

WICEPREMIER MIECZYŚLAW F. RAKOWSKI w sprawie realizacji Karty Nauczyciela (str. 2)

TYGODNIK
SPOŁECZNO-OŚWIATOWY

ROK LXVI • NR 18 • 1 V 1983
CENA 10 ZŁ

GŁOS

NAUCZYCIELSKI

PONADTO W NUMERZE:

- ROZMOWY Z CZYTELNIKAMI
„Niedomówień” - ciąg dalej;
- UCZELNIE WYŻSZE:
dylematy wychowawcze
- JAKA DROGA
DO SPECJALIZACJI?
- SPOIWO
czyli związkowe przymiarki
- PRON - RUCH OTWARTY DLA
WSZYSTKICH

POLSKIE MAJE

To jest takie święto, że człowiek jest bliżej człowieka. Najdosłowniej, ramię w ramię. Po dziesięcioleciach całych nasz pochód pierwszomajowy zyskał charakter, na który składają się elementy akademii ku czci każdego z nas, wiosennej przechadzki w gronie bliskich, ludowego festynu i miejsca towarzyskich spotkań. Sens takiego stosunku do najpowszechniejszego na świecie święta jest głęboki; uczestnicząc w nim dajemy dowód, że jesteśmy razem, jesteśmy silni, mamy wspólne sprawy, wspólne do osiągnięcia cele.

Rodzenie się tradycji to proces długotrwały, niełatwy. Sięgnijmy do pozostałych kart dokumentów, prześledźmy, jak się ona kształtowała.

„W roku 1889 w stolicy Francji, Paryżu, w czasie powszechnej wystawy dzieł sztuki i przemysłu, zwołany został kongres, czyli zjazd robotników ze wszystkich krajów. W odezwie, zapraszającej na ten kongres powiedziano: „kapitałiści zapraszają bogatych i silnych tego świata, żeby podziwiali wytwory robotników, którzy pośród tak olbrzymiego wzrostu bogactw skazani są na nędzę. My, socjaliści-robotnicy, dążymy do oswobodzenia pracy, do zniesienia niewoli najmu, do ustanawiania takiego porządku, w którym wszyscy pracujący bez różnicy pici, wyznania i narodowości, korzystaliby z bogactw przez się wytworzonych. Zwołujemy ten zjazd dla utrwalenia węzłów braterstwa, które wzmocnią robotników w ich walce z wyzyskiem i przyspieszą zaprowadzenie nowego ładu. Robotnicy wszystkich krajów, łączcie się!” („Powszechne święto robotnicze 1 Maja”, Wydawnictwo Polskiej Partii Socjalistycznej, 1896).

To w czasie obrad paryskiego kongresu narodziło się 1 Majowe święto. Jedną z uchwał głosi:

„Kongres postanawia: w oznaczonym czasie organizuje się wielka manifestacja

międzynarodowa, tak by w tym samym, określonym dniu robotnicy wszystkich krajów przedstawili władzom żądanie wprowadzenia ośmiodziesiętnego dnia roboczego oraz żądanie wypełnienia wszystkich innych postulatów kongresu międzynarodowego.

Biorąc pod uwagę, że manifestację podobną wyznaczył Związek Robotników Amerykańskich (Federation of Labor), w grudniu 1888 r. na kongresie w Saint-Louis na dzień 1 maja 1890 r. — dzień ten ustala się jako datę manifestacji międzynarodowej.

Robotnicy wszystkich krajów manifestację tę przeprowadzić winni w sposób, na jaki pozwalają warunki krajów, w których się znajdują”. (Z uchwały Międzynarodowego Kongresu Robotniczego w Paryżu, w 1889 r.; polskie organizacje robotnicze reprezentowali na nim: Stanisław Mendelson, Maria Jankowska-Mendelson.



Fot. CAF

INWESTYCJE OŚWIATOWE

SZKOŁY BEZ DZIECI

Dziaczego prawie zawsze szkoły buduje się u nas w okolicznościach dramatycznych, w sytuacjach, gdy gehenna dojazdów, przegęszczenia i zmianowości jest już nie do zniesienia? Czy naprawdę nie stać nas na stworzenie takich warunków, aby budownictwo oświatowe wyprzedzało potrzeby społeczne? Co nam przeszkadza w osiągnięciu tego celu? Dobrej woli nie brakuje, a jednak...

No właśnie, dlaczego jest źle? Wojewodowie, w których gestii znajdują się obecnie inwestycje oświatowe, na ogół twierdzą, że gdyby mogli, to przyczyliliby dzieciom nieba. Ale pewnych barier i oni przeskoczyć nie mogą. Jakich? Spróbuję na to pytanie odpowiedzieć przykładami z województwa białostockiego.

Zainteresowała mnie zwykła informacja prasowa: w Białostockiem zamyka się szkoły z powodu braku dzieci. A skądinąd wiem, że i w tym regionie Polski szkół brakuje. Czyżby zawodziło prognozowanie potrzeb w zakresie budownictwa oświatowego? A jeżeli... czy jest to jedyna przyczyna, że w jednym miejscu szkoły stoją puste, w drugim zaś ich po prostu brak?

Edward Kryński, długoletni kurator białostocki, który zna podlaską oświatę jak mało kto na tym terenie, rzecz ujmując lapidarnie: „Powaliła nas demografia”. Wieś białostocka wyludnia się — to pierwszy niezaprzeczalny fakt. Możemy zatem powiedzieć (trawestując tytuł znanej sztuki), że szkoły wiejskie na Białostocczyźnie

UMIERAJĄ STOJĄC

Oto pierwszy z brzegu list skierowany do kuratora Kryńskiego. Piszą mieszkańcy wsi Sypnie, gmina Grodzisk: „... W dniu 29 marca 1983 r. otrzymaliśmy pismo od dyrektora gminnego, że postanowiono zostawić w Sypniach tylko klasy I—III. Prosimy o zmianę tego postanowienia. Wszyscy

rozumiemy, że mamy trochę za mało dzieci, ale mimo to prosimy uwzględnić naszą prośbę. Szkołę zbudowaliśmy w czynie społecznym. Nie możemy pogodzić się z tym, że będzie ona teraz świeciła pustkami...”

Dalej mieszkańcy argumentują, że klasa VIII jest najliczniejsza (10 uczniów) i właśnie z tego powodu powinna być utrzymana ośmiolatką. Przepisy Ministerstwa Oświaty i Wychowania sprawę ujmują jednoznacznie: szkoła ośmioklasowa musi liczyć najmniej 104 uczniów, natomiast w enklawach, to jest w miejscowościach odciętych od świata (brak bitych dróg) — 56. Szkoła w Sypniach liczy w tym roku 47 uczniów, a wieś nie jest bynajmniej enklawą. Dobra droga bita wiedzie do oddalonego o 4 km Grodziska, w którym znajduje się olbrzymia szkoła-pałac, za wielką jak na pe-



W związku z dyskusją, jaka toczy się wokół realizacji postanowień zawartych w Karcie Nauczyciela, zwróciliśmy się do wiceprezesa Rady Ministrów PRL — Mieczysława F. Rakowskiego z prośbą o wypowiedź.

KAŻDY KROK W SPRAWIE KARTY BĘDZIE KONSULTOWANY ZE ŚRODOWISKIEM NAUCZYCIELSKIM

— Dyskusja, na którą zwraca uwagę redakcja, została wywołana przez umieszczenie w antyinflacyjnym i oszczędnościowym programie rządu zamiaru odroczenia niektórych postanowień Karty Nauczyciela — konkretnie chodzi o sprawę pensum oraz emerytur po 30 latach pracy. Zamiar ten został podyktowany niezwykle trudną sytuacją finansową państwa oraz trudnościami kadrowymi w oświacie. Niestety, ale interesy państwa nie zawsze muszą — i mogą — być zgodne z interesami danego środowiska. Są to realia, które trzeba brać pod uwagę. Szczegółowo problemy te naświetliło „Życie Warszawy” w numerze z 22 kwietnia br. (Karta Nauczyciela — przywileje czy konieczność).

Wspomniany zamiar skłonił poszczególne komórki ZNP do pisem-

nych protestów przesyłanych rządowi.

Jest rzeczą oczywistą, że ZNP ma prawo (i obowiązek) do wyrażania swego stanowiska w tej tak istotnej dla oświaty sprawie. Nie sądzę jednak, że słuszny jest punkt widzenia zarzucający rządowi lekceważenie zarówno interesów środowiska, jak i opinii ZNP. Niecelowe wydaje się również mobilizowanie środowiska nauczycielskiego za pomocą środków, które wspólnie chyba uznaliśmy swego czasu za niestosowne.

Ogłaszając wspomniany zamiar, założyliśmy, że każdy krok w tej sprawie będzie konsultowany ze środowiskiem nauczycielskim.

W pierwszym etapie przedstawiłem nasz punkt widzenia w sejmowej Komisji Oświaty i Wychowania.

W drugim etapie kierownictwo Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz odpowiedzialni pracownicy odbyli konsultację w 204 szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Przywieźli ze sobą wiele interesujących uwag i propozycji.

W trzecim etapie, to jest w najbliższych dziesięciu dniach, odbędą się strefowe konsultacje przeprowadzane przez MOiW z przedstawicielami ZNP.

W czwartym etapie zakładamy publiczną dyskusję przede wszystkim na łamach „Głosu Nauczycielskiego”, ale nie tylko.

Czy można więc zarzucać rządowi, że nie zwraca uwagi na opinię środowiska? Notabene zróżnicowanego w poglądach na ten temat? Myślę, że nie.

Zdając sobie sprawę z tego, że zarówno kwestia wysokości pensum, jak i przejścia na emeryturę jest dla środowiska nauczycielskiego bardzo istotna, nie sądzę, aby celowe było wzajemne podniecanie się.

Jestem przekonany, że wspólnie z nauczycielami znajdziemy takie wyjście, które nie stworzy nowych kłopotów oświacie, a usatysfakcjonuje wielką armię wychowawców dzieci i młodzieży. Taki jest stan rzeczy na dziś. Wszystko inne — to sfera przypuszczeń, dywagacji.

Pragnę w imieniu własnym, zespołu redakcyjnego oraz tysięcy naszych Czytelników podziękować wicepremierowi Mieczysławowi F. Rakowskiemu za odpowiedź, którą powyżej drukujemy.

Cieszy nas szczególnie decyzja, iż każdy krok w sprawie Karty Nauczyciela będzie konsultowany ze środowiskiem nauczycielskim, bowiem tylko to środowisko, a nie inne, powinno wypowiadać się w swoich najistotniejszych sprawach.

Przy okazji pragnę stwierdzić, iż właśnie na łamach „Głosu Nauczycielskiego” toczy się od wielu już miesięcy szeroka wymiana poglądów właśnie na temat potrzeby realizacji Karty Nauczyciela jednomyślnie uchwalonej przez Sejm PRL.

ZBIGNIEW PAWŁOWSKI

W ROCZNICĘ POWSTANIA W GETCIE

Mordechaj Anielewicz, bohaterski przywódca powstania w warszawskim getcie miał zaledwie 24 lata. Gdy ma się 24 lata, bardzo pragnie się żyć. Ale Mordechaj Anielewicz żyć już nie chciał. Chciał natomiast umrzeć z godnością. A nie jak zaszczuta, bezwolna ofiara. Dlatego poderwał swych współwyznawców do walki, dlatego w liście do Iechaka Zuckermanna, w dniach powstania, pisał, że spełniło się największe marzenie jego życia: Żydzi chwycili za broń i umierali walcząc. Bo taki to był wówczas czas, iż trzeba było walczyć nawet o prawo do godnej śmierci.

O godność ludzką walczyć można różnie. Można tak jak młodzi Żydzi z Żydowskiej Organizacji Bojowej, a można i tak jak uczynił to, na kilka miesięcy przed nimi, filozof i wychowawca — Janusz Korczak.

W decyzji na własną śmierć Janusza Korczaka była wielkość. Wielkość ofiary całopalnej; ale w decyzji Mordechaja Anielewicza również była wielkość; wielkość buntu. Bo ludzka wielkość różna ma imiona i różne formaty. Na to, aby dostrzec ją w geście ofiarnym — trzeba być człowiekiem dojrzałym, trzeba wiele przeżyć i przemyśleć. Młodzi wyrażają się przez czyn. Tak jak Mordechaj Anielewicz, a także tak jak bohaterskie dziewczęta żydowskie z organizacji bojowej Halutz.

Na warszawskim Pomniku Bohaterów Getta widnieją płaskorzeźba młodej dziewczyny z granatem w ręku. Inspiracją do tej płaskorzeźby stanowiła dla autora pomnika fotografia, pochodząca zresztą z hitlerowskiego archiwum, trzech dziewcząt z organizacji Halutz, sfotografowanych na chwilę przed ich straceniem. W twarzach tych dziewcząt nie ma lęku. Jest ta sama, co na pomniku, śmiertelna nienawiść i ta sama pogarda dla oprawców. Bo te

młode kobiety w ciągu długich koszmarnych dni przeżytych w warszawskim getcie, przekroczyły już barierę życia, oswoiły się ze śmiercią. Zagubiły instynkt samozachowawczy. Pozostała w nich wyłącznie nienawiść.

Kilkanaście miesięcy później inni chłopcy i inne dziewczęta na ulicach tego samego miasta walczyły z tym samym fanatyzmem, z taką samą pogardą śmierci. Z tym wszakże, iż im, przynajmniej z początku, przyświecała nadzieja, wiara w możliwość zwycięstwa. Ci zaś ich poprzednicy z warszawskiego getta od początku wiedzieli, że u końca walk czeka ich tylko śmierć.

Ale w gruncie rzeczy zarówno w kwietniu 1943 roku jak w sierpniu roku 1944 była to ta sama walka, nieprzerwana walka o sprawę narodową, o sprawę ludzką.

O tej jedności mówił przewodniczący ZBOWID, Włodzimierz Sokorski w swym wystąpieniu w czasie uroczystości związanych z 40 rocznicą powstania w getcie warszawskim. „Ich walka była naszą walką, walką narodu polskiego. Nasza walka była ich walką, walką Żydów polskich. Wspólne były cele, wspólna ofiara, wspólna krew”.

Potwierdzeniem prawdziwości tych słów może być fakt, iż przez cały niemal czas powstania w getcie polskie organizacje bojowe, zarówno socjalistyczne jak i AK, przesyłały za mury dzielnic żydowskiej broń i żywność, że dostarczały też pomocy w ludziach. I potwierdzeniem tej jedności jest fakt, że z okien domów, w których bronił się żydowski powstańcy, zwały obok siebie dwa sztandary: biało-czerwony i biało-niebieski, sztandary o barwach polskich i żydowskich. Nic więc dziwnego, że uroczystość przed Pomnikiem Bohaterów Getta zakończono odegraniem „Warszawianki” — pieśni będącej dla nas Polaków szczególnie drogą, będącej hymnem powstania listopadowego i hymnem powstania warszawskiego. I hymnem powstania w getcie.

Uroczystości 40 rocznicy powstania w getcie warszawskim wywołały szerokie zainteresowanie na całym świecie. Nie bez słuszności bowiem powiedział w czasie akademii w Teatrze Wielkim wiceprzewodniczący Światowej Federacji Żydowskich Bojowników, Partyzantów i Deportowanych — Stefan Grajek: „Iż młodzież żydowska w getcie warszawskim chwyciła za broń, mając pełną świadomość nierównych sił w walce z przytłaczającą siłą niemiecką. Nie była to jednak walka o życie czy przeżycie. Był to świadomy odwet za krew bezkarnie przelaną we wszystkich gettach świata w czasie drugiej wojny światowej”. Ta walka sprawiła, że powstał

masowy ruch oporu uciśnionych, że młodzież żydowska podjęła walkę również w gettach Białegostoku, Wilna, Będzina, Częstochowy, że młodzi Żydzi napływali zaczęli do oddziałów partyzanckich.

24-letni żydowski chłopiec z Warszawy i jego koledzy powiedzieli „nie”, które potem zaczęło rozbrzmiewać we wszystkich okupowanych krajach Europy.

To właśnie temu „nie” hołd złożyły delegacje Żydów z całego świata, które na uroczystości rocznicowe przybyły do Warszawy; i temu „nie” złożyły hołd najwyższe nasze władze państwowe, a także delegacje polskich związków żydowskich i kombatanckich, związków z kraju, w którym od początku wojny hitlerowskiej o prawom powiedziałano „nie”.

Ale uroczystości rocznicowe miały nie tylko wspomnieniowy charakter; były nie tylko hołdem dla przeszłości. Były też ostrzeżeniem, że minione czterdzieści lat nie wymazały z ludzkiej pamięci ani hitlerowskich zbrodni, ani grozy wojny.

Były wyrażeniem sprzeciwu wobec odradającego się faszystyzmu w RFN, wobec odwetowych roszczeń ministrów typu Zimmermanna, wobec polityki zmierzającej do rozhuśtania wyścigu zbrojeń, wyścigu, który prowadzić może tylko do jednego zakończenia. Nikt chyba tak jak my nie zna ceny, jaką płaci się za wojnę i znikad „nie” nie brzmiał tak głośno i zdecydowanie.

Mówił o tym w swym wystąpieniu Stefan Grajek, mówił Włodzimierz Sokorski, mówili inni delegaci. A w świetle obecnej sytuacji politycznej szczególną wymowę ma fakt, iż wśród wieńców, jakie zasyłały stopnie Pomnika Bohaterów Getta, znalazł się także wieńiec od Willy Brandta.

Trzy lata temu w czasie sesji naukowej zorganizowanej w Warszawie w czasie światowego roku Korczakowskiego, prof. Adolf Hampel z Giessen, wiceprzewodniczący zachodnoniemieckiego Towarzystwa Korczakowskiego powiedział: „Również ja, który w roku śmierci Korczaka miałem dopiero 9 lat, nie mogę teraz, będąc w Treblince, Majdanku czy Oświęcimiu powiedzieć: Mnie to nie obchodzi (...) Tutaj nie ma przedawnienia, które mogłoby unicestwić te fakty. A jeśli dla mojej świadomości historycznej mają znaczenie Goethe, Beethoven a może i Marks, to nie mogę też po prostu odciąć się od Hitlera i Himmlera bez względu na to, w której części Niemiec mieszkam”.

Dla tych, którzy chcą zapomnieć, uroczystości w Warszawie i światowa na nie reakcja powinny stanowić groźny sygnał ostrzegawczy, iż do powtórzenia się tragedii 1939—1945 dobrać nie wolno.

KRYSTYNA ROGALSKA

MAJOWA KONSTYTUCJA I MY

Mamy w naszym dziedzictwie szczególnie wiele rocznic bolesnych, przypominających trudne i skomplikowane wydarzenia z naszej historii. Wydawać by się więc mogło, że z tym większą pieczołowitością i ochotą powinniśmy obchodzić rocznice utrwalające z ojczystych dziejów chwile optymistyczne i chwalebne. Niestety, nie zawsze tak bywało. Nie zawsze chlubnemu dziedzictwu i spuściznie oddawaliśmy to, na co zasługiwaliśmy.

Oczywiście, edukacja historyczna naszego społeczeństwa — a może szerzej: patriotyczna, obywatelska — ponosiła wówczas niepowetowaną stratę. Nadmierne bowiem eksponowanie martyrologicznych wątków kosztem innych nie sprzyja — zdaniem wielu współczesnych pedagogów i psychologów, a także historyków oraz przedstawicieli innych nauk humanistycznych — kształtowaniu takich postaw i zachowań, na jakich nam szczególnie zależy. A przynajmniej powinno zależeć.

Tym bardziej przeto cieszy fakt, że od niedawna jedna z najbardziej godnych uwagi rocznic nie jest już pomijana milczeniem, jak to miało miejsce przez bardzo wiele lat. Mowa oczywiście o rocznicy Konstytucji Trzeciego Maja — jednego z najchlubniejszych w naszych dziejach dokumentu, pierwszej w Europie, a drugiej (po amerykańskiej) w świecie, Konstytucji. Dokumentu zawierającego między innymi te oto znamienne słowa: „Szczęśliwość narodów od praw sprawiedliwych, praw skutków od ich wykonania zależy...”. Dokumentu, który miał stanowić punkt wyjścia do dalszej ewolucji ustroju i prawa. Przecież w czerwcu 1791 roku — w mowie wygłoszonej w sejmie — Kołłątaj zarysował wizję czterech konstytucji narodowych: w ślad z Konstytucją 3 Maja, która — jak dowodził — była „zbiorom praw politycznych” powinny pójść „konstytucja ekonomiczna”, „konstytucja moralna” oraz prawo cywilne i karne.

Niestety, w XIX i jeszcze w początkach XX stulecia nie zawsze właściwie i obiektywnie oceniano Majową Konstytucję. Konserwatyści i przedstawiciele innych grup prawicowych dopatrywali się w niej wyrazu solidaryzmu narodowego, swoistej zapory przeciw rewolucji społecznej. Z kolei rewolucyjny ruch robotniczy wysuwał na pierwszy plan kompromisy Konstytucji Majowej.

Jednostronne, ahistoryczne spojrzenia na ten dokument doprowadziły do przeciwstawiania sobie świąt Trzeciego i Pierwszego Maja. I zupełnie zapomniano o fakcie, że życzliwie sądy o Konstytucji z 1791 roku wypowiadali Marks i Engels, do których wieści o jej treściach i postanowieniach dotarły za pośrednictwem pism Lewelwa.

Dziś, gdy tak wiele zmieniło się w naszym kraju — między innymi również w spojrzeniu na nasze dzieje i na główne cele edukacji historycznej — mamy już szczęśliwie za sobą owe przeciwstawienia i jednostronności.

W ubiegłym roku — w 191 rocznicę Konstytucji Majowej Sejm PRL uchwalił dwie ważne dla kultury polskiej ustawy: o Narodowej Radzie Kultury i o Funduszu Rozwoju Kultury oraz o Urzędzie Ministra Kultury i Sztuki. Nawiązujemy zatem znów do traktowanej przez wiele lat po macoszemu Konstytucji. Unikalny polski dokument z 1791 r., mający tak wyraźny wpływ na rozwój postępowych nurtów w naszym życiu umysłowym, znów inspiruje. I chyba nie tylko w sensie symbolu.

Żywią nadzieję, że 192 rocznica jego uchwalenia przyniesie dalsze — twórcze — zbliżenie do tego nurtu naszej tradycji, z którego wyrosła i który w niemałym stopniu animowała tak szczególnie ważna w naszych dziejach, a wciąż jeszcze niedostatecznie eksponowana w edukacji historycznej społeczność, Konstytucja. Mam tu zwłaszcza na myśli środki masowego przekazu oraz te inicjatywy i przedsięwzięcia, które podejmą poszczególne szkoły i klasy, uczniowskie kółka historyczne.

Niech tegoroczna 3-Majowa rocznica będzie dowodem, że istotnie coś się zmieniło w naszym spojrzeniu na narodowe dzieje. Że edukacja historyczna rzeczywiście wkracza na nieco inne tory.

HENRYKA WITALEWSKA

Nie ulega dla mnie wątpliwości, że formuła PRON, wyrażona w projekcie jego deklaracji, jest w ogólnym zarysie prawidłowa; stwarza szansę na rozładowanie społecznych napięć i niepokojów. Pozostaje natomiast problem gradacji celów i kierunków działania tego ruchu, który dla poszczególnych warstw i środowisk, czy nawet każdego zaangażowanego obywatela, jawić się może w wieloraki sposób.

Podstawową i wiodącą funkcją PRON jest i musi być — moim zdaniem — integracja społeczeństwa, likwidacja pleniącego się wszędzie i groźnego dla publicznego zdrowia cynicznie wyrachowanego partykularyzmu. Nie jest to zjawisko nowe; w różnych okresach i różnych kontekstach historycznych partykularyzm przybierał różne postacie i formy, stanowiąc tę najciemniejszą właśnie stronę polskich losów. Ale nigdy jeszcze nie był on tak wszechobecny i rozbuchany, jak obecnie. Co więcej, nie jest to już tylko partykularyzm dzielnicowy czy klasowy, a więc stosunkowo łatwy do zidentyfikowania i zdefiniowania, przez to samo umożliwiający skuteczne jego przezwyciężenie.

Dziś poczucie odrębności własnych interesów przestało być domeną wielkich zbiorowości społecznych czy emancypujących się regionów ekonomicznych kraju, a wszczępione zostało w świadomości i praktykę działania mikrospołeczności — każda grupa czy grupka zawodowa, każdy prawie zakład pracy, produkcyjny czy usługowy, każda niemal jego komórka lub wydział z niespotykanym dotąd zacietrzewieniem walczy, i to przeważnie z niezłym skutkiem, o swoje przede wszystkim dobro. Dobro zaś ogółu, pojmowanego jako wewnętrznie spójny naród, zniknęło z pola widzenia.

