła okazyjnie szetland. Piękny, zielony, miętutki. Podziw i zazdrość. Za ile? Taki drogi! Skąd ona na to ma?

Panią Blankę zdradza mąż. To znaczy ona myśli, że on ją zdradza, nie wytrzymuje i swoimi przeżyciami dzieli się ze swoją najlepszą przyjaciółką. Przyjaciółka też nie wytrzymuje i już na następnej przerwie hobbowa tą wieścią dzieli się ze swoją serdeczną przyjaciółką. Pod koniec dnia nie wiadomo już, kto kogo zdradza...

Krysią od samego rana jest wściekła. Tak się starała na ten dzisiejszy wieczór... A tu nie dość, że krawcowa nawaliła, to jeszcze i wspaniały makowy tort — specjalność Krysi — siadł. Jak by tego było mało, autobus uciekł jej sprzed nosa, wpadła do szkoły tylko trzy minuty po dzwonku, ale dyrektor i tak ją obrugał. Krysię ze zdenerwowania nie może prowadzić lekcji. Poczytajcie sobie dzieci. I najważniejsze — siedzieć cicho...

Cicha praca dzieci potrzebna jest bardzo Joli. Jutro ma egzamin. „Kuje” już

od tygodnia, ale i tak wszystkiego nie zdążyła przeczytać. Siedźcie cicho dzieci. Nie przeszkadzajcie.

Do Marty przyjeżdża teściowa. Ukochana mama ukochanego męża. Odwiedza ich dom rzadko, raptem dwa, trzy razy w roku, ale i tak każda taka wizyta spędza Marcie sen z powiek. Dziś też Marta pada ze zmęczenia. Kolejki, gotowanie, szorowanie, polerowanie — byle tylko potem nie wysłuchiwać...

I tak dalej. I tak dalej. Ania, Blanka, Krysią, Jola, Marta — to ktoś znajomy, bardzo nam bliski. A może to właśnie my? Jest nas w nauczycielskim stanie około osiemdziesiąt procent, bezpośrednio przy warsztacie, tzn. przy tablicy — mężczyźni nami rządzą, zdominowali kierowanie.

Nas — czyli pań, paniątek, wdów, rozwódek formalnych i nieformalnych, kochanek, przyjaciółek, żon i matek — uwi-

klanych w sytuacji z tysiąca i jednej nocy i spod niejednej ciemnej gwiazdy. I my mamy uczyć! Więc uczymy. Myślimy przy okazji o tym, co było, jest i co nas czeka w domu, w kolejce... Bywamy rozkojarzone i nerwowe. Trudno czasem się zdobyć na radosną twarz wobec klasy, a przecież trzeba. Więc się uśmiechamy...

Niedawno syn znajomej, ostatnia klasa szkoły podstawowej, zapytany, co dalej robić w życiu zamierza, gdzie się wybiera — z cichą sugestią, że może by tak LO, bo potem to i na uczelnię łatwiej i w ogóle tradycja rodzinna — orzekł twardo: idę tam, gdzie nie ma bab. Do technikum.

I poszedł. Na kilkunastu nauczycieli uczy go dwóch mężczyzn. To ci od „zawodu”. Reszta — panie. Znowu trafił fatalnie. Ale skąd ta urogość? Panie domowe, panie szkolne... Czym mu tak dojadły?

(HAS)

przed META

MIECZYSLAW BILSKI

MY-WAM WY-NAM

Zamierzali działać w dobrej wierze. Idee gorąco popierali dziennikarze, zachęcając do współpracy. Rzecz dotyczy zakładów pracy i szkół. Dyrektorzy tych pierwszych nie szczędzą złotych, żeby móc korzystać ze szkolnych sal sportowych. A dyrektorzy szkół? Jedni je wynajmowali, inni bronili się jak przed jakąś zarazą.

My wam, wy nam — pod takim hasłem ktoś chciał stworzyć idylle i pokazać, jak to może być cacy, kiedy zakład produkcyjny za pieniądze korzysta z dobrodziejstw szkolnych obiektów, a szkoła się godzi, bo przecież pieniądze są pieniądze, żadne nie śmierdzą, że przytoczę bardzo starą maksymę. A te pieniążki w szkole są potrzebne. Wszakże jak się ma urządzenia, co wie dobrze każdy laik, należy je konserwować,

należy od czasu do czasu kupić coś nowego, wymienić np. drabinki, poprawić podłogę — a to kosztuje.

Mimo to praktyka wykazała, że coraz więcej dyrektorów szkoły bronilo się jak mogło, by nie mieć klientów do płatnego korzystania z sal sportowych. Dlaczego? Co stało na przeszkodzie, jakie skamieniałe układy sprawiały, że gospodarze szkół i nauczyciele woleli mieć sale wyłącznie do własnego użytku? Przecież to nie bogactwo, a raczej biedacy rezygnowali z pieniędzy, które ktoś chciał dawać za tak prozaiczny użytek, jakim jest wynajęcie obiektu i to w godzinach (wieczory) nie kolidujących ze szkolnymi zajęciami.

