

PRZED PLENUM ZARZĄDU GŁÓWNEGO ZNP

TYGODNIK
SPOŁECZNO-OŚWIATOWY

ROK LXVII ● NR 41 ● 7 X 1984 r.

CENA 10 ZŁ



GŁOS

NAUCZYCIELSKI

W numerze:

Rozmowy
z naukowcami,
robotnikiem
i matką
dzieci w wieku
szkolnym

O KSZTAŁCIE EDUKACJI NARODOWEJ

Związek aktywnie uczestniczy w programowaniu i realizacji rozwoju oświaty, nauki i kultury narodowej, działa na rzecz ruchu odrodzenia narodowego oraz umocnienia wspólnego frontu wychowawczego (...)

Z DEKLARACJI IDEOWO-PROGRAMOWEJ ZNP

● Zjazd zobowiązuje członków ZNP, instancje i ogniska ZNP do twórczego i partnerskiego udziału w konsultacjach i wypracowaniu optymalnych rozwiązań systemu edukacyjnego odpowiadającego potrzebom społecznym.

● Edukacja jest sprawą całego narodu oraz wszystkich ogniw socjalistycznego społeczeństwa i dlatego zjazd domaga się zapewnienia projektowanym zmianom odpowiednich warunków materialnych, kadrowych i organizacyjnych.

● Zjazd zobowiązuje instancje i ogniska ZNP do współuczestniczenia w tworzeniu najkorzystniejszych warunków funkcjonowania oświaty i nauki oraz zapewnieniu optymalnych rozwiązań inwestycyjnych, racjonalnej gospodarki kadrami i funduszami oraz konsekwentnego sprawowania społecznej nad nimi kontroli.

● Zjazd domaga się pilnego opracowania przez resorty: oświaty i wychowania oraz nauki, szkolnictwa wyższego i techniki, przy ścisłym współdziałaniu ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, który będzie odpowiadał swymi formami i treściami potrzebom szkoły i nauczycieli.

Z PROGRAMU DZIAŁANIA ZNP NA LATA
1983-86

ZG ZNP uznaje za najważniejsze:

● przyspieszenie prac nad spójnym, drożnym, elastycznym i zróżnicowanym pod względem metodyczno-organizacyjnym systemem kształcenia i doskonalenia nauczycieli;

● kształcenie nauczycieli bez względu na rodzaj i typ szkoły lub placówki oświatowo-wychowawczej, na poziomie wyższym;

● stworzenie przez szkoły wyższe możliwości kształcenia nauczycieli w dwóch specjalnościach;

● silniejsze powiązanie kształcenia teoretycznego z praktycznym, a także doskonalenie treści, metod i form kształcenia oraz doskonalenia realizowanych w szkołach wyższych.

Z UCHWAŁY ZG ZNP Z MARCA 1984 R.



Fot. Marek Suchecki

Już za kilka dni Plenum Zarządu Głównego ZNP obradować będzie nad arcyważnym dla polskiej oświaty problemem: dniem dzisiejszym i perspektywami edukacji narodowej. Wybór tego właśnie tematu na posiedzenie, zwołane tuż przed Dniem Edukacji Narodowej, nie był sprawą przypadku. W ten sposób Związek akceptuje i niejako potwierdza swój twórczy charakter jako organizacji, która nigdy nie ograniczała swoich zainteresowań do problematyki socjalno-bytowej, która zawsze zabierała głos w węzłowych sprawach oświaty i wychowania. Związek w swej przeszłości wypracowywał śmiało i postępowo na miarę czasów projekty przebudowy oświaty.

Dobrym wyrazem kontynuowania tak rozumianej roli Związku Nauczycielstwa Polskiego jest uchwalony na XXXIII Zjeździe program działania, w którym na poczynnym miejscu usytuowano problemy edukacji. Zjazd wręcz zobowiązał członków, instancje i ogniska ZNP do twórczego udziału nie tylko w doskonaleniu sy-

stemu kształcenia i wychowania, lecz także w wypracowaniu takiego kształtu edukacyjnego, który odpowiadałby w pełni potrzebom społecznym. Tak więc temat październikowego plenum wynika z dyrektyw sformułowanych przez Krajowy Zjazd Delegatów.

Jak pamiętamy, na plenum ZG ZNP, które obradowało w marcu br., Związek określił swoje stanowisko w sprawie kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Obecnie podjęto problemy edukacji narodowej, jej przyszłościowego modelu.

Wobec ciężkiej sytuacji gospodarczej, a w konsekwencji ogromnych trudności, z jakimi boryka się dzisiaj oświata, może rodzić się pytanie, czy jest to właściwszy moment do formułowania wizji systemu edukacyjnego na jutro i pojutrze. Czy nie należy raczej ograniczyć się do modernizacji obecnego systemu, pozostawiając projekcje na lepsze, bardziej sprzyjające czasy?

Otóż tak rozumując, nie zawsze pamiętamy o tym, że pokolenie, które za kilka lat rozpocznie edukację, wkraczać będzie

w dorosłe życie w XXI wieku. Czy potrafi sprostać zadaniom tego czasu, zależeć będzie od tego, jak przygotujemy je do pracy i życia w odmiennych, niż dzisiaj, warunkach. Dlatego dziś trzeba stawiać pytanie o jutro polskiej oświaty. Po to, abyśmy wiedzieli, ku czemu zmierzamy.

Zachowując w oświacie to co najcenniejsze — nie wolno dreptać w miejscu. Znajomość celów, do których zmierzamy, pozwala stopniowo, systematycznie przygotować warunki bazowe i kadrowe, mobilizować opinię społeczną wokół potrzeb oświaty. Chodzi też o to, by nie rozpraszać środków na doraźne rozwiązania, które za kilka lat mogłyby okazać się nieprzydatne. Ze zaś takie niebezpieczeństwa mogą być realne, przekonaliśmy się niejednokrotnie w przeszłości. Choćby wtedy, gdy budowaliśmy obiekty szkolne nie mając sprecyzowanej wizji oświaty gminnej, w

NIE DREPTAĆ W MIEJSCU

KRONIKA CZYTELNICZY WTOREK

(od poniedziałku do niedzieli)

POSIEDZENIE PREZYDIUM ZG ZNP

● 24 września br. odbyło się posiedzenie Prezydium ZG ZNP poświęcone głównie przygotowaniu materiałów nt. problemów edukacji narodowej, które będą przedmiotem obrad Zarządu Głównego 10 i 11 października. Członkowie Prezydium zatwierdzili przedłożone materiały i podkreślili, że plenarne posiedzenie ZG ZNP będzie ważnym wydarzeniem w historii Związku i zapoczątkuje dyskusję nad teraźniejszością i przyszłością systemu oświaty i wychowania.

Prezydium zaakceptowało projekt porozumienia ZG ZNP z Głównym Zarządem Politycznym WP oraz przedyskutowało stanowisko Związku w sprawie porównania wynagrodzeń zgodnie z art. 31 Karty Nauczyciela. Posłanowi także zwrócić się do Sądu Najwyższego — Izba Pracy i Ubezpieczeń Społecznych z pytaniem prawnym dotyczącym zgodności z KN nowej definicji usprawiedliwionego nieodbycia zajęć szkolnych i odpłatności za godziny ponadwymiarowe.

KRN ZNP O SYSTEMIE REKRUTACJI NA STUDIA

● 25 września br. odbyło się posiedzenie Krajowej Rady Nauki ZNP, poświęcone określeniu stanowiska Związku w sprawie rekrutacji na studia wyższe. W przyjętej uchwale stwierdza się, że zasadniczym kryterium przyjęcia na studia wyższe powinien być pomyślnie złożony egzamin wstępny. Na studia należy zasłużyć rzetelną wiedzą i postawą obywatelską. Referat będący przedmiotem dyskusji w tej sprawie wygłosił — prof. dr Tadeusz Wiloch.

SPOTKANIE Z DZIAŁACZAMI ZNP

● W dniach 27—29 września odbyły się spotkania z działaczami Zarządów Oddziałów ZNP: Warszawa — Praga Północ, Tychy woj. katowickie oraz Warszawa-Ochota. W tym ostatnim przypadku spotkanie odbyło się w Kazimierzu n/Wisłą. Przedmiotem spotkań, w których uczestniczył wiceprezes ZG ZNP Jan Zaciura, były aktualne problemy pracy związkowej ze szczególnym uwzględnieniem funkcjonowania szkół i placówek. Uczestnicy spotkań zostali poinformowani o przygotowywanym posiedzeniu plenarnym ZG ZNP, poświęconym problemom edukacji narodowej.

PROBLEMY DOSKONAŁENIA NAUCZYCIELI

● 27 września w siedzibie ODN Warszawa odbyło się plenium ZO ZNP m. stołecznego. Przedmiotem posiedzenia były problemy doskonalenia nauczycieli. Informację na w/w temat złożył dyrektor ODN, doc. dr Norbert Dróbka. Stanowisko ZG ZNP przedstawił wiceprezes ZG kol. Jan Zaciura. W przyjętej uchwale Zarząd Okręgu określił zadania na najbliższe lata.

KURSKONFERENCJA KRAJOWEJ SEKCJI EMERYTÓW I RENCISTÓW ZNP

● W dniach 14—29 września odbyła się w Jaszowcu kursokonferencja działaczy Krajowej Sekcji Emerytów i Rencistów ZG ZNP z udziałem przewodniczących sekcji okręgowych. W czasie kursokonferencji odbyło się spotkanie z wiceprezesem ZG ZNP, kol. Michałem Langowskim, który poinformował zebranych o aktualnych problemach pracy związkowej i przebiegu realizacji programu działania, uchwalonego przez XXXIII Zjazd ZNP.

WYCHOWANIE W DUCHU POKOJU

● W dniach 25—28 września prezes ZG ZNP, kol. Kazimierz Piłat przebywał w Pradze Czeskiej, gdzie odbyła się konferencja FISE, poświęcona wychowaniu w duchu pokoju. W czasie w/w konferencji zostało przedstawione stanowisko ZNP w przedmiotowej sprawie.

REAKTYWOWANO CENTRALNY KLUB SZACHOWY ZNP

● 29 września odbył się Walny Zjazd Centralnego Klubu Szachowego ZNP. Z tej okazji odbyło się zakończenie IV Turnieju Korespondencyjnego ZNP oraz V Mistrzostw Szachowych Nauczycieli.

W wyniku wyborów wyłoniono zarząd CKS ZNP w składzie: Tadeusz Toczek — prezes; Benedykt Przybylski i Marian Murach — wiceprezesi; Bogdan Kusiński — sekretarz oraz: Apolonia Litwińska, Romuald Brynicki, Jakub Doniglewicz, Kazimierz Plater, Stanisław Mierzejewski — członkowie zarządu. (JAZ)

Nie bez satysfakcji spieszymy donieść, że pomysły z redakcyjnym telefonem nasi Czytelnicy ocenili na piątkę z plusem.

— Świetny pomysł. Trafiony w dziesiątkę. Co prawda my i tak kontaktowaliśmy się z Wami — zapewniał nas kol. Florian Juszkiewicz, prezes Zarządu Oddziału ZNP w Koszalinie — ale teraz mamy pewność, że we wtorki zawsze możemy porozmawiać, a pytań mamy, jak zwykle, wiele.

Cieszymy się, że tę formę kontaktu uważacie, Czytelnicy, za potrzebną i czujemy się zobowiązani do czynienia starań, aby nasze wtorki były coraz bardziej udane. Będziemy przeto zapraszać do rozmów telefonicznych przedstawicieli ZNP i Ministerstwa Oświaty i Wychowania, proponować Wam konkretne tematy na kolejne rozmowy. Czekamy także na Wasze propozycje!

W TEN PIERWSZY WTOREK ZANOTOWALIŚMY MIĘDZY INNYMI:

● W gminie Pomiechówek, województwo stołeczne nie ma w szkołach dzienników lekcyjnych. Mija już trzeci tydzień nauki. Jak zauważył nasz Czytelnik — takiej historii jeszcze, dotychczas nie zanotowano.

Pytamy więc Inspektorat Oświaty i Wychowania w Pomiechówku: kto jest na tropie dzienników? Może kuratorium?

● Kolega z Radomskiego usiłuje od czterech lat odzyskać 17 tys. za odwołanie w 1980 r. mieszkania. I pyta, po pierwsze: co ma dalej robić; po drugie: o ile procent należałoby zrewaloryzować kwotę sprzed czterech lat?

Podobno sprawa znana jest w kadrach kuratorium radomskiego. Tak zapewnia nas Czytelnik. I co?

● Grono pedagogiczne ze Szkoły Podstawowej w Zegrzu ma problem z odpracowaniem Święta Zmarłych — 1 listo-

pada. Zgodnie z zaleceniem resortu, dzień wolny w tygodniu należy odpracować w sobotę. Tę informację przekazało także grono pedagogicznemu kuratorium warszawskie, ale...

Do szkoły chodzą dzieci z rodzin wojskowych, które, jak wiadomo, pochodzą z różnych krańców Polski i bardzo wątpliwe jest, czy większość zdąży na zajęcia 2 i 3 listopada. Nauczyciele proponują więc odpracowanie 1 listopada i 2 listopada w kolejne soboty, ewentualnie odpracowanie 1 listopada w kolejną dalszą sobotę, a nie 3 listopada — kiedy praktycznie zajęcia nie mogą być realizowane.

Pytanie kierujemy do warszawskiego kuratorium: co z tym fantem zrobić?

● Dzwoniła do nas młoda nauczycielka z Białostockiego, żaląc się, że dyrektor umieścił jej w planie wiele okienek i każe jej, ponadto, dyżurować na każdej przerwie.

Rozumiemy, że kolega dyrektor chciałby młodą koleżankę jak najdłużej zatrzymać w szkole, ale czy od razu trzeba tak szkolić tymi okienkami?

Dzwonili do nas Czytelnicy w sprawach smutnych, interwencyjnych, którymi po-

TELEFONUJECIE DO NAS

W 38 numerze „Głosu” zaproponowaliśmy „CZYTELNICZY WTOREK”. Telefonujcie więc do nas w tym dniu we wszystkich sprawach, które Was interesują. Także, jeśli napotykacie trudne problemy natury prawnej. Dzwoncie, gdy macie kłopoty i gdy chcecie podzielić się sukcesami. Proponujcie nam tematy do podejmowania na łamach „Głosu”. Przypominamy: nasz telefon 26-10-11 wew. 265 czynny jest w każdy wtorek, w godzinach od 10.00 do 14.00.

RUCH ZWIĄZKOWY

CZY JUŻ RAZEM?

Nie bez wewnętrznych tarć i wątpliwości wkracza odrodzony polski ruch związkowy w kolejny etap swego rozwoju. Po trudnych miesiącach odbudowy związków w poszczególnych zakładach pracy; po okresie organizowania się ich w federacje i piony branżowe; po powołaniu kolegium przewodniczących organizacji ogólnopolskich, jako tymczasowej reprezentacji ruchu, przyszedł czas na dyskusję — co dalej? Praktycznie rzecz biorąc, pytania tego typu stawiane są od dawna, bowiem nie od dziś wiadomo, że prędzej czy później trzeba będzie jednak pomyśleć o formach reprezentacji ruchu jako całości. A więc — integracji.

Nie bez przyczyny mówi się o tym szczególnie wiele od kilku tygodni. Oto bowiem 7 września rozwiązało się kolegium przewodniczących, a jednocześnie rozpoczęła pracę grupa inicjująca ogólnopolskie spotkanie przedstawicieli związków zawodowych. W ciągu miesiąca od jej powstania podjęto szereg energicznych działań informacyjnych i programowych: opracowane zostały projekty podstawowych dokumentów — zasady integracji i tezy ideowo-programowe ruchu zawodowego, ustalony został harmonogram ich przedyskutowania

wśród związkowców. Wszystkie materiały, w ilości ponad 20 tys. egzemplarzy, przesłane zostały do poszczególnych federacji i związków. Przyjęto ponadto, że przyszłe spotkanie związkowców, które dać powinno odpowiedź na pytanie o kształt integracji i w ogóle ruchu zawodowego w Polsce, odbędzie się w Katowicach. Jego termin nie został ustalony, a to dlatego, że od wyników konsultacji podstawowych dokumentów zależeć będzie, czy w ogóle spotkanie owo odbędzie się i w jakim ewentualnie terminie.

Jak widać, prace przygotowawcze są w toku. Do końca września do grupy inicjatywnej zgłosiło akces 69 spośród 117 federacji związkowych. Idea integracji znalazła podatny grunt wśród wielu związków. Jest to fakt niewątpliwy. Ale jednocześnie zauważalny jest i drugi nurt dyskusji. Nurt obaw i wątpliwości. Mówiąc krótko sprowadza się on do dwóch zasadniczych pytań: czy na obecnym etapie nie jest jeszcze za wcześnie na podejmowanie integracyjnych działań; jaki będzie kształt przyszłej centrali, jakie jej ewentualne kompetencje wobec związków? Czyżby obawa przed „czapką”? Niewątpliwie, i tak to zresztą jest ujmowane przez licznych związkowców wypowiadających się w tej kwestii na łamach prasy, i przed kamerami. Nie ma żadnych powodów, by ukrywać tę prawdę. Cień byłej CRZZ kładzie się na dzisiejsze działania. I to głównie stąd wątpliwości i obawy.

Niewielu bowiem skłonnych jest twierdzić, że integracja nie jest potrzebna roz-

proszonym w zakładach związkow. Wprost przeciwnie — jest ona nieodzowna choćby dla rozmów z rządem i poszczególnymi resortami. Nie mówiąc już o kontaktach międzynarodowych. Problem jednak w tym, jaki będzie miała ona charakter. I to w sytuacji, gdy nie dokonano się jeszcze na przykład zintegrowanie działalności związkowej w ramach samych branż, gdy częstokroć nie mogą dogadać się między sobą związkowcy z jednego pionu. Dwoistość postaw jest wyraźna, ale jednocześnie zrozumiała. I właśnie dlatego, w miesiąc po rozwiązaniu kolegium przewodniczących, pojawiają się głosy o potrzebie przywrócenia tego ciała związkowej reprezentacji. Takie głosy padają w obecnej dyskusji o integracji, takie wątpliwości zgłaszają związkowcy także na forum posiedzeń grupy inicjatywnej, czego dowodem może być chociażby ostatnie wrześniowe otwarte posiedzenie grupy. W sumie — problem niełatwy, choć przecież bardzo istotny. Przypomnijmy w tym miejscu wypada, że Związek Nauczycielstwa Polskiego brał udział w wypracowaniu platformy programowej integracji, niemniej akcesu do grupy inicjatywnej nie zgłosił.

Najbliższe więc tygodnie niewątpliwie obfitować będą w burzliwe dyskusje. Jedno natomiast może być pewne już dziś. O tym, jaki będzie przyszły model integracji związkowych sił, jakie będą uprawnienia ewentualnej centrali — zdecydować mogą tylko sami związkowcy. Z tego też punktu widzenia należy chyba patrzeć także na obecne dyskusje, obawy, wątpliwości i rozważania. (W.S.)

ŚWIAT

SPRAWA ZAMKNIĘTA

Wrzask, jaki podniesiono w państwie bońskim po wypowiedzi włoskiego ministra spraw zagranicznych Giulio Andreottiego świadczy, że polityk ten trafił w przyszłowieśne słabe miejsce. A przecież właściwie nie powiedział on nic nowego. Inna sprawa, że o niektórych rzeczach się nie mówił, ale się o nich pamięta.

Chadeckich polityków i ich rewizjonistycznych sojuszników rozwścieczyło stwierdzenie, które brzmiało: „wszyscy zgadzamy się z tym, że między obu (państwami) w Niemczech muszą istnieć dobre stosunki... ale nie należy w tym kierunku przesadzać. Należy przewidywać pangermanizm: istnieją dwa państwa niemieckie i dwa mają pozostać”.

Szef włoskiej dyplomacji wypowiedział się także na temat dażeń RFN, zmierzających do rewizji powojennego ładu w Europie: „kiedy stawia się pod znakiem zapytania porozumienia jaltańskie, to jest znacznie większe zagrożenie niż to, jakie wynika z istniejących arsenatów atomowych... w obliczu tego nawet bardzo odległego niebezpieczeństwa pangermanistycznego odrobina ostrożności nie zaszkodzi nikomu”.

Co tu ukrywać, włoski polityk wylał kubel zimnej wody na rozpalone głowy polityków zachodniemieckich marzących o „jedności Niemiec”, czyli sytuacji wyjątkowej w dziejach tego narodu. Bo zwrócić uwagę, że to czego się domagała nad Renem, było właściwie epizodem w ponad tysiącletnich dziejach państw niemieckich. I Rzeka była związkiem państw, licznych królestw i księstw oraz wolnych miast; największe rozbiście Niemiec miało miejsce w połowie XVII wieku, gdy wojnę trzydziestoletnią kończył traktat wersalski (1648) podpisany przez 332 suwerenne państwa i państewka niemieckie. Powstała po upadku

Napoleona I luźna konfederacja państw niemieckich (Deutscher Bund), a istniejąca do 1866 r., obejmowała 41 niemieckich organizacji państwowych (37 monarchii i 4 miasta-państwa). Jedność państwowa — z pewnymi ograniczeniami z uwagi na silną pozycję niektórych państw członkowskich — trwała 75 lat. Zapoczątkowało ją proklamowanie w Wersalu — po klęsce Francji — II Rzeszy, zakończyła bezwarunkowa kapitulacja III Rzeszy w 1945 r.

Tak więc „jedność Niemiec” była epizodem, który by można sobie darować, gdyby nie jej koszty dla Europy i świata. Trzy wojny, w tym aż dwie światowe, ogromne zniszczenia i śmierć milionów ludzi. Ale o tym nie chce się pamiętać w RFN. Niemcy nad Renem lubią różnego rodzaju fikcje. To jest też jedna z cech charakteru narodowego — jeśli o takim można mówić — mająca odbicie w filozofii np. Hegla i w strukturach prawnych obowiązujących w RFN. To branie fikcji za rzeczywistość miało jednakowoż katastroficzne skutki dla kontynentu europejskiego.