Prywata stała się hasłem dnia, podniesionym do rangi obowiązującej zasady postępowania. Przedstawiając rzecz w kategoriach socjologicznych, stwierdzić chyba można, że struktura naszego społeczeństwa ulega permanentnym jak dotąd, negatywnym przeobrażeniom.

Zawsze byłem przekonany i nadal z przekonania tego nie potrafię zrezygnować, iż w koncepcjach Gierka tkwiło zdrowe, racjonalne ziarno. Padło ono jednak na glebę schorzałą i łatwo podatną wynaturzeniom, a i sam jego siewca nie sprostął własnemu ideom. W rezultacie zamiast przyspieszonego rozwoju i podniesienia ogólnego standardu życia we wszystkich dziedzinach, wyłonił się anomalizm stanowiący antytezę socjalizmu i jego podstawowych pryncypiów. Głoszona przez oficjal-

na propagandę konsolidacja narodu okazała się fikcją, brutalna zaś prawda sprawadzała się do stale pogłębianej stratyfikacji naszego społeczeństwa, zapewne odmiennej niż stratyfikacja kapitalistyczna, ale równie urągająca nawet najbardziej elementarnym zasadom tego, co określamy jako sprawiedliwość społeczną. Jej źródłem stały się nieprzypadkowo rozpętane aspiracje konsumpcyjne, zaspokajane nie zawsze zgodnie z prawem, ale pod pozorami legalizmu.

Obawiam się, że lata 1980—82, lata rozterek, poszukiwań i dramatycznych wysiłków państwa, by proces rozkładu powstrzymać, owa stratyfikację nie tylko że nie ograniczyły, lecz ją zintensyfikowały. Namnożyło się grup nacisku, z całą bezwzględnością wymuszających na władzach daleko idące koncesje, które musiały być udzielane, ale które pograżały nas w coraz większym kryzysie.

Zdając sobie sprawę z ogromu trudności i wyjątkowo skomplikowanego charakteru antagonizmów rozdzierających naród, uważam, iż na tym głównie obszarze powinna się koncentrować działalność PRON. Nie chodzi tu naturalnie o prymitywne pojmowanie egalitaryzmu, ale o ukształtowanie autentycznie socjalistycznych stosunków międzyludzkich. Być może, odpowiednio byłoby w tym miejscu słowo: misja.

Cieężar problemu polega zresztą nie tylko na naszych wewnętrznych, społecznych i ekonomicznych, kataklizmach. One to, zarówno jak i rozwój sytuacji międzynarodowej, wywołały gwałtowny przypływ „n”-typolskiej rewizjonistycznej kampanii w RFN, kwestionującej historyczne i polityczne prawa Polski do jej ziem zachodnich i północnych. Odpór tym uzurpacjom powinien stać się, w moim mniemaniu, drogą zasadniczą płaszczyzną aktywności PRON, i to w tak szerokim zakresie, iżby nie pozostał cień wątpliwości, że w tej kwestii naród polski jest całkowicie jednomyślny i że spekulowanie na jego podziałach i konfliktach jest ewidentnym dowodem politycznego anachoryzmu i pospolitego awanturnictwa. Nie podsuwając konkretnych rozwiązań, jestem zdania, że należałoby w związku z tym położyć zde-

cydowany kres upokarzającej nas, charytatywnej czy pseudocharytatywnej pomocy, w której nieprzypadkowo RFN ma wyjątkowo wysoki udział. I że akcję w tym kierunku powinny podjąć właśnie ogólna PRON na wszystkich swych szczeblach.

Rzecz jasna, wąg powyższych w żadnym przypadku nie należy traktować jako próby utożsamiania funkcji PRON z funkcjami rządu. Przeciwnie, intencją moją jest podkreślenie, że ruch ten powinien pełnić rolę mocnego wspornika państwa we wszystkich jego konstruktywnych poczynaniach.

Kolejny zespół zagadnień, które chciałbym choćby pobieżnie poruszyć, to sprawa percepcji programu PRON przez młodzież czy też poszczególne jej odłamy. Na pewno dalece za wcześnie jest jeszcze na formułowanie na ten temat jednoznacznych wniosków, o ile takowe w ogóle dadzą się sprecyzować. Nieco materiału do refleksji dostarczyły mi jednak luźne początkowo rozmowy z uczniami klas najstarszych na zajęciach z propedeutyki. Wyłoniła się stąd niejako potrzeba stworzenia młodzieży warunków, aby mogła się ona wypowiedzieć swobodnie, w sposób nieskrepowany, anonimowy. Pisemne odpowiedzi na pytanie, co sądzą o PRON, przekazało mi 48 respondentów.

Z satysfakcją muszę stwierdzić, że tylko 2 osoby wypowiedziały się zdecydowanie negatywnie, i nie miała wyrobionego zdania. 45 uznało PRON za ruch, którego powołanie i istnienie wręcz warunkuje przełamanie kryzysu. Z grubsza biorąc, młodzież analizowała i oceniała program PRON w dwóch niejako aspektach, ściśle zresztą z sobą związanych. Pierwszy z nich zawierał uwagi dotyczące form strukturalnych ruchu i organizacyjnych zasad jego działania. Drugi koncentrował się wokół merytorycznych treści ideologicznych oraz celów społeczno-politycznych.

Uczniowie bez wyjątku podnosili fakt, iż jest to ruch otwarty, dostępny dla wszystkich obywateli, którzy aprobują jego założenia, niezależnie od pozycji światopoglądowych czy przynależności partyjnej. Szczególne znaczenie przypisywano takim obowiązującym w PRON regułom, jak dialog i partnerstwo sygnatariuszy, tolerancja wobec odmiennych postaw i stanowisk, autentyczny demokratyzm i wolność słowa. Nawijając do tych wartości PRON, przeciwstawiano mu inne tego typu, powoływane w przeszłości formacje, zdominowane przez ludzi kierujących się wyłącznie dbałością o swój status i karierę.

Młodzież odnotowywała najczęściej Konsekwentne starania PRON o narodowe

porozumienie, stałe pogłębianie samorządności i demokratyzacji życia, zgodną współpracę między społeczeństwem i państwem, opartą na wzajemnym zaufaniu i obopólnej rzetelności. Znamienny przy tym i bardzo cenny z mego punktu widzenia jest fakt, iż działalność PRON zmierzająca do moralnego odrodzenia narodu — być może różnie przez młodzież rozumianego i pojmowanego — wyraźnie wykrytowała na została przez nią na pierwszy plan. Daje to punkt wyjścia do przypuszczeń, że młodzież dostrzega wagę zmian, jakie muszą się dokonać nie tylko w organach władzy i mechanizmach ich funkcjonowania, lecz także — a może przede wszystkim — w nas samych, w naszym stosunku do tak podstawowych wartości jak państwo, praworządność i praca. I rzeczywiście, znajdujemy się chyba w takim zaułku historycznym, w którym zadecydują o przyszłości etycznie pożądane przeobrażenia w świadomości społecznej, bez których nie ma co liczyć na antykrzysową rekonstrukcję naszej bazy ekonomicznej.

Przytoczone wyżej i skrótkowo omówione przeze mnie poglądy młodzieży na rolę PRON, wyrażone w sposób niemal jednomyślny, sugerować by mogły, że nie miała ona i nie wносиła żadnych zastrzeżeń czy obiekcji. Młodzież, przy całej aprobacie dla ruchu, dość często wyrażała obawę, aby program PRON nie pozostał — jak to nieraz bywało — na papierze. Ale rzecz w tym, że obawy te nie były formułowane kategorycznie, lecz sygnalizowane wyłącznie jako niebezpieczna ewentualność, przed którą należy się bronić i do której nie wolno dopuścić.

Oceniając na zakończenie zebrany materiał, jego treść, zawartość myślową i charakter, stwierdzić mogę bez ryzyka, że młodzież zupełnie szczerze i z dużym przekonaniem dostrzega w PRON siłę, która zdolna będzie odwrócić bieg historii, tak dla nas w chwili obecnej niekorzystny. Sądzę, że źródłem czy też determinantą tej wiary są zarówno przesłanki racjonalne, jak i zauważalne zmęczenie przeciągającymi się trudnościami, zaciemniającymi wizję najbliższej przyszłości.

Mam świadomość, że wnioski oparte na stosunkowo wąskiej bazie opiniotwórczej, i to w odniesieniu do problematyki bardzo jeszcze świeżej i płynnej, mogą nie odpowiadać w pełni nastrojom panującym wśród ogółu młodzieży, z pewnością jednak stanowią wiarygodny przyczynek do

KADRY W OŚWIACIE

BEZ OBAW

Niemal w przeddzień mojej wizyty w Kamieńcu Ząbkowickim miejscowa władza gminna dokonała szczegółowej lustracji oraz oceny warunków lokalowych i materialnych w oświacie. Zaczęło od placówki zbiorczej gminnej, okazałej co prawda, ale ciasnej, zbyt ciasnej jak na potrzeby tutejszego środowiska. To pierwsze dopiero symptomy wyżu demograficznego w gminie, zauważalne gołym okiem od trzech lat. Wyżowe roczniki dzieci weszły do przedszkoli i szkół, nie licząc się z kryzysem w budownictwie, lekceważąc różnego rodzaju „poślizgi” budowlanych oraz ich ucieczkę od podejmowania inwestycji oświatowych. Jakby na przekór tym niemożnościom, dzieci przybywało, liczba oddziałów przedszkolnych, zerowych i klas pierwszych rosła jak na drożdżach.

W Gminnej Szkole Zbiorczej w Kamieńcu od trzech lat klasy młodsze są trzydziestogowe, również od września br. będą trzy pierwsze klasy, co oznacza, iż trzeba przygotować nowe pomieszczenia.

— Tylko skąd je wziąć? — pyta zatrudniony dyrektor gminny, kol. Adam Wołyński. — W miejsce opuszczonych sal po ośmioklasistach można będzie bez trudu zorganizować dwie pierwsze klasy. Ale nie ponadto. Nie pozostaje zatem nic innego, jak przedłużyć czas pracy szkoły.

Do której godziny? Dotychczas gminna placówka w Kamieńcu pracowała na dwie zmiany, ostatnie lekcje kończyły się w dniach bardziej „zageszczonych” około godz. 15.30. W porównaniu z innymi gminami — nie jest źle, ale takie porównania nie powinny uspokajać. Bo prawda jest taka, że późna jesienią i zimą, a więc w okresie najtrudniejszym do podróżowania, uczniowie wyjeżdżają ze szkoły o zmierzchu, a w domach są, gdy jest już całkiem ciemno. Oczywiście, nie wszyscy, klasy młodsze uczą się w godzinach wcześniejszych, ale jednak część dzieci na te niewygody jest narażona. Przy czym nie wszystkie korzystają z dojazdów środkami szkolnej komunikacji, pewnej i bezpiecznej; część uczniów dojeżdża do szkół zbiorczych, także gminnej, autobusami PKS, nie

zawsze przecież funkcjonującymi bezawaryjnie. Są więc powody do obaw, gdy przychodzi dyrektorowi podjąć decyzję o przedłużeniu czasu pracy szkoły.

Podobnie jest w całej gminie. Oto w Szkole Podstawowej nr 2, na peryferiach Kamieńca Ząbkowickiego, trzeba przygotować miejsca dla 33 sześciolatków; to dużo, zważywszy, że dotychczas poszczególne roczniki nie przekraczały w tym środowisku liczby 22 dzieci.

W szwach pęka przedszkole w Kamieńcu, w którym znalazły miejsce wszystkie sześciolatki. W szkole gminnej nie ma bowiem miejsca na „zerówkę”. Przepelnione przedszkole to wspólna troska władz gminnych i dyrektora. Wizja lokalowa, o której wspominałam na wstępie, upewniła sekretarza i naczelnika gminy w przekonaniu, iż jak najszybciej trzeba ruszyć z rozbudową szkoły, co w efekcie może dać kilka nowych pomieszczeń na izby lekcyjne i „zerówkę”. Oczywiście, na efekty tej decyzji trzeba poczekać kilka lat, dwa, trzy, a może więcej. A tymczasem...

Mogło być inaczej, lepiej, gdyby... Gdyby przy budowie bloków mieszkalnych w Kamieńcu, inwestor, czyli miejscowy PGR, dotrzymał obietnicy i wybudował dla nowych lokatorów, a swoich pracowników, także przedszkole i żłobek. Tak się jednak nie stało. Wyrosły jak grzyby po deszczu nowe bloki, wprowadzili się do nich nowi mieszkańcy z dziećmi w różnym wieku i od zaraz w przedszkolach i szkołach zaczęło być ciasno. Powtórzył się więc i tutaj błąd wielu planów inwestycyjnych końca lat siedemdziesiątych. Oby po raz ostatni. Szczęśliwie o błędach pamiętają gospodarze gminy i co ważne — przymierzają się do rozbudowy placówki gminnej.

Zwiększające się roczniki dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oznaczają automatycznie powiększający się głód kadrowy. Czy głód ten w gminie Kamieniec Ząbkowicki jest dotkliwy? Po minie dyrektora Wołyńskiego widzę, że temat ten nie robi na nim specjalnego wrażenia, nie wprowadza w nerwowy nastrój.

Czyżby z kadry nie było tutaj żadnych problemów?

W całej gminie funkcjonuje dziewięć placówek oświatowych podległych resortowi oświaty. Spośród pięciu szkół będących filiami gminnej — w Ożarach, Topoli, Doboszewicach, Goleniowie i Starczowie — tylko ta ostatnia ma obniżony stopień organizacyjny (klasy I—IV); pozostałe to pełne szkoły ośmioletnie z grupami zerowymi. No i przedszkola: w Kamieńcu, Starczowie oraz kolejowe — w Goleniowie (Kamieniec II).

We wszystkich tych placówkach zatrudnionych jest 80 nauczycieli. Około 40 proc. kadry nauczającej w gminie legitymuje się wykształceniem wyższym magisterskim, ponad 20 proc. ma dyplomy WSP, SN lub studium wychowawczyń przedszkoli. Pozostali to nauczyciele z wykształceniem średnim. W tej grupie 11 osób podjęło pracę nie mając żadnych kwalifikacji pedagogicznych. Część już je zdobyła i myśli o studiach zaocznych, trzy osoby zdobywają teraz wiedzę pedagogiczną.

Przymiarki kadrowe do potrzeb nowego roku zostały zrobione. U dyrektora leżą już podania osób, które chciałyby tutaj pracować od września. Co ciekawe: jak na razie — propozycji jest więcej niż miejsc pracy.

W tym roku nikt nie idzie na emeryturę, z tytułu wzrostu liczby oddziałów przybędą więc tylko dwa nowe etaty. Na te dwa miejsca są dwa podania — nauczycielki dotychczas uczące w Liceum Zawodowym w Kamieńcu oraz drugiej, która przenosi się z Dusznik do rodziny. Leżą także dwa podania młodych małżonków, kończących w tym roku studia; chcieliby pracować w tej gminie. Jest też podanie absolwenta historii — ten chciałby pracować w szkole w Goleniowie. Te pięć propozycji to tylko o jedną osobę za mało, w przypadku obniżenia od września obowiązującego pensum godzin nauczycieli.

Oczywiście, część godzin z owej obniżki trzeba będzie potraktować jako ponadwymiarowe, zwłaszcza w klasach młodszych. Dyrektor Wołyński twierdzi, że uczyni to chętnie, ponieważ właśnie w tych klasach ma dobrą kadrę. Są to w większości nauczyciele świetnie do zawodu przygotowani, specjaliści wysokiej klasy, przy tym zafascynowani swoją pracą. Pedagogzy z prawdziwego zdarzenia. Z nimi można być spokojnym o poziom nauki w szkołach.

Jest tak i w innych specjalnościach, np. matematyce, historii i nie tylko. Toteż dyrektor boi się wcześniejszych emerytur, a ściślej — odejścia tych właśnie najlep-

szych, związanych ze szkołą od lat specjalistów. Nauczycieli nie tylko z wykształcenia, ale i z powołania. Ludzi wspaniale pojmujących swoją zawodową misję. Toteż karmi się nadzieją, że „wcześniacy” będą mieli prawo nauczania w szkołach. W przeciwnym razie losy klas młodszych trzeba będzie powierzyć młodym, niedoświadczonym, a to oznacza inną jakość kształcenia i wychowania.

O kadrze nauczającej w gminie Kamieniec mówi się, że jest stabilna. Zrosnięta ze środowiskiem, znająca jego potrzeby, zaangażowana w jego sprawy. Nie brakuje tu realizmu w myśleniu i działaniu, zwłaszcza w działaniu; nauczyciele nie chcą stać w miejscu i przyglądać się biegowi życia. Są, jak np. kol. M. Czechowski — zaczynem społecznego działacza w środowisku, starają się mieć wpływ na korzystne zmiany w nim zachodzące.

Nie zawsze wszystko dzieje się po ich myśli, więc szturmują dalej i szukają lepszych rozwiązań. Są obecni przy zapadaniu różnego rodzaju decyzji dotyczących środowiska, a ich samych także; działają w PRON, jako jedni z pierwszych zorganizowali się w związku zawodowym.

Narzekają w miarę, choć im się nie przelewa; wokół różne zawody doczekały się, mimo kryzysu, znacznie wyższych profitów. Nic więc dziwnego, że nauczyciele, nie tylko z tej gminy, bo wszyscy, chętnie biorą „nadliczówki”, jest to przecież najczęściej jedyna droga do powiększania zarobków. Mówią: pracujemy po 20 i więcej lat i niczego się nie dorobiliśmy; skromne mieszkanie, meble, dywan „niższej” klasy, na ścianach reprodukcje. Panie ubrane gustownie, sztywnie, ale skromnie, bo na „szampański” wydatek nie starcza. I podziwiają można tylko, że te słowa padają ot, tak sobie, z uśmiechem na twarzy, jakby w myśl przekonania, że pieniądze szczęścia nie dają. Ale gdzie tu mowa o pieniądzu, gdy zarobki wielu zamykają się poniżej 10 tys. złotych! Nie dziwny się więc pedagogom, że z takim uporem walczą o zniżkę godzin. Dla wielu oznacza to po prostu nie lżejszą pracę, lecz wzrost zarobków o kilkaset złotych. W gminie Kamieniec Ząbkowicki, jak i w innych, także.

MARIA RYBARCZYK

PO CO WZYWAĆ DO DYSKUSJI?

Na moim redakcyjnym biurku od wielu już dni pęczniały teki z korespondencjami: pisać do mnie Czytelnicy indywidualni, otrzymując też listy, uchwały i rezolucje od Związków Nauczycielstwa Polskiego, rad pedagogicznych, szkolnych organizacji partyjnych, komitetów środowiskowych oświaty i wychowania PZPR. Te lawiny spowodowały moje „Niedomówienia” — tekst, w którym rozmawiałem z Czytelnikami na tematy związane z realizacją postanowień Karty Nauczyciela.

Nadesłana korespondencja świadczy o jednym: głębokim zaniepokojeniu środowiska nauczycielskiego o dalszy los ustawy. Podkreśla się przy tym powszechnie, iż Karta nie stwarza nauczycielom żadnych nadzwyczajnych praw czy przywilejów — co próbują mówić społeczeństwu niektórzy dziennikarze i przedstawiciele wysokiej administracji państwowej — lecz sprzyja i sprzyjać będzie w bliższej i dalszej przyszłości stabilizacji szeregów, spowoduje napływ do zawodu nauczycielskiego nowych kadr z wyższym wykształceniem, absolwentów uniwersytetów i innych uczelni. Twierdzi się przy tym — nie bez racji — iż realizacja postanowień Karty Nauczyciela nie spowoduje nadmiernego napływu pieniędzy do nauczycielskiej kieszonki, nie podważy zasad programu oszczędnościowego rządu, bowiem w tej chwili nauczyciel po 30 latach pracy, legitymujący się wyższym wykształceniem, może zarobić w ramach obowiązującego pensum godzinowego 8600 złotych, co znacznie odbiega od średnich zarobków na przykład kadry inżynieryjno-technicznej zatrudnionej w przemyśle upośledzonym. Nauczyciele twierdzą również, iż terminowa realizacja artykułów 42 i 88 Karty nie spowoduje tak ogromnej luki kadrowej w oświacie, jak to się tu i ówdzie argumentuje. Po prostu, nauczyciele nie będą przechodzili na emeryturę, choć uzyskają ku temu prawo przeprowadzając w szkole 30 lat. Nie opłaci się. Racje przemawiają bowiem za pozostaniem w szkole. Jakże to racje. Oddaję głos moim respondentom.

Pisze LEON SZAREK z Lubawy: „Z uwaga i niepokojem śledzę wypowiedzi prasowe na temat wdrażania artykułów 42 i 88 Karty Nauczyciela. Niez tu nieporozumień: intencją autorów Karty było stworzenie znośnych warunków pracy pedagogom, nie zaś przywilejów... Należę do tej grupy nauczycieli, która będzie miała prawo w niedługim czasie przejść na eme-

rułów 42 i 88 ustawy spowoduje kolejny odpływ nauczycieli do innych zawodów, co odbije się negatywnie na wychowaniu młodego pokolenia.

Z zainteresowaniem przeczytałem w „Głosie” tekst wystąpienia red. Andrzeja Kawkę w czasie konferencji sprawozdawczo-programowej PZPR w Warszawie. Tytuł tego wystąpienia: „Karta Nauczyciela to zaufanie do władzy” w pełni oddaje nastroje w naszym środowisku. To prawda, że sytuacja kadrowa w oświacie jest trudna ale jej rozwiązanie w drodze administracyjnego przymusu kosztom nauczycieli i wbrew obowiązującej przeciw ustawie, jest wyściskiem z sytuacji najgorszym, krótkowzrocznym, choć niektórych kusi swoją niby prostotą...

Trzeba szukać innych dróg wyjścia z impasu kadrowego — przede wszystkim poprzez materialne zainteresowanie tych, którzy mają odejść na emeryturę. Wielu z nich chce jeszcze przez długie lata pracować w szkole, chociażby na półetatowo. To nie zarobki nauczycielskie powodują inflację, lecz owe nieuzasadnione niczym podwyżki plac w tych zakładach — chociażby w Stoczni Gdańskiej — wzrosła minimalnie, o kilka procent, a zarobki i prężnie miesięczne wzrosły tam już o tysiące złotych. I gdzie tu sprawiedliwość, równie obciążanie wszystkich grup zawodowych w dobie oszczędzania i zaciskania pasa?

ryturę, po 30 latach pracy. Nie skorzystał jednak z tego dobrodziejstwa. Po prostu, będąc jeszcze czekał rok, a najpóźniej dwa lata, aby skorzystać w pełni z kolejnej regulacji plac, co wiąże się z obliczeniem wymiaru mojej emerytury. Ponadto będąc dążył do uzyskania nagrody jubileuszowej za przeprowadzenie 35 lat w szkole. W takiej sytuacji jak ja znajduje się wielu moich kolegów. Są oni bez reszty oddani szkole i wychowaniu młodzieży i chcą uczuć tak długo, póki starczy sił i zdrowia.

I jeszcze jedna moja uwaga: powinniśmy szerzej sięgać po rezerwy kadrowe. Iluż nauczycieli pracuje w administracji oświatowej i państwowej. W dawnych powiatach nadzorowało szkolnictwo 5-6 osób, dziś znacznie więcej. Wniosek nasuwa się tylko jeden: zmniejszyć aparat administracyjny w oświacie i skierować tych ludzi do szkół. Zresztą — mówią o tym między innymi decyzyje rządu — jego postanowienia zawarte w programie oszczędnościowym i antyinflacyjnym”.

JAN GRODZICKI z Czarnkowa pisze: „Ostatnie wypowiedzi w sprawie Karty budzą powszechny sprzeciw szeregów nauczycieli. Budzi się nieufność wobec władzy. Jak wiadomo, źle robi ten, co daje i potem odbiera, a chyba jeszcze bardziej źle czyni ten, który odbiera to, czego nie zdążył jeszcze dać. Nie zrealizowanie arty-

● Konsekwentna realizacja Karty jest konieczna, aby zapobiec dalszemu niepokojom w środowisku nauczycielskim.

Zależy nam na właściwym rozwoju oświaty i wychowania w Polsce. Szkoła polskiej potrzebny jest spokój tak niezbędny w procesie edukacyjnym i wychowawczym. Spokój to gwarancja lepszej pracy. Oby z tej oczywistej prawdy wyciągnięte zostały wnioski.

Realizacja Karty zgodnie z duchem i literą prawa to gwarancja wzajemnego zaufania między władzą a społecznością nauczycielską, wzrost poziomu oświaty, tak potrzebnego całemu narodowi.