Pora przeto na wyjaśnienie, bo czytelnik może mi zarzucić, że próbuję go zwodzić i denerwować. A zatem co zyskała szkoła, która wynajmowała obiekt sportowy? Nic. Gdzie przeto podziwiali się pieniądze, stanowiące zapłatę za usługę? Dyrektorzy szkół musieli każdą otrzymaną za wynajem kwotę przekazywać do jakiegoś wyższej instancji. Jakiej? Tego nikt mi nie potrafił wyjaśnić.

Formuła: wy nam, my wam brzmi co prawda pięknie, ale co przedstawiona praktyka ma wspólnego z mądrością, rozśądkiem ekonomicznym i umową, której podstawowym warunkiem powinna być troska o to, żeby żadna ze stron nie wychodziła jak przysłowiowy Zabłocki na mydle? Kto wymyślił coś tak okropnie głupiego? Winnych nie ma.

Tymczasem, kiedy się okazało, że nawi-nych jest coraz mniej, a sale pozamykano przed chętnymi na estery spustu, sprawa

dotarła do — jak się mówi — najwyższych czynników. Tematem zainteresowali się szefowie resortów oświaty i wychowania oraz kultury i sportu. Po rewizji starego i niezyciowego zarządzenia w życie weszło nowe, datowane 12 I 1983 r. i podpisane przez ministra Bolesława Faronę i szefa administracji sportowej, Mariana Renke. Dokument określa precyzyjnie zasady zawierania umów na wynajmowanie sal szkolnych dla potrzeb klubów, instytucji oraz grup ćwiczących w czasie, kiedy szkoła nie korzysta z obiektu; każda suma wpływająca z tytułu takich umów trafia do kasy szkolnej, wzbogaci szkolny budżet.

Oczywiście, uwzględniono potrzeby szkolnego sportu. Wszelkie wpływy z tytułu umów o wynajmowanie sal mogą być przeznaczone wyłącznie na remonty szkolnych obiektów sportowych, zakup sprzętu, budowę podstawowych urządzeń itp. Słuszne rozwiązanie. Mądre. Teraz szkoła będzie żywotnie zainteresowana sfinalizowaniem transakcji, gdy jakiś zakład zechce podpisać umowę. Przyjęte rozwiązanie stanowi bodziec dla szkół, które mają nadające się do użytku obiekty, bo chętnych nigdy nie będzie brakować. I nie brakuje. Wiemy doskonale o deficycie „towaru”, takiego jak sala sportowa, hale, pływalnie (a są szkoły, które mają również baseny pływakie).

Z drugiej strony takie rozwiązanie problemu zachęci szkoły, a nawet miasta i większe wsie, do budowy urządzeń sportowych. Każda podobna inwestycja obecnie szybko może się zamortyzować. Niektóre obiekty mogą nawet się przyczyniać do

stałego dopływu pieniędzy, tak potrzebnych przecież każdej szkole na różne cele.

— Otrzymałszy sygnały — mówi przedstawiciel GKKFiS, Waldemar Zalecki — o zwiększonym ożywieniu w podpisywaniu umów pomiędzy zakładami pracy, a szkołami. Stronom bardzo zależy na dobre rozumianym partnerstwie. Wszak to jasne, że nikt nikomu laski nie robi. Szkoła dzięki temu, że posiada obiekt sportowy może teraz nim gospodarować zgodnie ze swym interesem, czerpiąc z tego niewątpliwie korzyści. Również najemca może więcej rzadzić, bo placąc, chce być szanowanym klientem — a nie intruzem, jak to było dotychczas.

Nie trzeba przypominać, że szkolny sport wiele zyska na tym, dobrze teraz pomyślanym interesie. Nie wątpimy bowiem, że dyrektorzy szkół i księgowi przestaną być skapi, spojrzą po ojcowisku na tych, którzy uprawiają różne dyscypliny sportowe. Możliwość zdobywania środków może okazać się sprawą fundamentalną, może pomóc kierownikom szkół w usunięciu przeszkód. Głośno chociażby o tym, że leży na łopatkach sprawa zajęć korekcyjnych z uczniami mniej sprawnymi fizycznie. Zwolnienia lekarskie na szkolnych wf stały się prawdziwą plagą. Toteż na ochronę zdrowia uczniów tej grupy nie powinno zabraknąć pieniędzy w żadnej szkole. Jestem pewien, że znajda się fachowcy, jeśli zaoferuje się im godziwe wynagrodzenie.

Nowa formuła świadczeń — my wam, wy nam — może się okazać skutecznym środkiem na rozwiązanie najtrudniejszych problemów szkolnego wychowania fizycznego i szkolnego sportu. Oby!