Obecnie RFN jest jedynym państwem w Europie — i chyba na świecie — którego ogromna część ustawodawstwa oparta jest na fikcji o konstytucyjny rozmiarach. Konstytucja RFN i różne postanowienia Trybunału Konstytucyjnego mówią, że „Niemcy istnieją w granicach z 1937 r.”. Nie koniec na tym, są w RFN koła rewizjonistyczne twierdzące, iż to jest „minimum” — ich zadowalają dopiero granice Niemiec wilhelmińskich!

Nie wchodźmy w szczegóły, który z tych rewizjonizmów jest „gorszy”, faktem jest jednak „Niemcy w granicach z 1937 r.” są fikcją sprzeczną z rzeczywistością realnie istniejącą, z obowiązującym w Europie prawem międzynarodowym, z uroczystymi zapewnieniami rządów RFN o respektowaniu terytorialnego i politycznego status quo w Europie. Należy tu przypomnieć, że rząd RFN nie tylko podpisał w latach siedemdziesiątych układ z rządem NRD, ale w Helsinkach jego reprezentanci brali udział w ceremonii podpisania Aktu Końcowego KBWE.

O tym nie chce się jednak obecnie pamiętać nad Renem. Nie chce się również dostrzegać, że „jedności Niemiec” nikt nie pragnie. Wypowiedzi na ten temat w różnych krajach

nie brakuje, mimo że RFN robi wszystko, by zatrzeć „niemiłe” wrażenie, jakie spowodowała wypowiedź ministra Andreottiego. Przypomnijmy więc niektóre z nich.

W 1975 r. laburzystowski polityk lord Wigg powiedział, że „Niemcy nie stanowią zagrożenia, jak długo są podzielone. Każdy wie, że ponowne zjednoczenie Niemiec oznacza przywrócenie napięcia i wojny w Europie. Bezpieczeństwo naszego życia i bezpieczeństwa życia naszych dzieci zależy od tego, czy podział zostanie utrzymany. Byłoby głupstwem twierdzić coś innego”.

Megalomanie Helmuta Kohla skrytykował również były kanclerz Austrii Bruno Kreisky, który zwrócił uwagę, że zarówno w Moskwie, jak w Paryżu, czy Waszyngtonie nikt nie pragnie zjednoczenia Niemiec. O tym, jak ten pogląd jest głęboko zakorzeniony w świadomości społecznej mogą świadczyć dwie wypowiedzi: Alfreda Grossera i Normana Podhoretza.

Pierwszy jest profesorem Sorbony i nie ukrywa, że żadne z mocarstw zachodnich nie pragnie zjednoczenia Niemiec. Jeśli jednak państwa zachodnie udziela Bonn poparcia w tej kwestii — to — zdaniem Grossera — tylko dlatego, że jest to fikcja. Norman Podhoretz jest redaktorem naczelnym pisma „Commentary” znanym z antykomunistycznych poglądów. W wywiadzie dla telewizji RFN powiedział: „Sądzę, że owe fantazje na temat ponownego zjednoczenia Niemiec mogą być groźne także dla Zachodu. Za tego rodzaju marzenia musiałoby się zapłacić zbyt wysoką cenę. I to mnie niepokoi”.

Tymczasem Helmut Kohl i inni politycy zachodniemieccy zachowują się, jak słonie w składzie porcelany. Nie tylko, że wywołali swymi wypowiedziami krytykę na Wschodzie, ale również Zachód nie szczędził im niechętnych uwag. Prasa z RFN spostrzegła, iż Kohlowski udawał się taką ilością różnego rodzaju „wpadek”, że stał się już rekordzistą w dziejach RFN. Sytuacja jego rządu — po dwóch latach — podobna jest do tej, do jakiej doszli socjaldemokraci po 13 latach. Helmut Kohl mówi czasem, że jest wnukiem politycznym Konrada Adenauera. Istotnie, jest podobny do „dziadka” chyba tylko wzrostem...



GŁOSA DO RAPORTU

— Panie Profesorze, Związek Nauczycielstwa Polskiego, który nigdy nie był tylko związkiem zawodowym, kontynuując swoje stare, dobre tradycje, zwołuje w październiku posiedzenie poświęcone polskiej oświacie. Każda próba oceny stanu edukacji jest dziś trudna, ale niepomiernie trudniejsze są próby kreślenia jej perspektyw. Jak już miałem okazję się przekonać, zamiary działaczy ZNP spotkały się z mieszаныmi odczuciami w środowiskach pozaoświatowych. Niektórzy uważają, że dziś jest to sprawa nie na czasie. Najpierw trzeba ustabilizować gospodarkę, a dopiero później zajmować się przyszłością oświaty, która może funkcjonować prawidłowo dopiero wtedy, gdy rosnąć zacznie dochód narodowy. Czy w tym stanowisku nie kryją się niebezpieczeństwa dla polskiej oświaty? Jakie jest zdanie Pana?

PROF. CZESŁAW KUPISIEWICZ. System oświatowy musi funkcjonować bez względu na warunki, w jakich się znalazł, a więc także w stanie kryzysu gospodarczego. Mając to na uwadze, sądzę, że inicjatywa ZNP jest celowa i zasługuje na gorące poparcie. Zarazem chciałbym zwrócić uwagę, że jeśli system oświatowy ma być dobry, musi nie tylko zaspokajać bieżące potrzeby kraju, lecz także mieć na uwadze cele dalekosiężne. Wynika to z natury tego systemu. Przecież u nas kształcenie trwa od siódmego do co najmniej piętnastego roku życia, a potem ulega przedłużeniu dla ogromnej większości dzieci z każdego rocznika o trzy, a dla nieco mniejszego odsetka — o cztery do pięciu lat. Choćby dlatego niezbędne jest posiadanie perspektywy, która zwłaszcza w naszych zmiennych i trudnych czasach jest kształtowana przez warunki, w jakich wypada nam żyć.

— Opowiada się więc Pan Profesor za poglądem, że nie można skutecznie doskonalić edukacji w jej aktualnym kształcie bez w miarę ścisłych związków z przyszłością?

— W systemie oświatowym obowiązują podobne prawidłowości, jak w wielu innych systemach. Musimy znać potrzeby bieżące i przyszłe. Z tą perspektywą wiążą się choćby procesy modernizacyjne. Przyszłość musi wpływać na stan aktualny i kierunki doskonalenia.

Jeśli byśmy z tego punktu widzenia spojrzeli na to, co się dzieje w oświacie, to — opierając się na doświadczeniach innych krajów uprzemysłowionych, przede wszystkim socjalistycznych — można by powiedzieć, że tę perspektywę zarysowuje przede wszystkim dążenie do upowszechnienia kształcenia na poziomie pełnej szkoły średniej. To jest ten cel dalekosiężny. Został on wyraźnie sformułowany w uchwale IX Nadzwyczajnego Zjazdu partii. Mimo iż zjazd odbywał się w warunkach ostrego kryzysu, dostrzeżono ten fakt. Cel więc jest: sprawą otwartą pozostaje realizacja.

— Czy można powiedzieć, iż to, co obecnie dzieje się w polskiej oświacie, zbliża nas do tego celu? Czy można poprzestać na doskonaleniu szkolnictwa w jego aktualnej strukturze? Czy nie należałoby, nie bacząc na sytuację gospodarczą, intensyfikować działania wokół przyszłego kształtu systemu edukacji?

— Sprzężenie między teraźniejszością a przyszłością jest konieczne. Jeśli by ograniczyć działania tylko do naprawiania tego, co jest, do zabiegów dyktowanych potrzebami dnia dzisiejszego, to mogłoby pojawić się niebezpieczeństwo oderwania współczesności od wspomnianego celu dalekosiężnego. Jeśli więc mamy naprawdę doskonalić nasz system oświaty i wychowania, a jest to — podkreślam — konieczne, to wytyczną musi być powszechne kształcenie średnie.

Aby osiągnąć cel, trzeba mieć określone warunki, co już wielokrotnie podkreślano, oraz niezbędne ku temu środki. Co się tyczy warunków, mamy wiele do zrobienia. Przecież wiadomo, jaki jest stan infrastruktury szkolnej, ile trzeba wybudować różnych placówek oświatowych, aby umożliwić ich sprawne funkcjonowanie. Z tego punktu widzenia narodowy czyn pomocy szkole ma do odegrania doniosłą rolę. Ponadto istotne jest wyposażenie wszystkich placówek w środki i pomoce naukowe. I na tym polu jest wiele do zrobienia. Jeśli już mówimy o warunkach materialno-organizacyjnych, trzeba włożyć wiele wysiłku w przystosowanie istniejącej sieci szkół do zmienionych już i nadal zmieniających się warunków demograficznych. Wiele do życzenia pozostawia stan szkolnictwa na wsi, jak też w nowych osiedlach dużych miast.

Są to sprawy, jak wspominałem, o charakterze materialno-organizacyjnym. Ponadto mamy do czynienia ze sprawą wręcz podstawową, z kadrą nauczycielską i jej przygotowaniem. Właśnie ZNP, który przed wieloma już laty wysunął postulat kształcenia nauczycieli wyłącznie na poziomie wyższym, ma pełne moralne prawo, by to stanowisko podtrzymywać. Władze oświatowe z konieczności zmuszone były do sięgnięcia po formy zastępcze. Ale trudno byłoby wyobrazić sobie sprawne funkcjonowanie szkół w warunkach normalnych bez wysoko wykwalifikowanej kadry po wyższych studiach.

Można też patrzeć na funkcjonowanie oświaty z punktu widzenia środków, jakie pozostają do dyspozycji. Obserwowany od dłuższego czasu spadek nakładów na ten cel jest nie do utrzymania na dalszą metę.

— A więc warunki materialne, kadrowe i nakłady. A co z koncepcją? Czy doskonaląc, można poprzestać na koncepcji strukturalnej, która wywodzi się z ustawy uchwalonej w 1961 roku?

— Arytmetyczny model systemu oświatowego jest problemem wtórnym. Sprawa

pierwszoplanową są cele, które chcemy osiągnąć i treści, przy których pomocy zamierzamy je zrealizować. Mając to na uwadze, trzeba znaleźć odpowiedź na takie między innymi pytania: Co zrobić, by wyrównać start edukacyjny dzieci wywodzących się z różnych klas i warstw społecznych? Czy — jak sądzą niektórzy — samo upowszechnienie opieki przedszkolnej rozwiąże ten problem? Chciałbym przestrzec przed fetyszyzowaniem tego rozwiązania. Przykładem Francja. Przedszkole jest tam powszechnie dostępne, a jednocześnie procent dzieci borykających się z trudnościami w nauczaniu początkowym jest bardzo duży.

— Zapewne ma on swoje źródła poza szkołą.

— Oczywiście. I dlatego czas najwyższy przestać traktować szkołę jako instytucję, która — według obiegowego poglądu — wszystko może. Szkoła znalazła się w wydłużającym się szeregu coraz większej liczby instytucji edukacyjnych. Zmieniają się jej funkcje i zadania, co zmusza do liczenia na znacznie większą pomoc innych instytucji, choćby środków masowego przekazu. Musi też zostać silniej, niż dotąd, powiązana ze środowiskiem, zwłaszcza z zakładami pracy. Te ostatnie związki mają wręcz podstawowe znaczenie dla kształcenia zawodowego.

Następne pytanie: Co robić, by nauczanie miało wszędzie mniej więcej jednakowy poziom i by był on zarazem wysoki w szkołach usytuowanych w różnych regionach kraju? I na tym polu jest jeszcze wiele do zrobienia. Zwłaszcza szkolnictwo wiejskie boryka się z niemałymi trudnościami. Ich źródła są powszechnie znane.

Przejdźmy do kolejnego pytania: Jak najbardziej racjonalnie sterować strumieniem absolwentów ośmiolatk, który przez wiele lat będzie coraz większy? Dziś mamy do czynienia, jak bym to określił, ze swego rodzaju dualizmem. Przeważającą część młodzieży kieruje się do zasadniczych szkół zawodowych, część — niespełna 40 proc. — do szkół średnich. Z punktu widzenia perspektywicznego celu, który został zarysowany w uchwale IX Zjazdu — ów dualizm dróg szkolnych będzie musiał być w przyszłości zastąpiony takim rozwiązaniem, by do matury prowadziły wszelkie drogi szkolne, bez żadnych barier.

Kolejnym problemem jest widoczna dziś granica między kształceniem w liceach ogólnokształcących, a w średnich szkołach zawodowych, zresztą dość ostra. Problem ten wymaga starannych analiz, jasnego sprecyzowania funkcji obu typów placówek. Dziś zakładamy, że licea mają przygotowywać kandydatów do studiów wyższych.

— Ale licea są już prawie sfeminizowa-

— No właśnie. Ponad 70 proc. uczniów liceów stanowią dziewczęta. Trzeba pamiętać, iż wybiera te szkoły niespełna 20 proc. absolwentów ośmiolatk. Jednocześnie do 80 proc. studentów niektórych kierunków rekrutuje się z liceów. Sądzę, że po drodze mogą zostać i są gubione talenty.

— Czy jednak obecna sytuacja gospodarcza nie odciśnie się trwale na stanie aspiracji edukacyjnych? Jeśli mamy osiągnąć cel, o którym Pan mówił, trzeba coś zrobić, aby zainteresowanie kształceniem nie zanikało. Ja nie deprecjonuję kształcenia zawodowego na poziomie zasadniczym, ale wiadomo z porównań międzynarodowych, że ta grupa pracowników nie odgrywa roli wiodącej przy forsowaniu postępu technicznego z uwagi na poziom wykształcenia ogólnego.

— Z pewnością, ale muszę z naciskiem stwierdzić, że nie tylko szkoła jest czynnikiem kształtującym aspiracje. Jeśli dziś obserwujemy porównawczo mniejsze zainteresowanie studiami wyższymi, to wpływ na ten stan rzeczy ma także sytuacja gospodarcza, system płac i wiele innych czynników. Aby jednak nie malało zainteresowanie studiami wyższymi, trzeba odpowiedzieć na kolejne pytanie: Co zrobić, aby złagodzić próg między szkołą średnią a wyższą? Nie sposób ograniczyć się do zabiegów tak mało skutecznych, jak przyznawanie części młodzieży punktów preferencyjnych. Potrzebne są zabiegi znacznie głębsze. Powinny one objąć nie tylko przedproże studiów wyższych, lecz także wcześniejsze szczeble kształcenia.

— Wspominał Pan wielokrotnie o potrzebie dokonania głębokich analiz oświatowej rzeczywistości. Czy podziela Pan pogląd, że raport o stanie oświaty z 1973 r. już się tak zestarzał, że zawarte w nim oceny, nie nadają się do wykorzystania?

— Nie jest mi łatwo odpowiedzieć na to pytanie, ponieważ byłem jednym ze współtwórców tego dokumentu. Od momentu publikacji dzieli nas już jedenaście lat. Jest to przy tym okres brzemienisty w różnorakie wydarzenia i ich skutki. Mając to na uwadze należałoby uzupełnić, zaktualizować diagnozę systemu szkolnego. Jestem przekonany, że w raporcie można znaleźć niemało też do dziś aktualnych, a nawet takich, które ciągle jeszcze mają dużą siłę nośną. A więc korekta, a nie konieczność robienia wszystkiego od początku.

I tak nie zdezaktualizował się pogląd na temat roli wykształcenia i jej wzrostu w społeczeństwie w miarę wzrostu postępu technicznego i społecznego. Nie ulega wątpliwości, że rola wykształcenia nadal będzie rosła, choć może lub powinna się zmieniać jego treść, formy zdobywania wiedzy, formy przekazu, formy podnoszenia kwalifikacji. Dalej oparła się czasowi teza o potrzebie komplementarnego systemu edukacji. Znaczący to, iż szkoła powinna być instytucją, jeśli tak można powiedzieć, wmontowaną w system innych placówek i instytucji oświatowo-wychowawczych. Inaczej nie spełni swej roli.

Aktualna jest teza o konieczności zbudowania systemu oświatowego drożnego zarówno w układzie pionowym, jak i poziomym. Takich przykładów świadczących o aktualności wielu tez raportu z 1973 roku można by przytoczyć znacznie więcej. Powtarzam więc raz jeszcze: raport o stanie oświaty ma już swoje lata, ale nadal można z niego korzystać, podejmując dzieło doskonalenia naszego systemu oświaty i wychowania.

— Bardzo dziękuję za rozmowę.

JERZY KRAŚNIEWSKI

Prof. JAN SZCZEPAŃSKI

WYCHO- WANIE CZŁOWIEKA I OBYWATELA

(...) We wszystkich dyskusjach nad sprawami oświaty — również i podczas prac w Komitecie Ekspertów — tak było — dają o sobie znać dwie tendencje. Jedną przejawia się w działalności tych fachowców, którzy siedzą w szkole i którzy sądzą, że wszystkie trudności szkoły wynikają z tego, co dzieje się w jej murach i że — wobec tego — najpierw trzeba rozwiązywać takie sprawy — zaczynając od bardzo prostych — jak szerokość liniiek w zeszytach używanych w klasie pierwszej, później sprawy wyposażenia i organizacji szkoły, kwestie lokalowe, programy itd. Ale najbardziej ludzi pasjonują sprawy organizacji, ilość lat nauczania, rodzaj szkół i tutaj twórczość jest niepokojąca.

I druga tendencja — którą również ja reprezentuję — a która wychodzi z założenia, że wszystkie trudności szkoły tkwią w stosunkach między szkołą a społeczeństwem, że zatem zanim zaczniemy zmieniać szkolnictwo, trzeba uporządkować te stosunki i te warunki społeczne, od których zależy praca szkół.

(...) Najczęściej przez wychowanie rozumie się to, co się robi w szkole, wszelkie inne oddziaływanie nie jest już kojarzone

Bardzo lubimy, gdy mowa o jakiegokolwiek zmianie czy reformie, zaczynać wszystko od początku. O wielu dyskusjach, refleksjach, opiniach i stanowiskach, wyrażanych wczoraj czy przedwczoraj — choćby były jak najbardziej inspirujące i godne uwagi — po prostu zapominamy. Dlatego też przypominamy fragmenty wypowiedzi i wywiadów, przeprowadzonych kilka lat temu przez „Głos Nauczycielski” z wybitnymi polskimi uczonymi.

z tym słowem. Tymczasem rzecz ma się inaczej.

Odróżniam cztery równoległe procesy związane z rozwojem człowieka i jego osobowości. Pierwszy, to proces wzrostu człowieka (mówiąc najkrócej — rozwój organizmu), drugi — proces wpływu całościowego środowiska, trzeci — to proces socjalizacji, czyli spontanicznego przystosowywania się człowieka do życia społecznego i wreszcie czwarty — wychowanie w ścisłym tego słowa znaczeniu, które polega na świadomym intencjonalnym kształtowaniu wychowanka, zgodnie z pewnym ideałem wychowawczym. Ten czwarty proces stosunkowo najsłabiej oddziałuje, a wielu ludzi sądzi, że jest on jedyny. I na tym polega właśnie nieporozumienie.

(...) Szkoła to tylko drobny fragment tego, co nazywa się procesem kształtowania człowieka. Możemy „uczyć” wychowania obywatelskiego w szkole maksymalną ilość czasu, ale jeśli dzieci przechodzą przez most, w którym od miesięcy jest nie usunięta dziura, całe nasze wychowanie unicestwiane jest przez ten jeden fakt...

(...) Rodziców trzeba przygotować do pełnienia funkcji nauczycielskiej. Musimy robić wszystko, by każdy człowiek uzyskał w systemie szkolnym przygotowanie do zawodu rodzicielskiego. Żeby wyposażać go przynajmniej w pewne podstawowe elementy wiedzy i umiejętności umożliwiające mu uczenie swego dziecka w tym genialnym okresie, kiedy dziecko odkrywa siebie i świat i kiedy tworzy sobie podstawy swojej osobowości i swojej wizji świata.

(...) Jest swoistym paradoksem, że profesor uniwersytetu czy innej uczelni nie jest nigdzie do swego zawodu pedagogicznego przygotowywany. On się tylko do owych zajęć dydaktyczno-wychowawczych przyucza. Czyli, wykonując zawód o szczególnym znaczeniu i autorytecie społecznym, nie może się oprzeć na niczym innym poza samokształceniem...

(z wywiadu dla „Głosu Nauczycielskiego” przeprowadzonego w 1979 roku; opublikowanego pt. „Homo sum...”, „Głos Nauczycielski” nr 9/79).

Prof. WINCENTY OKOŃ

SZKOŁA AKTYWNOŚCI UCZNIA

— Szkoła nowoczesna, szkoła współczesna. Takim modelem szkoły poświęcił Pan książkę, a w niej — proponował modele odpowiednie dla naszych czasów. Przypomnijmy więc krótko o jaki model, mówiąc w wielkim skrócie, chodzi.

— Książka „Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe” (1979) jest jakby ciągiem dalszym moich prac badawczych, jakby ich uogólnieniem. Spośród wielu opisanych w niej modeli — wskazałem ten, który mógłby być modelem polskiej szkoły naszych czasów. Jest to szkoła wielostronnej aktywności ucznia, taka, która potrafiłaby stworzyć uczniom warunki do wielostronnej działalności, do wykonywania zadań i prac implikujących i rozwijających ich aktywność poznawczą, emocjonalną i praktyczną. Gdyby nauczyciele zrozumieli, że ta wielostronna, przy tym atrakcyjna dla uczniów aktywność jest sprawą najważniejszą, a nie pamięciowe przyswajanie ogromnych ilości wiedzy, wówczas mielibyśmy autentyczny postęp w oświacie.

— A jak Pan Profesor ocenia szkołę dzisiejszą?

— Brak mi aktualnych danych do takiej oceny. Wiem, że mamy w kraju wie-

le dobrych szkół, ale wiem też, jak trudno trafić z nowoczesną myślą pedagogiczną — choćby poprzez książki — do wielu szkół. Ale też jakże często w szkołach tych panuje nauczanie starego typu, stosuje się metody sprzed dziesiętności lat. Gdy wokół życia toczy się wartko i w każdej dziedzinie życia dokonują się szybkie przemiany, szkoła tkwi w miejscu. Zadaże uczniowi do wyuczenia formuły, zasady, gotowe wiadomości. Faworyzuje tych, którzy mają lepszą pamięć, zapewniając im osiągnięcie lepszych wyników. Takie poznawanie świata przez pryzmat gotowych formułek nudzi nastolatków. Wszyscy możemy dziś łatwo stwierdzić, że młodzież stroni od szkoły, że się w niej czuje, że na ogół o niej wypowiada. Uczniowie po prostu, szkoły nie lubią. Bo też lubią się ona nie daje, niewiele czyni, aby tak było. Dla nas, którzy ongiś kochaliśmy swoją szkołę, jest to zjawisko ogromnie smutne, należałoby więc wyciągnąć z tego praktyczne wnioski (...)