ZESPÓŁ KOORDYNACYJNY ZWIĄZKÓW NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO we Wrocławiu

MIECZYSLAW JACUSIAK z Jędrzejowa stwierdza: „Uważam, że nie można zmieniać lub przesuwać terminów realizacji artykułów 42 i 88 Karty, są to bowiem najbardziej istotne, obok uposażeń, postanowienia, podnoszące atrakcyjność zawodu nauczycielskiego i mogące najskuteczniej przyciągnąć do niego wartościowych ludzi. Jestem też przekonany, że nie spowodują one istotnego deficytu wykwalifikowanych nauczycieli. Pisemny sondaż przeprowadzony przez inspektora oświaty i wychowania w mieście — gminie Jędrzejów wykazał, że na ogólną liczbę 428 nauczycieli z artykułu 88 zamierza skorzystać tylko 2 pedagogów! Obniżenie tygodniowego pensum o cztery godziny (art. 42) również nie spowoduje większych perturbacji kadrowych, gdyż nauczyciele nie zrezygnują ze względów finansowych, z godzin ponadwymiarowych. I jeszcze odnośnie art. 88: pragnę zauważyć, że obecnie nauczyciele są zainteresowani osiągnięciem 35 lat pracy, otrzymają bowiem premie jubileuszową. Moim zdaniem, można by też pomyśleć o wprowadzeniu dodatkowego awansu uposażeniowego po 30 latach pracy, aby w ten sposób zachęcić do kontynuowania pracy w szkole. Przypnęliśmy w naszym środowisku jest wyrażenie odczuwalne. Nastroje depresji mogą się spotęgnować”.

Podobne argumenty zawarte są w wielu innych listach czytelników oraz uchwałach i rezolucjach organizacji ZNP — między innymi z Puław, Grudziądza, poszczególne dzielnice Warszawy, Lubuska, Walbrzycha, Świdnicy, Kamieńca Zabkowickiego, Gorlic, Bydgoszczy, Torunia itp.

W wielu listach nauczyciele powołują się na wystąpienie wicepremiera M.F. Rakowskiego, ogłoszone na XXXII Zjeździe Związku Nauczycielstwa Polskiego. Wówczas to wicepremier powiedział między innymi: „...Chciałbym przede wszystkim stwierdzić, że nauczyciele w Polsce Ludowej w ostatnich 35 latach — traktowani byli niejednokrotnie jako ta grupa zawodowa, która może się obyć bez zaspokajania ich najbardziej elementarnych potrzeb”. Za ten fragment w wystąpieniu wicepremiera zebrał hukne oklaski.

W niektórych listach znajduje nuty zbyt wielkiego pesymizmu. Cytuję: „Czy ta nasza dyskusja — stwierdza nauczyciel S.R. (nazwisko i imię zastrzeżone) — nie jest tylko do podniesienia rangi zawodu nauczycielskiego, ale również do powrotu do zawodu dużej liczby byłych nauczycieli”.

● Jeszcze rok temu wydawało się, że ranga, jaką zawodowi nauczycielskiemu nadeje nowa Karta Nauczyciela, odwróci negatywną selekcję do zawodu, spowoduje powrót do szkoły chociaż części z tysięcy nauczycieli, którzy z niej odeszli, zatrzymają przyjmowanie do pracy niewykwalifikowanych. Nie jednak z tego nie wyszło. Negatywna selekcja pogłębia się, podwoiła się liczba nauczycieli niewykwalifikowanych, placę spadły dużo poniżej średniej krajowej i znowu jest problem podciągania nauczycieli do średnich usługników, jakie w zakresie materialnych warunków pracy osiągnęły w innych środowiskach zawodowych.

Fragment z uchwały Dzielnicowej Konferencji Wyborczej ZNP WARSZAWA-WOLA

realizowane będą ogólnie decyzje, które już zapadły znacznie wcześniej...”

Otóż nie zgadzam się z tak wyrażoną opinią, choć często praktyka każe przyznać mi rację korespondentowi. Działamy dziś jednak w innej sytuacji społeczno-politycznej i choć czasy są trudne, to jednak władze uznają dialog ze społeczeństwem za podstawę wydawania decyzji. Rzecz jasna, decyzja władz nie zawsze musi być zgodna z tzw. opinią, nie mniej nastroje i odczucia społeczne muszą być w cenie; są brane pod uwagę przy wydawaniu ostatecznych decyzji, niekiedy wprowadza się do tych decyzji racjonalne poprawki.

Z obowiązku dziennikarskiego muszę napisać i to, że w kilku na kilkanaście listów proponuje się obniżania pensum dydaktycznego nauczyciela wraz ze stażem pracy.

„Proponuję, ażeby 18 godzin tygodniowo mogli pracować ten nauczyciel, który zbliża się do 30 lat pracy w szkole. Młodzi mogliby rozpocząć pracę od obowiązkowego pensum wynoszącego na przykład 26 godzin w tygodniu. Po 5 latach pracy, to pensum mogłoby wynosić 24 godziny, po 10 latach 22 godziny itd”. W innym liście autorka pisze, iż „pensum w wysokości 18 godzin w tygodniu powinno obowiązywać wyłącznie nauczycieli-polonistów, a to dlatego, iż ich praca jest bardziej pracochłonna niż innych nauczycieli”.

Prawdę mówiąc, w tych opiniach tkwi pewne racjonalne jądro. Nad tymi problemami można by jednak zastanawiać się

● Środowisko nauczycielskie zaniepokojone jest bardzo zapowiedzią dalszych ograniczeń postanowień Karty. Uważamy, że przyczyna braku kadry pedagogicznej nie będzie tkwić w obniżeniu tygodniowego wymiaru czasu pracy do 18 godzin, ale w niewspółmiernie niskich placach w stosunku do innych zawodów oraz braku mieszkań dla nauczycieli. Stanowi to powód dalszej ucieczki z zawodu.

Jesteśmy przekonani, że pełna realizacja Karty Nauczyciela uchwalonej przez Sejm przyczyni się nie tylko do podniesienia rangi zawodu nauczycielskiego, ale również do powrotu do zawodu dużej liczby byłych nauczycieli.

ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO w Pucku

później, po kilku latach realizacji Karty w brzmieniu obecnym — w myśl zasady, iż żaden dokument nie musi obowiązywać wiecznie, że nie można do niego wprowadzić racjonalnych sformułowań. Żeby je jednak wprowadzić, trzeba poczynić pewne obserwacje, sprawdzić funkcjonowanie Karty w praktyce...

I jeszcze jedna ważna informacja dotycząca realizacji postanowień Karty.

Otóż w poniedziałek, 18 kwietnia odbyło się spotkanie przedstawicieli Związku Nauczycielstwa Polskiego z całego kraju, ze wszystkich województw, z kierownictwem resortu oświaty i wychowania, z ministrem Bolesławem Faronem na czele. Głównymi tematami tego spotkania były kwestie związane z trybem konsultacji resortu z nauczycielskimi związkami zawodowymi w sprawach istotnych dla szkoły, oświaty oraz warunków pracy i życia środowiska nauczycielskiego.

Na ten temat wprowadziła do dyskusji wiceminister oświaty i wychowania — Wiesława Król. Natomiast minister B. Faron przedstawił zaproszonym nauczycielom-związkowcom najważniejsze kierunki prac resortu w dziedzinie oświaty i wychowania, nawiązał też do tych artykułów Karty, które budzącej obecnie największą obawę co do ich terminowej realizacji. Zebrani z uznaniem przyjęli słowa ministra, iż Karta Nauczyciela stwarza możliwość wyprowadzenia zawodu nauczycielskiego z impasu, jest szansą dla szkoły i oświaty, a zapis o wyrównaniu średnich plac nauczycielskich do średnich plac kadry inżynieryjno-technicznej zatrudnionej w przemyśle upośledzonym jest wręcz zapisem historycznym. W tej kwestii nie może być żadnych niedomówień. „Powiedziałem to również w czasie posiedzenia Rady Ministrów” — stwierdził B. Faron.

Minister poinformował również zebranych, iż w ostatnich dniach w 204 szkołach na terenie całej Polski przedstawiciele resortu prowadzili konsultacje zwaną między innymi z realizacją postanowień Karty. „Wyniki tej konsultacji przedstawia wicepremierowi Mieczysławowi Rakowskiemu” — stwierdził minister.

Na pytanie jednego z uczestników spotkania, czy wyniki konsultacji były negatywne dla Karty — minister odparł, że w tej sprawie opinia środowiska nauczycielskiego jest zbieżna. Kartę należy realizować zgodnie z zapisem uchwalonym przez Sejm! Tylko Sejm władny jest zmienić Kartę Nauczyciela.

Nie sposób przytaczać w tej chwili wszystkich wypowiedzi, jakie padły w trakcie tego spotkania, które trwało sześć godzin i było pierwszym oficjalnym spotkaniem kierownictwa resortu oświaty i wychowania z przedstawicielami Związków Nauczycielstwa Polskiego po 13 grudnia 1981 roku. Powiem jednak krótko: spotkanie spełniło swoją rolę. Potwierdziło jednoznacznie stanowisko związkowców w sprawie pełnej realizacji ustawy Karta Nauczyciela. Na ten temat mówili wszyscy występujący w dyskusji. Nie owijano problemu w przyszłościową bawelnię. Niektórzy dyskutowali w ostrych słowach zwracali się do ministra, iż w tej chwili dla środowiska nauczycielskiego najważniejsze są kwestie związane z szybką informacją, ażeby przeciwstawić się plotce i niedomówieniom. „Głos Nauczycielski” twarzą broni Karty — stwierdził jeden z dyskutantów — jednak takie tytuły prasowe, które straszą społeczeństwo widmem Karty Nauczyciela. Tym opiniom musimy się wszyscy przeciwstawić, stwierdził mowa.

Podzielał w pełni ten pogląd. Przecież każdy z nas, nauczycieli, może sięgnąć po pióro i polemizować z tymi dziennikarzami, którzy nie rozumieją społecznych problemów szkoły i nauczycieli. Sam „Głos” tutaj nie wystarczy. Musimy nasze apele i rezolucje wysłać nie tylko do redakcji „Głosu”, resortu, Sejmu itp., ale również na ręce naczelnych redaktorów gazet wojewódzkich. Nie rezygnujemy z przedstawiania naszych racji w swoich wojewódzkich gazetach i czasopiśmie!

W czasie tego spotkania wiele słów krytyki wypowiedziano na temat niektórych aktów wykonawczych do Karty. Z wielką troską mówiono o inwestycjach oświatowych i sytuacji kadrowej szkolnictwa, nie wiążano jednak tej istotnej sprawy z realizacją art. 42 i 88 Karty. „Potrzebny jest nam jasny i precyzyjny system kształcenia i doskonalenia kadr” — stwierdzali dyskutanci.

Cieszyły słowa ministra o ograniczaniu do niezbędnego minimum zarządzeń resortowych i kuratorskich. W wielu wystąpieniach żądano, aby oświata wyłączyć z programu antyinflacyjnego! „Kto chce dziś oszczędzać na oświacie i nauczycielach, robi krzywdę całemu społeczeństwu” — argumentowali.

Sygnalizując dziś te problemy, gdyż uważam, że są one niezwykle istotne dla oświaty i ważne dla naszego środowiska, dla atmosfery, która może być albo niezwykle napięta, albo ulec rozładowaniu.

ZBIGNIEW PAWLÓWSKI

ZWIĄZEK W DZIAŁANIU

Związki zawodowe w uczelniach: w 5 uniwersytetach, w 9 wyższych szkołach pedagogicznych, 3 akademiach ekonomicznych, 6 akademiach rolniczych, 6 wyższych szkołach technicznych już zarejestrowały; wnioski o rejestrację złożyły grupy inicjatywne z dwóch uczelni; zaś w 21 szkołach wyższych podjęto prace nad statutem i wnioskami o rejestrację.

SPOIWO

Cel spotkania przewodniczących organizacji związkowych i nie zarejestrowanych jeszcze grup inicjatywnych z uczelni nadzorowanych przez MNSZWIT z kierownictwem tegoż resortu był z góry jasno określony. Ze względu na wielość i rozproszenie organizacji związkowych chodziło o ustalenie formy, zakresu i trybu kontaktowania się z nimi na sekcjach ministerialnych.

Niestety, spośród wielu uwag i postulatów, które padły 15 kwietnia pod adresem resortu, tych dotyczących meritum sprawy, wyłowiam zaledwie kilka. Stało się tak, jak gdyby zebrani, zapomniawszy po co tu się właściwie znaleźli, pragnęli przede wszystkim wykorzystać tę jedną jedyną okazję bezpośredniego spotkania z ministrem i przekazać mu jak najwięcej niepokojów i bolączek trapiących szkolnictwo wyższe.

Zamiast wypracowywania wspólnej koncepcji współdziałania między organizacjami związkowymi a resortem, skoncentrowano się więc głównie na skargach i pretensjach między innymi o to, że nie konsultowano z kim trzeba ostatnich decyzji ministerstwa, a zwłaszcza tej o zawieszeniu rekrutacji na niektóre kierunki i specjalności studiów — notabene akcja dobrozgodnego konsultowania była z Radą Główną Nauki i Szkolnictwa Wyższego, która okazała się być bardziej od resortu w tym względzie rygorystyczna — wypłynęła znowu sprawa limitów na honoraria, które ponownie nie wiedzieć czemu zaczynały obowiązywać, problemy zbyt niskich stawek za prace badawcze, wreszcie pięta Achillesowa — płace. Wszystko to jest, oczywiście, niezwykle istotne i ktoś może powiedzieć, że każda okazja jest dobra, by sygnalizować władzom zwierzchnim własne dylematy, ale... No właśnie, na skutek poruszania stu problemów nie udało się właściwie załatwić nie zostało, a główny cel spotkania jak gdyby się rozmył.

Ze spraw tematu celów bliższych zasygnalizować chciałabym coś, co mnie osobliwie w dyskusji zaniepokoiło. Tu i ówdzie słyszę się dało utyskiwania na władze uczelni, które to nie wykazują „nam” — znaczy nowymi związkami — należytego zainteresowania, nie śpieszą „nam” — j.w. — z pomocą, wręcz przeciwnie — rzucają kłody pod nogi, więc — i tu uwaga! — gdyby pan minister był tak uprzejmy i porozmawiał z rektorami, aby łaskawszym zechcieli popatrzeć na nas okiem!

Włos się jeży, gdy się czegoś takiego słucha. I to wcale nie dlatego, że gdzieś atmosfera jest zła, gdzieś ludzie nie potrafia się dogadać. Przeraziłoby budzi łatwość zapomniania o tym, o co tak niedawno jeszcze się walczyło. O autonomii, samodzielności, samorządności mianowicie.

SKOLENIE DLA ZWIĄZKOWCÓW

Ustawa o związkach zawodowych stworzyła nową sytuację. Do budowy związków przystąpił często ludzie, którzy nie mają doświadczenia w działalności społecznej. Realizację postulatów zgłaszane przez aktyw Społeczna Komisja Konsultacyjna zorganizowała szkolenie dla członków władz związkowych. Kursy prowadzi Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

INFORMACJE

● TYMBARK. 7 kwietnia 1983 r. odbyło się w Zbiorczej Szkole Gminnej w Tymbarku zebranie wyborcze Związku Nauczycielstwa Polskiego. Deklarację o przystąpieniu do związku podpisywali 74 osoby. W zebraniu uczestniczyło 57 członków ZNP.

Podjęto decyzję, by w składzie plenum znaleźli się przedstawiciele z każdej placówki podległej gminnemu dyrektorowi szkół w Tymbarku. Do plenum wybrano 12 osób. Prezesem zarządu została kol. Maria Dziadoń — nauczycielka Zbiorczej Szkoły Gminnej w Tymbarku.

Zebrani zobowiązali zarząd do wystąpienia do Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Ministerstwa Pracy, Placy i Spraw Społecznych, aby Karta Nauczyciela była realizowana w całości zgodnie z zapisem (bez

Czyżby dla niektórych były to tylko słowa? Bo coż innego można sądzić, jeśli przy pierwszej napotkanej trudności mamy do czynienia z ucieczką pod opiekunów skrzydła ministra?

Minister nikomu odgórnie autorytetu nie przydzieli, a każda tego rodzaju opiekunka czy z jego strony ingerencja będzie jawnym zamachem na autonomię uczelni. Zwrócił na to uwagę przedstawiciel związku z Uniwersytetu Gdańskiego, mówiąc o konieczności uświadomienia sobie wreszcie, że swoich praw i własnego autorytetu nauczycieli w uczelniach związków muszą dopracować się same. Inaczej znowu wrócimy do dawnego centralistycznego modelu ruchu zawodowego.

Po kilkugodzinnej dyskusji „na polu bitwy, której nie było” pozostały dwie, przeciwnie zresztą, koncepcje przyszłego kształtu związków zawodowych w środowisku akademickim. Która z nich stanie się tym spoiwem ruchu związkowego, czas pokaże. Póki co, zostały dopiero zaprezentowane. Autentyczną dyskusją nad wyborem formy lepszej odbejdzie się zapewne w terenie, wśród najbardziej sprawą zainteresowanych związkowców. Zapraszamy też do niej na łamach „Głosu”.

Pierwsza koncepcja, która umownie nazywać by można „środowiskowa” jest rodom z Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu i skupia tych związkowców, którzy zdecydowanie odrzucają wszelkie ślady „starego”, myśli o powrocie do dawnych metod działania, do związków z działaczami wyposażonymi w gabinety i miękkie fotele; odrzucają dawne nazewnictwo, nastawieni są zdecydowanie antycentralistycznie i antybiurokratycznie. Żadnych rad zarządów, central. Widzą możliwość współdziałania tylko i wyłącznie w środowisku (pisaliśmy o tym w korespondencji z Poznania w poprzednim numerze „Głosu”).

„Z kontrproponcją wystąpił kol. Roman Mroczkowski z UMCS w Lublinie. Przedstawił projekt koncepcji struktury i funkcji Federacji Związków Nauczycielstwa Polskiego, przyjęty zresztą jako materiał do dyskusji na posiedzeniu Komisji Porozumiewawczej Związków Nauczycielstwa Polskiego, 14 marca 1983 r. Myślę, że ta forma znalazła może wielu zwolenników. Przedstawie mi się najistotniejsze.

Jeśli chodzi o strukturę, projekt przewiduje jedną strukturę pod względem ideowym, organizacyjnym i majątkowym. Wszyscy pracownicy oświaty i nauki mają prawo tworzyć jeden związek.

Zaproponowana podwójna federacyjność ma być podstawą struktury związków przy

Ośrodek szkoleniowy w Jachrance prowadzi kursy dla działaczy ze wszystkich środowisk, w tym także dla działaczy z resortu oświaty.

W programie, obok tematów służących wzbogaceniu wiedzy i umiejętności potrzebnych w pracy organizacji związkowej, przewiduje się omówienie problemów występujących w danej gałęzi gospodarki. Ponadto przewidziane są spotkania z przedstawicielami resortu oraz kierownictwem Społecznej Komisji Konsultacyjnej.

Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych wydaje również, na zlecenie Spo-

zachowaniu samodzielnosci prawnej i ekonomicznej w pionie oświaty i w pionie nauki. Polegać ma ona na doborowym zręczeniu się różnych związków, niezależnie od przyjętej przez nie nazwy, najpierw osobno w pionie nauki i osobno w pionie oświaty, po czym nastąpiłoby sfederowanie obu federacji. Jest to koncepcja środowiska nauki — ściśle reprezentantów 20 środowisk naukowych z terenu całego kraju — którzy niczego nikomu narzucić nie zamierzają. Proponują jedynie formę odpowiadającą „nauce”, którą „oświata” może przyjąć, przystosować do własnych potrzeb lub odrzucić. Każdy związek, niezależnie od przyjętej nazwy, ma prawo na zasadzie dobrowolności stać się członkiem federacji...

Każdy związek ma też mieć swego przedstawiciela we władzach federacji — głosi projekt. Zaproponowano dwa warianty (do wyboru) zasady paritetu, przyjętej dla obu pionów związkowych — oświaty i nauki. W wariantie I tworzyliby one — tzn. oświata i nauka — oddzielne czony federacyjne na czele z organami wykonawczymi i wspólnym organem stanowiącym, o równej liczbie członków. Rada federacji składałaby się z przedstawicieli wszystkich związków, zarządy federacji byłbyby odrębne dla obu pionów oświaty i nauki, odrębne byłbyby również komisje rewizyjne.

W wariantie II przyjęcie zasady podwójnej federacyjności polegałoby na stworzeniu przez każdy z pionów związkowych wspólnych organów stanowiących i wykonawczych o równej liczbie członków. Rada federacji składałaby się z przedstawicieli wszystkich związków, zarząd wybierany byłby przez radę według zasady paritetu, również przez radę wybierana byłaby komisja rewizyjna.

Jeśli chodzi o funkcje federacji projekt przewiduje prawo i obowiązek reprezentowania wyłącznie interesów i praw związków członkowskich zrzeszonych w federacji. Sprawy indywidualne członków poszczególnych związków pozostawiono w gestii tychże związków.

Prowadzenie działalności ekonomicznej powinno wg projektu odbywać się tylko na zasadzie rentowności, bez możliwości wspierania jej środkami z funduszu pochodzącego ze składek członkowskich. Jako podstawową — federacja zaproponowała zasadę społecznej pracy mandatariuszy bez górnymania się od swojego miejsca pracy, ludzi i spraw, którym związki powinny służyć. Przewidziano też ograniczenie do niezbędnego minimum liczby zatrudnionych pracowników administracyjnych. W projekcie zaproponowano również znaczne zmniejszenie wysokości części składek członkowskiej przeznaczonej na rzecz federacji do 10 proc. jej podstawy.

Na kwietniowym spotkaniu związkowców w resorcie nauki ułożyły się dwie propozycje stworzenia wspólnej dla związków w naszym środowisku placzyni współdziałania. Czas teraz na dyskusję. Być może z tych dwóch koncepcji powstanie jeszcze jakaś — doskonalsza, a może po prostu inna?

HALINA SZYMCAK

łecznej Komisji Konsultacyjnej, broszury i materiały szkoleniowe, które uczestnicy mogą nabyć w specjalnie uruchomionym punkcie sprzedaży. Na miejscu można ponadto zaopatrzyć się — lub zamówić — w legitymacje członkowskie, karty ewidencyjne i innego rodzaju druki potrzebne w działalności związkowej.

Uczestnictwem w kursach można załatwiać za pośrednictwem Wojewódzkich Zespołów Informacyjno-Doradczych ds. Związków Zawodowych przy wojewódzkich radach narodowych. Szkolenie dla pracowników oświaty prowadzi ośrodek w Jachrance w terminach 9—13 i 23—27 maja br.

WALDEMAR KĘDZIERSKI

nowa, Leon Winiarski i Feliks Daszyński.)

Te uchwały potwierdziły i rozbudowały kolejne kongresy w Brukseli i Zurichu, stwierdzając, że: „1-szy maja uznaje się odtąd za dzień święta robotników wszystkich krajów”. Sformulowano również 4 podstawowe hasła, pod którymi je obchodzono: ① międzynarodowa solidarność robotników, ② dążenie do pokoju powszechnego, ③ rozwój prawodawstwa społecznego z żądaniem osmiodzinnego dnia pracy na czele, ④ przebudowa społeczna: przemiana ustroju kapitalistycznego na ustrój socjalistyczny.

A jakie były pierwsze polskie maje? Sięgnijmy do cytowanej już książeczki „Powszechne święto robotnicze I MAJA”.

W Warszawie w r. 1892 mularze, dominując się solidarnie, wymogli na majstrach skrócenie dnia roboczego o jedną roboczegodzinę. Białoskórnicy i piwowary wywalczyli sobie krótszy dzień i wyższą płacę (...). W 1892 r. na 1 maja porzucili oni (robotnicy — red.) pracę w całej ŁO-DZI: we wszystkich warsztatach, fabrykach zalegała cisza wielka, ustał wszelki ruch przemysłowy. Fabrykanci, przerażeni tem solidarnym wystąpieniem robotników łódzkich, chcieli od razu poczynić ustępstwa. Gubernator jednak nie pozwolił im na to, sprowadził wojsko, krwią robotniczą zalał miasto i siłą zapędził robotników do fabryk.

Upłynął rok. Zbliżał się nowy 1 maj. Przed fabrykantami stanęło widmo nowego olbrzymiego strajku, zadrżeli oni na myśl o grożących im stratach i ustąpili robotnikom... Odtąd robotnicy łódzcy nie pracują 13 i 14 godzin, ale 12. Takie zwycięstwo wywalczyli sobie robotnicy polscy na majstrach i fabrykantach, od rządu zaś zdobyli PRAWO FABRYCZNE. Prawo to daje robotnikom pewne korzyści, jak np. ochronę pracy kobiet i dzieci przed zbyt- nym wyzyskiem fabrykantów, zakaz wydalania robotników bez uprzedzenia o tym w swoim czasie, zakaz wypłacania zarobków kwitkami, urządzenie lepszej pomocy lekarskiej itp.”.