— Zmieniałby zatem tę nudną szkołę. Od czego dziś zacząłby Pan Profesor zmiany w oświacie, gdyby był ministrem o niemal nieograniczonych kompetencjach? Trzy najważniejsze decyzje?

— Zaczęlbym od reformy zakładów kształcących nauczycieli. Są to uczelnie nienowoczesne. Bo nie przedmioty nauczania, ale kwalifikacje moralne i kompetencje, które nauczyciele wynoszą z uczelni, powinny stanowić punkt odniesienia dla kształcenia w tym zawodzie. Chodzi o to zwłaszcza, jakie kompetencje ma nowoczesny nauczyciel wnieść do szkoły. Mówiąc krótko: wprowadziłbym w życie nowoczesny model uczelni pedagogicznej, a na czelu takiej uczelni postawiłbym rektorów z otwartą głową, niekoniecznie pedagogów. Druga decyzja, bez której nie odważyłbym się na inne, to obsada stanowisk kierowniczych w szkołach. Na stanowiska dyrektorów kierowałbym wyłącznie ludzi z pewnym choćby minimum pasji twórczej, takich, którzy nie spoczęliby na laurach (...). Trzecia decyzja dotyczyłaby uruchomienia wydawnictwa i takiego pokierowania jego pracą, aby zarzucić nauczycieli dobrą lekturą pedagogiczną i metodyczną, jak to bywało przed laty w Polsce nie bogatszej niż dziś (...). Ruch nowatorski byłby niejako następstwem tych poprzednich decyzji. I dopiero w momencie pozyskiwania nauczycieli twórczych wspólnie wydalibyśmy walkę nudzie panującej na lekcjach i po lekcjach. Po prostu zaczęlibyśmy wówczas tworzyć inną szkołę — tę, o której mówiłem.

(Fragment wywiadu z Profesorem, „Głos” nr 3 z 8 I 84)

Prof. BOGDAN SUCHODOLSKI

KIM MA BYĆ POLAK?

(...) Jak Pan Profesor pojmuję edukację humanistyczną współczesnego Polaka i szerzej: współczesnego człowieka?

— Otóż ja myślę, tak: edukacja humanistyczna nie powinna być traktowana zbyt wąsko, czy jakby to powiedzieć — zbyt „resortowo”. Nie podzielałam przekonania, że edukacja humanistyczna to polonistyka, trochę teatru i filmu, trochę plastyki, trochę muzyki. Edukacja ta dzisiaj musiałaby dotyczyć — użyjmy właśnie tego słowa — cywilizacji współczesnej, bezdroży tej cywilizacji, konfliktów, jakie w niej istnieją, perspektyw uratowania czy obrony tej cywilizacji, a więc tego wszystkiego, co się wiąże z alternatywnym myśleniem. Nie jest bowiem wcale pewne, że dalszy rozwój cywilizacji musi być taki sam, jaki był dotychczas i że przyszłość będzie taką samą, tylko „większą” pod każdym względem; być może powinna być „inna” ale w jakim sensie i w jakim zakresie inna? To są wielkie problemy współczesnej cywilizacji, które dają o sobie znać tak jaskrawo w dziesiątkach publikacji, choćby w ostatnim raporcie Klubu Rzymskiego, czy w najnowszej książce Tofflera — „Trzecia fala”, czy w książce Schumachera która właśnie ukazała się w języku polskim „Małe jest piękne”. Otóż edukacja humanistyczna musi objąć te wszystkie wielkie sprawy cywilizacji — także i konflikty społeczne w świecie, konflikty między narodami rozwijającymi się a rozwiniętymi, wielki dialog między cywilizacjami europejskimi i nieeuropejskimi. Musi przynosić jakieś wielkie otwar-

cie na problemy całego świata, na cywilizację globalną, która musi powstać, jeśli mamy uniknąć — jako ludzkość — katastrofy. Tylko w takich horyzontach edukacja kulturalna ma sens. Bez tych perspektyw nie zrozumiemy niczego ze współczesnej sztuki, czy współczesnej problematyki moralnej.

— Jest to jednak niezwykle trudne zadanie, zważywszy choćby na obecny kształt naszego szkolnictwa.

— Oczywiście jest to bardzo trudne, ale nie powinniśmy dłużej pozostawać w edukacji w tych opłotkach sarmackich, w których trochę widzimy kraje naszego obywatela, a poza nimi jest tylko wrogi i głupi kapitalizm — dalej za tymi opłotkami świat się nam kończy, jak kiedyś kończył się za słupami Herkulesa... Reasumując — myślę, że trzeba będzie rozszerzyć horyzonty tzw. kształcenia kulturalnego, żeby nie miało ono charakteru wyizolowanego z rzeczywistości życia, jakiejś dodatkowej ozdoby „duchowej”, żeby było związane z kształtowaniem ważnych i krytycznych postaw i aspiracji młodego pokolenia (...). A jeśli byśmy mieli od tych postulatów schodzić do programów szkolnych, to myślę, że coś takiego jak historia kultury i cywilizacji musiałaby w nich uzyskać swoje miejsce na skrzyżowaniu polonisty i historii, którzy wciąż władają osobnymi królestwami.

— Lękam się, że Czytelnicy „Głosu” mogą uznać to, co Pan mówi, za zbyt abstrakcyjne i odległe, żyjemy bowiem w kraju tu i teraz — i wiadomo, co w obecnej sytuacji wszystkich nas szczególnie trapi i niepokoi.

— To jest model zbyt odległy. Ale ktoś wie, czy tylko wizje odległe nie są rzeczywiście bliższe? Tak jest z każdą reformą szkolną. Myślę, że historia bardzo nas poganiała i mimo że sytuacja gospodarcza jest trudna i że się spłata się z nią wiele innych problemów, musimy szukać dróg wyjścia z tego, także i oświatowego dna.

— Bo korekty dotyczące tylko programów języka polskiego i historii, które właśnie są czynione — jakkolwiek niezbędne i konieczne, to stanowią za mało...

— To jest ważna naprawa błędów i braków programowych, ale nie sięga dostatecznie głęboko i nie obejmuje całości wykształcenia nowoczesnego. Te poprawki jest stosunkowo łatwo zrozumieć. Ale są

zadania trudniejsze. Myślę jednak, że nie należy traktować ich tak, że są to zadania zbyt odległe i zbyt trudne. Bo coś jest bardzo odległe i bardzo trudne dla niektórych. Ale jest dość bliskie i nie tak trudne dla innych. To by się przekładało na tzw. strategię klinową, do której kiedyś zachęcałem, ale z której jak do tej pory, nie nie wyszło. Ale jestem uparty i powtórzę, że dzisiaj, kiedy w społeczeństwie (...) są dosyć silne tendencje, żeby szkołę uczynić rzeczywistością tworzoną społecznie, a nie rzeczywistością tworzoną centralistycznie i administracyjnie, powinno się właśnie realizować strategię klinową. I nie mogłoby być inaczej, gdyżby pewne środowiska aktywniejsze, bystrzejsze, bardziej inicjatywne zaczęły kształcić inaczej. Z tych doświadczeń pokazywałoby się, że jednak można odmienić szkołę. Jak długo będziemy się upierać przy tym, że wszystko musi być zarządzane centralistycznie i że normy muszą być jednakowe dla wszystkich szkół, nigdy nie ruszymy z miejsca. Oczywiście, wiem doskonale, że wówczas powiada się zazwyczaj, że gdy te szkoły będą takie, a tamte inne, to powstanie nierówność... Trudno, wszystko na drodze do równości jest nierównością.

— Dziś jednak, ze zrozumiałych względów, jesteśmy na tę kwestię szczególnie uwrażliwieni i takie konstatacje, choćby najszlachetniejsze, nie mogą być chyba popularne.

— Myślę, że całe nasze społeczeństwo jest dziś bardzo zafascynowane doniosłością reformy prawnoustrojowo-organizacyjno-instytucjonalnych. To jest bardzo potrzebne, ale zmiany te nie rozwiązują jeszcze żadnego problemu, tylko — być może — przygotowują możliwości, aby go rozwiązać. Ma być na przykład nowa ustawa o Akademii Nauk, nowa ustawa o szkolnictwie wyższym (...) ale kiedy i jak będziemy rozwiązywać rzeczywiste problemy, jak będziemy pracować? Ludzie dyskutują do upadłego nad ustawami i statutami, a realne i ważne problemy uciekają. Czy w szkolnictwie wyższym dzięki nowej ustawie rozwiążemy od razu palące problemy tego szkolnictwa, jak np. charakter i tok studiów, czy społeczny dostęp do szkoły wyższej? Przecież nie wzrosną procent młodzieży chłopskiej na uczelniach z tego powodu, że rektora będzie się wybierał. Autonomia akademicka jest piękną i ważną sprawą, ale nie wynika z niej bezpośrednio gwarancja, iż ważne i trudne problemy tego szczebla edukacji narodowej

będą rozwiązane szybko i łatwo. Tu trzeba innej mobilizacji sił i innych dyskusji.

Myślę, że w każdej dziedzinie jest mnóstwo merytorycznych problemów kluczowych, o których nawet nie próbuje się mówić, bo wszyscy są zafascynowani zmianami organizacyjno-ustrojowo-instytucjonalnymi, które są wprawdzie ważne, ale stwarzają tylko pewne możliwości przyszłego działania. Ale jak długo mamy je odkładać?

— Niestety, dziś niechętnie słucha się takich głosów, co jest zresztą zrozumiałe. Ale wracając do głównego nurtu naszej rozmowy, do edukacji humanistycznej: co — zdaniem Pana Profesora jest obecnie najważniejszym zadaniem w tej dziedzinie? Co przede wszystkim należałoby już dziś uczynić?

— Przede wszystkim należałoby jak najszybciej powołać jakąś grupę czy komitet, którego zadaniem byłoby globalne określenie kierunku reformy (...) Należałoby tu uwzględnić — mówiąc językiem resortowym — trzy ministerstwa: oświaty i wychowania, nauki i szkolnictwa wyższego oraz kultury i sztuki. Niestety, dotychczas było tak, że reformę szkolną robiło tylko Ministerstwo Oświaty, a to było zaprzepaszczenie wszelkiej globalnej reformy edukacyjnej. Przecież, jak Pani dobrze wie, nie było w ostatnich latach żadnego porozumienia między Ministerstwem Oświaty a Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego. Przyszła reforma szkolna musi być robiona razem. Właśnie te trzy resorty: oświaty, szkolnictwa wyższego i kultury muszą robić reformę łącznie, ponieważ istotne problemy edukacyjne mieszczą się na styku królestwa tych trzech resortów. Oczywiście, z pracą tych trzech resortów trzeba powiązać i aktyw nauczycielski, i wykorzystywać głos rodziców, i opinie resortów gospodarczych, a wreszcie i zdanie ekspertów. I jak długo tego nie uwzględnimy, jakkolwiek reforma oświatowa nie przyniesie oczekiwanych rezultatów.

Drugi mój postulat to kwestia dalszej integracji średniej szkoły ogólnokształcącej i średniej szkoły zawodowej. (...) Rozdzielenie szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego, z którym mamy obecnie do

ŻYCIE SZKOŁY SZKOŁĄ ŻYCIA



— Z pewnym niepokojem obserwuję przemiany, jakim ulega współczesna szkoła. Mam coraz więcej wątpliwości, czy właściwie przygotowuje ona młodych ludzi do życia. Pan Profesor bada i analizuje działania dydaktyczne i wychowawcze placówek oświatowych bardziej konkretnie niż ja. Czy wyniki upoważniają do zadowolenia czy też krytyki w tym względzie?

PROF. MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ: — Przypadek sprawił, że rozmawiamy w dzień po moim powrocie z sympozjum krajów socjalistycznych w Bułgarii, gdzie przez cały tydzień dyskutowano stan przygotowania młodzieży do życia, małżeństwa, zakładania rodziny, wychowania dzieci. Nie było ani jednego kraju, którego przedstawiciele uważaliby, że mają dobrą szkołę. W lipcu wraz z grupą pracowników naukowych z Polski uczestniczyłem w Paryżu w kongresie poświęconym pedagogice porównawczej. Spośród reprezentantów 70 krajów nie znalazł się nawet jeden, który by wyrażał się pozytywnie o własnym szkolnictwie.

Jest to, oczywiście, słaba pociecha dla nas, ale trzeba zdawać sobie sprawę, że niezdolność szkoły do spełniania oczekiwań społecznych nie jest problemem tylko polskim. W Polsce natomiast miały miejsce pewne szczególne okoliczności, które sprawiły, że owa niewydolność jest dostrzegana ostro z uwagi na lansowanie przez wiele lat bardzo pozytywnie oficjalnej oceny szkolnictwa. Ciągłe podkreślałem, że trzeba rozróżniać w dorobku szkoły pewne niewątpliwie osiągnięcia wyrażające się przede wszystkim we wskaźnikach ilościowych. Widoczna jest także jakościowa zmiana w poziomie wykształcenia społeczeństwa. Dość powiedzieć, że w ciągu dwudziestu lat liczba posiadaczy matur wzrosła sześciokrotnie, do 6 milionów. Grupa absolwentów szkół wyższych wzrosła czterokrotnie do 1,5 miliona. Trudno nie uznać tych faktów za ogromne osiągnięcia.

Dopiero, gdy się ocenia jakość wykształcenia, zaczyna się dyskusja i padają różnicowane oceny. Niezależnie od tych zastrzeżeń trzeba uznać, iż czterdzieści lat wysiłków oświatowych przyniosło w rezultacie jakościowo różne społeczeństwo o niepomniernie wyższym poziomie kultury i świadomości. Tym przemianom nie towarzyszyły odpowiednio zmiany systemu rządzenia i organizacji społeczeństwa. Ta zasadnicza rozbieżność między „odmienionym społeczeństwem”, a „niezmienionym systemem” legła, moim zdaniem, u podstaw konfliktu społecznego lat 1980—1981. Najaktywniejsi ludzie tego okresu urzeczywistnili i wychowali w Polsce Ludowej. Szkoła nie była więc taka zła, skoro potrafiła wychować ludzi o wielkim wyczuleniu społecznym, ogromnej rzetelności, zdolności do zorganizowania się. Klasa robotnicza jest dziś zupełnie inna, niż dziesięć czy piętnaście lat temu. Jest wykształcona i dojrzała społecznie.

— Praca szkoły wywołuje jednak krytykę. Jakie mankamenty można by wymienić?

— Niepokój budzi, nie tylko zresztą u nas, przestarzała koncepcja szkoły pojętej jako miejsce, w którym przygotowuje się młodzież do życia, a nie miejsce, gdzie młodzież żyje. Jeśli ta koncepcja będzie utrzymana przez władze, naukowców-pedagogów, autorów programów i nauczycieli, to nie zlikwidujemy sytuacji występującej we wszystkich krajach, gdzie szkoła nie daje się lubić, a główny nurt życia młodzieży toczy się po ostatnim dzwonku.

— W teorii nikt nie kwestionuje poglądu, że szkoła pracuje dobrze wtedy, gdy dydaktyka i wychowanie wspierają się i przenikają. W praktyce trudno dokładnie określić, od ilu lat daje się wyraźnie zauważyć postępujące zdydaktywizowanie pracy z uczniem. Niektórzy krytycy idą w swych ocenach aż tak daleko, że zarzucają szkolnictwu swego rodzaju ograbianie dzieci i młodzieży z wolnego czasu i rekreacji, które odgrywają ogromną rolę w kształtowaniu postaw i zachowań. Szkoła — powiadają — przekształca się jakby w dydaktyczne włączenie ucznia. Czy nie sądzi Pan, że jeśli szkoła zdydaktywizuje się, uczniowie przesłanę się wszechstronnie rozwijać?

— W zupełności się z tym zgadzam. Na skutek tego, że ciągle narasta balast wiedzy, którą rzekomo trzeba w całości opanować, nauczanie staje się coraz bardziej uciążliwe tak dla nauczycieli, jak uczniów. Sądzę jednak, że na łamach „Głosu Nauczycielskiego” trzeba powiedzieć o pewnych trudnych sprawach. Wydarzenia z lat

1980—1981 doprowadziły do zdobycia przez różne grupy pracownicze wielu przywilejów wyrastających ponad stan i możliwości gospodarki. W szkolnictwie znalazło to wyraz w pięciodniowym tygodniu pracy, bez skrócenia programów o 20 proc., jak to się stać powinno.

Sądzę, że gdybyśmy mieli nawyki działania zgodne z mechanizmami demokratycznymi, jakiś komitet rodzicielski mógłby wystąpić do Naczelnego Sądu Administracyjnego ze skargą na łamanie norm obciążenia ucznia pracą. Norm ustalonych przez ministerstwo zdrowia. W czasach, kiedy pan i ja chodziliśmy do szkoły, raz w tygodniu zdarzało się sześć lekcji, a raz tylko cztery. Dziś mój syn w ósmej klasie ma dwa razy w tygodniu po osiem lekcji, nigdy mniej niż sześć. To koszmarnie. Obciążenie jest potęgowane przez coraz trudniejsze treści kształcenia. Jeśli nauka zawsze dzieci męczyła, to dziś stała się udręką i nic się nie robi, aby sytuację uzdrowić.

Nie wyciągnęliśmy wniosków z wielokrotnej krytyki jednostronnego pojmowania celów kształcenia. Mówi się o tym w każdym podręczniku pedagogiki. Tymczasem w praktyce cały nacisk został położony na tak zwane „materialne kształcenie”: czyli na przekaz wiadomości, z zaniedbaniem formalnego, czyli rozwijania zdolności w trakcie zdobywania wiedzy. Jeśli zważyć, że program jest skondensowany, a więc praktycznie zwiększony, to nie starcza czasu na jego realizację. Z początkiem września przerabiamy się zaległe partie materiału z poprzedniego roku. I nie można się jakoś zdobyć na śmiało powiedzenie, że dziecko przebywa w szkole po to, aby się rozwijać. To nie jest akumulatorem do ładowania, nie mówiąc o tym, że ładujemy go nadmiernymi dawkami tak, że może ulec przepaleniu. Smak pracy szkolnej zmienia się na gorsze. Dopóki nauczyciel nie uzyska luzów czasowych, dopóty nawet najlepszy nie będzie w stanie prowadzić dodatkowych ciekawych zajęć pozalekcyjnych czy pozaszkolnych. Kto ma siłę i sumienie, by zatrzymać młodzież po ośmiu lekcjach?

— Może dlatego z pola widzenia wielu nauczycieli wymyka się wychowanie? Przyczyn szuka się w braku czasu, ale chyba nie sposób pominąć względów politycznych i skomplikowanej sfery ekonomicznej. Czy Pana obserwacje pozwalają na sformułowanie innej opinii?

— Sądzę, że do dziś nie są przewidywane skutki psychologiczne i pedagogiczne wydarzeń roku 1980, a także „stanu wojennego”. W okresie „Solidarności” przeprowadzono burzliwą i nie zawsze sprawiedliwą krytykę oświaty oraz szkolnictwa. Jednocześnie w szkołach rozpoczęły się działania i „eksperymenty” naruszające nieraz podstawową linię wychowawczą szkoły państwowej. W oczach młodzieży szkoła i nauczyciele tracili wiarygodność. Odrębnym szlakiem wychowawczym było wprowadzenie stanu wojennego. Co prawda położono wówczas kres owym niedopuszczalnym „eksperymentom”, lecz także gwałtownie zahamowano szereg poczynań innowacyjnych, mogących poprawić smak szkoły i dla uczniów, i dla nauczycieli. Te warunki, po okresie rozgorączkowania i rozpolitykowania, wywołały w wielu szkołach „wielką ciszę”. Nie chciano z młodzieżą dyskutować nabrzmiałych problemów, miano do niej pretensje o stawianie trudnych kwestii ideologicznych, politycznych. Trzeba było odwagi, aby taką dyskusję wówczas podejmować. Niestety, cnota odwagi jest rzadkim zjawiskiem, a okoliczności też nie sprzyjały jej masowemu pojawianiu się wśród nauczycieli.

W ostatnich latach występuje jednak powolna normalizacja. I badania, i sondaże, i moje własne obserwacje pozwalają stwierdzić, że skończył się okres politycznej agresywności młodzieży. Rzeczywistym problemem wychowawczym stała się teraz ucieczka wielu młodych w sferę życia prywatnego, do kręgu przyjaciół, bez tendencji i wiary w celowość włączenia się w działania na szerszą skalę. Starsi uczniowie nie wleżą w to, by w szkole mogli uzyskać odpowiedź na pytania, które ich naprawdę nurtują. Omawiają więc te sprawy w kręgu rówieśników. Część młodzieży uważa za niecelowe stawianie w ogóle jakichkolwiek pytań w szkole. Czy można mieć do niej o to pretensje? Chyba nie.

Gdyby uczniowie mieli do swej szkoły pretensje o to, że nie odpowiada na ich istotne pytania, oznaczałoby to wiarę, że możliwa jest lepsza szkoła. Tymczasem wielu uczniów uważa, iż szkoła nie może być inna. Taka jest i nie trzeba od niej

oczekiwać tego, czego dać nie może. Szkoła jest dla nich miejscem, gdzie trzeba w określony sposób mówić, zachowywać się i do czasu otrzymania „papierka” znosić to wszystko. Wszystkiego, co naprawdę ważne, trzeba szukać gdzie indziej. Nie twierdząc, że tak jest wszędzie, ale, niestety, jest tak w wielu, zbyt wielu szkołach.

— Jeśli, Pana zdaniem, sytuacja tak się rozwija w placówkach oświatowych, czy są szanse i jakie na otwarcie szkoły wobec środowiska, do czego tak ongiś dążono?

— Nawet wtedy, gdy tak dużo mówiło się w Polsce o szkole środowiskowej, takich autentycznych placówek powstało niewiele. Miały one swych przeciwników. Jednym z nich był Kościół. Przypomnę, iż jest to szkoła przedłużonego dnia, która, przetrzymując dziecko dłużej, zapewnia mu bogate możliwości rozwoju, lecz także żywienie. Jeśli uświadamimy sobie, że brak w kraju około 2 tys. szkół dla pokrycia potrzeb, wiele istniejących pracuje na trzy zmiany, a niekwalifikowani nauczyciele pojawili się także w Warszawie, nie można wymagać tak luksusowego rozwiązania, jakim jest szkoła środowiskowa.

Wszystkie niekorzystne czynniki, które już wymieniliśmy, skłaniają wielu nauczycieli do podwyższonej autorytarności, jeśli chcą wykonać zadania nałożone przez programy nauczania. Zarazem wychowawcy muszą coraz bardziej przyciskać rodziców, by ci postępowali podobnie z dziećmi. Stosunki przyjaźne rodziców ze szkołą nie są częste. Dorosli, którzy chcą mieć święty spokój, często usiłują przekupować nauczycieli swą działalnością. Zwykle są to działania powierzchowne, bo wymuszone. Coś robią w szkole i dla szkoły, ponieważ dziecko ma trudności w nauce. Często po wojnie chętnie pomagane szkoły bez wyrachowania należą, niestety, do przeszłości. Dziś rodzice często przeżywają lęk, gdy otrzymują wezwanie do szkoły.

Z kolei nauczyciele, mając trudne warunki pracy, nie zawsze znajdują czas na poznanie uczniów, a bywa, że nie zawsze chcą poznawać i rozumieć mody młodzieżowe, odmienne sposoby zachowań. Trzeba wiedzieć, co kryje się za określoną muzyką, strojem, fryzurą i co naprawdę jest niebezpieczne lub szkodliwe. Do dziś nie brak nauczycieli, którzy całą energię kierują przeciw zbyt długim lub zbyt krótkim włosom, gdy tymczasem ważne jest to, co tkwi w głowie pod niepokojącą fryzurą.

Nie są też jednolite grona pedagogiczne, które przeszły perturbacje choćby w ruchu związkowym. Słowem — suma niedobrych spraw może wpływać na odgradzanie się pedagogów od środowiska. W znanym mi bliżej liceum jeszcze nie tak dawno domagano się od rodziców, by zakazali dzieciom dyskusji na tematy polityczne w szkole, ponieważ... są to wystąpienia antysocjalistyczne; jeśli będzie inaczej, rodzice zostaną pociągnięci do odpowiedzialności. Zamiast rozmawiać, dyskutować, przekonywać, padały zakazy. Takich sytuacji łatwo się nie zapomina.

— Bariera dla wielu niekorzystnych tendencji mógłby być dyrektor szkoły, kreujący demokratyczny styl kierowania. Kompetencje kierowniczego personelu są nadal ograniczone, a działania jakiegokolwiek części przybierają coraz bardziej zbiurokratyzowany kształt. Niektórzy wiążą ten stan z przestarzałym, niedynamicznym modelem systemu oświaty. Inni dopatrują się źródeł niekorzystnych przemian w postępującej decentralizacji zarządzania. Jak jest Pana zdaniem?

— Biurokracja jest widoczna we wszystkich dziedzinach życia. Jest ona zawsze dzieckiem centralizacji. Powstaje w związku z tym dramatyczny dyalekt, znany mi z dyskusji toczonych w latach sześćdziesiątych. Kiedyś z udziałem profesora Kotarbińskiego dyskutowaliśmy zakres swobody nauczyciela i tak zwanej prawdy subiektywnej. Pytano wtedy, ilu mamy nauczycieli, których prawda subiektywna jest na tyle dojrzała, by mogła stanowić cenną ofertę intelektualną. Ilu natomiast będzie takich, których owa prawda jest kosztowna, konserwatywna, mało warta. Sądzę, że z podobną kwestią mamy do czynienia w przypadku dyrektorów. Dlaczego ministerstwo, pełne, nie wątpliwe, dobrych intencji, usiłuje dość ściśle profilować tę działalność? Zwierzchnicy zastanawiają się ilu mamy dyrektorów takich, którzy dysponując pełną swobodą działania, potrafią ciekawie programować wartościową pracę wychowawczą szkoły?

Proponuję małą dygresję. Przed rokiem w trakcie międzynarodowego sympozjum we Frankfurcie nad Menem zgłosiłem po-

stulat znany z moich publikacji krajowych, by 20 proc. czasu dydaktycznego oddać do dyspozycji nauczyciela. Niech razem z uczniami wypełni go sprawami ważnymi. Okazało się, że taką decyzję podjęto wcześniej w Izraelu. Spowodowała ona lawinę listów do ministerstwa, w których nauczyciele... prosili o wytyczne do wypełnienia tego limitu swobody. U nas wielu dyrektorów woli dyrektywę, wytyczne, niż otwarte pole do popisu. Być może zanikła zdolność i odwaga tworzenia programu od dołu?

Trzeba przyznać, że po 1980 roku stworzono w szkole wiele możliwości, które nie są wykorzystywane. Na przykład samorząd uczniowski nawet w ostrożnie sformułowanym statutowym kształcie ma nieporównanie większe możliwości, niż dawniej. Ramy są dostatecznie szerokie, by stworzyć ciekawy ruch samorządowy, ale... Licealiści pewnej szkoły opowiadali mi, że zapalili się do prowadzenia radiowęźła (własne reportaże, poezje, utwory muzyczne itd.). Atrakcją było mnóstwo przez dwa miesiące — do czasu, kiedy nadano ciętą, satyryczną scenkę charakteryzującą lekcję pewnej pani profesor, która kiepsko uczyła, a stawiała wiele dwój. „Poszkodowana” powiedziała: „ja, albo radiowęzeł!”. Dyrektor wybrał panią profesor. Samorząd skończył się.

Opowiadano mi również o ciekawych gazetkach. Były dopóty, dopóki nie pojawiła się pierwsza kontrowersyjna polityczna wypowiedź. Miał odpowiedzieć na nią polemika, dać inną wykładnię — zlikwidowano gazetkę. I tak z tego samorządowego poletka robi się użytek w niewielu szkołach. Po prostu pewne sytuacje tkwią w oświacie z powodu niedostatecznego postępu odnowy demokratycznej.

— Mankamentów, jak wynika z naszej rozmowy, jest wiele. Co i jak doskonalić w tej sytuacji?

— Sytuacja szkolnictwa jest na tyle krytyczna, że wymaga energicznych i kompleksowych działań. Choćby w celu nadrobienia braków i zaniedbań w bazie materialnej szkoły, bez której nie może być mowy o dalszym rozwoju, nie mówiąc o zmniejszeniu dodatkowego miliona uczniów w najbliższych latach. Można to uznać za paradoks, ale sądzę, że w tej sytuacji można uzyskać postęp w jakości pracy szkolnictwa poprzez lepszy układ stosunków szkoły ze społeczeństwem, poprawienie stosunków nauczycieli z rodzicami, wreszcie poprawienie owego „smaku” szkoły dla uczniów.

Rzecz w tym, iż państwo musi się odwołać do ofiarności i pomocy społeczeństwa. To już się stało w postaci PRON-owskiego „Narodowego Czynu Pomocy Szkole”. Nie mam wątpliwości, że ów czyn zostanie masowo poparty (a jest to niezbędne) tylko wtedy, gdy ludzie przekonają się, że nie traktuje się ich tylko jako skarbonki, lecz jako współgospodarzy szkoły, która ma swój wysiłek i trudem budować. Czyn uzyska długofalowe poparcie (a potrzebny jest okres co najmniej dziesięcioletni), jeśli szkoła będzie się zmieniać na lepsze, jeśli „da się lubić”, jeśli ludzie finansujący oświatę będą czuli, iż współdecydują o tym czego i jak się tam uczy.

Sądzę, że istnieją w oświacie programy innowacyjne kompleksowe i dobrze rokujące. Przypomnijmy założenia szkół eksperymentalnych, czekających na realizację projekt stworzenia Społecznej Rady Wychowania — zarówno tej centralnej, jak też regionalnych. Mówiliśmy o pełnym wykorzystaniu możliwości tkwiących w samorządzie szkolnym. Wystarczy przejrzeć stare roczniki „Głosu Nauczycielskiego”, aby odrzuciwszy propozycje nierealne lub wręcz „księżycowe”, znaleźć ogromny ładunek konkretnych propozycji innowacyjnych, doskonalących oświatę bez przekraczania kanonu cech stanowiących o jej socjalistycznym charakterze.

— Dziękuję za rozmowę.

JERZY KRAŚNIEWSKI

CZEGO W SZKOLE NIE UCZA?

Pan STANISŁAW JÓZWIĄK jest majstrem w plockiej Fabryce Maszyn Żniwnych. Mimo że bezpartyjny, uczestniczył jako gość w obradach XV plenum KC PZPR w Łodzi i wystąpił tam z przemówieniem, podejmującym sprawy kształcenia zawodowego młodzieży. Poprosiliśmy go, by w rozmowie szerzej przedstawił swoje poglądy na temat edukacji młodzieży.

— Łódzkie przemówienie świadczy, że nauka, przygotowanie młodzieży do pracy, stanowią przedmiot szczególnego Pańskiego zainteresowania. Dlaczego?

— Interesuję się tym nie tylko ja. Kiedy miałem jechać do Łodzi, sporo rozmawiałem z kolegami w pracy, znajomymi. Okazało się, że jest to sprawa, która wszystkim leży na sercu. Myślę dlatego, że nie ma człowieka, którego nie obchodziłaby przyszłość. My, starsi, wkrótce odejdziemy — komu zostawimy swoje warsztaty? Moja fabryka za mojego życia z niewielkiego zakładziku robiącego prostenarzędzia rolnicze rozbudowała się w wielkie przedsiębiorstwo, z którego wychodzą nowoczesne „Bizony”. A Płock? Przecież to było, jeszcze dwadzieścia lat temu, małe, senne miasteczko. Co z tym wszystkim zrobisz, co potrafisz robić nasi następcy?

— Pana zawodowa funkcja siłą rzeczy pociąga za sobą konieczność stykania się z młodymi pracownikami, przychodzącymi do fabryki, więc odpowiedź na te pytania powinien Pan znać.

— Kieruję pracą młodych, poznaję ich w fabryce, znam również różne kłopoty z kwalifikowanymi kadrami mojego miasta. I ta wiedza upoważnia mnie do niepokoju.

— Tak źle ocenia Pan wyniki działania naszego szkolnictwa, całego systemu przygotowania do zawodu, do pracy?

— To nie takie proste powiedzieć: dobrze lub źle. Popatrzmy na strukturę zawodów, których u nas można się nauczyć. Najłatwiej w Płocku zdobyć zawód krawca, a ilu krawców potrzebuje dziś takie miasto, jak nasze? Młodzież więc kończy różne szkoły z pełną świadomością, że uczy się tylko dla papierka, bo w życiu robić będzie coś innego. Czy w ogóle można mówić w tych warunkach o dobrym przygotowaniu zawodowym? Tymczasem np. piekarzy trzeba sprowadzać skądinąd, co wiąże się ze sprawami mieszkaniowymi, przywykaniem młodego do nowego środowiska...

— Ale czy wyobraża Pan sobie sytuację, że szkolnictwo pokryje potrzeby swego terenu na wszystkie zawody? Czy w ogóle jest to wykonalne?

— W pełni na pewno nie. Ale przy planowaniu sieci szkół potrzebne jest przewidywanie. A tego w kształceniu zawodowym bardzo brak. Nasza fabryka, również Mazowieckie Zakłady Petrochemiczne, mają swoje szkoły przyzakładowe. Biorąc pod uwagę dzisiejsze potrzeby kadrowe, można by je znacznie rozbudować. Nie robimy tego właśnie ze względu na przyszłość, za kilka lat nasze fabryki nie zapewnią pracy zwiększonej liczbie kończących szkoły.

— Tu przecież rolę grają również pieniądze. Z całego kraju docierają sygnały, że reforma gospodarcza bardzo boleśnie uderzyła w szkolnictwo przyzakładowe.

— Mogę mówić tylko o tym, co widzę u nas. W Płocku, i my, i Mazowieckie, bardzo dbamy o swoje szkoły, nie oszczędzamy na nich. Chociaż czasem w zakładzie odzywa się głos, że to nas za drogo kosztuje. Bo uczymy fachowca, płacimy, dajemy uczniowi wszystkie świadczenia, odzież ochronną, a on kończy szkołę i idzie pracować do Mazowieckich.

— I Wasz zakład daje pieniądze na szkołę tak zupełnie bezinteresownie?

— Oczywiście, że nie. Szkoła przyzakładowa jest jednocześnie naszym kooperantem. Ale, poza tym, naprawdę staramy się uczniów zainteresować zakładem, wiązać z nim. Dlaczego idą do Mazowieckich, naprawdę nie rozumiem; zresztą z ich szkoły przychodzi do nas. Ale coś z tym trzeba zrobić...

— Co? Administracyjnie zabronić podejmowania pracy gdzie indziej, kazać zwracać koszty nauki?

— No nie, przecież nikogo zmuszać do pracy w naszym zakładzie nie chcemy, jak by to wyglądało... A zwrot kosztów? Myślę, że jak będą chcieli odejść, to zapłacą. Więc i to nic nie pomoże. Jakies wyjście trzeba będzie jednak znaleźć...

— Więc może wymagać, aby szkoła wpałała miłość do fabryki?

— Fabryki nie trzeba kochać. Ale, uważam, szkoła powinna uczyć również o korzyściach, wynikających z pracy w jednym, swoim zakładzie. Fabrykę, pracę trzeba szanować, rozumieć, że tylko wtedy, gdy się długo w jednym miejscu pracuje, można zmieniać na lepsze i warunki, i stosunki. Jak ktoś przyjdzie do nowego zakładu, to może powiedzieć tylko, że mu się w nim podoba lub nie — jak lata przepracuje, to może wpływać na zmiany na lepsze. Takie szukanie miejsca, gdzie wszystko jest już dobrze, to chęć korzystania z cudzej pracy, czyjegoś wysiłku. Bo w fabryce wszystko trzeba zrobić — nie tylko detal, ale również dobrą atmosferę, lepsze stosunki, dobrą organizację pracy. Tego ci młodzi, przychodzący ze szkoły, nie wiedzą.

— Ponieważ już przy tym jesteśmy, jak ocenia Pan przygotowanie zawodowe absolwentów?

— Dobrze. Zawód mają opanowany czasem aż za dobrze. Ale nie umieją pracować.

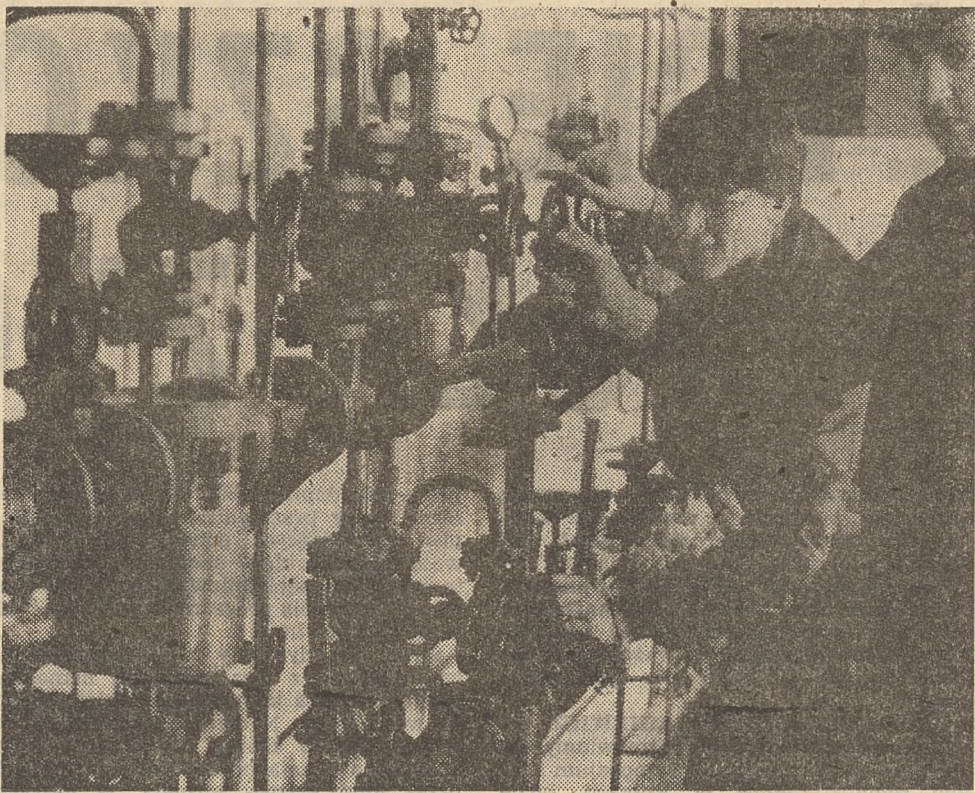
— Jak rozumieć to „aż za dobrze”?

— Widzi pani, w nowoczesnym zakładzie praca jest podzielona na najprostsze operacje. Żeby je dobrze wykonać, nie trzeba specjalnie wysokich umiejętności np. ślusarza. Oczywiście, robotnik musi umieć czytać rysunek techniczny, posługiwać się narzędziami pomiarowymi, mieć zawodowy spryt, wyczucie — reszty szybko nauczy się w fabryce. A uczniowi każe się w szkole, na zajęciach praktycznej nauki zawodu robić np. szufelkę. Do czego mu ta umiejętność, kto dziś sam ręcznie robi wszystkie operacje przy tym prymitywnym sprzęcie, jak szufelka? Uczeń wie o tym, zadanie jest nudne, nieciekawe — więc je odwala. I — to ważne — prosta, nieskomplikowana praca nie wyrabia żadnej smykałki zawodowej, nie uczy kombinować w tym dobrym sensie, myśleć o ułatwieniu sobie i innym pracy.

— To, co Pan nazywa sprytem, kombinowaniem, jest takie ważne?

— Tak. Czasy się zmieniły. Dawniej robotnik robił jakieś urządzenie całe, widział efekt swojej pracy. Dziś w wielkim, skomplikowanym „Bizonie” wykonuje tylko jedną, małą część lub operację — nie widzi rezultatów swojej pracy, często nie wie, czemu one służą. Szkoła powinna więc rozwijać wyobraźnię, uczyć rozumieć znaczenie swojej części pracy w tym, co wspólnie wytwarzamy. Tylko takie cechy pozwalają nie nudzić się w pracy, umożliwiają racjonalizację, nowatorstwo — bo to jest przecież szukanie krótszej drogi do celu. Trzeba jednak ten cel widzieć. A szkoła topi ogólny sens pracy w potrzebnych jeszcze 20 lat temu szczegółach, drobiazgach.

— Wynika z tego, że Pana zdaniem w szkole, także zawodowej, powinno się kształcić przede wszystkim inteligencję, umiejętność widzenia całości, uogólnień. Z umiejętności zawodowych należałoby główny nacisk kłaść na poznawanie zasad, reguł, a nie opanowanie prostych czynności?



Fot. Marek Suchecki

— Czynności u nas w fabryce na różnych stanowiskach pracy są nieskomplikowane, dla obznajomionego z zasadami do opanowania w kilka dni, czasem tygodni. W nowoczesnej fabryce potrzebniejsi niż „złote rączki” są robotnicy, którzy umieją patrzeć na swój detal i widzieć całość, ludzie z wyobraźnią. I u nas to młodzi rozumieją. Wielu, choć wprost tego się od nich nie wymaga, idzie do wieczorowego technikum; dyrekcja bardzo im sprzyja. Ze szkoły nie wynoszą także jeszcze jednej ważnej rzeczy: umiejętności pracy w zespole, nie wiedzą nic o organizacji produkcji, zależnościach, układach między ludźmi.

— To nieproste wpoić takie umiejętności — toż to wiedza, którą każdy z nas zdobywa przez całe życie.

— Ale zacząć trzeba już w szkole. Tymczasem tego zupełnie nauczyciele nie robią. Młody człowiek przychodzi do fabryki i wie tylko, jak być powinno i co mu się należy. I w zetknięciu z życiem czuje się zagubiony, nieszczeniwy, niedoceniony — więc zmienia pracę, szukając tego idealnego miejsca, gdzie wszystko będzie jak na lekcji. Tymczasem żeby być nie tylko fachowcem, ale również pracownikiem — trzeba coś wiedzieć o tym, jakie prawa rządzą zespołem ludzi, jak kierować i jak słuchać kierownika, orientować się w układach międzyludzkich, wiedzieć np. że nie wystarczy mieć rację, ale trzeba umieć o niej przekonać.

Teraz dużo mówi się o pracy ideowo-wychowawczej w szkole, wielu się buntuje, uważa, że jest niepotrzebna. A przecież najlepiej uczy się młodzież tych wszystkich rzeczy właśnie przez działalność w różnych organizacjach. Tymczasem w szkołach o ich pracę się nie dba, program nauki zajęć z organizacji życia w zespole też nie przewiduje. Potem do fabryki trafia technik czy inżynier z nowym dyplomem i boi się wyjść do ludzi, nie ma pojęcia, jak nimi kierować — woli mniej zarobić, siedząc bezpiecznie za biurkiem.

— Myśli Pan, że pobudzenie działań organizacji społecznych, jakieś zajęcia z organizacją pracy, może psychologii, by pomogły?

— W dużej części na pewno tak. Trzeba pewnie częściowo zmienić program nauki, stosunek szkoły do ucznia i fabryki do młodego pracownika. Kiedyś u nas było tak: przychodził młody do zakładu, to jego opiekunem zostawał któryś ze starszych, doświadczonych pracowników — radził mu, pomagał, zwracał uwagę. Potem za taką opiekę zaczęto płacić i dobra tradycja się skończyła. Zamiast tych najlepszych, którzy sami chcieli zajmować się nowymi — zrobiło się z tego normalne źródło dochodu, zagrały inne czynniki. Pieniędźmi też można wiele dobrych rzeczy zabić. Nie wiem, czy podobnie nie jest w szkole.

— Ma Pan również doświadczenie ze szkołą jako ojciec...