Jest schyłek XIX wieku. Mapa polityczna świata, także Europy, wygląda zupełnie inaczej niż dziś. Polska, jako państwo niepodległe, nie istnieje — podzielona wchodzi w skład trzech wielkich ówczesnych mocarstw; żadne z nich do dziś nie przetrwało.

Już pierwsze polskie maje podejmowały hasła nie tylko walki o ekonomiczne prawa — lecz także polityczne i narodowe. Wybuch rewolucji 1905 r. został powitany z radością i nadzieją. W broszurze, wydanej przez Socjaldemokrację Królestwa Polskiego i Litwy pt. „Święto 1-go Maja”, odezwa kończy się wezwaniem:

„Najlepszym sposobem, aby przyspieszyć tę godzinę zwycięstwa, aby pokazać wrogowi niezlomną wolę i olbrzymią siłę rewolucyjnego ludu roboczego, jest tegoroczny OBCHÓD 1-GO MAJA. Tym razem święto majowe powinno osiągnąć takich rozmiarów, jak nigdy przedtem w naszym kraju. W tym roku jest obowiązkiem każdego robotnika, każdej robotnicy przylączyć się do obchodu.

Niech żaden robotnik fabryczny, żaden rzemieślnik, żaden górnik, żaden robotnik wiejski, żadna robotnica nie pójdzie w dniu 1 Maja do pracy!(...)

Niech kapitaliści zobaczą, że nie zrobił z nas martwych maszyn, pozbawionych uczuć i woli.

Niech rząd carski zobaczy, że nas nie zwyciężył i nie zastraszył swymi bagnietami, kulami i knutem.

Niech nasi towarzysze robotnicy zagraniczni zobaczą, że nas żadne siły nie sprowadzą już ze wspólnej drogi proletariatu, że im wiernie dochowujemy bratniej solidarności.

Niech świat cały zobaczy, że polski robotnik rozumie obowiązki swoje w roku Wielkiej Rewolucji, że powstaje, jak jeden mąż na hasło Święta Majowego, by walczyć za osmiodzinną dzień roboczy!

Za wolność polityczną, republikę ludową i samorząd krajowy!

Za wyzwolenie klasy robotniczej!” (Wydawnictwo „Czerwonego Sztandaru”, Warszawa 1906).

Inna była sytuacja w zaborach austriackim i pruskim, inne maje. W żadnym z nich zresztą ruch rewolucyjny nie był tak silny, jak w rosyjskim, nie działało tylu płomiennych działaczy.

W Galicji istniejące swobody sprawiły, że od początku święto majowe miało inny charakter, nie wywoływało zresztą tak żywiołowych represji. Stąd bardzo szybko wytworzył się tam pewien model obchodzenia go; rano zgromadzenie publiczne, przemówienia i pochody, później — festyn, „majówka”, czyli wycieczka za miasto, za-



Zbiórka pracowników tramwajowych w Warszawie na Woli przed wyruszeniem na demonstrację pierwszomajową w 1938 r.

Fot. Centralne Archiwum KC PZPR

POLSKIE MAJE

bawy ludowe. Oczywiście, gdy w grę wchodziły gorętsze nastroje robotników, groziły energiczniejsze wystąpienia, włączała się policja, uruchamiając cały arsenał szykan i zakazów. Zacytujmy:

... W Rzeszowie odbyło się w sali „Sokoła” uroczyste zgromadzenie ludowe. Tu- taj ukazała się szczególnego rodzaju konsekwencja starostwa. Na kilka dni przed 1 maja zakazało ono zgromadzenia ludowe- go, ponieważ pojawił się w okolicy tyfus- plamisty (...). Ale towarzysze rzeszowscy postanowili przekleść bakterie tyfusuowe wypędzić ze swego kochanego miasta i zło- żyli na ręce posła Pernerstofera interpela- cję do hr. Badeniego (...). Hr. Badeni tele- fonicznie kazał bakcyliom tyfusuowym opuścić Rzeszów i rzeczywiście zgromadzenie lu- dowe odbyło się całkiem spokojnie”. („Przedświt” nr 5, 1896 r. miesięcznik PPS).

W zaborze pruskim sytuacja była naj- trudniejsza. Nędzę i nierówność społeczną, nie mniejszą, niż w zaborze rosyjskim, po- tegował potworny ucisk narodowy, nie- porównywalny z sytuacją w Kongresówce.

„Ucisk polityczny panujący w zaborze pruskim i nieszczęśliwe stosunki społeczne — wszechmoc panów i księży w Poznań- skiem, a fabrykantów niemieckich i cen- trowców na Śląsku — czynią tam majowe świętowanie niepodobieństwem. Ale pomi- mo wszelkich przeszkód znajdują się za- wsze ludzie, którzy nie zważają na wszelkie groźby i sami świętują, i starają się o zwró- cenie uwagi ludności na znaczenie tego dnia...”

Na Śląsku używany jest dziś dość ory- ginalny sposób uświetniania dnia 1 maja, mianowicie w miejscach, gdzie zbiera dużo ludzi, zawieszają się w nocy czerwoną chorągiew. Miejsce trzeba wybrać takie, by nie łatwo było dostać się do naszego godła, by ono mogło jak najdłużej powie- wać. Wiadomo, że kolor czerwony ma wła- sność doprowadzenia żandarmów pruskich do złotej gorączki, co oczywiście z nie- zmierną radością przyjmuje ludność.

Tego roku narachowaliśmy aż 8 takich chorągwi: 4 koło Królewskiej Huty, 3 — przy Małej Dąbrówce i jedną w Bytko- wie. Zerwanie ich nie miało kłopotu przy- sporzyło policji: np. jedna z nich wisiała na murze od wodociągu; przywołana tele- fonicznie policja rzuciła się do zdjęcia nie- bezpiecznej chusty, ale co który wdrapał się trochę na rurę, to zaraz zjeżdżał na dół, bo rura jest bardzo śliska (...).

W Trzemesznie przytwierdzono ogromną chorągiew do najwyższego drzewa w ogo- dzie ks. Marchwińskiego. Rozwścieklony pała nie dość, że kazał ją zdjąć, ale w do- datku ogłosił 50 marek (25 rs.) nagrody za wynalezienie złoczyńcy”. („Przedświt” nr 3, 1897, miesięcznik wydawany przez PPS).

Tak rodziła się tradycja pierwszomajo- wych obchodów na ziemi polskiej. Od sa- mego początku partie robotnicze, ich przy- wódcy, organizując obchody, starali się do- prowadzić do świadomości pracujących, że głównym celem święta jest demonstracja ich siły, jednoci celów, zwartości szere- gów. R. Kruszyńska (pseudonim Róży Luk- samburg) pisała:

„Czyż możemy zmierzyć się z wrogiem, nie znając naszej siły? Musimy w pier- w po- liczyć swe szeregi, zapytać: ilu już jest ro- botników pragnących swobody? Pokaże to

święto majowe. Wtedy zobaczymy, kto sta- nął na apel 8 godzin pracy i swobody po- litycznej. Gdy nadejdzie dzień, że usłyszy- my: w Warszawie — wszyscy, w Łodzi — wszyscy, w Dąbrowie, w Żyrardowie — wszyscy świętują, gdy nadejdzie taki 1 Ma- ja — on będzie ostatnim dniem naszej nie- woli. Dziś świętujemy i liczymy nasze sze- regy” („Sprawa Robotnicza” nr 8, 1894 r., Wydawnictwo SDKPiL).

W pierwszych latach naszego wieku 1 Maja przez całą polską ziemię kroczył wielki pochód, szli robotnicy, mieszkań- cys, kobiety, uczniowie. Często manifestan- tów atakowały szarże policji, padali zabici, najaktywniejsi trafiali do więzień. Fala ta narastała aż do rewolucji 1905 roku. Potem, po upadku wielkich nadziei, pod wpływem represji, przygasała. Wybuch I wojny światowej zastał ruch robotniczy zdeorganizowany, rozbity.

Krwawa łaźnia sprawiona ludom Europy przez epigenów ginącego, odrzuconego przez historię ładu politycznego, wytraciła proletariatu z letargu. Leninowskie hasło: WOJNA — WOJNIE ściga pod robotnicze sztandary nieprzeliczone masy.

Rewolucja Październikowa, zryw re- wolucyjny w Polsce, na Węgrzech, w Cze- chach i Niemczech przydały nowego blas- ku robotniczemu świętu. Blasku, to nie znaczy radosnego świętowania. W powsta- lej z rozbiórów Polsce demonstracje robot- niczej siły nie cieszą się poparciem rządu.

Koniec lat 30-tych. Wojna wisi w powie- trzu. Ze słabe państwo nie obroni się, że prowadzi samobójczą politykę zagraniczną — dla narodu staje się coraz bardziej oczy- wiste. Tylko wspólny, ludowy front może nas ocalić — to hasło podejmuje cała pol- ska lewica.

„W tej przełomowej dla demokracji Pol- ski chwili Komunistyczna Partia Polski wyciąga dłoń braterską do socjalistów, lu- dowców, demokratów, do pracujących mas katolickich, do wszystkich, co gotowi są walczyć ze znienawidzonym reżimem sa- nacyjnym i endecją — o demokratyczne wybory do parlamentu i samorządu, o de- mokratyczną, pokojową politykę zagraniczną, o rząd zaufania mas ludowych, o rząd ocalenia Polski: Zjednoczmy wszystko, co żyje z pracy, ręk własnych i umysłu, co w na- rodzie naszym uczciwe i pa- triotyczne w demokratycznym froncie ludowym: froncie oca- lenia Polski! Przekształćmy 1 Maja jak i racławickie obchody w dniu 24 kwiet- nia w potężne i jednolite wystąpienia ca- łej demokracji Polski przeciw reżimo- wi! (...).

Niechaj w te dni rozlegnie się jak Pol- ska długa i szeroka, potężny głos milionów ludzi pracy: Precz z nienawistnym reżi- mem sanacyjno-endeckim, reżimem targo- wiczam-sprzedawczyków Polski! (Odezwa KC KPP z 10 kwietnia 1938 r.).

A w broszurce „Pierwszy Maj przed laty i dziś” tak opisywano tamte maje:

„Każde święto Pierwszego Maja pozwa- lało z ufnością spoglądać w przyszłość. Karne szeregi związków klasowych, zwarta moc PPS, ujawniająca się w manifesta- cjach pierwszomajowych, pozwalały wnio- sować, że sanacja nie zdoła zniszczyć tej siły, tkwiącej korzeniami w przeszłości, opierającej się na masach robotniczych, najofiarniejszej, najdzielniejszej i niezłom- nej armii świata pracy, a kierującej się ku jasno wytkniętym celom. Fałszywe, pokusy,

i terror wydzierały z tych szeregów ca- sem jednostkę, czasem grupę, ale tworzą- ce się luki zapelniali nowi wychodzący z fabryk, z biur, z uczelni.

I już wówczas rysowała się wyraźnie so- lidarność całego świata pracy — miasta i wsi. (...) Ta postawa oznaczała walkę o demokrację (...).

Hasła społeczne pozostawały niezmiennie, bo zasadnicze cele socjalizmu nie zo- stały osiągnięte: olbrzymie obszary znajdo- wały się w prywatnym posiadaniu, choć chłop znosił nędzę (...). wielki przemysł eksploatowany był niezmiennie przede wszystkim przez obcy kapitał, którego bez- względność z trudem hamowała ustawo- dawstwo społeczne, zdobyte przez klasę robotniczą w pierwszych latach niepodleg- łości. Gruźlica porywała tysiące chałupni- ków, żyjących w nieopisaną nędzę”. („Bib- lioteczka Socjalisty”, zeszyt 8, Spółdzielnia Wydawnicza, „Wiedza”, Warszawa, 1946).

I jeszcze jeden opis majowego świata 1936 roku za legalnym, lewicowym pis- mem:

„Mamy poza sobą Pierwszy Maja i przed nami leży stos sprawozdań, pisanych nie- zręcznie, twarde, spracowane dłońmi robot- niczą. Niestety, nie będziemy w stanie wy- drukować ich, albowiem pojemność pisma nie pozwala nam na to. Wszyscy korespon- denci nasi zgodnie stwierdzają następujące fakty:

a) 1 Maja w bieżącym roku obchodzono naprawdę masowo. Z Łodzi np. zapewniają nas, że pochód liczył 80—100 tysięcy robot- ników polskich, niemieckich i żydowskich. Zagłębie Dąbrowskie zaś prawie całe roz- brzmiewało pieśniami rewolucyjnymi. Og- romnie liczne były pochody i demonstra- cje w Warszawie, Lwowie, Katowicach, Krakowie itd. (...).

b) W manifestacjach majowych uderzał nader liczny udział chłopstwa. Świadczy to, że chłopstwo otrzaskało się już z dema- gogii „zielonosztandarowej” i „piastowej”, która do niedawna jeszcze przeciwstawiała je robotnikom (...).

c) Uderzającą cechą wszystkich pocho- dów i manifestacji była radykalizacja has- eł. Nie jednostki śpiewały, ale naprawdę masy i to pieśni istotnie robotnicze. Hasła zaś były takie i z takim entuzjazmem wy- krzykiwane, że wywierały potężne wra- żenie. Robotnicy nie ulekli się wywiadow- ców biegających po trotuarze i „dyskre- tnie” notujących nazwiska „zapiewałów”. Właśnie to jeszcze więcej ich podniecało.

d) Naczelnym żądaniem, które zawierały liczne transparenty, i które ustawicznie powtarzało się w okrzykach było żądanie utworzenia frontu ludowego i jednolitego frontu. Masy żądały prawdziwego zjed- noczenia wszystkich sił antyfaszystowskich.

e) Kiedy na zgromadzeniu w Katowicach mówca pepesowski domagał się zalegalizo- wania Komunistycznej Partii Polski, zer- wała się żywiołowa burza oklasków i braw.

To są nasze uwagi o 1 Maju w bieżą- cym roku. Oświadczamy, że nad żądaniami mas w tym dniu nikt nie będzie mógł przejść do porządku dziennego” („Wiado- mości Robotnicze” nr 12 z 1936 r.).

Frontu masowego nie udało się utwo- rzyć, nie udało się zjednoczyć całego naro- du wokół najważniejszych zadań. A potem przyszła II wojna światowa, straszne lata okupacji... 1 Maja czczono przede wszy- stkim walką z okupantem, nawiązywano także do starej już tradycji robotniczego święta, wieszania czerwonych sztandarów w trudno dostępnych miejscach. Święto majowe w 1943 r. w Warszawie wspomina W. Borowski:

„Pobudkę zrobiliśmy o 4. Krótko, jeszcze raz powtórzyłem plan działania, sprawdzi- łem ekwipunek i ruszyliśmy w drogę. „Syl- wek” i „Adam” (Witold Zabrzęcki) szli o kilkadziesiąt metrów w przódzie jako ubezpieczenie. Tak doszliśmy do uliczki prowadzącej do warsztatów kolejowych, gdzie — zgodnie z planem — mieliśmy za- wiesić sztandar. Chłopcy rozstawili się, ubezpieczając „Adama” ze sztandarem za pazucha.

— Zaczynaj, Adam — zawołałem i po- kazałem druty telefoniczne przechodzące wysoko nad domami.

„Adam” wyciągnął kłęb sznurka, którego jeden koniec ze sztandarem tkwił za połą- piaszcza, a drugi, z umocowanym ciężar- kiem rzucił w kierunku drutów (...) rzut udał się. Na drutach zawiesz, wesół powie- wając, czerwony sztandar z hasłem „Niech żyje 1 Maja” (...). Czerwony sztandar na ul. Odróżniał wiał od godziny 10 i został ściągnięty przez Bahnschutzów za pomocą drabiny strażackiej.

Drugi sztandar, biało-czerwony, zawiesi- li na pl. Szembeka ZWM-owcy z sekcji Goławek. („Z okazji Święta 1 Maja”, wyd. Zarządu Spółdz. „Książka i Wiedza”, War- szawa 1958).

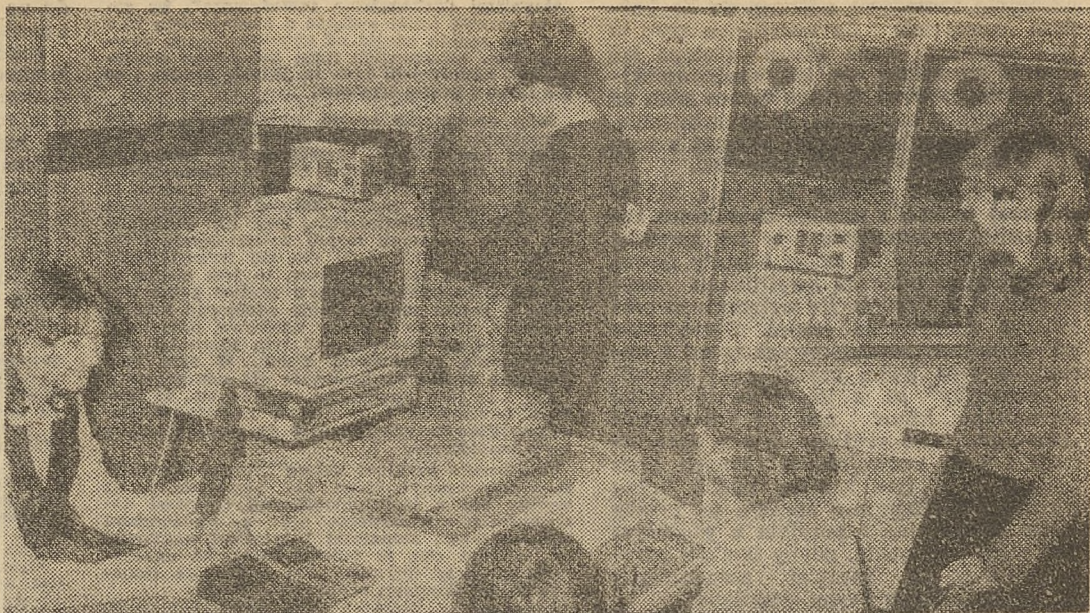
A potem, gdy najstraszniejsza z wojen skończyła się, wybuchła Polska. I co roku ruszamy wszyscy w majowym pochodzie. Bowiem sformułowane u schyłku ubiegłe- go wieku hasła pierwszomajowe dla dużej części kuli ziemskiej są ciągle hasłami walki. Zresztą również my wiemy już dziś, że nie wystarczy ruszyć z posad bryłę świata — trzeba ją stale popychać, by ta- czyła się w stronę socjalizmu. A że od sa- mego początku robotniczym pochodom pró- bowano przeszkodzić, to też już wiemy. Historia uczy, że żadne przeszkody na nie się nie zdały.

A więc, spotkamy się w majowym po- chodzie.

KTO

WYCHOWUJE

STUDENTA?



Fot. Cz. Górski

Jak wychowywać młodzież studencką? Czy w szkołach wyższych można mówić o programie wychowawczym paralelnym do programów szkół średnich? Nad tym to tematem obradowano w czasie pierwszego posiedzenia nowopowołanego — przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego i techniki — kolegium.

Wydaje się, że oba te fakty — to znaczy zarówno powołanie ciała doradczego przy kierownictwie resortu, jak to że pierwszym tematem, jakim ten zespół się zajął, była sprawa programu wychowawczego dla szkół wyższych — warto są uważnego odnotowania.

Pierwszy z nich świadczy bowiem, że resort — który wszak i tak ma „nad sobą”, czy jak kto woli „przy sobie”, poważny organ kontrolno-doradczy, jakim jest Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego — zdecydowany jest działać w oparciu o możliwie jak najszerzą reprezentację środowiska. Bardzo to dobry prognostyk na przyszłość i bardzo rozsądna koncepcja kierowania tą niezwykle trudną dziedziną życia społecznego, jaką jest nauka i szkolnictwo wyższe; trudną zwłaszcza w obecnych kryzysowych latach i w obecnej zageszczającej atmosferze panującej w naszych środowiskach naukowych.

Można, oczywiście, zadać sobie pytanie, czy tych zespołów doradczych — wobec istnienia Rady Głównej — nie będzie za dużo, czy nie będą dublowały się w pracy? Wszelkie wątpliwości na ten temat rozwiał minister Benon Miśkiewicz wyjaśniając, że właśnie kolegium wspólnie z kierownictwem resortu wypracowywać ma koncepcje, które później w gotowej i przeanalizowanej formie prezentować będą Radzie Głównej.

NA PIERWSZY OGIEŃ — PROBLEMY WYCHOWAWCZE

Zebrania kolegium odbywać się będą raz na kwartał, zaś tematyka na cały bieżący rok została już członkom zaproponowana. Trudno, oczywiście, wyrokować, jak w przyszłości kształtować się będzie praca — jedno jest niewątpliwe: to pierwsze spotkanie przebiegało bardzo sprawnie, było konkretne i rzeczowe, a zebraniem dostarczyło całego bogactwa informacji zarówno o dotychczasowej działalności resortu, jak i planach na najbliższe lata.

Nie ulega wątpliwości, że wybór tematu na pierwsze posiedzenie kolegium był niejako podyktowany przez samo życie. To, że praca wychowawcza od wielu lat stanowiła najsłabsze ogniwo owej uczelnianej triady: „nauka — dydaktyka — wychowanie”, było powszechnie wiadome. Z grubsza też potrafiono na ogół wskazać przyczyny, dla których tak właśnie a nie inaczej się działo.

Nie przewidywano jednak, że skutki tej wychowawczej niemocy okazały się aż tak drażliwe i rozległe. Bo nie w tym rzecz, iż młodzież studencka aż tak bardzo zaangażowała się w wydarzenia, które w ostatnich latach wstrząsnęły naszym krajem — to bowiem zaangażowanie świadczyłoby o jej głębokim zainteresowaniu losami ojczyzny — lecz w tym, że środowisko studenckie tak łatwo dało się zepchnąć na pozycję generalnej negacji nie podbudowanej żadnym konstruktywnym dążeniem. Przykładem takiego właśnie działania mogły być masowe strajki studenckie, jakie ogarnęły uczelnie w związku z marginalną przecież kwestią wyborów rektorskich w Radomiu. I to już był groźny symptom stanu mentalności młodych ludzi.

W efekcie burzliwych lat 1980—81 w zespołach studenckich zerwane zostały więzi społeczne, nastąpił chaos myśli i poglądów, wystąpiło globalne zniechęcenie prowadzące do zjawiska wewnętrznej emigracji. Nastąpiło też — niezwykle groźne w skutkach — zerwanie i tak bardzo słabych kontaktów między nauczycielami i studentami, między władzą uczelni i młodą kadra.

W tej sytuacji każdy odpowiedzialny nauczyciel akademicki, każdy dziekan i rektor, musi zadać sobie pytanie: co dalej? Jakie podjąć działania, w jaki sposób trafić do młodzieży? To pytanie zadać sobie musi — a i znaleźć na nie odpowiedź — przede wszystkim Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Oczywiście, nie po to, aby serwować uczelniom — przypominać: samodzielny i samorządny — zespół dyrektyw normujących działalność wychowawczą; ale po to, aby zaproponować szkołom wyż-

szym pewne koncepcje do przemyślenia, pewne wzory działania, kierunki pracy.

I tak właśnie resort szkolnictwa wyższego potraktował swoją rolę. Zamiast „programu do wykonania” przedstawił do dyskusji kolegium dwa projekty koncepcji wychowania akademickiego. Jeden opracowany przez resort, drugi przez Instytut Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego.

W obu projektach cel, jakiemu służyć ma wychowanie; profil absolwenta, który w wyniku działań wychowawczych powinien się ukształtować — właściwie jest ten sam, wynika bowiem z ustawowych celów szkolnictwa wyższego.

W lapidarnym ujęciu twórców programu resortowego ma to być młody człowiek „o wysokim poziomie przygotowania zawodowego, twórcy intelektualnie, związany ideowo z przeobrażeniami socjalistycznymi, patriotą i internacjonalistą, umiejący skutecznie działać w poczuciu odpowiedzialności za losy państwa”. Ponadto ma być przygotowany do walki z wszelkimi przejawami zła, nieuczciwości, patologii społecznej i deformacji w stosunkach międzyludzkich. Do wizji tego idealnego absolwenta Instytut Polityki Naukowej dodaje niustanny samorozwój, zaś podstawowe zadania wychowania widzi w przekazywaniu systemu idei ogólnych i narodowych, utrwalaniu zasad moralnych i etyki zawodowej, pomocy w wyborze drogi życiowej, pomocy w odnalezieniu sensu życia oraz celu działalności społecznej i zawodowej.

Wszystkie te absolutnie słuszne cele w programach rozbite zostały na poszczególne zadania, przy czym w programie resortowym zadania te ujęte są w sposób bardziej lapidarny i „dyrektywny”, natomiast program instytutu rzecz ujmując bardziej analitycznie, opisowo i — jak stwierdził jeden z uczestników — kreatywnie.