— No, było to już dość dawno, ale to, co mówię, opiera się również na tych doświadczeniach. Mam dwie dorosłe córki, obie fach zdobyły w szkole. Miały szczęście — lubią swoją pracę. Gdy się jeszcze uczyły, nie miałem z nimi kłopotów. I z tym brakiem szkolnych kłopotów — tak to widzę — coś jest nie w porządku. Szkoła do rodziców ma interes, gdy dziecko źle się uczy, rozrabia; jeśli uczy się dobrze, nie przejawia żadnej, dobrej ani złej ak-

tywności, nauczyciele uważają, że wszystko jest w porządku. A jest to bardzo zły sygnał, powinien niepokoić wszystkich.

— Dlaczego?

— Wiem, że żywi, aktywni uczniowie przysparzają kłopotów. Ale oni właśnie coś chcą osiągnąć, do czegoś nakłonić innych. Jeżeli ich zainteresowania idą w złym kierunku — szkoła, razem z rodzicami, powinna pokierować tą aktywnością, a nie tłumić jej, żądać spokoju. Bo w rezultacie takiego postępowania wyrasta człowiek, który wie tylko to, że mu się należy — nie wie, nie potrafi ani żądać, by jego prawa były honorowane, ani sprawić, że będą uchwalone nowe prawa. Ot, takie bierne, bezwolne, obrażone na świat, rozgoryczone popychadło.

— Chyba Pana kontakty ze szkołą, jako ojca, nie zostawiły najlepszych wspomnień?

— To jest obserwacja ogólna. W stosunku do córek starał się tylko, by wdrażać je również w domu w przestrzeganie tych wymagań, które stawiała szkoła: systematyczność, porządek, obowiązkowość, odpowiedzialność. Tych, bardzo ważnych w życiu cech, nie można u dziecka wykształcić bez ścisłego współdziałania ze szkołą. Nie wszyscy rodzice o tym wiedzą — trzeba ich więc przekonać.

— Z naszej rozmowy wynika, że aby sposób kształcenia nowych pracowników stał się lepszy, trzeba w to zaangażować wszystkich — władze, zakłady pracy, organizacje społeczne i polityczne, rodziców — i oczywiście — nauczycieli.

— To jest jedna z tych spraw, których w pojedynkę nie można rozwiązać. Takiego systemu kontroli technicznej, jaki ma szkoła, nie ma żaden zakład — wszyscy jesteśmy brakarzami i wszyscy uczestniczymy w powstawaniu końcowego „produktu”. Jeżeli wszyscy będziemy starali się — na pewno nam się uda.

— I jeszcze jedno. Jak się dowiedziałam, jest Pan u siebie, w fabryce, działaczem związkowym. Nasza rozmowa ukaże się w numerze „Głosu”, który przygotowujemy w związku z plenum ZG ZNP, poświadczone problemem edukacji narodowej. Czy, Pana zdaniem, jest to w ogóle temat dla związku zawodowego?

— Jestem robotnikiem metalowcem i z radością dowiedziałem się od pani, że ZNP podejmuje i takie, bardzo ważne, obchodzące wszystkich problemy. Byłoby bardzo źle, gdyby odradzał się ruch związkowy zajmował się tylko tzw. związkowymi sprawami, tylko żądaniem lub tylko broniem pracowników. Myślę, że my, związkowcy, musimy sami przed sobą stawiać zadania, ważne dla wszystkich. U nas w zakładzie w tym roku wywołaliśmy zdumienie, żądając ukarania pracowników jednego z naszych ośrodków wypoczynkowych. Ośrodek pracował źle, było tam brudno, żyłi kłopoty, przeprowadziliśmy kontrolę i wystąpiliśmy o kary. Niektórzy mówili: co to za związek, przecież ci, co tam pracują, to też związkowcy. A my uważamy, że wymagać trzeba od wszystkich, również od siebie. Dlatego ZNP, dyskutując na taki temat, oceniając również pracę swoich członków — imponuje mi.

Rozmawiała
MARIA KALIŃSKA

KIM MA BYĆ POLAK?

CD ZE STR. 4

czynienia, nie wydaje mi się w czasach dzisiejszych dostatecznie słuszne. Nawet we Francji, która jest bardzo przywiązana do swego szkolnictwa licealnego, powstał nowy projekt bardzo żywo dyskutowany, zakładający, by liceum ogólnokształcące dawało jednocześnie podstawowe przygotowanie do pracy zawodowej. Takie stanowisko wymaga oczywiście założeń, że przygotowanie do pracy zawodowej nie polega na tym, że młody człowiek stanie po jutrze przy warsztacie i wszystko będzie wiedział, co i jak ma robić; przeciwnie, takie stanowisko zakłada, że wdrożenie do praktyki zawodu musi odbywać się w miejscu pracy, co — jak Pani wie nikomu się nie podoba.

— Bo tak bardzo przyzwyczailiśmy się do wąskich specjalności, kawalkowania niewielkich wycinków...

— Do przygotowywania po prostu do konkretnego stanowiska pracy. A gdyby udało się dokonać takiego zespolenia szkoły ogólnokształcącej i zawodowej na zasadzie kształcenia ogólnego tu i tam oraz fundamentalnego przygotowania do zawodu tu i tam to problem styku średniego szczebla edukacji i wyższego mógłby być rozwiązany zupełnie inaczej. Można by potraktować szkołę wyższą jako etap dalszej edukacji, a nie edukacji zawodowej wstępnej. Ta dalsza edukacja mogłaby też mieć różne szczeble. Możliwości edukacyj-

ne byłyby wielorakie i zróżnicowane, nie byłoby tego ogromnego naporu na szkolnictwo wyższe, a dostęp do niego stałby się bardziej demokratyczny.

Trzeba by więc pomyśleć o różnych wariantach zintegrowania kształcenia zawodowego i ogólnego, cały obraz w tej dziedzinie musiałby być inny, nie taki, jaki mamy obecnie. Ale to wymaga daleko idących studiów i zakwestionowania wielu społecznie mile widzianych założeń. Naruszenie — że tak powiem — „czystości” liceum ogólnokształcącego wywołuje od razu krzyk protestu, również wprowadzenie do szkoły zawodowej tego „konja trojańskiego”, jakim jest wykształcenie ogólne, wywołuje podobny krzyk. Ale bez naruszenia tych konserwatywnych założeń, nie powstanie prawdziwie nowoczesna reforma edukacji.

— Warto w tym miejscu przypomnieć konferencję naukową, zorganizowaną w 1978 roku przez Komitet Badań i Prognoz „Polska 2000” Polskiej Akademii Nauk, której był Pan gospodarzem na temat: „Model wykształconego Polaka”, na której zastanawiano się, jak kształcić nowoczesnego Polaka przełomu XX i XXI wieku. Mówiono tam, że wykształcenie ma służyć w równym stopniu poznawaniu przez młodego człowieka rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, co i poznawaniu samego siebie, sterowaniu sobą, swoim życiem. Niestety, nie spotkało się to z szerszymi reperkusjami ani wtedy, ani teraz, choć wła-

śnie ukazała się publikacja z tej konferencji.

— To prawda, nie znalazło to zbyt żywego zainteresowania. A przecież to, o czym tak mówiono, jest możliwe do zrobienia chociaż tylko przy założeniu strategii klinowej. I w tej właśnie publikacji, o której Pani wspomina, znajduje się na przykład mój projekt reformy edukacji obywatelskiej; uwzględniłam tu takie podstawowe problemy: ludzkość w walce o egzystencję i dobrobyt; ku społecznej sprawiedliwości; stosunki między narodami, wojny i obrona pokoju; kultura jako czynnik rozwoju społecznego i indywidualnego; sytuacja człowieka w cywilizacji współczesnej i w nowoczesnym środowisku życia; praca ludzka w warunkach rozwoju nauki i techniki; sztuka jako wyobraźni i przeżywania świat współczesnego człowieka; człowiek i jakość jego życia. Czy rzeczywistość nie może ten program być realizowany już dziś? Przecież na dobrą sprawę jest nawet odpowiedni podręcznik...

— Myśli Pan zapewne o publikacji „Nasza współczesność a wychowanie”, która to książka (przypomnę: pisana wspólnie przez Pana i prof. Irenę Wojnar) podejmuje najistotniejsze problemy wychowawcze współczesności. Niestety i ona przeszła w sposób zupełnie niezauważony. A kończy się podrozdziałem „Kim ma być Polak?”.

— Ale nam się często mówi, że jesteśmy utopistami. Więc proszę bardzo: jesteśmy utopistami, ale właśnie dlatego to, co nowe i co inne, jest już zrobione. Utopie są dziś żywą siłą. Można każdej chwili wznowić tę książkę i niech każdy nauczycielowi jako swoisty podręcznik (...)

(fragment wywiadu z prof. Bogdanem Suchodolskim, przeprowadzonego przez Hen-

rykę Witalewską w kwietniu 1981 roku o publikowanego pt. „Kim ma być Polak?”, „Głos Nauczycielski” nr 17/81).

★

„Każdy w Polsce jest i będzie pracownikiem. Ale nikt nie jest i nie będzie tylko pracownikiem, będzie także obywatelem i człowiekiem. Edukacja obywatelska powinna te trzy zakresy ludzkiego życia. Dlatego konieczne jest upowszechnianie wykształcenia średniego typu ogólnego i dlatego edukacja na szczeblu wyższym powinna znacznie przekraczać potrzeby kadr zawodowych. Takie wykształcenie „bezzainteresowne” otwierać będzie oczy na świat, na własny kraj, na samych siebie.

Będzie równocześnie podstawą zainteresowań kulturalnych i aktywności w tym zakresie. Jeśli wzrastający poziom materialny warunków życia nie ma prowadzić ku społeczeństwu konsumpcyjnemu, kultura stać się powinna dobrem najbardziej powszechnym i pożądanym. Znaczy to, iż Polska prowincjonalna uzyskiwać powinna warunki życia kulturalnego zbliżone do warunków wielkomiejskich. Po demokratyzacji i wyrównywaniu szans oświatowych, wyrównywanie kulturalnego uczestnictwa stanie się naczelnym zadaniem. W jego realizacji trzeba będzie przezwyciężyć wiele niesłusznych poglądów, traktujących kulturę jako rozrywkę i lekceważących potrzeby i możliwości kulturalnego uczestnictwa „szarych, prostych ludzi”.

(fragment artykułu pt. „Ruch krytyki i nadziei” prof. Bogdana Suchodolskiego, „Polityka” nr 36 z 8 września 1984 r.)

DZIECI — NIE LUBIĄ RODZICE — SIĘ BOJĄ

(Rozmowa z ELŻBIETĄ BOREK, ekonomistką z Gdańska — matką dzieci w wieku szkolnym)

— Ma Pani dwójkę dzieci w wieku szkolnym. Czy pani również „chodzi do szkoły”?

— Bywam tam, niestety, rzadkim gościem...

— Czyżby niechciałam?

— Trudno powiedzieć, choć prawdą jest, że moje rzadkie wizyty w szkole do najprzyjemniejszych nie należą. Ale proszę nie myśleć, że mam do nauczycieli pretensje. Tak się składa, że moje dzieci, i Agnieszka, która jest w klasie szóstej, i Jurek, już ośmioklasista, dobrze się uczą, jakichś specjalnych problemów z nimi nie miałam, choć zdarzały się i wciąż zdarzają różne nieporozumienia.

Nie należę do matek, które mają wielkie pretensje do szkoły i nauczycieli, bo wiem, że i ja nie jestem bez winy. Pracuję zawodowo, mąż także, tak się składa, że oboje wychodzimy z domu o 6.30, wracamy o 18.00. Więc dzieci już od pierwszej klasy są skazane na siebie, nie dopilnowane, jak trzeba. Każdy z nas wypełnia minimum obowiązków, przede wszystkim opiekunów — przygotowanie posiłków, dbanie o czystość i przyzwoity wygląd dzieci, o miejsce do nauki. Rano budzimy je, aby zjadły gorące śniadanie, bo same o tym nie pamiętają. Za mało czasu poświęcamy dzieciom, a przecież dobre wychowanie jest to przede wszystkim dom. Mam świadomość klęski, ale nic poradzić nie mogę, bo codziennie o 7.30 muszę być w pracy,

w której nie ma tzw. zwolnień na zakupy w ciągu godzin pracy. Patrząc z przerażeniem, że moje dzieci nie nawykły do porządku wokół siebie, że nie mają wyrobionych podstawowych cech, jak obowiązkowość, dyscyplina, systematyczność, pilność...

— Przecież uczą się dobrze, córka bardzo dobrze...

— To prawda, tylko o czym to świadczą? Że w jej klasie są gorsi i na tym tle ona jest bardzo dobra. Jest pilna, odrobi lekcje, ale niewiele ponadto, najchętniej siedzi przed telewizorem. Syn w wolnych chwilach kopie piłkę. Dobre i to...

— Rozumiem, że na szkolnym boisku, czyli jest pod dobrą opieką.

— Właśnie, że bez opieki. Boisko — zresztą marne, małe, bywa przeważnie zajęte, rzadko tam ćwiczą, większość na podwórku, lub na dużym, pustym parkingu. Właśnie moje pretensje do szkoły dotyczą tego, że nie panuje ona nad wolnym czasem uczniów, nie organizuje dla nich prawie nic. Tylko uczą.

Moje dzieci mają szczęście do uroczych wychowawczyń, chwałą niektórych nauczycieli. Ale szkoły nie lubią. Chodzą, bo muszą. A to dlatego, że tak dobrze uczą, ale nie oferują dzieciom ponad to. Nauka to smutny obowiązek. Więc często buntują się, narzekają, Agnieszka płacze, że nie może opanować nut, a śpiewać i tak nie będzie, bo liczy się teoria.

Widzi pani, to paradoks: tradycyjnie uczniowie nie lubią matematyki, a dziś moja córka nie cierpi... wychowania muzycznego. Bo to nie są lekcje radości, muzyki, śpiewu, lecz ćwiczeń i mówienia o śpie-

wie. I za dużo dwój z takich przedmiotów, które powinny być radością dziecka, jak muzyka, plastyka. Czy pani uwierzy, że moja córka, która w przedszkolu była uznana za talent plastyczny — malowała rzeczywiście pięknie — w szkole przestała malować? Powoli zabijano w niej zainteresowania i wyobraźnię — zmuszano do tresury odzorowywania przedmiotów. Tak było w pierwszej, drugiej klasie. Dziecko znienawidziło to, do czego biegło zawsze z radością i przy czym odpoczywało. Nic z tego nie ma teraz.

Być może moja szkoła nie jest przykładem typowym, na jej usprawiedliwienie dodam, że pracuje w ciasnocie, przybywa dzieci, a budynek ten sam. Ale coś mi się zdaje, że warunki, warunki, metody pracy — metodami. Coś jest niepokojące w tym, że w szkole tylko się uczą, że los dziecka po lekcjach jest szkole i nauczycielom prawie obojętny. Nie dba się o to, aby dziecko chciało się uczyć, lubiło szkołę, a nie musiało. Trudno mi jako matce wskazać winnych, ale ministerstwo powinno się za to wziąć, bo odpowiada za los dzieci, po to jest powołane.

— Wspomniała Pani, że szkoła nie ma warunków...

— To prawda, ale obserwujemy, że inne szkoły je mają, a klimat jest ten sam. Rygor nauki, przymus nauki, straszenie dwójkami. Po co nauczyciele tak obrzydzają dzieciom szkołę, przecież tym szkoda sobie?!

Moja gorycz, znacznie głębsza, wiąże się z całkowitym prawie brakiem odpowiedzialności szkoły za zdrowie dzieci. Te eksperymenty na uczniach — 6 godzin lekcji w ciągu dnia i krótkie przerwy plus brak rekreacji, a zimą zwyczajnie świeżego powietrza i ruchu — to zbrodnia. Jak to jest, że my, dorośli, skróciliśmy tygodniowy wymiar pracy, że nauczyciele go też skrócili, ale dzieci zmusiliśmy, jakby za karę do pracy ponad możliwości. O trudnych programach nie mówię, bo moje dzieci z nauką trudności nie mają, ale rosną na chorych obywateli. Wracają do domu zmęczone, nie mam odwagi gonić je do lekcji. Zadania domowe to dwie—trzy godziny pracy, wieczorem, przy świetle. Te dzieci, zwłaszcza córka, bo Jurek chociaż trochę pogoni za piłką — są niedot-

lenione, blade, słabe, bo żyją w bezruchu. W szkole dzwonek goni dzwonek. Czy naprawdę nie można inaczej zorganizować życia uczniom? Czy tak musi być?

— Sama Pani mówi, że wychowuje nie tylko szkoła. A domy kultury, świetlice osiedlowe?

— W mojej dzielnicy takiej placówki z prawdziwego zdarzenia nie ma. To właśnie nieporozumienie — faktycznie szkoła wszystkiemu nie poradzi. Dlatego mam tylko żal do szkoły, ale nie chodzę tam z pretensjami, bo wiem, że ta sytuacja jest nienormalna. Gdyby w każdym większym osiedlu był dom kultury, dom sportu, dzieci mogłyby tam spędzać czas wolny, rozwijając się, bawić i uczyć. A one są skazane na ciasną szkołę i podwórka, na których nie wiemy bardzo, jakim wpływem podlegają.

My, rodzice, chętnie byśmy pomogli w budowie takich obiektów, niechby jednak znalazł się ktoś, także z władz, aby zainicjował i pokierował budową. Przecież wszyscy widzimy, że naszym dzieciom dzieje się krzywda, a szkoła jest niewydolna, nastawiona wyłącznie na naukę.

Dla mnie inny kształt edukacji, o którym pani mówiła, to właśnie sieć placówek, także kin i teatrów dla dzieci, które zagospodarowują czas ucznia od rana do wieczora. Szkoła byłaby w tym punktem centralnym, jakby organizatorem dnia pracy i zabawy dziecka. Każdego dziecka, nie tylko, a może właśnie nieuzdolnionego.

— Czego oczekiwałaby Pani od swojej szkoły najbardziej tak na dziś?

— Chyba tego, żeby nie wzywano mnie w tonie urzędowym, gdy syn coś nabroi, a proszono serdecznie, jak ktoś bliski prosi drugiego bliskiego człowieka o pomoc w rozstrzygnięciu trudnej dla obu stron sprawy. Aby stosunki między rodzicami a nauczycielami były ludzkie. Bo prawdą jest, że rodzice też w większości boją się szkoły, niechętnie tu przychodzą. Bo są na ogół oceniani i to surowo. A przecież obie strony — i my, i nauczyciele — jesteśmy wychowawcami. Dlaczego tak trudno się nam porozumieć, żyć po partnersku, jak równy z równym? Dlaczego?

Rozmawiała
MARIA POPOWICZ

NIE DREPTAĆ W MIEJSCU

CD ZE STR. 1

rezultacie czego nie zawsze budowaliśmy tam, gdzie najbardziej potrzeba. Wizja oświaty, tej na jutro, potrzebna jest i po to, by w porę przygotować do nowych zadań kadrę nauczycielską.

Tak więc chociażby ze względów pragmatycznych nie powinniśmy — przytoczenia ciężką sytuacją ekonomiczną — uciekać przed precyzowaniem prognoz na bliższe i dalsze lata.

Formułując ten model, zgodny z potrzebami i aspiracjami społecznymi, musimy

sobie odpowiedzieć na szereg cząstkowych, lecz wcale niebagatelnych pytań. Ot, choćby, takich: Jaką sylwetkę człowieka i obywatela chcielibyśmy kształtować jako najbardziej pożądaną w społeczeństwie socjalistycznym? W jakim kierunku powinna pójść zmiany stylu pracy szkoły, aby była ona w pełni wiążąca z uczniami, rodzicami i środowiskiem? Jak rozumieć wiodącą rolę szkoły w całokształcie oddziaływań edukacyjnych młodzieży i społeczeństwa? Jaką wybrać drogę upowszechniania wykształcenia średniego? Jakże powinno być miejsce kształcenia zawodowego w przygotowa-

waniu do życia i pracy w zmieniających się warunkach współczesnego świata? W jakim kierunku powinny pójść zmiany w zarządzaniu oświatą? To, oczywiście, tylko niektóre z licznych dylematów, jakie trzeba będzie rozwiązać, projektując system oświaty na jutro i pojutrze.

Obrady plenarne — trzeba to podkreślić — poprzedzone zostały analizą problemu w sekcjach związkowych, a więc w gronie ekspertów reprezentujących różne typy szkolnictwa, a także na posiedzeniu Prezydium ZG ZNP oraz w Komisji Pedagogicznej Związku. Co z pewnością ułatwi zadanie członkom Zarządu Głównego.

Rzecz jasna, celem plenum nie jest, bo i być nie może, zaprojektowanie systemu edukacji narodowej. Powinien on powstać w oparciu o ocenę obecnego systemu, je-

go walorów i braków, jego skuteczności, w oparciu o sformułowane już diagnozy naukowe (wiele wszak ustalę raportu o stanie oświaty nie straciło na aktualności) i te, które zostaną — z uwzględnieniem wszystkich uwarunkowań — sformułowane. Konieczne są też opinie nauczycieli praktyków, przedstawicieli życia społeczno-gospodarczego i świata nauki, a także tych, którzy są przedmiotem edukacji, czyli szerokich warstw społeczeństwa. Jeżeli jednak na plenum uda się sprecyzować podstawowe problemy, jeżeli uda się tym samym sprowokować dyskusję nad modelem polskiej oświaty, cel obrad będzie spełniony.

„Apelujemy do wszystkich kobiet, do wszystkich sił miłujących pokój w Europie i na całym świecie, by nie została zapomniana lekcja II wojny światowej. Nie możemy dopuścić do wojny...”. To słowa z żarliwego apelu uczestniczek międzynarodowego seminarium „Trzy pokolenia kobiet w walce o pokój, przeciwko faszyzmowi”, które obradowało w Warszawie w 45 rocznicę wybuchu ostatniej wojny. Słowa apelu skłaniają do refleksji nad powstawaniem, rozwojem i wcielaniem w życie idei pokoju w dziejach naszej cywilizacji. Spójrzmy na wybrane tylko przykłady walki o pokój, której jednym z ostatnich ogniw jest wspomniane wyżej seminarium.

★

W starożytnej Grecji na mocy świętego przymierza Ifitosa z Elidy, Kleostenesa z Pisy i Likurga ze Sparty, królów historii wczesnej jak legenda, od przypuszczalnej daty 776 pne. co 4 lata w trzecią pełnię po letnim przesileniu przyjmowała Olimpia zawodników i gości z całego świata greckiego na panhelleńskich igrzyskach. Okres od wiosny do jesieni olimpijskiego

równywał ów okres do legendarnego „złotego wieku” ludzkości.

★

W średniowieczu, kiedy w warunkach ustawicznych wojen, wszczynanych przez wędrujące plemiona i wojownicze rycerstwo, jedynie autorytet religii coś mógł wskórać, wprowadzone przez kościół (1027) tzw. Treuga Dei, tj. dni od środy wieczorem do poniedziałku rano, objęte zakazem walki zbrojnej (potem przedłużone na Adwent i Wielki Post) przynosiły znękaną ludność możność wytchnienia i pokojowej pracy. Potępiając wyniszczające ekonomicznie i demograficznie Europę wojny krzyżowe doradca Filipa Pięknego w XIII w., Piotr Dubois, zalecał „pokojowy podbój” Wschodu. W miejsce utrzymywania klasztorów radził kształcenie dziewcząt w językach łacińskim, greckim, hebrajskim i arabskim oraz w chirurgii i medycynie. Tak przygotowane kandydatki zalecał wysyłać na Wschód jako przyszłe żony Saracenów i greckich duchownych. Tam swym postępowaniem i umiejętnościami szybko miałyby zdobyć zaufanie lu-

źniami państwa jest zgotowanie mieszkańcom — przy ich intensywnej współpracy — spokojnego i pokojowego żywota. Czynnikiem regulującym stosunki w państwie czyni autor wzajemną miłość, wzmocnioną wspólnotą interesów, a dopiero w wypadku niedostatku tego uczucia dopuszcza interwencję sprawiedliwości.

★

Wśród pisarzy polskiego renesansu szczególnie Andrzej Frycz Modrzewski poświęcił sporo uwagi idei pokoju. Pokazując dla uwydatnienia wartości pokoju wszelkie potworności wojny, podsuwa czytelnikowi refleksję, że w warunkach konfliktów zbrojnych cierpią najdotkliwiej nie sami sprawcy, lecz niewinne masy biednych ludzi, które przecież nie mają (w ówczesnym rozumieniu) żadnego wpływu na politykę. Autor, pełen trzeźwego rozsądku, nie tonie w utopijnych marzeniach o błogostanie bytowania w pokoju, lecz mobilizuje do jego budowania i ochrony, podając konkretne tego sposoby. Państwo — powiada — winno szukać wszelkich sposobów współpracy gospodarczej i politycznej z innymi państwami bez względu na ich religię. Nieporozumienia w takim układzie należy likwidować w zarodku drogą polubownego arbitrażu przy pomocy jakiegoś innego państwa względnie na podstawie prawa międzynarodowego. W okoliczności zagrożenia obok wzmocnienia czujności i obronności winno państwo podjąć równocześnie wszelkie możliwe rokowania z ewentualnym agresorem. Zmuszone zaś do wojny obronnej (jedynie sprawiedliwej) winno ją szybko przenieść na teren przeciwnika, jako karę dla za łamanie pokoju i ostrzeżenie na przyszłość.

Radykalniej bronili pokoju bracia polscy czyli arianie. Identyfikując wojnę z najgorszym złem odrzucali ją w ogóle. Wielu z nich za przykładem ich działacza, Piotra z Goniądza, dla manifestacji swej postawy nosiło drewniane miecze. Integrowali oni ideę pokoju z ideą tolerancji religijnej. Nie można — głosili — podporządkowywać czemuś i komuś sumień ludzkich; należy więc pozostawić każdemu wolność wyboru wyznania albo życia poza religią. Wygnani z Polski ustawą sejmową w 1658 r. arianie zabrali ze sobą utrwalone w traktatach idee pokoju i tolerancji (np. S. Przypkowskiego „O pokoju...”, J. Stegmana „Krótkie badanie...” albo „Katechizm rakowski”) włączone w kompendium „Biblioteki braci polskich”. Stały się one inspiracją w wielu wypadkach dla literatury pacyfistycznej Zachodu, traktatów o tolerancji (np. Locke’a).

Współczesny arianom J. A. Komeński, budując swój rewolucyjny system pedagogiczny, wprowadzając zasady powszechności oświaty i jednolitego programu wykształcenia podstawowego dla wszystkich, przepaja go ideami pokojowego współżycia narodów, głoszonymi również przez mieszczańskich ideologów rodzącego się kapitalizmu, jak holenderski filozof Hugo Grotius, niemiecki pedagog Ratichius, czy pisarz społeczny Andree.

W okresie oświecenia bodaj najżarliwszym obrońcą pokoju jest Wolter, dla którego pokojowe i szczęśliwe panowanie władcy jest o całe niebo więcej warte od największej chwały wojennej („Historia Karola XII”). Uznając wojnę i fanatyzm za najtrudniejsze przeszkody w dokonywaniu wszelkiego postępu stwierdza, że człowiek skutecznie może im przeciwstawić właśnie ideę pokoju i tolerancji („Zarys obyczajów...”). Zastanawia się, ile to milionów ludzi straciło życie z winy egoistycznych ambicji władców i nietolerancji fanatyków różnych religii. Jedynie wiedza, oświecenie, rozum — zdaniem luminarza tej epoki — uwolnią ludzi od zaślepienia i natchną odwagą sprzeciwienia się „bezgranicznemu i niedorzecznemu zuchwałstwu” absolutnych władców, gotujących im zniszczenie a w najlepszym wypadku nędzny żywot.

W Polsce, gdzie wojny zewnętrzne i domowe znacznie przyczyniły się do totalnego upadku, w oświeceniowym ruchu ku naprawie idea pokoju stanowiła ważną zasadę postępowania dla reformatorów i wychowania młodzieży. Konarski wpajał w Collegium Nobiliū przyszłym decydom o losach kraju, że „nie masz nic lepszego w państwach nad sprawiedliwość i pokój, nie masz też nic szczęśliwszego nad państwa pod sprawiedliwym i spokojnym zostające berłem”. („Na czym dobro i szczęście Rzeczypospolitej zalega”). W programie i praktyce wychowania moralnego w szkołach Komisji Edukacji kultywowanie idei pokoju było jednoznaczne z cnotą patriotyzmu i przyjaźni międzynarodowej. W oracji inauguracyjnej prof. Jacka Przybylskiego w Warszawie pokój oznacza tworzenie nowych wartości materialnych i duchowych „na zagonach roli, pod strzechami wieśniaków...”, w toku towarów, w edukacji młodzieży, zaś w przemówieniu prof. Józefa Sołtykiewicza w szkole krakowskiej pokój to szlachetne braterstwo i wzajemna miłość wszystkich narodów. Opracowywane przez uczniów na zajęciach tematy takie, jak: „O szkodliwych skutkach wojny”, „Tytuł króla SPOKOJNY jest ponad wszystkie tytuły”, czy „O pożytkach pokoju” wpajały młodemu umysłom zasady postępowania w życiu dorosłym.

W wyniszczonych wojnami Napoleona Europie rodzi się przybierający na sile ruch społeczno-polityczny, potępiający wszelkie wojny bez względu na ich charakter, i propagujący ideę pokoju różnymi środkami propagandowymi, argumentacją o charakterze humanitarnym, etycznym, a nawet religijnym. Ruch ten doprowadził w 1848 r. do pierwszego międzynarodowego kongresu obrońców pokoju.

★

O wiele silniejsze natężenie dążeń do wprowadzenia w życie zasad pokojowej koegzystencji społeczeństw, ujęte już w ramy organizacji pacyfistycznych, lig i towarzystw, przypało w obliczu groźby konfliktów między państwami na przełomie XIX i XX w. tak w Europie jak i w Ameryce. Równoległe nurty pacyfistyczne znalazły — ale na innych podstawach — swe miejsce w programach ruchów robotniczych, wywierając znaczny wpływ wychowawczy na masy ludowe w duchu protestu przeciw wojnie i prowojennej polityce.

Nową erę w kształtowaniu pacyfistycznego sposobu myślenia i ruchu obrońców pokoju otwiera Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa. Po bezmiarze ofiar i zniszczeń I wojny światowej dekret władzy radzieckiej w sprawie pokoju uczynił wyłom w dotychczasowym myśleniu o wojnie i pokoju, w praktyce stosunków między państwami. Dekret powyższy zapoczątkował ustawiczne wysiłki Kraju Rad o trwały i sprawiedliwy pokój, o pokojowe współistnienie państw o różnych ustrojach, o odprężenie międzynarodowe, o ograniczenie wyścigu zbrojeń.

Prawdziwej lekcji, czym jest wojna dla ludzkości i jak cenną wartością jest pokój, udzieliła ludzkości dopiero II wojna światowa, w której szeregowi narodów przyszło wyjątkowo krwawo okupić już nie samą wolność, ale wprost biologiczne istnienie. Wspólnota państw socjalistycznych, wyciągnąwszy wnioski z tragicznej przeszłości, inspirowa, popiera i współuczestniczy we wszelkich dążeniach do zapewnienia bezpieczeństwa międzynarodowego, reprezentowanych w ogólnosiwiatowym, demokratycznym ruchu obrońców pokoju, zapoczątkowanym Międzynarodowym Kongresem Intelektualistów w Obronie Pokoju w sierpniowych dniach 1948 r. we Wrocławiu. Ruch obrońców pokoju z Świątową Radą Pokoju na czele stale analizuje sytuację światową i doskonali środki walki o ów wzniosły i zarazem życiowy cel. Poruszał on masy w okresach zimnowojennego napięcia, zmobilizował w 1950 r. w czasie wojny koreańskiej do protestu i podpisu pod Apielem Sztokholmskim 500 milionów ludzi dobrej woli, nasyłał wszelkie formy działalności w trakcie wojny kolonialnej w Indochinach w 1954 r., w czasie agresji amerykańskiej w Wietnamie po 1964 r., przyczynił się do zorganizowania „szczytu” w Helsinkach w 1975 i konwencji genewskiej o zakazie modyfikacji środowiska naturalnego w celach militarnych w 1977 itd. Kraj nasz może pochlubić się szeregiem inicjatyw na rzecz pokoju na międzynarodowym forum. „Plan Rapackiego” o sile bezatomowej w środowisku Europy w 1957, projekt zamrożenia zbrojeń jądrowych w środkowej Europie w 1963, organizacja II Kongresu Obrońców Pokoju w Warszawie w 1950 r. oraz światowego Zgromadzenia Budowniczych Pokoju w Warszawie w 1977 r. — to ważniejsze inicjatywy.

★

Szczególnie nową i odkrywczą polską inicjatywą w obronie pokoju jest przedstawiony na XXXIII sesji ONZ projekt deklaracji w sprawie „wychowania społeczeństw w duchu pokoju”, przyjęty prawie jednogłośnie przez Zgromadzenie Ogólne. Kiedy poprzednie inicjatywy — innych państw i nasze — dotyczyły spraw politycznych i militarnych, to teraz po raz pierwszy powyższa inicjatywa weszła w sferę wychowania. Dotyczy bowiem kształtowania sposobu myślenia i postawy jednostek, społeczeństwa i w ogóle powszechnej świadomości o konieczności potępienia wojny, uznania prawa do życia w pokoju za podstawowe prawo człowieka. Odkryły się więc tutaj nowe drogi i metody walki przeciw wojnie, będące ważkim drogowskazem dla ludzkości na przyszłość. Należy do nich usunięcie z programów masowego przekazu elementów sprzyjających rodzeniu się nienawiści rasowej, nietolerancji, niesprawiedliwości, szowinizmu, przemocy, kultu wojny; uczynienie programów i procesów nauczania i wychowania w rodzinie, szkole i w życiu publicznym (też środki masowego przekazu) zgodnymi z zadaniami wychowania w duchu pokoju całych społeczeństw, a szczególnie młodych pokoleń. Chodzi przecież o przekształcenie „natury” człowieka w duchu przyjaźni i współżycia międzynarodowego. Piękny i poruszający program na teraz i na przyszłość. Oby słowa małej Antygony z tragedii Sofoklesowej wyryły się na zawsze w sercu ludzkości:

„Urodziłam się, by miłować, a nie nienawidzić”.

TADEUSZ MIZIA

NADZIEJA LUDZKOŚCI

roku stawał się czasem powszechnego pokoju. Rozbrajał greckie państwiska, żyjące w odmienności swych praw i obyczajów, w zaognieniu dziedzicznych sporów, otwierał wolną przestrzeń dróg do świętego miejsca igrzysk. Każdy bowiem Grek przyjmował wówczas na siebie powinność ścigania tych, którzy by jakimkolwiek gwałtem zagroził drogę do Zeusowej Olimpii, czy podali w niebezpieczeństwo olimpijskie święto.

Szczególnie jasnym płomieniem świeciła idea pokoju w komediach Arystofanesa. W nikogo z taką siłą nie bił śmiech i gniew autora, jak w buńczucznych wojownikach, krzykaczy wojennych, płatnerzy i producentów morderczego żelastwa, we wszystko, co żyło z wojny, co się nią tuczyło, a najwięcej w samą wojnę. Była to wtedy nawet walka z wojną podczas samej wojny, tej peleponeskiej. W komediach „Acharneńczyk”, „Rycerze”, „Pokój” autorowi nie chodzi o jakieś abstrakcyjne pojęcie pokoju, ale o konkretny pokój-ziemie, pokój-chleb, pokój-życie, w słowach czerstwych, razowych, rumianych, jakim jest zdrowy rozsądek — ojciec pokoju, a wróg wojny, dzikiej córki szaleństwa.

Chłop attycki, a więc człowiek pracy, w komedii „Pokój” po poszukiwaniach sprowadzając właśnie ów Pokój na ziemię cieszy się nim i chyba przekonuje tych kilkanaście tysięcy widzów w greckim amfiteatrze:

„Pachniesz zwolnieniem z wojska i olejkami kwiatowymi...
pachniesz zbiorami owoców, gościnną, świętami Dionisa,
fletniami, pieśnią Sofoklową... bluszczem,
moszczem
cedrowym i owieczek bekami, baby w pole biegnącej
rozhuśtanym łonem... i wszystkim innym
dobrem...
(Tl. Srebrny)

W rubasznej zaś i zuchwałej „Lizystracie”, aż kolczastej od zjadliwej kpiny, sprawę pokoju przekazuje w skuteczne ręce kobiecie.

A w starym Rzymie po wiekowym udręczeniu wojnami domowymi ideę pokoju wewnętrznego przyjął jako zasadę swych rządów Oktawian August. Przyniosła ona wzrost dobrobytu obywateli, potęgę państwa, poczucia patriotyzmu, rozkwit sztuk, nauk i literatury. Dzieła Wergilego, Horacego, Owidiusza czarowały, zdobywały i służyły jako wzorzec całemu pokoleniu późniejszych wieków. Doceniając dobrodziejstwo pokoju ówczesni po-

droń orientальной i z czasem włączyłyby ją w krąg cywilizacji i interesów Zachodu, zyskując integrację odmiennych społeczeństw. Na podkreślenie zasługują też w tym okresie radykalne sekty, które uzasadniały racjami religijnymi ideę pokoju czyniły osią swego myślenia i działania.

Na ziemiach Piastów w tym okresie szczególnie godzi się uwagi Łokietkowy syn, Kazimierz, który utrzymanie pokoju i pokojową pracę dla potęg i szczęścia narodu uczynił drogowskazem swego panowania. Nowoczesne państwo — Corona Regni Poloniae — i przełom kulturowy, jakim było ufundowanie „nauk przemożnych” perły” (uniwersytetu) — to najbardziej znaczące owoce pokojowej pracy króla, który słusznie u potomnych zyskał przydomek „Wielki”.

U schyłku polskiego średniowiecza w związku z konfliktem Polski z Krzyżakami, którzy głosili prawną i moralną zasadność swej polityki „ognia i miecza” na terenie Prus, Litwy i Żmudzi, polscy prawnicy i dyplomaci z Andrzejem Łaskarzem, biskupem poznańskim, Pawłem Włodkowicem (sobór w Konstancji) i Stanisławem Skarbimierzem, w latach 1412—1423, zgodnie potępiłi wszelką agresję wobec państw pogańskich. Stanowisko takie odbiło się szerokim echem w Europie (np. na Soborze w Konstancji byli obecni prawnicy niemieccy i włoscy) oraz miało znaczenie dla późniejszego rozwoju myśli tolerancyjnej i prawa międzynarodowego. W istocie chodziło przecież tutaj o koegzystencję społeczności o różnych religiach. Zaś obecnie sprawa nadzwyczaj aktualna, kiedy słowa „różne religie” zastąpimy słowami „różne ustroje”. (Tazbir)

★

W czasach renesansu „książę humanistów”, Erazm z Rotterdamu, oburzony bezwzględnością rozprawiania się z masami powstającymi przeciw chciwości i wyzyskowi feudalów, przerażony wyrafinowanymi sposobami walki „dorobkiewiczowskich” władców o przejęcie i utrzymanie absolutnych rządów, buntujący się przeciw okrucieństwom traktowania zwyciężonych — sam angażuje się w walkę o pokój w Europie. W dialogu „Juliusz wyrzucony z nieba” (wojowniczy papież Juliusz II), w rozprawie „Miła wojna dla tych, co jej nie znają” czy w „Skardze Pokoju” określa wojnę jako występki nie mający usprawiedliwienia dla chrześcijanina — niegodny w ogóle człowieka. Pysze, chciwość, brakowi etyki współczesnych książąt przeciwstawia w „Wychowaniu księcia chrześcijańskiego” władcę — filozofa, zapewniającego obywatelom swymi pokojowymi rządami i troską o edukację wysoki poziom materialny i duchowy. Młodszy od Erazma Jan Ludwik Vives, najwybitniejszy pedagog tego okresu, wpaja swym uczniom w „filozofii moralnej”, że powo-

POLUBIĆ DZIECI TRUDNE

Terminem „dzieci trudne” zwykło się określać każde dziecko sprawiające trudności wychowawcze, bez względu na źródło i zespół przyczyn tych trudności. Takie rozumowanie prowadziło do konstatacji, że trudności tkwią w samym dziecku jako wrodzone, negatywne, właściwości jego charakteru. Wobec tego rodzice, nauczyciele i wychowawcy czuli się zupełnie usprawiedliwieni. Jeżeli trudności tych nie byli w stanie pokonać i często rezygnowali z podejmowania jakichkolwiek wysiłków.

Tymczasem proponuję niestereotypowe spojrzenie na „dzieci trudne”, uwzględniające stanowisko współczesnej medycyny i psychologii, według którego zadatki anatomiczno-fizjologiczne, a zwłaszcza mózg, stanowią ważny czynnik warunkujący rozwój dziecka, ale jest to czynnik jeden z wielu. Dlatego tzw. dzieci trudne, to prawie zawsze dzieci, które mają trudności. A mają je w postaci zaburzeń charakterologicznych na skutek niewłaściwej sytuacji domowej, warunków środowiskowych, określonego wychowania itd.

Trudności, jakie objawiają się w szkole, nie zawsze w niej biorą początek, często są tylko odbiciem głębszych trudności, w które zawsze wpłata jest rodzina. A rodzina nie radzi sobie już to ze względu na nieznaną zasad i metod wychowania, już to z powodu bezkrytycznego stosunku do własnych błędów, co potęguje konflikty z dziećmi, czy wreszcie ze względu na brak czasu dla dziecka, na powierzchniowe traktowanie jego potrzeb.

Nauczycielowi wychowawcy pozostaje przekonanie, że można i należy przezwyciężać trudności, na jakie natrafia u niektórych dzieci. I podstawowa zasada, że byłoby stratą czasu chcieć usunąć objawy, nie dostrzegając ich przyczyn. Widząc jak na dłoni skutki w postaci trudności, trzeba szukać przyczyn usuwać je, łagodzić, minimalizować. „Oczywiście — pisał dr André Berge — nauczyciele nie powinni grać roli lekarzy, jednak ich wpływ na dziecko jest zbyt wielki, by można go używać bezkarnie, po omacku. Można bowiem zrobić tyleż dobrego przez odrobinę zrozumienia, ile złego — przez odrobinę niezrozumienia („Uczeń trudny. Szkoła i wady dziecka”, 1960).

Trudny uczeń może wywoływać irytację, zbyt łatwo absorbować nauczycieli i wychowawców, nastęrczać szereg dodatkowych kłopotów — i na to jest jeden sposób: zrozumienie przyczyn negatywnego stosunku dziecka do nauki, do szkoły. Tylko to może przynieść pożądane efekty w postaci zmiany nastawienia.

Wiedzy psychologicznej i pedagogicznej wymaga poznanie przyczyn trudności, zaś inteligencji, kultury i taktu — zrozumienie przyczyn i dostrzeżenie środków zaradczych. Nie wystarczy, aby wychowa-

wać jedynie niepokojące przygodne lub głębokie przyczyny uczniowskich trudności; musi on, poznawszy je — umieć znaleźć sposób rehabilitacji wychowanka, potrafić przywrócić mu wiarę w siebie, ukazać miejsce w klasie i rolę w życiu. Jest to droga do wytworzenia w dziecku chęci i motywacji do pracy nad sobą.

Kary należy stosować rzadko i wyjątkowo poważnie, zaś nagradzać, nawet drobne osiągnięcia i przejawy dobrej woli. Odkrywać przed uczniem zalety, jakimi dysponuje, ujawniać tkwiące w nim dobro, pomagając mu je wydobyć i zatwierdzać. Co to tego potrzebne? Przede wszystkim miłość do dzieci, poczucie odpowiedzialności, serdeczna troska i cierpliwość.

Zastanówmy się przez chwilę: czy to nie szkoła czyni dzieci trudnymi? Czy nie jest tak, że ilekroć dziecko ma trudności z przystosowaniem się do nowego otoczenia, a zunifikowane wymagania przekraczają jego możliwości, zaś postępowaniem swoim i wynikami w nauce nie realizuje pokładanych w nim nadziei — uważane jest za dziecko trudne. Jest więc podmiotem, czy przedmiotem wychowania? Jeżeli podmiotem, to rodzice i nauczyciele mają obowiązek pracować z takim dzieckiem, jakie jest, a nie z takim, jakie zakłada jednobrzmiący regulamin, jakie byłoby łatwe do podporządkowania i spełnienia oczekiwań szkoły.