Niestety, oba te projekty, aczkolwiek różniące się znacznie między sobą w sposobie ujęcia, charakteryzują się całkowitym pominięciem treści wskazujących metody działania, sposoby realizacji nakreślonych zadań.

Zwracali na to uwagę również członkowie kolegium, nie bez racji wskazując, że cele wychowania znane są od dawna i wyartykułować je jest stosunkowo łatwo — trudności zaczynają się wówczas, gdy dochodzi do realizacji tych celów.

CZY W OGÓLE ODREBNY PROGRAM?

To pytanie, chyba najbardziej ukazujące złożoność problemu, postawił rektor UAM, prof. Zbigniew Radwański. Bo istotnie nieporozumieniem wydaje się konstruowanie jakiegos wyodrębnionego programu wychowawczego, podobnie jak to ma miejsce w szkołach podstawowych i średnich — w odniesieniu do uczelni, w której kształcą się już ludzie przeciwieństwem dorośli.

Nie tylko dorośli. Ludzie już w zasadzie ukształtowani i to w znacznie większym stopniu przez ogólną sytuację społeczno-polityczną niż przez nauczycieli i wychowawców. Nauczyciel akademicki w znikomym stopniu wpływać może na kształtowanie osobowości studenta, a jeśli wpływa, to w żadnym przypadku nie działaniami wychowawczymi, lecz własną postawą, stosunkiem do współczesnej rzeczywistości. Zaproponowane programy pracy wychowawczej? No cóż, zdaniem rektora Zbigniewa Radwańskiego, zresztą nie tylko jego, jest to — wprawdzie możliwe rozsądnie i sensownie opracowany — ale przecież zbiór pobożnych życzeń i to w dodatku życzeń niewnoszących swymi treściami żadnych rewelacji wykraczających poza pedagogiczne „abc”.

Tymczasem to, co w tej chwili jedynie można zrobić, z czego trzeba sobie zdać sprawę, to przede wszystkim starać się łagodnie neutralizować napiętą sytuację w uczelniach. Jak przedstawia się ta sytuacja? Z grubsza można młodzież podzielić na trzy grupy: jedni, trzeba przyznać bardzo nieliczni, próbują odbudowywać organizację nazwijmy to „prosocjalistyczne”; drudzy, dużo już liczniejsi, garną się raczej do organizacji programowo neutralnych, a tak naprawdę raczej nachylonych w kierunku „anty”; wreszcie trzeci, stanowiący podstawową masę akademicką reprezentującą dewizę „moja chata z kraja”, i trzymającą się z daleka od wszelkich społecznych działań. Dla kadry nauczającej, dla kierownictwa uczelni sprawą podstawową jest łagodzenie antagonizmów między poszczególnymi grupami; dyskretnie popieranie pierwszej z grup, tolerancja i cierpliwość wobec drugiej i aktywizowanie trzeciej.

Przed wszystkim jednak twardo należy stać na pozycjach wymagania od młodzieży rzetelnej pracy i wysokiego pozo-

mu nauki. Unormowanie sytuacji podobnie jak w przyszłości praca wychowawcza powinna bazować właśnie na egzekwowaniu uczciwego stosunku do obowiązków od każdego studenta. I w tej dziedzinie nie może być żadnej tolerancji.

Zbliżone stanowisko zajął przewodniczący Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, prof. Roman Ciesielski. I on jest zdania, że przymierzanie do uczelni jakichś z góry założonych „programów wychowawczych” jest nieporozumieniem.

— Wychowanie można podzielić — powiedział — na dwa etapy czy jak kto woli rodzaje: wychowanie tzw. „porządnego człowieka” i kształtowanie postaw ideowo-politycznych. W uczelniach, w zasadzie powinniśmy mieć do czynienia z młodymi ludźmi, którzy ten pierwszy etap mają już za sobą, których sylwetka moralna jest już ukształtowana. Dla nas powinna zostać nadbudowa, a zatem kształtowanie postaw społeczno-politycznych; zapewnienie młodym ludziom odpowiedniej w tym względzie porcji wiedzy, odpowiednich wzorów osobowych.

Niezależnie od tego, czy przyjąłby się za słuszną, czy też nie klasyfikację i koncepcję prof. Romana Ciesielskiego, nie można zgodzić się z optymistyczną opinią, że oto do uczelni przychodzi wyłącznie ludzie mający już wpojone „dziesięcioro przykazań” i czekający wyłącznie na właściwe ukształtowanie polityczne. Niestety, wielu z nich wykazuje wyraźne braki, zarówno jeśli chodzi o podstawowe zasady moralne, jak i po prostu znajomość „savoir vivre”, którego kanony młodemu człowiekowi z wyższym wykształceniem też w końcu powinny być znane.

Zgodzić się natomiast można w pełni z prof. Józefem Gierowskim z UJ, że wychowanie studenta jest o wiele trudniejsze i bardziej złożone niż wychowanie kilkuletniego dziecka i że ważne są nie te problemy, o których wspomina jeden czy drugi projekt zaprezentowany na kolegium, lecz złożone i wiecznie zmieniające się dylematy moralne, wobec których student staje i na które jest właśnie w danym czasie specjalnie uczulony. Obecnie np. środowisko studenckie nurtują pytania o różnicę między oportunizmem a konstruktywizmem, między akceptacją a konformizmem, między rezygnacją a mądrą zgodą na kompromis.

Dyskusję urealnić a ściślej sprowadzić do codziennego życia uczelni usiłował zarówno rektor Politechniki Warszawskiej — prof. Władysław Findeisen — twierdząc, iż przede wszystkim młodzież należy nauczyć ponoszenia współodpowiedzialności za pracę szkoły choćby poprzez opieranie się na samorządzie studenckim wszędzie tam, gdzie decyzje dotyczą młodzieży — jak i rektor Politechniki Śląskiej Marian Starczewski, zwracając uwagę, że na szereg zawartych w propozycjach programowych dziedzin działania po prostu uczelnie nie mają pieniędzy.

Zresztą na każdej niemal uczelni występują inne problemy, ponieważ inny jest wpływ środowiska, inne czynniki zewnętrzne kształtują aktualne oblicze studenta roku 1983.

Dlatego inicjatywa resortu, aby projekty programów wychowawczych stanowiły dla uczelni jedynie propozycje pewnych działań, ale w żadnym przypadku nie zbiór dyrektyw — jest jak najbardziej słuszna. Ogólnie bowiem wyrażono przekonanie, iż globalny program wychowawczy — o ile w ogóle taki może i powinien zaistnieć — powstać może wyłącznie w oparciu o doświadczenia poszczególnych szkół wyższych.

Powinien on też powstać w oparciu — na co zwrócił uwagę przewodniczący ZSMP Jerzy Jaskiernia — o rzetelną, niezakłamaną, analizę stanu myślenia i poglądów młodzieży studenckiej.

★

Sluchając tej gorącej dyskusji, trudno było nie przyklasnąć zgłaszanym w jej toku propozycjom i opiniom, ale równie trudno było pozbyć się natrętnej myśli, że opinie te i poglądy nie są przecież ani nowe, ani po raz pierwszy wygłaszane.

O specyfice pracy wychowawczej na wyższych uczelniach słyszeliśmy już nieraz. Podobnie jak i o wzorach osobowych, o konieczności powrotu do układów „mistrz-uczeń”, o potrzebie uzdrowienia stosunków w szkołach wyższych, o niezbędności odkłamania nauki, o podstawowym warunku, jakim jest uzdrowienie krytyki naukowej, o potrzebie wzmocnienia opieki nad życiem kulturalnym i intelektualnym studentów, o...

Takich pobożnych życzeń można by wymienić jeszcze z dziesięć. Tylko co z tego? Prawda jest taka, że przy pełnym i powszechnym rozeznanie wszystkich uwarunkowań prawidłowego procesu wychowawczego w szkołach wyższych, cała ta dziedzina pracy po prostu leżała i leży; nikt wychowaniem młodych ludzi się nie zajmował i nikt się za to nie czuł i nie czuje odpowiedzialny.

Domy studenckie w znakomitej większości stanowią nie najwyższego lotu hotele czy domy noclegowe, opiekunowie roku są przeważnie swym podopiecznym nieznani, a owi „mistrzowie” czy też, jak kto woli, ci którzy mają stanowić wzory osobowe... ilu ich jest?

Absolwentka (zaznaczam dobra i rzetelna studentka) medycyny, zapytana po sześciu latach studiów, czy potrafiaby wskazać profesora, który stanowiłby dla niej wzór lekarza, człowieka, uczonoego i wychowawcy młodzieży — długo, bardzo długo myślała, aby wreszcie z wahaniem wymienić jedno jedyne nazwisko. A i to z zastrzeżeniem.

Otóż to, właśnie kadra. Zdziwiałoby, że w toku długiej dyskusji na temat „jak wychowywać” nie zadano sobie pytania o to, kto wychowuje. Wprawdzie w projekcie opracowanym przez resort expressis verbis napisano, że: „na postawę, zachowanie się i kształtowanie osobowości studenta wpływa wiele elementów. Jednakże jednym z najważniejszych jest postawa kadry nauczającej (...) jej podejście do pracy, dydaktyki, jej pozycja i autorytet naukowy, stosunek do studenta, deklarowanie patriotyzmu i zaangażowanie w rozwój socjalistycznej Polski” — to jednak ten temat w czasie spotkania jakoś zaginął.

To znaczy ściślej mówiąc, wystąpił w postaci słusznej uwagi rektora Zbigniewa Radwańskiego, że na poglądy studentów znacznie większy wpływ mają postawy najbliższego środowiska, a także kryzys społeczno-polityczny, niż postawy i działania kadry dydaktycznej.

To prawda. Jednak mówiąc o konieczności dokonania gruntownej analizy sytuacji wychowawczej w uczelniach, nie możemy pominąć i analizy sytuacji wśród kadry nauczającej. Nie możemy pominąć faktu, że linie podziału biegnące wśród młodzieży akademickiej są mniej może nawet silnie zarysowane niż linie dzielące środowisko naukowe, że emigracja wewnętrzna, moralne niepokoje i polityczny „kaizenjammer” są przede wszystkim udziałem nauczycieli akademickich. Więc — czy to rozdarcie środowiska jest w stanie podjąć dzieło wychowywania innych?

Wydaje się, że w dyskusjach o wychowaniu należałoby dyskutować najpierw o stosunkach w kadrze. Proces rekonwalescencji przebiega wolno i wymaga cierpliwości. Nie zwalnia to jednak kierownictwa resortu i kierownictw poszczególnych uczelni od rzeczowego stawiania sobie pytań: kto wychowuje naszych studentów i co czynić, aby oddziaływanie na młodzież było jednolite, mimo różnic poglądów w różnych sprawach?

Musimy sobie po prostu wszyscy odpowiedzieć na pytanie, co dalej. Nie ulega wątpliwości, że bardzo konsekwentne i mądre działanie w zakresie wychowania jest niezbędne. Jestem przekonana, że problematyka wychowania trzeba poświęcić niejedno kolegium i że trzeba znaleźć bardzo konkretne formy premiowania osiągnięć na tym polu. Jeśli nie wyżej, to przynajmniej na równi z osiągnięciami naukowymi. Jestem też głęboko przekonana, że trzeba wreszcie odmitologizować różne opinie o młodzieży, która to „programowo” jest „dobra” albo „zła”, trzeba, jak sugeruje kol. Jerzy Jaskiernia, uczciwie odpowiedzieć sobie na pytanie, jaka ta młodzież jest naprawdę, co myśli, o co jej chodzi. A także bez uprzedzeń uznać jej prawo do myślenia nonkonformistycznego, choćby dla wielu z nas było ono niewygodne.

Inaczej będziemy ustawicznie grać ze studentami w ciuciubabkę, udając że wierzymy w to, co nam ci młodzi ludzie zechcą o sobie powiedzieć i z pełnym samozadowoleniem budując liczebnie silne organizacje mające wprawdzie na sztandarze gromkie hasła, ale przy pierwszym zmienieniu wietrze rozlatujące się jak domek z kart. Podobnie, jak rozleciał się mit o ideowych przekonaniach młodzieży.

KRYSTYNA ROGALSKA

Stopnie zawodowe odnoszą się do każdego nauczyciela i do wszystkich grup w tym zawodzie. Może właśnie dlatego już obecnie wywołują one tak kontrowersyjne opinie; pewien dystans wobec nich ze strony części nauczycieli i wyczekiwanie, jaki użytek zechcą władze uczynić z tego kryterium premiowania nauczycieli.

Niejasności i pytania wynikają też w znacznej mierze z samego charakteru zarządzenia wykonawczego w tej sprawie, które abstrahuje od celów i istoty nowego kryterium podziału kwalifikacji nauczycieli, koncentrując się wyłącznie na procedurze zdobywania stopni. Zarządzenie ma charakter „szczegółowych zasad i warunków oraz trybu uzyskiwania stopni”, a „szczegóły” są z istoty swojej tylko szczegółami, które niezbyt dokładnie „przylegają” do zróżnicowanych kwalifikacji i dróg rozwojowych różnych grup nauczycieli i tym samym budzą liczne wątpliwości. Zapewne sprawa ta byłaby mniej dyskusyjna i przyjęta z większym uznaniem i aprobatą, gdyby istniało porozumienie co do bardziej zasadniczych spraw związanych z tymi stopniami.

Podstawowa sprawa jest porozumienie się co do celu wprowadzenia tego trzeciego rodzaju stopniowania kwalifikacji nauczycielskich (teraz mamy dwa — poziom wykształcenia i doświadczenia zawodowe), któremu towarzyszy zróżnicowanie plac, a po części również zróżnicowanie rozmiarów pracy. Jakże novum wnoszą tę stopnie do istniejących już wnosni kwalifika-

„stopniami doskonałości zawodowej”, by zaś i tę sprawę ściśle związać z działalnością IKN i w ten sposób odejść od obowiązujących wówczas tzw. nakazowych form kursowego doskonalenia nauczycieli. Idea ta jednak upadła i to nie tylko z braku środków.

Inne rozumienie stopni wyrażało się w ich określeniu jako „stopni zawodowych” albo „stopni kwalifikacji zawodowych”. Zdobywanie ich miało polegać nie na doskonaleniu kwalifikacji nauczycieli w obrębie wyuczonej już specjalności nauczycielskiej i posiadanego już poziomu wykształcenia, lecz na zdobywaniu coraz wyższych stopni wykształcenia i tytułów naukowych. Jeśli ma się wykształcenie tylko średnie lub półwyższe, to jest rzeczą oczywistą, że trzeba najpierw zdobyć pełne wyższe, a potem można ciągle zdobywać kolejne dyplomy, stopnie i tytuły naukowe, pozostając nauczycielem szkolnym. W tym kierunku szły rozwiązania poprzedniej Karty. W tym celu tworzone studia doktoranckie dla nauczycieli.

Ale i ta idea upadła. bo okazało się, że brakuje nauczycieli i że trzeba zatrudniać niewykwalifikowanych i wracać do pomaturalnych form kształcenia.

Ostatecznie przyjęto nazwę „stopni specjalizacji zawodowej”, która nie identyfikuje się wprost ani z instytucjonalnymi formami doskonalenia zawodowego, ani z poziomami wykształcenia, stopniami i tytułami naukowymi, chociaż oba te rodzaje osiągnięć nauczycielskich oraz doświadczenie zawodowe stanowią ważną składową zdobywania stopni.

CZYM MOGĄ BYĆ STOPNIE SPECJALIZACJI?

Należałoby je rozumieć zarówno jako istotny składnik systemu kształcenia i rozwoju zawodowego nauczyciela, z możliwością przechodzenia na wyższe szczeble szkolnictwa, jak też jako składnik świadomego

du na istniejący poziom wiedzy naukowej i konkretne warunki pracy szkolnej.

Jako nauczyciele wiemy dobrze, że w konkretnych warunkach pracy możemy doskonalić swoją wiedzę i umiejętności dydaktyczne tylko w pewnych granicach, poza które już nie można wyjść. Zakresy natomiast pracy pedagogicznej i role nauczycielskie są różne, a nasze kwalifikacje zdobyte w uczelni są dość jednostronne. Powinniśmy zatem mieć możliwość zdobywania kwalifikacji do kolejnych zadań dydaktyczno-wychowawczych i te kwalifikacje traktować również jako kolejne stopnie zawodowe.

W niektórych zakresach pracy pedagogicznej potrzebna nauczycielowi wiedza i sztuka można z powodzeniem opanować na jakimś jednym stopniu i potem zająć się czymś innym. Nie ma potrzeby przyswajania z uporem przez całe życie tego samego zakresu wiedzy, żeby zdobywać kolejne stopnie wiedzy, a nie można też czekać na nowych odkrywców, którzy wniosą coś całkiem nowego do teorii i praktyki pedagogicznej, bo to niekiedy trwa kilka pokoleń. Trzeba się raczej zająć przyswojeniem innej, ciekawej i pozytywnej wiedzy, przydatnej do pracy w konkretnym środowisku.

Nauczyciel często uczy kilku przedmiotów, jest wychowawcą klasy, opiekunem organizacji dziecięcej lub młodzieżowej, prowadzi kółko zainteresowań, ma jakieś hobby, wsłupracuje ze środowiskiem społecznym, jest dyrektorem szkoły lub zastępcą. Każdy z tych zakresów pracy wymaga wiedzy i doświadczenia, i każdy z nich mógłby być przedmiotem stopnia zawodowego. Na tym właśnie polega idea „rozwoju poziomu”, która legła u podstaw tworzenia stopni zawodowych.

Szkolę naszą charakteryzuje pewna jednostronność, nastawienie na proces dydaktyczny z ograniczoną rolą w zakresie opiekuńczo-wychowawczym i kulturotwórczym w środowisku. Ta jednostronność może być utrwalana przez wąskie ukierunkowanie „stopni specjalizacji zawodowej” na doskonalenie nauczycieli w zakresie przedmiotu i dydaktyki szczegółowej.

Ale też można ją przewyższać za pomocą owych stopni przez wskazanie możliwości wielokierunkowego doskonalenia kwalifikacji nauczycielskich. Wymagałoby to jednak równorzędne traktowania różnych zakresów pracy szkolnej i premiowania nauczycieli za osiągnięcia w tych różnych zakresach. Nie powinno być dziwne, gdyby nawet premiowano nauczycieli za ich kulturę osobistą, za stosunek do wartości kultury, do ucznia i społeczeństwa. Wartości te nie stanowią wyodrębnionego przedmiotu nauczania, ale są one przedmiotem przekazu społecznego, często niezamierzanego, który z wyjątkową mocą realizują właśnie nauczyciele. To, kim oni są, stanowi już wartość edukacyjną społeczeństwa, za którą należy ich premiować.

Do stopni można wkomponować wiedzę i umiejętności nauczycieli z różnych dziedzin, które na pierwszy rzut oka nie mają ściślejszego związku z nauczaniem przedmiotem, ale które świadczą o bogactwie ich osobowości i pośrednio składają się na treść przekazu kulturowego, jaki występuje w szkole. To właśnie, a nie tylko wąsko pojęta sprawność dydaktyczna, stanowi o specyficznej właściwości zawodu nauczyciela i o jego funkcji w społeczeństwie, tym różni się on od specjalistów zatrudnionych w wielu innych zawodach i to powinno być uwzględnione w stopniach kwalifikacji zawodowych.

Taki szeroki sposób rozumienia kwalifikacji nauczycielskich umożliwia

WYRÓŻNIENIE WIELU DRÓG ROZWOJU

i uzyskiwanie stopni zawodowych.

Po pierwsze: Może to być pogłębienie wiedzy kierunkowej, opanowanie jej na możliwie najwyższym poziomie, niezależnie nawet od stopnia wykorzystania tej wiedzy w praktyce nauczycielskiej, w nauczonym przedmiocie. Jest to rozwój przez studia i badania, publikacje, uzyskiwanie stopni i tytułów naukowych. Takie kariery nauczycielskie są znane z dawnej dobrej tradycji przechodzenia nauczycieli gimnazjalnych do wysokich tytułów i funkcji w nauce. Ta droga wielu obecnych nauczycieli doszła do kierowniczych funkcji w resorcie oświaty i w jego zapleczu naukowym. Jest to pewien kierunek czy wariant rozwoju zawodowego nauczyciela, który może być projektowany już na „wejściu” do zawodu i który może być skutecznie realizowany, ale jednak w ograniczonym zakresie. W przypadku stopni zawodowych mniej znacząca jest jednak grupa nauczycieli, którzy robią kariery naukowe. Chodził natomiast o ogromną większość pozostałych trwał w szkolnictwie. Ale jeśli — idąc tą drogą — nauczyciel obroni doktorat, to powinien mieć to zaliczone jako stopień specjalizacji bez dodatkowych warunków egzaminacyjnych. A więc w strukturze stopni należałoby uwzględnić taką drogę rozwoju części nauczycieli.

Po drugie: Może to być doskonalenie sztuki metodycznego nauczyciela w zakresie nauczania danego przedmiotu. Nowatorstwo metodyczne, wyniki nauczania ponad przeciętność, konstrukcja nowych środków dydaktycznych, umiejętne łączenie danego przedmiotu z pokrewnymi, wydobycie jego walorów wychowawczych, pomoc innym nauczycielom w tym zakresie, ewentualne badania i doktorat — dydaktyki szczegółowej. W takim przypadku cała droga rozwoju nauczyciela byłaby wyraźnie ukierunkowana na dydaktykę szczegółową. Zapewne jest to najbardziej typowa droga rozwoju nauczycieli tzw. przedmiotowych.

Po trzecie: Może to być również rozwój przez zdobywanie kwalifikacji do nauczania innych przedmiotów na tym samym poziomie szkolnym i zaliczania tych dodatkowych kwalifikacji jako stopni zawodowych. W tym przypadku nie tylko trzeba rozumieć fakt, że wielu nauczycieli, zwłaszcza ze szkół podstawowych i niższej zorganizowanych, zmuszonych jest do nauczania wielu przedmiotów, do których nie otrzymali przygotowania w szkole wyższej, ale również przyjąć idee premiowania za dyplomy kwalifikacyjne. Każdy kolejny zakres wiedzy i umiejętności zawodowych nauczycieli jest społecznie znaczący i powinien być odpowiednio honorowany. Należy przyjąć założenie, że nauczyciel, który dużo wie i i potrafi, jest lepszy od tego, który ma kwalifikację do wykonywania jednego tylko rodzaju zajęć dydaktycznych na określonym poziomie szkolnym.

Takie rozumienie rozwoju pozostaje jednak w pewnej sprzeczności z pojęciem „stopni specjalizacji”, przez które najczęściej rozumie się pogłębienie wiedzy i umiejętności w zakresie wyuczonej już specjalności nauczycielskiej, a nie zdobywanie nowych specjalności. W rozumieniu tych stopni najczęściej przyrównuje się zawód nauczyciela do zawodu lekarza, gdzie rzeczywiste rozwój kwalifikacji polega

na wyjściu od szerokiej bazy informacyjnej (studia i staże) i na stopniowym pogłębieniu, a tym samym i zawężaniu zakresu działania zawodowego, aż do sytuacji, w której lekarz może stać się wybitnym znawcą np. jednej kostki w małym palcu. I jest to konieczne w dużych ośrodkach medycznych; jest to warunkiem rozwoju i postępu medycyny. Ale w gminach potrzebny jest już nieco inny lekarz. A nauczyciele są też przeważnie w gminach, w małych miasteczkach i pracują w szkołach, a nie w akademiach. Ich zadania są bardziej wszechstronne niż zadania specjalistów zatrudnionych w uczelniach, klinikach i instytutach, a więc i stopnie zawodowe powinny być inaczej pomyślane. Istota tzw. poziomu rozwoju kwalifikacji nauczycielskiej, która chodzi w przypadkach stopni zawodowych, polega właśnie na zdobywaniu wiedzy i umiejętności do wykonywania wielu zadań szkolnych.

Po czwarte: Może to być rozwój nauczyciela uczącego dowolnego przedmiotu w kierunku pogłębienia wiedzy w dziedzinie nauk pedagogicznych i umiejętności związanych z jego rolą opiekuńczo-wychowawczą. Nie chodzi jednak w tym przypadku tylko o grupę „zawodowych” opiekunów — wychowawców, zatrudnionych np. w domach dziecka, czy internatach, lecz o nauczycieli przedmiotowych w normalnych szkołach podstawowych, którzy poza swoją rolą dydaktyczną wykonują wielką ilość zadań opiekuńczo-wychowawczych w szkole — środowisku.

Po piąte: Może to być rozwój w kierunku zdobywania wiedzy i umiejętności związanych z krzewieniem określonych wartości dorobku nauki, techniki i sztuki w środowisku społecznym. Rola niejednego nauczyciela nie kończy się przecież w szkole i na szkole. Wychodzi ona daleko poza szkołę i niekiedy bywa niezmiernie znacząca dla postępu kulturowego środowiska. Taka rola wymaga kompetencji w określonych zakresach wiedzy i sprawności, których przyswajanie wiąże się ze znacznym wysiłkiem i wymaga dłuższego czasu, i ten zakres kompetencji nauczycielskich może stanowić przedmiot dodatkowej specjalizacji i stopnia zawodowego.

Po szóste: Rozwój ten może, a w wielu przypadkach powinien nawet, pójść w kierunku poszerzania wiedzy i umiejętności związanych z kierowaniem szkołą (szkołami). Prawidłowa praca nauczycieli na stanowiskach kierowniczych w szkolnictwie wymaga łączenia roli pedagoga z rolą organizatora pracy nauczycieli i uczniów, roli działacza społecznego, zarządcy, niekiedy intendenta, itp. Dyrektor musi chronić szkołę przed wielkim naciskiem biurokratycznym różnych poziomów i pionowych systemów zarządzania, przed stałym potokiem zmieniających przepisów wykonawczych wewnątrz samej oświaty i poza nią, musi umieć współdziałać z instytucjami i organizacjami w celu wyedukowania dla szkół różnych świadków społecznych i dóbr materialnych. Do tych zadań nie został on przygotowany w szkole wyższej, a dzisiaj wymaga to już rozległej wiedzy i rozlicznych sprawności. Ta wiedza i sprawność, związana z powodzeniem nauczyciela na stanowisku kierowniczym, powinna stanowić podstawę dla uzyskiwania stopni zawodowych.

★

Mogą być zapewne inne jeszcze drogi rozwoju nauczyciela w naszym zróżnicowanym zawodzie, ogarniającym na pewnym poziomie całość dorobku kulturowego ludzkości. Nie sposób przewidzieć wszystkie te drogi, ale już w założeniu stopni zawodowych nauczycieli nie można dopuścić, aby system ten był zdogmatyzowany. Trzeba całą tę wielką ideę rozumieć i realizować w sposób elastyczny. Na tyle elastyczny, by uwzględnić wielość dróg rozwoju nauczycieli w różnych kierunkach i zakresach pracy pedagogicznej. Elastyczność ta powinna zakładać, że nauczyciel może zdobywać poszczególne stopnie w różnych zakresach pracy i kwalifikacji, i że kolejność ich może być dowolna.

Może np. I stopień zdobyć z dziedziny dydaktyki i sztuki metodycznej, II — z działalności wychowawczej i opiekuńczej, III — z nauk i sztuk związanych z kierowaniem szkołami. Kolejność ta może być odwrotna i mogą występować różne inne kombinacje tych stopni, choć zapewne typową drogą będzie wykazywanie kolejnych osiągnięć nauczyciela w pracy z uczniami w zakresie swego przedmiotu. Nie musi też w przyszłości być zachowywana zasada, że stopnie to trzeba koniecznie zdobywać kolejno od I do III, lecz można zdobyć od razu II lub III.

Jednak taka propozycja kłóci się z obecnymi rozstrzygnięciami, a nawet z pewną logiką zdobywania „stopni specjalizacji zawodowej”, która przecież zakłada doskonalenie w tym samym kierunku. A ponadto koncepcja ta wprowadza ogromny bałagan do „snuładek urzędniczych”, planowane różnych kierunków i poziomów wykształcenia, zatrudnienia i doskonalenia.

Rzeczywiście propozycja ta nie grzeszy przesadną prostotą i jasnością. Ale jej walorem jest to, że próbuje ona łączyć różne kierunki i poziomy wykształcenia nauczycieli z różnymi rodzajami i zakresami ich pracy pedagogicznej, ich indywidualnymi zainteresowaniami i nawet hobby, a także z instytucjonalnymi formami doskonalenia nauczycieli. Gdyby trzeba było wybrać coś pomiędzy tą klarowną obecnie, dość prostą i „spójną” koncepcją „stopni specjalizacji”, a tą różnorodnością, to należałoby jednak wybrać tę drugą.

★

W rozporządzeniu wykonawczym, dotyczącym tej sprawy, jest wiele kwestii budzących wątpliwości. Do takich należy np. problem oceny „wyróżniającej”, która powinien otrzymać nauczyciel przy zdobywaniu dowolnego w kolejności stopnia. Do wątpliwych należy sformułowanie o cofnięciu przyznanych uprzednio stopni, co jest prawdziwym precedensem prawnym. Wątpliwość budzi proponowane tempo realizacji stopni czy wreszcie zbyt szczegółowy zakres wymagań itp. O tym jednak innym razem.

Chciałbym zakończyć te rozważania myślą ogólniejszą. Otóż, wydaje się nie tylko wskazane, ale konieczne, aby przepisy dotyczące ogółu nauczycieli, podejmujące sprawy nowe i żywo interesujące całe środowisko nauczycielskie, stały się obowiązujące dopiero po szerszej konsultacji społecznej. Tak należałoby się też odnieść do zarządzenia dotyczącego stopni zawodowych nauczycieli. Nie musi to wcale opóźniać ani prestiżu resortu, ani ministra. Bo przecież nauczyciele i tak dobrze wiedzą, w jakiej sytuacji znajduje się resort i jaką żywotność mogą mieć szczegółowe przepisy wykonawcze, tworzone w tym zmiennym okresie.

DOC. DR TADEUSZ MALINOWSKI

STOPNIE SPECJALIZACJI

W JAKIM POJŚĆ KIERUNKU

cji nauczycielskich? Czy premiowanie nauczycieli za dobrą pracę musi się wiązać z tak rozległą procedurą postępowania kwalifikacyjnego? Czy nowe stopnie mogą otrzymywać tylko nauczyciele, którzy osiągają wyróżniające wyniki w pracy i jaką miarą mierzyć tę „ocenę wyróżniającą”? Czy mają być kolejne egzaminy, którym nauczyciele mieliby się poddać, tym razem już dobrowolnie w zamian za dyplom, szacunek społeczny i pewien ekwiwalent pieniężny?

Zapewne różne mogą być odpowiedzi na te pytania ze względu na istniejące zróżnicowanie w tym zawodzie, odmienną sytuację zawodową i życiową poszczególnych grup nauczycieli, różne możliwości dobrego wykonywania pracy i własnego rozwoju nauczyciela. Ale odpowiedź na te pytania ma istotne znaczenie dla ukształtowania stosunku nauczycieli do samej idei stopni i dla powodzenia całego tego przedsięwzięcia. Próba odpowiedzi stanowić będzie treść tego artykułu.

A zatem, jaką funkcję mają spełnić stopnie i jakie może być ich odniesienie do istniejącego już zróżnicowania w poziomach wykształcenia i kwalifikacjach nauczycielskich?

Na te pytania nie ma odpowiedzi ani w nowej Karcie Nauczyciela, ani w zarządzeniu wykonawczym. W Karcie mówi się tylko, że „nauczyciele mogą uzyskać stopnie specjalizacji zawodowej”, a przepis wykonawczy traktuje wyłącznie o sposobach uzyskiwania stopni. Ponieważ za stopnie będą przyznawane dodatki pieniężne, można wnioskować, że to właśnie jest ich celem, głównym lub może jedynym. Zapewne w taki właśnie sposób zrozumiano ideę stopni w części środowisk nauczycielskich i stąd też zdziwienie, po co tworzy się tak rozległą procedurę postępowania kwalifikacyjnego, łącznie z egzaminami, by ostatecznie dojść do wniosku, że nauczyciel dobrze pracuje i że należy mu się dodatek? Przecież stwierdzenie takiego faktu jest dość proste i nie wymaga specjalnych procedur na szczeblu wojewódzkim, międzywojewódzkim lub centralnym, zwłaszcza że dodatek ten można cofnąć na wniosek dyrektora szkoły.

O stopniach kwalifikacyjnych w zawodzie nauczycielskim mówi się już od dawna, a w ostatniej dyskusji nauczycielskiej, chyba najbardziej rozległej i żarliwej w okresie 1981—1982 — ZNP proponował je jako jeden z najważniejszych swoich postulatów. Nazywano je różnie, ale ciągle chodziło o to samo — o tworzenie silnej motywacji stałego podnoszenia kwalifikacji i doskonalenia pracy pedagogicznej, o ciągły rozwój i postęp w oświacie we wszystkich jej zakresach, o ruch masowy, samodzielny w szkołach. Chodziło o to, by rozpocząć premiowanie za wysiłek ponad przeciętność, który stanowi o stałym postępie w szkolnictwie, a nie tylko za wytrwałość w zawodzie, choć i to wymaga premiowania. Chodziło wreszcie o wskazanie możliwości i określenie indywidualnej drogi rozwoju zawodowego każdego nauczyciela na ile rosnących zadań edukacyjnych i rosnącej w społeczeństwie funkcji szkoły, drogi, która łączy indywidualną szansę życiową nauczyciela z jego awansem w zawodzie i prestiżem w społeczeństwie.

Początkowo ideę stopni nauczycielskich pojmowano różnie, przyrównując je do doświadczeń występujących w innych krajach oraz w innych zawodach, np. lekarskim. W połowie lat siedemdziesiątych sugerowano nazwać je

SZKOŁY NIE DA SIĘ PODZIELIĆ

na przedmioty nauczania, choć role nauczycielskie są w istocie tak właśnie dzielone. Kunsztu pedagogicznego nie da się też sprowadzić do umiejętności dydaktycznych w zakresie jakiegoś przedmiotu. Kunszt metodyczny ma też na ogół to do siebie, że cechują go pewne granice. Liczba skutecznych sposobów nauczania danego przedmiotu jest dość ograniczona i wyczerpalna, uwarunkowana obiektywnym stanem wiedzy i warunkami szkolnymi oraz doświadczeniem nauczyciela. Wychodzenie poza te granice ma już charakter twórczości, pionierstwa pedagogicznego i naukowego, które należałoby premiować w inny sposób, nie zaś w drodze stopni zawodowych. Tego rodzaju twórczość trzeba premiować stopniami naukowymi, publikacjami, patentami, dyplomami, nagrodami. Natomiast stopnie zawodowe powinno się zdobywać za doskonalenie kwalifikacji i pracy w różnych jej zakresach, ale w granicach aktualnie dostępnych ze wzglę-

SZKOŁY BEZ DZIECI

GD ZE STR. 1

trzeby gminy, wybudowana z myślą o dziecięciolacie.

— Aż serce się kraje, gdy człowiek staje przed decyzją: zlikwidować czy utrzymać — mówi białostocki kurator. — Szkoła w Sypniach to bombonierka. Zadbana, zagospodarowana, dobrze wyposażona, wokół trawniki i młody sad.

Więc co dalej? Jeszcze przez rok będzie osiem klas. Potem obniżenie stopnia organizacyjnego do klas I—III. Jeśli niż demograficzny w tej wsi się utrzyma, niestety, całkowita likwidacja szkoły.

Gdybyż to był jedyny przykład. Szkoła w Wierzchlesiu, gmina Szudziałowo, 10 lat temu liczyła 250 uczniów, dzisiaj 93. Przyszłość zapowiada się jeszcze gorzej. W roku 1982 urodziło się w tej wsi tylko troje (!) dzieci. Gdyby nawet wszystkie pozostały, to i tak nie utworzą klasy (zgodnie z przepisami oddział szkolny musi składać się z co najmniej siedmiorga dzieci). W rejonie szkolnym wsi Kruszyniany, znanej z zamieszkujących tam Tatarów, jeszcze kilkanaście lat temu istniały 4 szkoły 8-klasowe. Teraz jedna z niecałą setką dzieci. Już wiadomo, że w następnych latach uczniów będzie mniej.

Na Białostocczyźnie nawet szkoły trzyklasowe walczą o swoją egzystencję. W ubiegłym roku siedem takich placówek zlikwidowano: w Parcewie, gmina Bielsk Podlaski (w chwili zamykania liczyła jedenaście dzieci); w Kamionce, gmina Zabłudów (sześćcioro); w Gorotczynie, gmina Narew (dziewięcioro); w Olmontach, gmina Juchnowiec (dwanaścioro); w Niemirowie, gmina Mielnik (troje); w Laudaniszczynie, gmina Suchowola (dziesięcioro) i w Kopcińcu, także gmina Suchowola (czternaścioro).

Gdyby kurator Kryński w sposób biurokratyczny, sztywny trzymał się litery prawa (ale czy rzymska zasada dura lex, sed lex zawsze daje się zastosować wobec dzieci?), to musiałby jeszcze wiele szkół zlikwidować, a przynajmniej obniżyć ich stopień organizacyjny. Zresztą liczby globalne mówią same za siebie. Jeszcze w roku 1976 do wiejskich szkół podstawowych w województwie białostockim uczęszczało nieco ponad 40 tysięcy dzieci. Dzisiaj o dziesięć tysięcy mniej.

Z drugiej strony presja społeczna na reaktywowanie szkół bądź klas jest tak wielka, że władze oświatowe województwa często jej ulegają, mimo braku formalnych podstaw. W roku szkolnym 1981/82 uczyniono to wobec ponad pięćdziesięciu placówek, na przykład w 20 przypadkach podniesiono stopień organizacyjny szkół z klasami I—IV do I—VIII, w 18 — z klasami I—III do I—IV itp. Ale jak się okazało, już wszystkie szanse reaktywowania szkół lub oddziałów zostały wykorzystane.

PUSTE SZKOŁY

Jaki jest los budynków szkolnych? Jeśli nie są dzierżawione, stoją puste. Nawet nauczyciele nie chcą w nich mieszkać. W tutejszych warunkach klimatycznych pokonanie zimą 3—4 kilometrów to nie lada wyczyn: dróg, tych bocznych, na ogół tu nikt nie odśnieża.

Wiejskie szkoły na Białostocczyźnie dawniej były budowane przeważnie z drewna.

Zatem można by je łatwo zdemontować, przewieźć i montować w innej miejscowości z przeznaczeniem na dodatkowe izby lekcyjne bądź przedszkola lub nawet mieszkania dla nauczycieli. Ale to, co wydaje się proste teoretycznie, w praktyce napotyka na nieoczekiwane trudności. Próby przetransportowania drewnianej szkoły już czyniono. Nie powiodły się, bo na placu zjawiali się chłopcy z... siekierami. Partykularyzm? Myślę, że raczej nieufność. Szkołę łatwo rozebrać i wywieźć. Ale gdy będzie potrzebna, a mieszkańcy wsi taką nadzieję mają, to co wtedy?

Jednak najbardziej przykre jest to, że trzeba zamykać szkoły-pomniki Tysiąclecia. Na terenie byłego województwa białostockiego wybudowano w latach 1961—65 aż 172 szkoły podstawowe, różnej wielkości, od kilkunastu do dużych, wielkomiejskich. Takiego boomu inwestycyjnego białostocka oświata nigdy nie przeżywała i zapewne już przeżywać nie będzie. Żal człowieka ogarnia, że ten ogromny wysiłek społeczny w dużej mierze poszedł na marne. Gdybyż wtedy ówczesne władze wojewódzkie (i państwowe) do sprawy lokalizacji szkół podeszły racjonalnie. Po prostu rozproszono środki, siły i pieniądze. W rezultacie zamrożono spory majątek narodowy.

Dzisiaj znowu brakuje szkół, aże tylko w siedzibach gmin. Stąd takie paradoksy, jak w gminie Kuźnica. W samej Kuźnicy zbiorczą szkoła gminna rozsypuje się, natomiast w odległej o 4 km wsi Nowodziel stoi Tysiąclatka, piękna, ale bez dzieci.

Czy niżu demograficznego na wsi nie można było przewidzieć? Przecież w planach rozwoju kraju stawiano na przemysł. To nieprzewidywanie dzisiaj mści się okrutnie. Kurator Kryński mówi, że właśnie wtedy istniały warunki do wprowadzenia zasady zbiorczości. Środki na budowę szkół gminnych były nieograniczone. Wiadomo jednak, że z gdybania nic nie urośnie, zwłaszcza że i temu, co obecnie wyrasta, też nie zawsze towarzyszy spójna myśl. Na przykład uruchamianiu wiejskich przedszkoli.

W województwie białostockim weszły one w dosyć nieoczekiwaną fazę rozwoju. Przede wszystkim nie są to placówki powszechnie oblegane. Tylko 33,6 procent wiejskich dzieci w wieku 3—6 lat objętych jest wychowaniem przedszkolnym, a mogłoby więcej (w białostockich miastach wskaźnik ten wynosi 58,2 proc.). Ostatnie zarządzenie o ustanowieniu przy szkołach oddziałów dla pięciolatków wywołało w wielu wsiach skutek „uboczny”. Rodzice natychmiast zorientowali się, na czym polega różnica między przedszkolem a oddziałem. Oczywiście, chodzi o świadczenia. Za wyżywienie w przedszkolu trzeba drogo płacić. Stąd tendencja rodziców do kierowania dzieci do oddziałów. Nowe przedszkole w Jaświłach trzeba było z tego powodu zamknąć w rok po otwarciu. Zresztą problem wychowania przedszkolnego w białostockich wsiach raczej nie będzie sprawiał kłopotu. Młodzi emigrują do miast.

A MIASTA PRZEŻYWAJĄ WYŻ

Białostocczyzna jest zurbanizowana w sposób nieproporcjonalny. Na 650 tysięcy mieszkańców województwa, połowa żyje w Białymstoku oraz okolicznych miastach i miasteczkach. Czy to dobrze czy źle? Dla oświaty ma to znaczenie, bo owe prze-

mieszczenia to konieczność tworzenia nowych miejsc w szkołach. A z tym jest kłopot nie lada.

W nowych, rozwijających się dzielnicach wyż demograficzny jest tak wielki, że zaspokojenie potrzeb w zakresie infrastruktury oświatowej bywa najczęściej niemożliwe. Występują tutaj właściwie dwa równoległe wyże. Jeden tworzą dzieci, których rodzice są zasiedziałościami mieszkańcami miasta, drugi zaś dzieci imigrantów ze wsi.

W samym Białymstoku, jeśli chodzi o szkoły podstawowe, udało się „chwilowo” opanować sytuację tylko na Słonecznym Stoku, liczącym obecnie około 5 tysięcy mieszkańców. Do stycznia br. kilkuset uczniów z tego osiedla dojeżdżało, jak obliczono, do 29 szkół podstawowych na terenie całego miasta. Tę męczarnię dzieci i rodziców ucieli w sposób radykalny pracownicy Białostockiego Kombinatoru Budowlanego, wznosząc 24-izbową szkołę w ciągu zaledwie 11 miesięcy. Nad całym przedsięwzięciem czuwali członkowie zarządu Spółdzielni Mieszkaniowej na Słone-

owa na Słonecznym Stoku (trwają jeszcze prace przy budowie segmentu socjalnego i sali sportowej). W terenie wznoszone są cztery szkoły gminne: w Grodzisku — część dydaktyczna oddana do użytku, trwają końcowe prace przy budowie sali gimnastycznej; w Tykocinie — budowa trwa już piąty rok (takie przeciągające się inwestycje to największa zmartza kuratora). Pozostałe szkoły budowane są w Juchnowie Dolnym i Wasilkowie. Ponadto 15 szkół jest rozbudowywanych systemem gospodarczym w ramach remontu kapitalnego. W całym województwie buduje się także 19 przedszkoli oraz 2 internaty. Razem 51 tzw. tytułów inwestycyjnych. Wartość tych obiektów szacowana jest na 1.300.000.000 złotych.

Tymczasem z budżetu wojewódzkiego będzie można przeznaczyć w tym roku na inwestycje oświatowe tylko 282,7 mln złotych. Suma to niewielka, jeśli zważymy, że 24-izbowa szkoła kosztuje dzisiaj 120—140 mln. Na szczęście źródło środków przeznaczonych na oświatę na tym się nie kończy. Istnieją jeszcze środki pozabudżetowe. Na przykład Mońki zdobyły 6 mln,



A szkoła może poczekać...

cznym Stoku, przede wszystkim prezes Sergiusz Plewa i jego zastępcy, Romuald Kamieniecki i Jerzy Półjanowicz.

Niestety, jest to jedyny pozytywny przykład. Osiedle Dziesięciny, 17 tysięcy mieszkańców, nie ma ani jednej szkoły (dopiero jest w budowie). Jak męczą się dzieci i rodzice, jak gimnastykują się władze oświatowe, to oddzielny rozdział. Na Białostoccu istnieje nowa szkoła 22-izbowa. Uczęszcza do niej 1500 dzieci. Komentarz zbiteczny. Na innych osiedlach jest odrobinę lepiej.

Ale w Białymstoku występuje także inne zjawisko. Dzielnice starsze, co najmniej dwudziestoletnie, mają bardzo mały przyrost naturalny i ich szkoły dysponują wolnymi miejscami. Na przykład w śródmieściu Szkoła Podstawowa nr 4 liczyła przed laty 1200 uczniów, dzisiaj 500. Na Dojlidach (dzielnica domków jednorodzinnych) do 16-izbowej szkoły uczęszcza zaledwie 350 dzieci. Na tym tle występują od czasu do czasu nieporozumienia między władzami oświatowymi a rajcami miasta. Ci ostatni niekiedy zarzucają nauczycielom: jak to? Tyle szkół pustych, a wy wciąż występujecie o nowe?

Przeciwko takiemu sposobowi myślenia protestuje inspektor oświaty i wychowania w Białymstoku, Janusz Bartel: — My już przyzwyczailiśmy się do tego, że szkoła musi liczyć dużo ponad tysiąc uczniów. Z punktu widzenia rozwoju osobowości dziecka jest to bardzo niekorzystne. Ono nie znosi ciasnoty i anonimowości. Zatem cieszymy się, że choć parę szkół mamy normalnych. Zresztą i tam za jakieś 20 lat będzie wyż. Niech tylko dorosną obecni uczniowie.

W tym roku szkolnym do wszystkich klas ósmych w Białymstoku uczęszcza 2700 uczniów, do pierwszych — 4000, do zerowych — 4100. Ile szkół trzeba będzie zbudować, podpowiada najprostsze zestawienie tych liczb.

BILANS

W bieżącym roku w województwie białostockim buduje się 9 szkół podstawowych. W samym Białymstoku — 5, z tym że jednak oddana jest do użytku, właśnie

a Brańsk 11 w konkursie „Mistrz Gospodarności”. Cała suma w obydwu miejscowościach została przeznaczona na rozbudowę obiektów oświatowych. Z tego źródła uzyskuje się rokrocznie niemało nowych pomieszczeń. Wygląda jednak na to, że w Białostoccu złota era wznoszenia szkół w czynie społecznym minęła bezpowrotnie. Wicewojewoda białostocki, Jerzy Slezak, mówi, że przy takim braku materiałów, jak obecnie (wszystko reglamentowane poza cementem), bardzo trudno wyzwoić inicjatywę społeczną. Gdyby były środki, to w samym Białymstoku powinno się natychmiast rozpocząć budowę 4—5 dalszych szkół. Ponadto w każdym większym mieście województwa przydałaby się jedna nowa szkoła.

Szkoły są i ich nie ma. Są tam, gdzie brak dzieci, a tam, gdzie potrzebne — nie ma. Przyczyną takiej sytuacji leżą przeważnie poza oświatą. Przecież ona nie spowodowała ucieczki młodych ludzi ze wsi do miasta.

Co zatem pozostaje kuratorom, inspektorom, nauczycielom poza zapewnianiem dzieciom możliwości realizowania obowiązku szkolnego? Bardzo dużo: tworzenie klimatu społecznego tak, aby wszyscy, a głównie władze wojewódzkie, traktowały inwestycje oświatowe jako priorytetowe. Na szkoły muszą się znaleźć pieniądze, materiały moce przerobowe — to aksjomat, który powinien powszechnie funkcjonować.

Inny ważny problem do rozwiązania przez władze lokalne to lokalizacja placówek oświatowych. Przy podejmowaniu decyzji, gdzie zbudować szkołę, przedszkole, należy kierować się wyłącznie przesłankami racjonalnymi, a nie sentymentem, akcyjnością, partykularyzmem. I wreszcie — musimy to przyznać — także władze oświatowe nie są bez winy. Niestabilna, niespójna, polityka oświatowa spowodowała sporo zamieszania także w planowaniu inwestycji. Zatem wszyscy muszą dbać o to, aby w jednej szkole nie hulał wiatr, a w drugiej dzieci nie uczyły się na trzy zmiany.