Najłatwiej rozpoznać dziecko opóźnione w rozwoju umysłowym (poziom myślenia i rozumowania niższy niż rówieśników), ale najtrudniej z nim postępować, tym bardziej jeżeli rodzice kierują się złe pojętą miłością lub wygórowanymi ambicjami, wymuszają na nauczycielach pozostawienie w szkole, zamiast zgodzić się na szkołę specjalną, a od dziecka żądają nadzwyczajnego wysiłku. Może to być przyczyną zahamowania rozwoju, objawiać się w postaci lęku i niepewności lub odwrotnie — w krzyku i agresji. W takich okolicznościach trzeba docierać nie tyle do dziecka, ile do upartych rodziców.

Większe szanse ingerencji ma nauczyciel w przypadku dzieci niezdolnych, z których jedne z „natury” mają mniejszą sprawność umysłową, drugie — wskutek zaniedbań w domu i w szkole. Jeżeli ta przyczyna przyniosła w rezultacie zahamowanie, nieufność, lekliwość, to pozostaje intensywnie pomagać, motywować do pracy nad sobą, aby nie doszło do zniechęcenia, niewiary, bo stąd tylko krok do wagarów i ucieczek ze szkoły. Wiedząc zaś, że sprawność umysłowa, podobnie jak sprawność fizyczna, wymaga ciągłych ćwiczeń, uruchamiamy własną cierpliwość i upór w systematycznym ćwiczeniu intelektu wychowanka.

W zakłopotanie wprowadzają nauczyciela dzieci wybitnie zdolne, przeżywające również trudności szkolne, które wynikają bądź to z nierównomiernej dojrzałości, niesamodzielności, bądź nieprzygotowania do życia w grupie szkolnej. Bywa, że ostentacyjnie nudzą się na lekcji, są „przemądrzałe”, zadają kłopotliwe pytania lub prezentują inny niż nauczyciel punkt widzenia. Im też trzeba pomóc w adaptacji, zjednać dla przedmiotu, a następnie uczynić stymulatorem ciekawych poczyną na lekcji. Tak kierować, aby uczeń zdolny wpływał na ożywienie, wzbogacanie i atrakcyjność zajęć, mając osobistą satysfakcję.

Taktownej ingerencji dydaktycznej będą wymagać dzieci leworęczne, z dominacją prawego oka, słabą współpracą oka i ręki, mające małą orientację przestrzenną. Wszystko to powoduje poważne trudności w pisaniu. Jaka rada? Zachęta do ćwiczeń, pochwała dostrzeganych, choćby niewielkich, postępów i wyrozumiałość. Podobnie dzieci jakają się lub z wadami wymowy będą miały trudności w czytaniu, w wypowiedziach ustnych, co nie może przesłaniać posiadanej przez nie wiedzy i umiejętności.

Szybkie dostrzeżenie zaburzeń słuchowych lub wzrokowych pozwoli nie tylko w miarę korzystnie posadzić dziecko w klasie, ale brać pod uwagę trudności, za które nie może być dodatkowo karane lub niechętnie ośmieszane (np. dlaczego nie słuchałeś? Wszyscy widzą, a ty nie?).

A już najwięcej nieporozumień wywołuje wzmożona pobudliwość psychoruchowa, będąca jedną z częściej spotykanych przyczyn trudności szkolnych dziecka, ale też wyolbrzymianych pretensji nauczycieli i stałych utarceczek na linii: szkoła — dom. Nadpobudliwość dziecka zależy od wielu przyczyn tkwiących w samym dziecku, w jego właściwościach psychicznych, temperamencie, dojrzałości emocjonalnej, a także od warunków środowiskowych, w jakich wzrastało. Najczęstszym przejawem nadpobudliwości jest nadmierna ruchliwość, a także niewystarczająca trwałość i koncentracja uwagi, łatwość zmęczenia i zniechęcenia psychicznego. Także zmienność zainteresowań, brak wytrwałości i przeczucie się od jednej nie ukończonej czynności do drugiej. Trzeba te właściwości uwzględnić i nie karać za nie, a podjąć wraz z rodzicami terapię. Stworzyć możliwości wyżywania się ruchowego w zabawie, na powietrzu, podsuwać na tyle ciekawe zajęcia, aby zainteresowały i na dłużej skoncentrowały, umiejętnie zagospodarować czas wolny.

I jeszcze dzieci nieśmiałe, których los od początku nauki w szkole jest niełatwy. Chociaż ich prawie nie widać i nie słychać, stanowią poważny problem dla nauczyciela. Ten rodzaj psychicznego zahamowania wynika z wielu bardzo złożonych przyczyn: z niewłaściwej atmosfery domu rodzinnego, z braku poczucia bezpieczeństwa, ze zbyt rygorystycznych metod wychowawczych i innych. Lekliwość łączy się z niewiarą we własne siły i tu zawiera się wskazówka do poczyną wychowawczych.

Trudności sprawiają także dzieci „leniwe”, czyli mniej aktywne od swoich rówieśników. „Zahamowanie spontanicznej chęci działania i aktywności dziecka często jest skutkiem braku prawidłowych związków uczuciowych z rodzicami, a przede wszystkim z matką” — piszą A. Popielarska i M. Mazurkiewicz („Dlaczego nasze dzieci sprawiają trudności wychowawcze” PZWL 1983). I o tym warto pamiętać.

Polubić „dzieci trudne”, to poznać je i starać się zrozumieć przyczyny ich trudności. Oddzielić kłopoty od potrzeby fantazjowania, wiedzieć, że przekora i upór są przejawem potrzeby samodzielności, a brak konsekwencji w postawach wychowawczych jest jednym z największych błędów wychowawczych. Jedno jest pewne: aby się cokolwiek udało, musimy zdobyć zaufanie dziecka i młodego człowieka.

dr ANNA MARZEC

CZYTELNICY MAJĄ GŁOS

TO BARDZO DOBRA INICJATYWA

Impulsem do napisania niniejszego listu stał się pierwszy artykuł z cyklu „Rozmowy z młodym nauczycielem”. Oboje z żoną jesteśmy nauczycielami — polonistami z kilkuletnim stażem pedagogicznym. Pragnę wyrazić uznanie Redakcji za pomysł poruszenia problemów młodych nauczycieli, a Autorce artykułu podziękować za wnikliwe, trafne i mądre uwagi i konkretne rady. Z własnych, często przykrych doświadczeń wiemy, że tego rodzaju pomoc będzie dla tych „nowych” w pokojach nauczycielskich bardzo cenna.

Myszę, że warto byłoby także otworzyć łamy „Głosu” dla tych młodych, choć już nie najmłodszych, nauczycieli, którzy zdolali znaleźć już swoje miejsce w pokoju, poznać szkołę i dzieci, ale problemy z tym związane mają jeszcze „na świeżo” w pamięci. Ich uwagi i wrażenia mogą być cenne i interesujące dla młodszych kolegów, a chyba i dla starszych oraz dyrekcji szkół.

Gdybym miał mówić o naszych tego rodzaju doświadczeniach, to stwierdziłbym przede wszystkim, że — choć to banalne — bardzo trudno być młodym nauczycielem. I to z wielu względów. Pierwsze dni w nowej szkole są bardzo ciężkie. Nowicjusza błąka się najczęściej na oślep w „labiryncie” budynków szkolnych oraz wśród obcych twarzy nowych kolegów i koleżanek. Nie zawsze tak bywa. Rozpoczynając pracę nauczycielską w małej wiejskiej szkole (woj. poznańskie) miałem szczęście trafić na życzliwych ludzi. Dyrektor szkoły oprowadził mnie po budynkach orientując „z grubsza” w układzie i przeznaczeniu sal. Zostałem też przedstawiony kolegom, którzy z własnej inicjatywy wskazali wolne miejsce w pokoju nauczycielskim, zaopatrzyli w podręczniki, programy nauczania itp. Owa życzliwość pomogła także przełamać pierwsze lody i wkrótce zacząłem zapominać, że jestem „nowy”.

Gożej trafiła moja żona. Rozpoczęła

pracę w dużej zbiorczej gminnej szkole. Zbiegiem okoliczności w tym samym czasie w szkole tej podjęło pracę kilkoro jeszcze młodych nauczycieli. Po załatwieniu formalności w sekretariacie, pozostawieni zostali sami sobie. Zainteresowania młodymi kolegami nie okazali ani starsi, ani dyrekcja szkoły. Nikt nie poinformował ich, gdzie szukać, np. programów nauczania, podręczników. Budynki szkolne, układ sal, gabinetów i tak dalej musieli poznawać sami (większość zamieszkała w owej miejscowości w ostatnich dniach sierpnia, nie mogli więc wcześniej „spenetrować” szkoły). Po jakimś czasie z inicjatywy koła ZNP zorganizowano spotkanie przedstawicieli Związku i dyrekcji z „nowymi”. Na owo spotkanie nie pofatygowali się nikt z dyrekcji szkoły.

Stopniowo młodzi nauczyciele sami poznali szkołę, panujące w niej zwyczaje, „układy” (są one i w szkołach — to nie nowina), a przede wszystkim dzieci, uczniów.

Po trzech latach pracy, gdy czuliśmy się w „naszych” szkołach „u siebie”, wypadło nam zmienić miejsce zamieszkania i pracy. Trafiłiśmy oboje do dużej Zbiorczej Szkoły Gminnej w małym miasteczku (na zupełnie, w dodatku, nowym dla nas terenie). Mając już pewne doświadczenie w

poznawaniu nowej szkoły sądziłiśmy, że nic nas nie zaskoczy. Ale myliliśmy się. Oto kolejne doświadczenia... O terminie pierwszego dla nas w tej szkole Rady Pedagogicznej nikt nas nie zawiadomił. „Zaocznie” przydzielono nam nadobowiązkowe zajęcia i funkcje (te — jak się zdało — których inni chcieli się pozbyć). Przedstawiciele dyrekcji rozmawiali z nami miło i sympatycznie, ale — rozmowy te odbyły się z naszej inicjatywy. Dalej — zostawiono nas „samych sobie”, nie przedstawiając nawet gronu pedagogicznemu. Owo zaś grono, podzielone na grupy i grupki (to jedne z pierwszych obserwacji) potraktowało nas „jak powietrze”, zauważając jedynie wtedy, gdy nieopatrznie zajęliśmy czyjeś ustalone miejsce. Zwracano nam wtedy uwagę ostro i zdecydowanie...

Oto garść wrażeń młodych, choć nie początkujących nauczycieli. Brzmia one nader gorzko, ale są prawdziwe i tym bardziej przykre. Zamiast stwierdzeń uogólniających, zauważyć pragnę, że często jedynym sprzymierzeńcem i sojusznikiem młodego, nowego w danej szkole nauczyciela są — choć brzmi to może paradoksalnie — jego uczniowie.

Nazwisko i adres znane redakcji

DZIĘKUJĄC ZA „ZESZYTY HISTORYCZNE”

Z okazji wydania pięćdziesiątego już numeru „Zeszytów Historycznych” pragnę w imieniu licznych rzesz odbiorców przekazać kolegium redakcyjnemu „Zeszytów”, a także pracownikom techniczno-administracyjnym — liczne wyrazy uznania oraz podziękowania za trud wkładany w redagowanie i publikowanie kolejnych numerów wydawnictwa.

Poszczególne numery „Zeszytów” zbliżające postacie, problemy i wydarzenia z naszych najnowszych dziejów, zyskały już sobie dużą poczytność i popularność wśród szerokich kręgów odbiorców, zwłaszcza zaś w środowisku nauczycielskim. Wydawane przez wasze kolegium redakcyjne „Zeszyty” wychodzą naprzeciw szerokiemu zamówieniu społecznemu i zapotrzebowaniu na wiedzę historyczną w ujęciu najnowszym, wobec nieuchronnej prawdy głoszącej, że „luki w historii wypełniają mity” (Jerzy Topolski).

Będąc od samego początku stałym odbiorcą i czytelnikiem „Zeszytów”, pozwałam sobie jednocześnie tą drogą przekazać własne propozycje tytułów dalszych opracowań: Ignacy Paderewski jako mąż stanu; Powstanie śląskie i wielkopolskie; Państwo a Kościół (na przestrzeni dziejów najnowszych); Centralny Okręg Przemysłowy; Polityka morska i gospodarka Polski na morzu; Wojna obronna 1939 roku; Bolesław Bierut — I prezydent PRL; Kryzys społeczno-gospodarczy i polityczne w 40-leciu; Dzieje i walka Polaków w Niemczech; Polska Ludowa w ONZ i na arenie międzynarodowej.

Pragnę przekazać redakcji „Zeszytów” najlepsze życzenia dalszych sukcesów w doskonaleniu i wzbogacaniu wydawnictwa w coraz to nowe treści.

JÓZEF MĘDRZAK
Białobrzegi Radomskie

CO Z CHEMIĄ?

Podzielać umiarkowany optymizm, jaki wyrażają autorzy artykułów w związku z nowym rokiem szkolnym. Istotnie, więcej się robi w bieżącym roku, niż to było dotychczas. Jednakże pozostało jeszcze dużo do zrobienia. Otóż spośród wszystkich przedmiotów w szkole podstawowej jeden jest w sytuacji szczególnie upośledzonej. To chemia. Nie miał ten przedmiot szczególności ani do wyposażenia pracowni, ani do specjalistów chemików. W tym roku szkolnym doszedł jeszcze dalszy kwiatek: oto uczniowie klasy VII uczą się bez podręczników, a nauczyciele nie mają poradnika do realizowania treści programowych.

Jak do tego doszło? Program był opracowany przez szerokie grono wybitnych specjalistów, którym przyświecała idea powiązania treści nauczania z życiem i najbliższym otoczeniem ucznia. I wszystko było na dobrej drodze, ale sprawę przeobrażono. Oto w składzie 25-osobowego gremium autorów znalazło się 20(!) profesorów, docentów i doktorów, a tylko 5 nauczycieli chemii ze szkół podstawowych. Nic też dziwnego, że w programie znalazły się tematy, które powinny być realizowane dopiero w starszych klasach szkoły średniej. W dodatku panowie profesorowie nie znając specyfiki szkoły podstawowej i jej stanu posiadania, nie zdawali sobie sprawy z niemożliwości realizacji wielu haseł programowych — w ogóle, a w szkole wiejskiej w szczególności. Nie skorelowano też tego programu z innymi przedmiotami, przede wszystkim z fizyką.

Jeszcze dziwniejszą sprawą jest brak wśród autorów programu nauczycieli metodyków. Ci zresztą w trakcie opracowywania programu, gdy się dowiedzieli, co w trawie piszczy, złożyli dwukrotnie oficjalny protest pisemny, ale nic to nie pomogło (nihil novi sub sole).

W rezultacie mamy nowy program podpisany przez ministerstwo do realizacji w kl. VII od nowego roku szkolnego 1984/85. Natomiast podręcznik jest w pisaniu (czytaj w polu!), zaś poradnik dla nauczycieli w fazie pomysłów. A jak będzie wyglądać realizacja programu — niebawem się przekonamy.

Wydaje mi się, iż do tego bałaganu przyczynili się szczególnie źli doradcy z Instytutu Programów Szkolnych, którzy doprowadzili do podpisania programu do realizacji, wiedząc dobrze, że jest to raczej projekt do dyskusji, a nie gotowy program. Smutne w tym wszystkim jest to, iż piwa nawarzyli dorośli i niby mądrzy, a skupi się to na nieletnich (uczniach). Co dziwniejsze, podobny tok postępowania stosuje się w dalszym ciągu przy opracowywaniu programu dla liceum ogólnokształcącego. Skutek chyba będzie ten sam.

10 GŁOS NAUCZYCIELSKI

stałe tylko w zespołach metodycznych opracować rozkłady materiałów (szczegółowe) i wręczyć je nauczycielom. W rozkładach tych należałoby zwrócić uwagę na dopracowanie ćwiczeń i doświadczeń.

Podać też możliwie dostępną literaturę i wskazać, które partie materiału mogą być przydatne uczniom ze starego podręcznika. Szczególną opieką otoczyć należy nauczycieli młodych i niewykwalifikowanych, udzielając im rzeczowego instruktażu w czasie realizacji materiału. Natomiast Panu Ministrowi — proponuję aby baczniej przyjrzał się pracy pracowników IPS (chemików), a do komisji programowej powołał przede wszystkim nauczycieli praktyków. Myślę też, że ludzie odpowiedzialni powinni się kierować starą rzymską zasadą: quidquid agis, prudenter agas et respice finem.

ZDZISŁAW KWIATKOWSKI
nauczyciel chemii
w Zespole Szkół Mechanicznych
w Kielcach

WSZYSTKO ZALEŻY OD ORGANIZACJI

To nieprawda, że uczniowie nie są chętni do wszelkiego rodzaju prac. Problem tkwi w tym, by w codziennej praktyce szkolnej umiejętnie ukierunkować te inicjatywy młodzieży, które z pedagogicznego i ze społecznego punktu widzenia są najbardziej uzasadnione i potrzebne. Wszelka pozorność czy akcyjność doraźnych przedsięwzięć na pewno nie uczący szacunku do pracy, tak jak „bylejakość” — rzetelności.

W Szkole Podstawowej nr 3 im. Gen. Karola Świerczewskiego uczniowie wykonali wiele prac społecznie użytecznych. Klasy IV—VIII porządkowały tereny zielone na Osiedlu XX-lecia, boiska i place wokół szkoły, gabinety przedmiotowe. Chłopcy klas starszych pomalowali ogrodzenie, ławki, kosze na śmieci, znaki drogowe w pobliskim ogródku ruchu; zaszczepili drzewka jarzębiny.

Prace nie ograniczyły się jedynie do szkoły. Na prośbę zakładu opiekuńczego — Zakładów Górniczo-Hutniczych w Skłarach uczniowie uporządkowali parking samochodowy. Jesienią wiele klas wyjeżdżało na wykopki, a na wiosnę do gospodarstw rolnych, w których oczyszczano pola z kamieni. Zarobione pieniądze przeznaczali uczniowie na wycieczki krajoznawcze. Na 27 oddziałów w szkole aż 22 wyjechały na wycieczki, biwaki, rajdy piesze i rowerowe.

Systematyczne oszczędzanie w SKO przyniosło nie tylko satysfakcję z pierwszego miejsca w rejonie, ale także nagrody dla klas. Udała się zbiórka surowców wtórnych, organizowana przez samorząd uczniowski. Za zebraną makulaturę i butelki uzyskano ponad 33 tys. zł. Z tego funduszu zakupuje się kwiaty do szkoły, nagrody dla uczniów wyróżniających się w pracy społecznej; ponad 6 tys. zł przekazano na budowę Szpitala Pomnika Matki-Polki.

Spółdzielnia Mieszkaniowa w Zabkowie Śl. przesłała dyplom z podziękowaniem dla uczniów za prace porządkowe na terenie osiedla. Zakłady Górniczo-Hutnicze w Skłarach udostępniły nam autokar na wycieczki, zawożą własnymi środkami transportu makulaturę do fabryki celulozy, wykonują wiele prac gospodarczych na terenie naszej placówki.

Chór szkolny i zespół instrumentalny uświetniają liczne imprezy zakładowe ciekawymi programami muzycznymi. Praktyka zaś dowiodła, że występy naszych uczniów dostarczają pracownikom, emerytom i rencistom wielu niezapomnianych przeżyć i wzruszeń.

W swojej pracy wychowawczej staramy się podejmować takie przedsięwzięcia, które służą uczniom i środowisku; działania, które w obecnym czasie mogą przynieść (i przynoszą) wiele korzyści szkole, a także społeczeństwu.

ZBYSŁAW ONYSKÓW
Zabkowie Śląskie

NAUCZYCIELE EMERYCI POSTULUJĄ...

W dniach od 2 do 15 września br. przebywali na wczasach w Domu Wypoczynkowym ZNP w Jastrzębiej Górze przedstawiciele aktywny wszystkich ognisk emerytów ZNP woj. kaliskiego...

Część czasu przeznaczono na wypocznik, a część na omawianie zagadnień dotyczących Karty Nauczyciela, ustawy emerytalnej oraz sytuacji emerytów nauczycieli. Wiele czasu poświęcono także problematyce tajnego nauczania. Kwestie te zreferowali koledzy Franciszek Ginter, Wawrzyniec Galant oraz prezes Okręgowej Sekcji Emerytów, kol. Józef Kolasa.

W wyniku dyskusji stwierdzono, że założenia Karty Nauczyciela w sprawie likwidacji tak zwanego starego portfela, nie zostały zrealizowane. Do czasu wejścia w życie ustawy emerytalnej nauczycielom

czynnym podniesiono trzykrotnie place. Każda powodowała powstanie kolejnego starego portfela emerytur. Aby temu zapobiec, w art. 91 Karty przewidywano równocześnie ze zmianą plac nauczycieli czynnych podnoszenie emerytur. Jednak artykuł ten został wkrótce zawieszony. Zgłoszono wniosek o przywrócenie pierwotnego brzmienia KN uchwalonej przez Sejm.

Obecna, ciężka sytuacja gospodarcza państwa, postępująca szybko inflacja z tego obniżyły wartość pobieranych emerytur, szczególnie tych najdawniejszych do tego stopnia, że emeryci znaleźli się na skraju nędzy. Tymczasem najbliższa rewaloryzacja emerytur przewidziana jest dopiero 1 marca 1986 r.

Na szczególną uwagę zasługuje sprawa 20 proc. dodatku za tajne nauczanie, przewidzianego Kartą Nauczyciela. W praktyce jednak nie jest on wypłacany, gdyż powodowałby on przekroczenie podstawy wymiaru emerytury, a tymczasem kwotę nadwyżki odrzucono. Częstokroć wysokość tego dodatku sprowadza się więc do symbolicznej kwoty. A chyba intencją ustawodawcy nie było minimalizowanie dodatku za ciężką i niebezpieczną pracę, za tajne nauczanie w okresie okupacji. Dlatego środowisko emerytów z woj. kaliskiego postuluje, by dodatek ten wypłacany był na tej samej zasadzie co dodatek pielęgnacyjny. Podkreślić trzeba, że liczba nauczycieli tajnego nauczania z roku na rok maleje i wkrótce przyjdzie czas, że ich nie będzie w ogóle. Ale pozostać może przeświadczenie o niedocenianiu tej ważnej działalności.