WITOLD SALAŃSKI

GŁOS NAUCZYCIELSKI 9



Fot. Archiwum

NIE PRZEZWYCIĘŻONA PRZESZŁOŚĆ

dr BOLESŁAW GRZEŚ

Już na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych opinia publiczna RFN krytykowała wydawców podręczników i atlasów szkolnych za to, że niejednolicie przedstawiają granice Niemiec na mapach i w tekstach. Stowarzyszenie Wydawców Podręczników żądało jasnego stanowiska rządowego w sprawie stosowanego nazewnictwa miejscowości i oznaczania granic niemieckich. Minister do spraw ogólnoniemieckich (Bundesminister für Gesamtdeutsche Fragen) wydał w 1961 r. wytyczne, dotyczące nazewnictwa miejscowości i oznaczania granic. W 1965 r. ten sam minister wydał kolejne wytyczne w sprawie oznaczania granic Niemiec, linii demarkacyjnych wewnątrz Niemiec oraz nazw miejscowości w Niemczech.

W latach 1967/68. wytyczne budziły zastrzeżenia i wywoływały krytykę oraz były ignorowane w oficjalnym języku politycznym. Wydawnictwa podręcznikowe i kartograficzne atakowane były często publicznie za uwzględnianie wspomnianych wytycznych.

Po 1967 r. częstotliwość korespondencji między wydawnictwami i urzędami federalnymi w tym i Ministerstwem Spraw Zagranicznych oraz KMK nasiliła się. Wiele pism od wydawców pozostało bez odpowiedzi. W 1969 r., po kolejnych dyskusjach, w wyniku narady zainteresowanych zalecono, by wydawcy sami wypracowali sobie potrzebne im zalecenia do oznaczania granic na mapach. Odpowiednie ustalenia zostały wypracowane na przełomie lat 1969/70 i podane do wiadomości zainteresowanym resortom i instytucjom.

ZMIANA UKŁADU SIŁ

Druga połowa lat sześćdziesiątych charakteryzowała się wzrostem dążeń do odprężenia z jednej i osłabienia napięć właściwych okresowi zimnej wojny z drugiej strony. Zmienił się także układ sił politycznych w RFN na korzyść realnie myślących i uznających powojenne realia polityczne zachodnioniemieckich socjaldemokratów i liberalów, co zostało zadokumentowane w zwycięskich wyborach do Bundestagu w 1969 r. Koniunktura gospodarcza i coraz szersze powiązania ekonomiczne RFN z krajami socjalistycznymi determinowały — także pod naciskiem opinii publicznej — polityków do uregulowania stosunków prawnopolitycznych z państwami socjalistycznymi w tym szczególnie ze Związkiem Radzieckim, Polską, Czechosłowacją i Niemiecką Republiką Demokratyczną. Ponadto oba państwa niemieckie zabiegały usilnie o uznanie międzynarodowe (NRD także o stosunki dyplomatyczne i konsularne z wieloma państwami), czego ukoronowaniem było przyjęcie ich do społeczności międzynarodowej w postaci członkostwa Organizacji Narodów Zjednoczonych.

Na tle tych dążeń zrodziły się układy wschodnie RFN z ZSRR i Polską w 1970 r., a następnie z Czechosłowacją i NRD. Po ustanowieniu tych układów w zasadniczy sposób wpływały na problem przedstawiania granic w podręcznikach i atlasach szkolnych RFN oraz w ogóle poprawę treści podręczników. Okazało się bowiem, że z innymi państwami, nie tylko socjalistycznymi, Polska zawierała odpowiednie porozumienia, w myśl których dokonano stosownych zmian w treści podręczników, książek i atlasów szkolnych, jedynie w RFN problem pozostawał nadal do załatwienia. Rzecznikiem i głównym inicjatorem poczynił w tej dziedzinie stała się UNESCO i jej komitety narodowe.

W Apelu UNESCO z 1947 r. czytamy: „Ponieważ wojny biorą początek w umysłach ludzi, więc i obrona pokoju w umysłach ludzi musi być zbudowana (...)”. Zakończona obecnie wielka i straszna wojna stała się możliwa przez zaprzeczenie demokratycznym zasadom godności, również i wzajemnego szacunku ludzi oraz przez propagowanie zamiast ich doktryny nierówności ludzi i ras, która wynika z ignorancji i uprzedzeń (...)”.

Układ z 7 grudnia 1970 r. o podstawach normalizacji stosunków między Polską i RFN stworzył nowe jakościowo warunki do podjęcia prac zmierzających do zapewnienia młodemu pokoleniu w obu krajach pokojowej przyszłości, współpracy oraz rozwoju normalnych i dobrych stosunków. Był to niejako powrót do zasad, które przyswierały koalicji antyhitlerowskiej po zwycięstwie nad faszystowskimi Niemcami. Uznanie zachodniej granicy Polski na Odrze i Nysie Łużyckiej w dwustronnym układzie obligowało do podjęcia działań, w rezultacie których w umysłach ludzi obu krajów zakodowano by przeświadczenie o konieczności utrwalania i obrony pokoju.

Wcześniej przyjęte wytyczne dotyczące map zostały przez ministra d.s. wewnętrzniemieckich przedstawione do korekty. Ministerstwo Spraw Zagranicznych przy pomocy zespołu naukowców wydało w 1972 r. tom dokumentacji zawierający mapy, które — uwzględniając układy wschodnie — pokazywały Niemcy po 1945 r. Mapa uwzględniała obowiązujące granice państwowe w tym na Odrze i Nysie Łużyckiej. Niemniej jednak wschodnia granica Rzeszy według stanu z 1937 r. przedstawiona została linią kropkowaną i objaśniona w legendzie. Po ukazaniu się tego wydawnictwa wcześniej opracowane zalecenia wydawców zostały poddane przeróbce. W październiku 1973 r., a więc po wyroku Federalnego Trybunału Konstytucyjnego z dnia 31 lipca 1973 r. (Bundesverfassungsgericht), przedstawiciele KMK, Ministerstwa d.s. Wewnętrzniemieckich i Ministerstwa Spraw Wewnętrznych wyrazili przekonanie, że stosowanie nazewnictwa i oznaczeń kartograficznych nie jest środkiem polityki i dlatego jest sprawą każdego wydawnictwa i każdej instytucji używanie oznaczeń na własną odpowiedzialność. Takie stanowisko miało pozwolić zainteresowanym dostosować środki dla przedstawienia granic zarówno do postanowień układów wschodnich, jak i do decyzji Trybunału oraz innych organów rządowych.

Interesujący nas problem przedstawiania granicy na Odrze i Nysie Łużyckiej był w latach siedemdziesiątych przedmiotem wielokrotnych dyskusji, konsultacji, narad, ekspertyz naukowych itp. w Republice Federalnej Niemiec. Znaczną aktywność wykazywały wydawnictwa podręcznikowe i kartograficzne domagające się przyjęcia jednolitych zasad stosowania nazewnictwa geograficznego miejscowości i oznaczania granic. Poza odpowiednimi ministerstwami do prac włączyły się frakcje parlamentarne partii politycznych i same partie. Pojedynowane przez opozycję działania nie wnosiły konstruktywnych propozycji. Akcje inspirowane przez przesiedleńców skupionych w ziomkostwach od samego początku szkodziły sprawie normalizacji stosunków między RFN i Polską i to zarówno przed układem z 7 grudnia 1970 r. jak i po jego zawarciu, w czasie dyskusji poprzedzających ratyfikację jak i po tym akcie. Szczególną aktywność rozwinęły ziomkostwa po rozpoczęciu prac Komisji Podręcznikowej Polska — RFN działającej pod auspicjami UNESCO, a uzgodnione i przyjęte przez komisję zalecenia stały się przedmiotem walki politycznej w RFN.

Układ o podstawach normalizacji stosunków między RFN i Polską z 7 grudnia 1970 r., prace Komisji Podręcznikowej i ustalone przez nią zalecenia zapoczątkowały nową fazę rozwoju interesującego nas problemu, w której wyraźnie dostrzec można warstwę oficjalnych deklaracji i nurt praktyki.

NADRZĘDNA IDEA PODSTAW NORMALIZACJI

U podstaw normalizacji stosunków między Polską Rzeczpospolitą Ludową i Republiką Federalną Niemiec legła nadrzędna idea, wyrażająca się w dążeniu do usunięcia potencjału konfliktowego między obu państwami i narodami w interesie pokoju, bezpieczeństwa, odprężenia i współpracy w Europie. Rzeczywisty postęp w tej dziedzinie umożliwiło wyrzeczenie się ze strony RFN roszczeń terytorialnych oraz zobowiązanie się do niewysuwania ich w przyszłości, ostateczne uznanie za nienaruszalne granic wszystkich państw w Europie, w tym głównie granicy na Odrze i Nysie Łużyckiej jako zachodniej granicy Polski.

RFN uznała terytorialno-polityczny status quo w Europie ustalony w Poczdamie i realia ukształtowane w okresie popoczdamskim. Takie stanowisko RFN oznaczało rezygnację przez to państwo z polityki rewizjonistycznej prowadzonej przez poprzednie rządy chadeckie, która to polityka zawierała się w tezie, iż „Niemcy istnieją w granicach z 31 grudnia 1937 r.”. Była to polityka wymierzona głównie przeciw Polsce.

Podczas XVI Sesji UNESCO w Paryżu w 1970 r., przewodniczący Komisji RFN i Polski omawiali możliwość wymiany i wzajemnego opiniowania oraz doskonalenia podręczników historii i geografii używanych w obu krajach. W następnym roku kontakty zostały zintensyfikowane we współpracy z Międzynarodowym Instytutem Podręczników Szkolnych w Brunswiku. Za płaszczyznę rozmów obie narodowe Komisje UNESCO przyjęły zasady tej organizacji, tj. działanie w interesie pokoju i porozumienia między narodami oraz uznały, że układ z 7 grudnia 1970 r. stwarza sprzyjający klimat dla naukowej i pedagogicznej współpracy w zakresie poprawy treści podręczników szkolnych. Wnioski wynikające z analiz podręczników używanych w szkołach RFN, przeprowadzone przez stronę polską i zachodnioniemiecką wskazywały, że w przedstawianiu historii stosunków polsko-niemieckich, a szczególnie powojennej rzeczywistości Polski hołdowano nadal nie przewyższającej wrogości i traktowano te sprawy w sposób pogardliwy i marginesowo. Założono, że podręcznik historii i geografii spełnia istotną rolę w kształtowaniu świadomości oraz postaw młodzieży i zwrócono uwagę, że w społeczeństwie RFN, a szczególnie w jego młodym pokoleniu świadomie podtrzymywane są antypolskie stereotypy

Faktem jest, że zarówno na przebieg pracy komisji jak i na proces normalizacji rzutowały przewlekająca się debata nad ratyfikacją układu w Bundestagu, polaryzacja polityczna w toku wyborów parlamentarnych w 1972 i 1976 r. oraz nasilenie się antypolskich tendencji podczas obrad Bundestagu i Bundesratu nad ratyfikacją porozumień polsko-zachodnioniemieckich zawartych w Helsinkach. Nie bez znaczenia było orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego, że Niemcy istnieją w granicach z 1937 r.

Niezależnie od tej niesprzyjającej w pewnych okresach atmosfery, strona polska dokonała korekt programowych, opracowała specjalne materiały pomocnicze dla uczniów i nauczycieli, wyeliminowała pejoratywnie określenia typu: „odwieczny wróg Niemcy”, „niemieccy grabieżcy”, wprowadziła zróżnicowanie między agresywnymi władzami i wspierającymi ją klasami czy grupami a narodem niemieckim oraz między „hitlerowcami”, „faszystami” a Niemcami. W polskich programach i podręcznikach zmienione zostały proporcje między negatywnymi i pozytywnymi zjawiskami w historii Niemiec przez pełniejsze ukazanie wkładu narodu niemieckiego do ogólnoludzkiej kultury i cywilizacji. Wyeksponowane zostały te elementy, które w okresie tysiącletniego sąsiedztwa łączyły oba narody. Zmiany poczynione przez stronę polską stanowią konkretny wkład w realizację zaleceń. Jednocześnie mamy prawo oczekiwać i domagać się od RFN analogicznych działań praktycznych, a nie tylko deklaracji.

W 1976 r. na IX sesji komisji na podstawie analizy podręczników historii stwierdzono, że najnowsze wydania podręczników w większości powielają stare treści, utrwalając w świadomości uczniów



Uczestnicy czwartej narady polsko-zachodnioniemieckiego zespołu ekspertów do spraw podręczników szkolnych, która odbyła się we wrześniu 1973 roku w Warszawie. Fot. CAF

i potencjał konfliktowy. Głównym celem wspólnej komisji podręcznikowej było dążenie do eliminowania tego potencjału konfliktowego poprzez rewizję i korektury treści podręczników szkolnych, książek, map, atlasów i innych materiałów dydaktycznych. Komisji chodziło o to, by prawdziwa informacja, sformułowania i interpretacja, oznaczenia kartograficzne zgodne z normami międzynarodowymi i zwyczajami dobrego sąsiedztwa eliminowały ów potencjał konfliktowy kształtowany dotychczas w procesie wychowawczym.

Utworzenie wspólnej komisji podręcznikowej było logiczną konsekwencją układu z 7 grudnia 1970 r. i rozpoczęcia normalizacji w dziedzinie oświaty. Władysław Markiewicz wyraził pogląd, że „Pozostawienie bowiem na uboczu tak istotnej sprawy jak wychowanie młodzieży w duchu wzajemnego zrozumienia i zbliżenia, stawiałoby pod znakiem zapytania rzetelność zobowiązań podjętych przez Polskę i RFN w układzie grudniowym”. Czteroletniej pracy Komisji (9 sesji roboczych na przemian w Brunswiku i w Warszawie) zakończonej przyjęciem 26 ustaleń z zakresu historii przyswierała dewiza sformułowana przez UNESCO, że skoro wojny biorą swój początek w umysłach ludzi, przeto i w umysłach ludzi budować należy środki obrony pokoju.

Przyjęcie zaleceń zakończyło pierwszy etap prac nad doskonaleniem podręczników. Kompromisowy niejednokrotnie ich charakter oraz świadomość, że wymagają dalszego doskonalenia i wspólnych dyskusji szczególnie w odniesieniu do okresu międzywojennego i po II wojnie światowej — stworzyły szansę wspólnej interpretacji węzłowych problemów dziejów polsko-niemieckich i to interpretacji wolnej od uprzedzeń. Należy podkreślić, że zalecenia nie są programem nauczania, lecz zbiorem zasad, których respektowanie jest niezbędne w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

tradycyjny negatywny stereotyp Polski i Polaków. W nauczaniu historii, literatury i geografii uderza szczupłość informacji o Polsce, a te powinny odpowiadać przynajmniej zakresowi zaleceń. Powinność respektowania zaleceń przez obie strony jest nakazem wynikającym z ducha i litery układu z 7 grudnia 1970 r., jeśli proces normalizacji ma przebiegać prawidłowo.

Czynnikiem utrudniającym zmiany w świadomości młodzieży szkolnej RFN jest funkcjonowanie w szkolnictwie tego kraju wspomnianych już wytycznych w sprawie „wiedzy o Wschodzie” (Ostkunde), dyrektyw dotyczących omawiania totalitaryzmu w nauczaniu a sprzecznych z literą i duchem układów wschodnich oraz aktem końcowym KBWE w Helsinkach. Utrudnienia te potęguje uchwała KMK z 1978 r. o „podtrzymywaniu wśród młodzieży świadomości jedności narodu niemieckiego i jego prawa do samostanowienia”. Istniejący stan rzeczy nie napawa optymizmem, a ostatecznie już oficjalne wypowiedzi muszą niepokoić. Do końca stycznia 1983 r. mieliśmy do czynienia z jednej strony z pozytywnymi deklaracjami składanymi przez meżów stanu RFN (W. Heinemann, W. Scheel, H. D. Genscher, H. Schmidt, W. Brandt, H. Wehner i in.), którzy z uznaniem wypowiadali się o pracy komisji podręcznikowej i przyjętych zaleceniach oraz bronili ich przed atakami opozycji. Obecnie oficjalne czynniki RFN wypowiadają się w duchu i tonie zimnowojennym, rewizjonistycznym i odwetowym.

W procesie wychowania liczą się fakty, czyny i praktyka zgodna z intencjami, tworzenie trwałych podstaw pokojowego współżycia, rozwój normalnych i dobrych stosunków polsko-zachodnioniemieckich, a to nie jest możliwe bez zweryfikowania treści podręczników i innych materiałów dydaktycznych traktujących o Polsce i jej stosunkach z Niemcami.

Dalszy ciąg za tydzień

PYTAJ – ODPOWIEMY

PRZENIESIENIE BEZ ZGODY NAUCZYCIELA

Jestem nauczycielem matematyki w szkole średniej. W nowym roku szkolnym, w związku ze zmniejszoną liczbą oddziałów zabraknie dla mnie godzin do pełnego etatu. Inspektor szkolny chce mnie przenieść na stanowisko nauczyciela w szkole podstawowej w tej samej miejscowości. Ja nie wyrażam na to zgody. Czy mimo tego inspektor może mnie przenieść? Jakiego konsekwencji, gdy nie podejmę pracy w szkole podstawowej. Zaznaczam, że jestem nauczycielem mianowanym. (J.B. — woj. gorzowski)

Sytuację przedstawioną przez kolegę reguluje przepis art. 20 Karty Nauczyciela. Brzmi on następująco: „W wypadku gdy zachodzą zmiany organizacyjne powodujące całkowitą lub częściową likwidację szkoły, uniemożliwiające dalsze zatrudnienie nauczyciela mianowanego na zajmowanym stanowisku w tej szkole, a nauczyciel nie wyrazi zgody na przeniesienie na inne stanowisko w tej szkole lub do innej szkoły w tej samej miejscowości na takie samo lub inne stanowisko, organ nadzorujący szkołę ma obowiązek w wniosku nauczyciela przenieść go w stan nieczynny, który nie może trwać dłużej niż 6 miesięcy lub rozwiązać z nim stosunek pracy, wypłacając mu odprawę w wysokości sześciomiesięcznego wynagrodzenia zasadniczego”. Zgodnie z dalszymi postanowieniami tego artykułu nauczyciel w stanie nieczynnym zachowuje prawo do wynagrodzenia zasadniczego oraz do innych świadczeń pracowniczych. W razie powstania możliwości zatrudnienia nauczyciela w tej samej szkole, na tym samym stanowisku organ nadzorujący szkołę zobowiązany jest zatrudnić nauczyciela pozostającego w stanie nieczynnym w pierwszej kolejności. W razie odmowy podjęcia pracy przez nauczyciela stosunek pracy wygasa z dniem odmowy.

DODATEK DO EMERYTURY ZA PRACĘ W POLSCE LUDOWEJ

Na emeryturę przeszedłem w 1978 r. Od tego czasu pracowałem nadal w szkole w wymiarze półetatu. Czy w związku z tym mogę zwrócić się do Oddziału ZUS o zwiększenie mojej emerytury z tytułu dodatkowej pracy w ciągu 4 lat w Polsce Ludowej? Przy obliczaniu mojej emerytury ZUS przyznał mi dodatek za 10 lat pracy — powyżej 20 lat — w Polsce Ludowej. (L.H. — woj. leszczyński)

Zgodnie z art. 29 ust. 2 oraz art. 35 ust. 2 nowej ustawy emerytalnej z 14 grudnia 1982 r. emeryturę lub rentę zwiększa się o jeden procent podstawy jej wymiaru za każdy pełny rok zatrudnienia w Polsce Ludowej ponad 20 lat. Nowa ustawa emerytalna nie zawiera zastrzeżenia, że zwiększenie to może wynosić maksymalnie 10 procent, a więc tylko za 10 lat, tak jak to było w poprzedniej ustawie z 1969 roku.

Poza tym art. 79 ust. 3 nowej ustawy emerytalnej zawiera postanowienie, że na wniosek osoby zainteresowanej ustala się ponownie wysokość świadczenia, tj. emerytury lub renty z uwzględnieniem okresu zatrudnienia po przyznaniu emerytury lub renty. Zaś w innym artykule (12 ust. 1) mówi się, że przy ustalaniu prawa do emerytury lub renty uwzględnia się zatrudnienie wykonywane w wymiarze czasu nie niższym niż połowa wymiaru obowiązującego pracownika w danym zawodzie. Ko-

leżanka ma więc prawo po ustaleniu zatrudnienia, zwrócić się do Oddziału ZUS, dołączając dowody zatrudnienia po przejściu na emeryturę w wymiarze półetatu, o ponowne ustalenie wysokości emerytury.

WYNAGRODZENIE ZA CZYNNOŚĆ DODATKOWĄ

Prowadzę w szkole oddział przedszkolny. 6 stycznia (czwartek) zorganizowana została dla dzieci uczących się w klasach przedszkolnych zabawa choinkowa, w godzinach od 16 do 19. Uczestniczyłam w tej zabawie, sprawując opiekę nad dziećmi mojej klasy. Dyrektor szkoły odmówił nam wypłaty wynagrodzenia za opiekę nad dziećmi. Moim zdaniem przysługuje nam wynagrodzenie za trzy godziny ponadwymiarowej, przecież pracowaliśmy poza obowiązującym nas 24-godzinny wymiarem pracy w tygodniu. (M.K. — woj. ciechanowski)

Stanowisko dyrektora szkoły jest słuszne. Obowiązki nauczycieli (wychowawców) nie ograniczają się do wykonywania zajęć w ramach obowiązkowego wymiaru godzin ustalonego dla poszczególnych rodzajów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Art. 6 ust. 1 Karty Nauczyciela mówi, że nauczyciel obowiązany jest realizować dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze funkcje szkoły. Nie można tych funkcji ściśle określić w godzinach pracy, nie można zatem żądać zapłaty za każdą czynność wykraczającą poza obowiązkowy wymiar zajęć nauczyciela w szkole lub placówce oświatowo-wychowawczej.

NAGRODY DLA STUDIujących

W szkole wyższej, w której studiuję, poinformowano nas, że przysługują nam nagrody zarówno po każdym roku studiów, jak i po złożeniu egzaminu magisterskiego, jeśli wynik egzaminu wynosi co najmniej 4. W wydziale oświaty i wychowania odmawiają mi wypłaty nagrody, mimo że egzamin magisterski zda-

łem w listopadzie 1982 r. z wynikiem bardzo dobrym. (A. W. woj. śląskie)

W uchwale nr 179 Rady Ministrów z 16 sierpnia 1982 r. określającej uprawnienia nauczycieli studiujących (którą opublikowaliśmy w „Głosie” 24 października 82 r.). Stwierdza się, że nauczyciele otrzymują nagrody z tytułu uzyskiwania dobrych wyników w nauce na zasadach powszechnie obowiązujących. Zasady te były określone w uchwale nr 64 Rady Ministrów z 23 marca 1973 r. (Monitor Polski nr 18, poz. 11). Jednakże uchwała ta straciła moc prawną z dniem 31 grudnia 1982 r.

Zatem przepisy w sprawie nagród — określone w uchwale nr 64 z 1973 r. stosuje się do nauczycieli, którzy spełniają warunki nagród do 31 grudnia 1982 r.

W myśl tej uchwały — nauczyciel, który osiągnął w poprzednim roku studiów — począwszy od drugiego roku nauki średnią ocen co najmniej 4 oraz wywiązuje się z zadań zawodowych, może otrzymać nagrodę w wysokości nie przekraczającej połowy miesięcznego wynagrodzenia. Nagrodę przyznaje się (a więc jest to dla władz szkolnych postanowienie obligatoryjne) nauczycielowi, który ukończył studia dla pracujących w terminie i uzyskał średnią ocen co najmniej 4 oraz wywiązuje się ze swoich zadań zawodowych — w wysokości jednomiesięcznego wynagrodzenia.

Jak podaliśmy wyżej, uchwała nr 64 z 1973 r. obowiązywała do 31 grudnia 1982 r. i uchylona została uchwałą 263 Rady Ministrów z 23 grudnia 1982 r. w sprawie podnoszenia kwalifikacji pracowników uspołecznionych zakładów pracy oraz świadczeń przysługujących tym pracownikom (Monitor Polski nr 1, poz. 8 z 1983 r.).

Zgodnie z treścią tej ostatniej uchwały — obowiązującej od 1 stycznia 1983 r. — zakład pracy może przyznać pracownikowi podnoszącemu kwalifikacje nagrodę. K.W.

Pieczętka lub dokładny adres zamawiającego

dnia

PP „Dom Książki”
Księgarnia „Oświata”
ul. Kopernika 10, skr. poczt. 42
42-200 Częstochowa

ZAMÓWIENIE

Zamawiam i proszę o przesłanie pod moim adresem:

KSIĄŻKI, POMOCY DYDAKTYCZNE DLA SZKÓŁ I PRZEDSZKOLI
egz.

..... DAWNE ZBIORY ZAMKU KRÓLEWSKIEGO W WARSZAWIE — album	1050,—
..... HISTORIA LITERATURY STANÓW ZJEDNOCZONYCH WIEK XX	220,—
..... KLEJNOTY JASNEJ GÓRY — album	1200,—
..... LITERATURA DLA DZIECI I MŁODZIEŻY W LATACH 1945—70	200,—
..... NAUCZANIE BIOLOGII W KLASIE IV — Stępczak G.	85,—
..... PEDAGOGIKA — red. Suchodolski B.	230,—
..... PODRĘCZNY SŁOWNIK HISZPAŃSKO-POLSKI — Wawrzukiewicz S.	450,—
..... PROBLEMY WYCHOWAWCZE WIEKU PRZEDSZKOLNEGO — Siemek D.	75,—
..... PRZEWODNIK POLONISTY — Czachowska J.	330,—
..... PSYCHOLOGIA ROZWOJOWA DZIECI I MŁODZIEŻY — Żebrowska M.	230,—
..... ROZMOWA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM — Karwowska M.	55,—
..... VADAMECUM NAUCZYCIELA TECHNIKI — Dąbrowski A.	130,—
..... WYCHOWANIE I STRATEGIA ŻYCIA — Suchodolski B.	200,—
..... ZAWODY I SPECJALNOŚCI W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO	110,—
..... CIEKAWY ZAWÓD — układanka	106,—
..... CZYTAM, PISZĘ, LICZĘ — układanka	74,—
..... GRY I ĆWICZENIA ULATWIAJĄCE NAUKĘ — układanka	135,—
..... KACZOR DONALD — układanka	80,—
..... MATEMATYKA W KOLORACH — wyprawka dla ucznia kl. I	32,—
..... PIES PLUTO — układanka	80,—
..... POCZET WŁADCÓW POLSKICH — 40 slajdów i broszurka	482,—
..... POZNAJ ZNAKI DROGOWE — gra planszowa świetlna	196,—
..... TABLICE SYNTAKTYCZNE — ćwiczenia składniowe	273,—
..... ZBIORY W ZAMKU NA WAWELU — slajdy. Zestaw I/II	400,—
..... POZNAJEMY LICZBY (1—15) — loteryjki — komplet 7 egz.	243,—

Przesyłkę zobowiązuję się wykupić natychmiast po jej nadejściu. Należność ureguluję zaliczeniem pocztowym.

podpis

Uwaga! Zamówienia realizowane będą wg kolejności zgłoszeń, aż do wyczerpania nakładu.

K-97

OGŁOSZENIA

Sztandary szkolne i harcerskie wykonuje wyspecjalizowana Pracownia „Haft Artystyczny” — mistrzowie Zofia i Henryk Kiedzik, ul. Kościuszki 76 (narożnik ul. Armii Czerwonej 17) 61-892 Poznań, telefon 502-14. Nagrodzona medalami gwarantuje najwyższą jakość wykonania oraz dotrzymania terminów. Szeroka rozpiętość cen.

Absolwentka UMK Toruń, kierunek historia, rok ukończenia 1980, z trzyletnią praktyką nauczycielską w szkole podstawowej poszukuje pracy jako nauczycielka. Warunek: mieszkanie rodzinne. Mile widziane oferty z Pomorza i Mazur. Ełżbieta Dybowska-Korzyńska, Żytina 51/13, 87-600 Włocławek, tel. 386-64. K82

PRACOWNICY POSZUKIWANI

Gminny Dyrektor Szkół w Pokoju kod 46-034 ul. Krzywa 1 (woj. opolskie) pilnie zatrudni z dniem 1 września 1983 r. małżeństwo nauczycielskie o specjalnościach: wychowanie muzyczne i nauczanie początkowe. Zapewniamy 3 pokojowe mieszkanie z wygodami w miejscowym Domu Nauczyciela (co etażowe). Przyjmujemy oferty wyłącznie od małżeństw o wyżej podanych specjalnościach. K89

Dyrekcja Zespołu Szkół Mleczarskich we Wrzeszowie zatrudni od dnia 1.09.1983 r. kierownika internatu, trzech wychowawców i nauczyciela do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych. Zgłoszenia prosimy kierować pod adresem Zespół Szkół Mleczarskich ul. Gnieźnieńska 28

62-300 Wrzesnia
tel. 603-78

K-98

Dyrekcja Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Nowym Wiśniewie k.Bochni zatrudni od dnia 1.IX.1983 r. 2 wychowawców internatu oraz nauczycieli historii i historii i sztuki. Zapewnia się bezpłatne mieszkanie jednoosobowe. K 95

TYGODNIK ODZNACZONY



ZŁOTA
ODZNAKA
ZNP



MEDALEM
KOMISJI
EDUKACJI
NARODOWEJ



KRZYŻEM
ZA ZASŁUGI
DLA ZHP

Redaguje zespół: Danuta Chrzczonowicz (sekretarz redakcji), Maria Kalinowska (zastępca sekretarza redakcji), Teresa Kornańska (kierownik działu), Walentyna Łapińska (redaktor techniczny), Zenobia Miller (kierownik działu), Bożena Niedziółka, Zbigniew Pawłowski (redaktor naczelny), Krystyna Rogalska (kierownik działu), Maria Rybarczyk (zastępca redaktora naczelnego) Witold Salański, Wojciech Sierakowski, Halina Szymczak, Henryk Witalowska (kierownik działu), Zdzisław Nowak, Jan Rócki (redaktorzy graficzni), Kierownik administracyjny — Aniela Pawlak, korekta — Irena Kościelniak, Magdalena Paprzycka.

Adres redakcji: ul. Spasowskiego 6/8, 00-389 Warszawa. Telefony: 26-10-11, 26-34-20, 37-66-30. Tekstów nie zamówionych redakcja nie zwraca, zastrzegamy też sobie prawo do ich skracania i opatrywania tytułami.

Ogłoszenia przyjmuje: Wydawnictwo Współczesne RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Wiejska 12, 00-480 Warszawa. Dział Wydawniczy, tel. 23-24-11 wew. 195. Ceny ogłoszeń: urzędowych 95 zł za 1 cm², drobnych 20 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 Edukacyjno-Wydawniczej, ul. Towarowa 38, 00-839 Warszawa, tel. 20-12-71 wew. 248.

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 10 każdego miesiąca, poprzedzającego okres prenumeraty. Prenumeratę indywidualną zamawiają na wsi i w miejscowościach, gdzie nie ma oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch” — opłacają prenumeratę w urzędach pocztowych i u doręczycieli. Zamieszkali w miastach będących siedzibą RSW „Prasa-Książka-Ruch” — opłacają prenumeratę wyłącznie w swoich urzędach pocztowych nadawczo-oddawczych. Termin wpłat upływa: 31 maja — na III kwartał i II półrocze br., 31 sierpnia — na IV kwartał br.

Wpłaty dokonywać prosimy na „blankiet wpłat” na rachunek bankowy Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw, ul. Towarowa 28, 00-438 Warszawa, nr konta NBP XV Oddział w Warszawie nr 1153-201045-110-11.

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 — 250 zł, rocznie — 520 zł.
Druk: Prasowe Zakłady Graficzne RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Nowogrodzka 84/86, 02-017 Warszawa. Nakład 70 000 egz. M-78

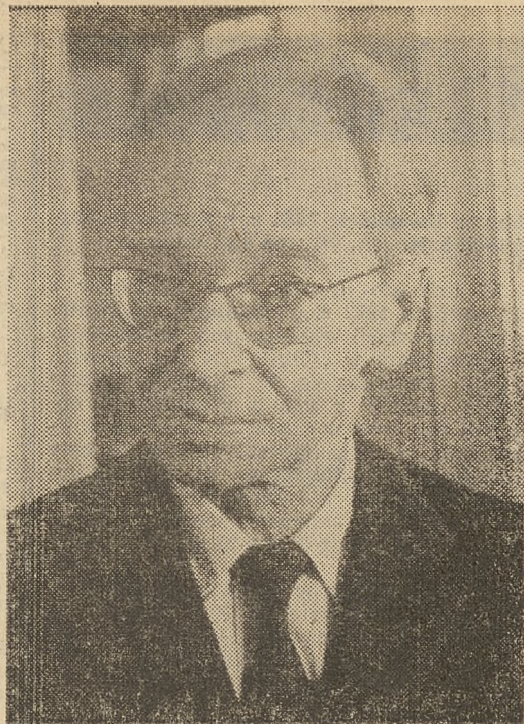
OTWARTY DLA WSZYSTKICH

CD ZE STR. 3

uchwycenia tak dla nas ważkiej prawdy. Pozwalają one, moim zdaniem, na ostrożny, ale nie pozbawiony realnych podstaw optymizm, który ma szansę na to, aby w przyszłości znaleźć swe pozytywne uzasadnienie. W każdym bądź razie dalsze poznawanie postaw młodzieży wobec perspektyw związanych z PRON wydaje mi się potrzebne, zarówno z przyczyn natury poznawczej, jak i czysto praktycznej, to znaczy po to, by oddziaływanie ideowo-wychowawcze szkoły oprzeć na względnie dobrej znajomości rzeczy.

JANUSZ BRZOZA
Katowice

PISARZ NIESPO- KOJNEJ MYŚLI



Gdy w kwietniowy dzień nadeszła wieść o Jego śmierci i zastanawiamy się nad Jego rolą w polskiej kulturze, gdy myślimy o Jego pełnym niepokoju moralnego pisarstwie, pamięć podsuwa przede wszystkim postać Maćka Chelmińskiego, którego los tak sugestywnie przedstawia dramat tamtych dni i tamtego wojennego pokolenia. Postać znana dobrze każdemu maturzyście — „Popiół i diament” należy przecież od lat do podstawowego kanonu lektur szkolnych.

Znana jest ona nie tylko licealistom — film Wajdy i rola Zbigniewa Cybulskiego sprawiły, że Maćka Chelmiński — ów wymowny symbol skomplikowanych i dramatycznych konfliktów Polaków — to

chyba postać numer jeden naszej sztuki powojennej.

... Pamięć podsuwa również ów norwidski czterowiersz, który wydał się Autorowi znakomitą mottem „Popiołu i diamentu” (i z którego zaczerpnął tytuł):

„Czy popiół tylko zostanie i zamęt,
Co idzie w przepaść z burzą? — czy
zostanie
Na dnie popiołu gwiazdzisty dyament,
Wiekuiściego zwycięstwa zaranie?”

Był wybitnym pisarzem. Twórca powieści i opowiadań, dramatów i esejów. Był także publicystą. Tłumaczono Go na wiele języków. Był jednym z najlepiej znanych za granicą współczesnych pisarzy polskich.

Jego życie i twórczość to uporczywe, niekończące się niepokoje i poszukiwania. Poszukiwania trwałych wartości i jednocześnie ukazywanie dramatycznej drogi tych poszukiwań.

„Tworzyć jako artysta — pisał w „Wyznaniu osobistym” — oznacza, jak mi się wydaje, stawiać sobie nieustannie nowe zadania i natrafiać dzięki nim stale na nowe trudności. Gdybym czuł się całkowicie zadowolony ze wszystkiego, czego dotychczas dokonałem, nie uważałbym przecież, że to wszystko ciągle jeszcze nie to, zawsze jeszcze nie to, co chciałem stworzyć”.

Ktoś powiedział o Nim: pisarz niespokojnej myśli. To niezwykle trafne określenie. Autor „Bramy” i „Ładu serca” przeszedł trudną, skomplikowaną ewolucję. Ewolucję postaw. Najpierw głęboko wierzący katolik, potem zaangażowany marksista, wreszcie wiodący nieco samotnicze życie twórca „pisarz osobny”... Nie był zatem twórcą łatwym — i nie dziwnego, że Jego książki budziły często kontrowersje i diametralnie różne oceny.

Za wydany w 1938 roku (debiutował w 1932 r. opowiadaniem pt. „Klamstwo”) pierwszy znaczący utwór — powieść „Ład serca”, w której rozstrzygnięcia podstawowych zagadnień moralnych szuka w światopoglądzie katolickim, otrzymał Nagrodę Młodych Polskiej Akademii Literatury oraz Nagrodę Czytelników tygodnika „Wiadomości Literackie”.

Tom opowiadań „Noc” poświęcony tematyce okupacyjnej — to jedna z pierwszych polskich książek wydanych po wojnie (jesień 1945 r.).

W 1948 r. trafia do rąk czytelników powieść „W nastroju niemal gorączkowego zainteresowania tematem i losami bohaterów” — jak wyznaje sam Autor — owa powieść przynosiąca pierwszy literacki obraz tragicznych kontrowersji moralnych i politycznych nurtujących polskie społeczeństwo po wojnie: „Popiół i diament”. Wyłączona nagrodą literackiego tygodnika „Odrodzenie”, kilkakrotnie (w ankietach) uznana przez czytelników za najlepszą powieść dwudziestolecia PRL.

W początkach lat pięćdziesiątych Pisarz angażuje się bardzo żywo w aktualny nurt

życia kulturalnego; wstępuje do partii (w której szeregach pozostaje przez 6 lat, do 1957 r.), wydaje m.in. esej „Partia i twórczość pisarza”; w latach 1952—1956 jest też posłem na Sejm PRL.

W 1955 roku wychodzi drukiem budzący duże zainteresowanie tom opowiadań „Złoty lis”; w dwa lata później — metaforyczna powieść, której akcja dzieje się w czasach inkwizycji hiszpańskiej, „Ciemność kryją ziemię” ukazująca polityczną problematykę lat ubiegłych i podejmująca próbę wyjaśnienia istoty współczesnych konfliktów moralnych; w 1960 roku — „Bramy raj”: alegoryczna powieść o krucjacie dziecięcej, w której Autor, rozważając znowu psychologiczne i filozoficzne aspekty skomplikowanych konfliktów między racjami moralnymi a ideowymi; w 1963 roku — powieść „Idzie skacząc po górach” — utwór o groteskowo patetycznych sprzecznościach pomiędzy elementami młodości i starości, dzieło, którego akcja toczy się współcześnie w Paryżu w środowisku intelektualistów i artystów.

Jest też Autorem dwu dramatów. Napisanej jeszcze podczas wojny (wspólnie z Jerzym Zagórskim), a wydanej w 1956 roku komedii groteskowej „Święto Winkelrida” oraz mniej znanego dramatu „Prometeusz”, który ukazał się drukiem w 1973 roku.

I wreszcie „Miazga”, stanowiąca owoc Jego wieloletniej pracy, ukończona w 1970 r., a wydana przez PIW w roku ubiegłym. Utwór o oryginalnej formie — bardzo różnie przyjmowany i interpretowany.

Nie jesteśmy dziś w stanie ocenić w pełni i sprawiedliwie Jego pisarskiego dzieła. Potrzeba do tego trochę czasu i dystansu. Nie wypowiadajmy zatem zbyt pośpiesznie powierzchownych sądów. Gdy Jerzy Andrzejewski wrócił z pogrzebu Juliusza Osterwy (który zmarł w maju 1947 r.), napisał w swym „Dzienniku”: „Wyjątkowo brednie powiedziano przy tej okazji. Nawet najsmutniejszą okoliczność żywotności ludzka potrafi przekształcić w groteskę”.

Zamilknijmy przeto. I rzućmy na Jego mogilę bukiety fiołków, które znalaziono w płaszczu Maćka Chelmińskiego...

HENRYKA WITALEWSKA

ABY JĘZYK GIĘTKI...

JERZY KORKOZOWICZ

OSAMOTNIENIE

Z korespondencji Norwida wynika, że poeta nierzadko się nad tym zastanawiał, dlaczego jest twórcą odrąbanym przez własne społeczeństwo. Nieraz też dochodził do wniosku, że w całej jego „sprawie” nie ma nic wyjątkowego, jak też i w nędzy, której doznawał.

Musiato tak się dziać z nim i z innymi i to nie żadne fatum, że artysta polski XIX wieku nie ma z czego żyć, raczej zwykłe narodowe zaniedbanie.

Los samego Norwida staje się bardziej zrozumiały, skoro „...wszyscy tej Epoki pisarze polscy, bez wyjątku prawie żadnego nie mogli nigdy żyć z prac swoich, (skoro) to społeczeństwo żadnych im nawet ułatwień wydawnictwa nie pomyśliło nigdy zrobić i żadnego banku, jak ma każdy szewc i krawiec w Niemczech!”

Negowanie wybitnych dzieł za życia ich twórców stało się naszą tradycją. Nie umiemy utrwalac ludzkiej wielkości wtedy, gdy trwa, przygotowujemy dopiero jej „maskę pośmiertną” dla przyszłych pokoleń, dla „późnych wnuków”.

„Żaden artysta polski nigdy nie jest w stanie przekazać potomności rysów — pieknych żadnego meza w jakimkolwiek zawodzie, zasłużenie i kierunku... nigdy!!!... mamy tylko zgrzybiałe portrety i maski umarłych, dlatego że nigdy na nikim w PEŁNOŚCI-SIĘ jego poznać się i uznać go nie umieliśmy. Nikt nie zna portretu Skargi, portretu pięknego Malczewskiego i Mickiewicza (...) zawsze tylko te starte profile boleścią i wiekiem, których unikali Grecy, a które jedynie nam Polakom zostają, bo na 33-letnim Aleksandrze Macedońskim nikt się u nas nigdy nie poznałby” — skarżył się Norwid w swym liście do Karola Zamoyskiego ze stycznia 1867 roku. Jeśli przesadził — to chyba niewiele.

Za całkowicie ściśle relacjonował Józefowi Bohdanowi Żaleskiemu utrwalony wśród krytyków zwyczaj nieżyczliwego traktowania jego własnych pism.

„Ani jednej w tych czasach książki polskiej nie dotykam bez znalezienia w niej, że skoro tylko można (...) natychmiast mnie uwierzną i obcasem poczęstują”.

Nawet wydana we Lwowie słynna książka Antoniego Maleckiego o Słowackim musiała zawierać jakieś mniej lub bardziej nieżyczliwe uwagi pod adresem Norwida. W rok potem także Kraszewski przypisał mu znowu niewielką łatkę. Szydził więc Norwid ze swych przeciwników i z wzięcia, jakim cieszył się ich sposób pisania „pod publiczność”.

„Co to za styl? — jaki płynny styl! To Mości-dobrodzieju, jak siadę w krzesło i czytam paląc fajkę, to jakby mi kto w gębę lał a la! — to mi styl płynny: takich pisarzy dawaj mi dużo i prędko tu (...).

Tak poczynają ze mną Genialni Pisarze dzisiejsi w Ojczyźnie — i dziwić się nie będę więcej, że wśród tylu Genialnych cóż robić mam?”.

Osamotnieniu poety towarzyszy emigracyjna bieda. „Ja wiem już tylko, że kiedy bieda odmienia pole działania, nęcza odmienną siłę działania” — próbuje filozofować. Nieraz jednak bez dzielenia włosa na czworo zdarza mu się w listach rzucić ostrą uwagę tego choćby charakteru:

„Nie oczyma fantazji po kilka razy na rok głód kilkodniowy w drzwiach mych widzę”.

„Nie ma talentów, które by nęcza nie pożarła...”

„...czasem tak osłabiony bywam, że doprawdy potrzebuję już nieraz wina, aby być trzeźwym”.

„Jak kto się nie urodzi w liczbie wybranych majątkowo — może przepaść brzytów w sobie mieć — nęcza i poniżenie uniwech obróci je...”.

Do biedy można w końcu niemal przystąpić i — co ważniejsze — można ją uznać za motyw przewodni nie tylko swojego życia:

„Byłem wczora w miejscu, gdzie mrą z głodu —

Trumienne izb oglądałem wnętrze,
Noga powinęła mi się u schodu,
Na nieobrachowanym piętrel! (...) Pominąłem tłum, jak targ bydłecy.
Obmierzył mi świat...”.

To fragment bardzo znanego wiersza — „Nerwy”. W dalszym ciągu tego utworu zastanawia się poeta, jak żyć dalej po takiej „konfrontacji”. Czy możliwe jest jeszcze pójście do pani baronowej, zajęcie miejsca na atlasowej kanapie i gadanie o niczym. Bo jeśli powie, co widział na przedmieściu paryskim...

„...Zwierciadło pęknie,
Kandelabry się skrzywią na realizm,
I wymalowane papugi
Na plażonie — jak długi —
Z dzioba w dziób zawołają: «Socjalizm!»”.

Tyle w wierszu. Także w korespondencji Norwida znaleźć można jego sąd, że nęcza jest osnową życia różnych społeczeństw na niejednym kontynencie:

„...przebiegłszy cały południk ucywilizowanego świata od Neapolu do New York (nie w puchu), wiem nie z teorii socjalistów, iż do tego nieledwie ostatecznego stopnia rozszerzona jest wszędzie nęcza, że nikt na to dostatecznie nie zwraca uwagi”.

Norwid umie współżyć z różnymi ludźmi z tego „południka niedoli”. Na zagowiec „Margaret Evans”, odpływający z Gravesend do Ameryki, odprowadzał go w grudniu 1862 roku tylko biedny londyński szewc — Polak, ongiś „poddany” ojca Cypriana Kamila. Ten szewc napisał potem do poety do Nowego Jorku wzruszający list, przy tym nie ofrankowany...

„Nie oplacam listu, bo nie wiem, czyli J. W. Pan szczęśliwie dopłynął, z po-

wodu iż dwa okrety, jak słyszeliśmy, zrobiło się”.

Ba! sam Norwid potrafił rozpocząć list do przyjaciela od żartobliwego uprzedzenia, że adresat będzie musiał „uścić” koszt tej korespondencji... może lepiej przez to zapamięta jej treść?

Już po wyładowaniu w Nowym Jorku czas pewien spędził Norwid w jakimś zajeździe z kilkoma współtowarzyszami swojej dramatycznej podróży morskiej. Gdy rąbiąc drzewo skaleczył się i nabył zakażenia, ci właśnie — najubożsi z ubogich — zopiekowali się poetą, karmili go i pielęgowali. Im zapewne zawdzięcza życie.

W okresach nieco znośniejszych poeta nie chciał się rozstawać z najsurowszymi warunkami życia. Przypuszczał bowiem, że wszelka ulga jest chwilowa.

Po powrocie z Ameryki, dotarłszy wreszcie do „swojego Paryża” — nadal miał w atelier „meble, jakich nikt nie ma”. Były to mianowicie meble morskie ze statku. „A ci co widzą hamak mój, bardzo im się podoba, nie wiedząc, iż żaden by nie wytrzymał tygodnia tak śpijąc — co mi bardzo pochlebia i bardzo mię cieszy!”.

Z czasem uznał Norwid swój stały niedostatek za szczególne... wyróżnienie losu. Pisał do siostry:

„...nieledwie od kolebki byłem na drodze, — na której od osiemnastu wieków nikt nigdy dla siebie nic nie zrobił — i to mi bardzo wystarcza — albowiem, jak powiada Sokrates, nie każdemu wolno jest nic nie mieć”.

Norwidowi wolno było. Do końca.

Ostatnie lata życia spędzane w paryskim przytulku — w Zakładzie św. Kazimierza były bardzo trudną próbą przyzwyczajania się do środowiska, w którym przebywało i dwudziestu starców-weteranów z 1831 roku i kilkadziesiąt osieroconych dziewcząt.

Mimo udręk i chorób Norwid tworzył niemal do ostatka, poszukuje wydawcy dla swych poezji, usiłuje coś sprzedawać z rysunków i akwarel. Utrzymanie w przytulku nie było darmowe!

Wysłał wreszcie ostatni swój list, którego adresatką jest Zofia Radwanowa, dawna bratowa poety. List nosi datę 16 marca 1883 roku. Jest rozpaczliwy w treści:

„Bardzo wyjątkowy i trudny jest wypadek, który mię stawia w konieczności ucieczki do Was z prośbą, a zarazem zapytaniem, czy na ten raz nie potraficie mnie czym wesprzeć?!

Nie utyskujecie tylko na moje losy, bo zapewne zechcecie uważać, iż nie najczęściej Was jatyguję... musi być coś nadzwyczajnego — tudzież racz mi, Droga Pani Zofio, nie odpowiadać przez pp. Dubowskich lub przez kogo innego, bo lata, jak ich i nikogo nie widzę (...) toć napisać w kilku wyrazach nie zabierze więcej jednej minuty (...).

Są w Warszawie osoby, u których zalegała należność dla mnie, ale! Czy mają sumienie?

...Cyprian Norwid zasłużył na dwie rzeczy od Społeczeństwa Polskiego: to jest, ażeby oneż społeczeństwo nie było dlań obce i nieprzyjazne”.

ZA TYDZIEŃ:

● Obszerne materiały z dyskusji

redakcyjnej

O STOPNIACH

SPECJALIZACJI

ZAWODOWEJ

● Specjalna wkładka

„GŁÓWNE KIERUNKI

I ZADANIA

W PRACY

WYCHOWAWCZEJ

SZKÓŁ”

● CO ROBIĆ

Z ABSENCJĄ?

● SPÓR O STYPENDIA