Zebrani na wczasach w Jastrzębiej Górze podkreślili szczególną wagę tajnego nauczania, tego fenomenu w skali Europy i świata.

JÓZEF KOLASA
przewodniczący Okręgowej Sekcji
Emerytów ZNP w Kaliszu

TO NIE BYŁY WCZASY

Sprawa dotyczy wczasów zagranicznych na Węgrzech w miejscowości Balatonalmadi, w terminie od 5.08. do 19.08.1984 r. Wczasy, zgodnie z opłatą i komunikatem „Logostouru” miały być wczasami I kategorii. Stan faktyczny zaprzeczal temu.

1) organizacja wczasów budziła poważne wątpliwości; przykładem może być dzień i wieczór 17.08. Wszyscy wczasowicze zgodnie z ustaleniem zwolnili zajmowane kwatery, gdyż o godz. 18 mieli być przewiezieni do Budapesztu. Autokar przybył do Balatonalmadi dopiero o godz. 21.15. Wszyscy wczasowicze od godz. 17.00 przebywali na ulicy pod hotelem „Aurora”. Kierowca autokaru z powodu zmęczenia nie był w stanie kontynuować jazdy do Budapesztu. Z tego też powodu byliśmy zmuszeni spędzić resztę dnia i noc na ulicy (w autokarze nie starczyło miejsc dla wszystkich do spania). Odjazd z Balatonalmadi nastąpił dopiero 18.08. rano, około godziny czwartej. W Budapeszcie w hotelu „Lido” byliśmy dopiero około godziny ósmej rano. Przydzielono nam „pokoje”. Po zjedzeniu śniadania wyjechaliśmy do centrum Budapesztu, gdzie otrzymaliśmy czas wolny do godziny 13.30. Następnie pojechaliśmy na obiad do restauracji. Potem nastąpiło zwiedzenie Budapesztu i jego zabytków. Kolacja była zorganizowana poza Budapesztem w ludowej karczmie. Wystarczy obliczyć liczbę godzin bez odpoczynku (od 17.08. godz. 8.00 do 18.08. godz. 22.00, bagatelka, tylko 38), aby zdać sobie sprawę, jakie korzyści turystyczne odnieśli wczasowicze z tej organizacji zwiedzania.

2) Odnosnie kwatery, można stwierdzić, że w większości nie spełniały one warunków I kategorii, m.in. odległość od stołówki wynosiła ok. 35—40 minut pieszo, a nie jak zapewniano — 600 metrów.

W samych kwaterych posłania i pościel były niezadowolające, to samo odnosiło się do czystości pokoi i łazienki. Nawet w hotelu „Lido” przydzielono nam pokoje w barakach, ze zdeprawowanymi tapczanami. Część sanitarna była zlokalizowana w innych barakach, w których urządzenia sanitarne także były zdeprawowane. Poza tym hotel ten jest zlokalizowany w trzeciej strefie Budapesztu, gozdzie, drogi autokarem do centrum.

3) Wyżywienie poza śniadaniem nie odpowiadało standardowi opłaty, prawie cały czas do obiadu była podawana ta sama „zupa” tzn. woda, groszek, trochę makaronu i ewentualnie ziemniak; drugie danie to porcja mięsa, do tego frytki lub ziemniaki (niejadalne), ewentualnie ryż. Przez większość dni była podawana surowka ze słodkiej kapusty. Kolacja to drugie danie z obiadu i dodatkowo wino i ciastko. Raz tylko podano brzościnie i dwa razy jabłko.

Osoby, które w innych okresach korzystały z takiej formy wypoczynku, były zaskoczone takim wyżywieniem.

4) Za korzystanie z plaży musieliśmy każdorazowo płacić 10 forintów, inne grupy zorganizowane miały załatwione wejście w ramach opłaty.

5) W grupie naszej były osoby (rodziny) nie związane z zawodem nauczycielskim i nie będące członkami ZNP. Opłatę za wczasy wniosły taką samą jak my, członkowie Związku. Powstaje tu pytanie: ja-

kie przywileje mamy z tytułu przynależności do ZNP?

Uważam, że całe wczasy były wielkim nieporozumieniem, a osoba reprezentująca „Logostour” i zawierająca z przedstawicielami Węgier umowę o wczasy nie była zainteresowana warunkami, lub też nie zna się kompletnie na tym, co robi.

Dyrekcja „Logostouru” wyciągnie chyba odpowiednie wnioski i w przyszłości zwróci uwagę na jakość swoich usług, nie zwracając wyłącznie uwagi na ilość. Właściwie to całą sprawą powinniśmy zająć się NIK w celu wyciągnięcia odpowiednich konsekwencji w stosunku do osób odpowiedzialnych za taką organizację.

Na marginesie całej sprawy pragnę zaznaczyć, że przedstawiciel strony węgierskiej z przedsiębiorstwa „Cooptourist”, przedstawiający się jako Istvan, a mający się nami opiekować, ciągle zaznaczał, że my nie płacimy w dolarach i to co dostajemy to też za dużo, wobec czego nie powinniśmy grymasić, bo i tak nic innego nie dostaniemy. Czy ma to znaczyć, że bogaci krewni robią nam łaskę, przyjmując nas, Polaków?

Proszę dyrektora „Logostouru” o zweryfikowanie kosztów wczasów i zwrot pod moim adresem odpowiedniej różnicy, biorąc pod uwagę niewywiązanie się z umowy wczasów I kategorii co udokumentowałem chyba wyżej. Roszczenia moje dotyczą następujących skierowań:

Bogumił Szewczyk,
Anna Szewczyk, Marcin Szewczyk
Łódź,

„GŁOS” W KAŻDEJ SZKOLE

W minionym roku szkolnym praca naszej organizacji związkowej znowu zaczęła nabierać rumieńców. Dotyczy to nie tylko Zarządu Głównego, ale i ogniw terenowych. Zachodzi jednak pytanie, czy o tej coraz lepszej i bardziej skutecznej pracy wiedzą wszyscy członkowie oraz pracownicy oświaty, jak również działacze partyjni i społeczni. Osobiście sądzę, że większość z nich wciąż jest niedoinformowana zarówno o pracy ZNP, jak i sprawach polityki oświatowej w szerokim tego słowa znaczeniu. Pytanie: z jakich źródeł nauczyciele i związkowcy mogą czerpać informacje tego typu? Po pierwsze: uczestnicząc w zebraniach swoich macierzystych organizacji związkowych. Po drugie: czytając różnego rodzaju biuletyny wydawane przez ZG ZNP oraz niektóre zarządy okręgowy i oddziałowy. Po trzecie wreszcie — a jest to źródło najważniejsze i najciekawsze — „Głos Nauczycielski”. Jest to źródło niezawodne! Co tydzień pismo pisze o poczynaniach różnych ogniw ZNP, zamieszcza wywiady i komentarze z całej Polski o pracy i działalności Związku, mówi o sytuacji w oświacie i wychowaniu, przedstawia fakty do refleksji i dyskusji.

Dlatego — moim zdaniem — każdy działacz związkowy i oświatowy musi być z pismem na co dzień, czytać je od deski do deski, a nie po lebkach, po tytułach, jak to się obserwuje.

Oczywiście, nie każdy artykuł musi się wszystkim podobać. Niektóre teksty są kontrowersyjne, ale w takim wypadku każdy może chwycić za pióro i polemizować z redakcją czy autorem. Takie polemiki tylko wzbogacają treść tygodnika, jego poziom.

Często słyszę, że ktoś tam coś skrytykował w „Głosie”, że temu i owemu coś się nie podoba. Nie widzę jednak wśród tych krytykujących osób, które by chwyciły pióro i napisały do redakcji. Niechęć, lenistwo, czy obawa w ujawnianiu swoich poglądów?

I jeszcze jedno: każdy z nas — działacz ZNP powinien pismo zaprenumerować, wioskach bowiem „Głosu” nie uświadczy się. Po prostu, za mało egzemplarzy dociera do kiosków „Ruchu”. „Głos” musi być też prenumerowany przez dyrekcje szkół dla nauczycieli i bibliotek szkolnych. Człowiek często szuka jakiegoś numeru „Głosu”, aby sięgnąć do artykułu, o którym słyszał — a tu brak numerów! „Głos” powinien być w każdym pokoju nauczycielskim, a nie na biurku dyrektora. Wszyscy bowiem chcą sięgnąć po pismo. „Głos” powinien też być wywieszany w całości na tablicach ogłoszeń.

W ten sposób zarządy ognisk udostępnią szeroko swym członkom informacje, najważniejsze i najaktualniejsze o pracy ZNP. Czy dziś, gdy praca organizacji nabiera rumieńców, gdy jest naprawdę o czym pisać, nie można powrócić do tej formy propagowania pracy ZNP?

Ludzie zawsze mają takie poglądy, jakie za pomocą dostępnych im informacji potrafią sobie ukształtować. Zatem trzeba im udzielić pomocy w tym względzie, i z informacją o pracy Związku Nauczycielstwa Polskiego iść do nich. Niech tylko w kilku tysiącach szkół pojawi się na tablicy ogłoszeń ZNP skondensowana informacja o tym, czym żyje organizacja, opinia wielu pracowników placówek oświatowych o Związku, zmienni się na lepsze. Jednak nie tylko o to chodzi. ZNP jest organizacją, która działa dla dobra wszystkich pracowników, a nie tylko swych członków. O staraniach tej organizacji powinni zatem wiedzieć możliwie dużo wszyscy.

JÓZEF MART
Michalin

Od redakcji:

Zgadamy się w pełni z opinią naszego respondenta, iż „Głos” powinien być udostępniony wszystkim nauczycielom i związkowcom. Dlatego trzeba prenumerować w szkołach więcej niż po jednym egzemplarzu tygodnika. Jest to po prostu konieczność. Nauczyciel i związkowiec muszą być w pełni poinformowani, co się dzieje w instancjach związkowych i jednostkach administracji oświatowej. Dlatego jesteśmy i za tym, aby „Głos” wywieszany w całości lub w fragmentach na tablicach ogłoszeń w szkołach. Warto wychodzić z propagandą związkową na zewnątrz, bo taka jest potrzeba nie tylko członków ZNP.

KOMU UKRADLI ZEGAREK

ZALICZENIE STAŻU PRACY NAUCZYCIELSKIEJ

Otrzymujemy od naszych Czytelników wiele listów z pytaniami, czy z związku z wypowiedzią przedstawiciela resortu (w numerze 34 „Głosu”) „Ile będziemy zarabiać”, cytując: „według przepisów nowej uchwały wszystkie okresy pracy zaliczanej do szczebla wynagrodzenia zasadniczego, zalicza się w całości, jeżeli nauczyciel był zatrudniony w wymiarze nie mniejszym niż 50 proc. obowiązującego wymiaru godzin (czasu pracy w zakładzie nie będącym szkołą)”, oznacza, że wszystkie okresy zatrudnienia przed podjęciem pracy w szkole są zaliczane do stażu pracy nauczycielskiej przy awansowaniu i ustalaniu szczebla wynagrodzenia zasadniczego.

Otóż jest to duże nieporozumienie. Przy ustalaniu szczebla wynagrodzenia zasadniczego i awansowaniu do wyższego szczebla nauczycieli zalicza się w myśl par. 2 ust. 1 uchwały nr 97 RM następujące okresy:

pracy pedagogicznej i naukowej, urlopu płatnego w szkole, praiy w organach nadzorujących szkoły, pracy w organizacjach politycznych i młodzieżowych, oraz w związkach zawodowych zrzeszających nauczycieli, pracy o charakterze programowo-szkoleniowym lub wychowawczym w Ochotniczych Hufcach Pracy oraz w oddziałach obrony cywilnej Ochotniczych Hufców Pracy, pracy w szkołach, zespołach ekonomiczno-administracyjnych szkół, zakładach usług socjalnych i instytucjach zaplecza naukowo-pedagogicznego na stanowiskach niepedagogicznych, oraz:

pracy zawodowej niepedagogicznej, dającej doświadczenie przydatne do pracy nauczycielskiej, służby wojskowej na zasadach określonych w odrębnych przepisach, tajnego nauczania i przymusowej bezczynności w czasie okupacji, urlopów: a) bezpłatnych na kształcenie i dokształcanie się, b) wychowawczych, c) w innych celach niż wymienione pod lit. a) i b), jeżeli nauczyciel w tym czasie prowadzi zajęcia dydaktyczne lub wychowawcze w szkole w wymiarze co najmniej 4 godzin tygodniowo, gdy przepis szczególny nie stanowi inaczej, tymczasowego aresztowania i zawieszenia w pełnieniu obowiązków nauczyciela, jeżeli zapadł wyrok uniewinniający lub postępowanie dyscyplinarne zakończyło się orzeczeniem uniewinniającym albo postępowanie karne lub dyscyplinarne zostało umorzone, zaliczane na mocy odrębnych przepisów.

Uchwała 105 RM nie zmienia tych zasad. Wprowadza jedynie korzystniejszą zmianę zaliczenia okresów pracy w wymiarze 50 proc. i poniżej, mówi, że okresy pracy pedagogicznej i naukowej, pracy w organach nadzorujących szko-

ly, pracy w organizacjach politycznych i młodzieżowych oraz w związkach zawodowych zrzeszających nauczycieli, pracy o charakterze programowo-szkoleniowym lub wychowawczym w Ochotniczych Hufcach Pracy oraz w oddziałach obrony cywilnej Ochotniczych Hufców Pracy, pracy w szkołach, zespołach ekonomiczno-administracyjnych szkół, zakładach usług socjalnych i instytucjach zaplecza naukowo-pedagogicznego na stanowiskach niepedagogicznych, zalicza w całości, jeżeli nauczyciel był zatrudniony w wymiarze nie niższym niż 50 proc. obowiązującego wymiaru godzin czasu pracy w zakładzie nie będącym szkołą, a więc np. wychowawca w OHP. Natomiast okresy pracy wykonywanej w wymiarze niższym niż 50 proc. obowiązującego wymiaru godzin czasu pracy poza szkołą, ale w instytucjach wymienionych wyżej, zalicza się w części proporcjonalnej.

ORZECZENIE SĄDU NAJWYŻSZEGO W SPRAWIE ZASILKU NA ZAGOSPODAROWANIE

Sprawa uprawnienia do zasilku na zagospodarowanie się wciąż budzi wiele wątpliwości. Wyjaśniamy.

Zgodnie z uchwałą Sądu Najwyższego zasilku na zagospodarowanie się przysługuje osobie, która podejmuje pracę nauczyciela w szkole i dla której praca w tym charakterze (nauczyciela) jest pierwszą pracą. Oznacza to także, że przyznanie zasilku uzależnione jest od faktu podjęcia pierwszej pracy w szkole, w charakterze nauczyciela, w tym sensie, że zasilku ten nie przysługuje, gdy nauczyciel podejmie pracę w szkole drugi lub kolejny raz.

WYSOKOŚĆ ZAROBKÓW A PRAWO DO ZASILKU WYCHOWAWCZEGO

Proszę o informację, ile mogę zarobić w czasie urlopu wychowawczego, aby nie zabrano mi zasilku wychowawczego? (Halina S. — woj. warszawskie).

Zasilku wychowawczego nie przysługuje w razie podjęcia w okresie urlopu wychowawczego zatrudnienia lub innej działalności zarobkowej albo w razie pobierania emerytury lub renty, jeżeli wynagrodzenie lub dochód z tych tytułów przekracza łącznie kwotę odpowiadającą najniższemu zasadniczemu wynagrodzeniu miesięcznemu pracowników.

Jednakże w razie przekroczenia granicy dochodu na osobę w rodzinie, jeżeli kwota tego przekroczenia przypadająca na wszystkich członków rodziny pracownika nie równoważy kwoty utraconego zasilku, ograniczenie to nie ma zastosowania. (Kon.)

W środowisku dziennikarskim znana jest przedwojenna anegdota prasowa: otóż podobno, gdy czytelnik pisał do redakcji, wytykając błąd oczywisty i niewielkiego kalibru, np. wydrutowanie, że coś tam zrobił Kazimierz Przerwa-Tetmajer (a nie Kazimierz) ta odpowiadała, że oni tak specjalnie, bo wiedzą, że jak ktoś kupił i przeczytał pismo, to lubi złapać je na nieścisłości. Redakcje poważnych i odpowiedzialnych pism stosowały ten chwyt wyłącznie w przypadku błędów absolutnie oczywistych. Jeśli istniała taka możliwość, że błędna informacja lub słowo może ktoś wziąć serio, redakcja prosiwała, przepraszała. Dziś ludzie mają widać mniej czasu i w sprawie oczywistych błędów korektorskich do redakcji pisują rzadko, stąd sądziłam, że przetrwał tylko zwyczaj rzeczowych wyjaśnień i przeproszeń za rzeczowe pomyłki. Dlatego 37 numer tygodnika „Tu i Teraz” zbulwersował mnie.

Na ostatniej stronie „TiT” znajduje się felieton pt. „Szczegółanci”. Autor (211) na wstępie zgłasza do czytelników pretensję o to, że nie rozróżniają gatunków piśmienniczych: publicystyki, felietonu, eseju i nie wiedzą, jakimi prawami który się rządzi. Słowem — felietonista „TiT” życzy sobie, by tytułem, uprawniającym do czytania (czy i kupna?) jego tygodnika był dyplom ukończenia np. studiów dziennikarskich. (Dla informacji ludzi spoza branży podam, że i wśród zawodowców precyzyjne rozgraniczenie gatunków wywołuje czasem kontrowersje).

Główny szkopuł w tym, że pretensje o niedouczenie czytelników stanowią wstęp do kuriozalnej na łamach naszej prasy obrony pomyłek, popełnionych przez pismo. Otóż kilkanaście numerów wcześniej „TiT” zamieścił esej, którego autor użył tak nieprecyzyjnego, że aż nieprawdziwego, opisu faktu historycznego. Czytelnicy zaprotestowali. (211) powiada: wolno autorowi, bo nie pisał szkicu historycznego, lecz esej na historyczne tematy. Podpiera się przy tym opowieściami o pretensjach „szczegółantów” — jak nazywał z niechęcią korespondentów — ongi do Jana Kota za pomylenie sytuacji powieściowej i, wspólnie, do Zygmunta Kałużyńskiego, za niezbyt szczęśliwy neologizm językowy. Przywołuje również inne, autentyczne i wymyślone, analogie różnej wagi, z tym, że jest wśród nich również przykład oczywistego błędu historycznego — tym razem popełnionego w artykule publicystycznym, który oczywiście (211) bagatelizuje.

Czym innym jednak pomylenie sytuacji powieściowej, a czym innym zniekształcenie faktu historycznego. Zaprezentowane rozumowanie jest groźne, gdyż zaważające

autora i redakcję od odpowiedzialności za słowo wypowiedziane publicznie, w konsekwencji podważa zaufanie Czytelnika do prasy. Bowiem eseistyka nie jest sztuką pisaną metnogo, nieprecyzyjnego, a publicysta, byle w ogóle miał rację, też do szczegółów nie może mieć stosunku nonszalanckiego.

Interesem dziennikarza jest, by czytelnik miał zaufanie do informacji, wyczytanych w każdym piśmie. Więc gdy trafi się komuś z nas błąd (nieważne, czy powstały z niewiedzy, czy z niejasnego sformułowania), należy rzecz sprostować i przeprosić. Inaczej będziemy obrażali się na czytelników, gdy zgłoszą do nas pretensje, że pisząc np. o wzroście przestępczości podamy, że p. Kowalski, któremu ukradziono zegarek, był zamieszany w aferę złodziejską. (Kal)

TYGODNIK ODZNACZONY



ZŁOTA ODZNAKA ZNP



MEDALEM KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ



KRZYŻEM ZA ZASŁUGI DLA ZHP

Redaguje zespół: Danuta Chrzczonowicz (sekretarz redakcji), Maria Kalińska (zastępca sekretarza redakcji), Teresa Konarska (kierownik działu), Jerzy Krasnowski (kierownik działu), Walentyna Łapińska (redaktor techniczny), Zenobia Miller (kierownik działu), Bożena Niedziółka, Zbigniew Pawłowski (redaktor naczelny), Maria Rybarczyk (zastępca redaktora naczelnego), Witold Salanski, Wojciech Sierakowski, Halina Szymczak (kierownik działu), Henryka Wjalewska (kierownik działu), Zdzisław Nowak, Jan Rocki (redaktorzy graficzni). Kierownik administracyjny — Teresa Grochowska, korekta — Irena Kościelniak, Magdalena Makar.

Warunki prenumeraty: Instytucje i zakłady pracy zlokalizowane w miastach wojewódzkich i pozostałych miastach, w których znajdują się siedziby oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch”, zamawiają prenumeratę w tych oddziałach. Instytucje i zakłady pracy zlokalizowane w miejscowościach, gdzie nie ma oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch” i na terenach wiejskich, opłacają prenumeratę w urzędach pocztowych i u doręczycieli. Prenumeratę indywidualną, zamieszkali na wsi i w miejscowościach, gdzie nie ma oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch”, opłacają prenumeratę w urzędach pocztowych i u doręczycieli. Prenumeratę indywidualną w miastach — siedzibach oddziałów RSW „Prasa-Książka-Ruch” — opłacają prenumeratę wyłącznie w urzędach pocztowych nadawczo-oddawczych właściwych dla miejsca zamieszkania prenumeratora. Wpłaty dokonują, używając „blankietu wpłaty”, na rachunek bankowy miejscowego oddziału RSW „Prasa-Książka-Ruch”.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę przyjmuje RSW „Prasa-Książka-Ruch”, Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw, ul. Towarowa 28, 00-958 Warszawa. Konto NBP XV Oddział w Warszawie. Nr 1153-201048-138-11. Prenumerata ze zleceniem wysyłki za granicę pocztą zwykłą jest droższa od prenumeraty krajowej o 50 proc. dla zleceniodawców indywidualnych i o 100 proc. dla zlecających instytucji i zakładów pracy.

Terminy przyjmowania prenumeraty na kraj i za granicę: — do 10 listopada na I kwartał, i półrocze roku następnego oraz cały rok następny, — do I każdego miesiąca poprzedzającego okres prenumeraty roku bieżącego. Koszty prenumeraty krajowej na 1984 rok: kwartalnie — 104 zł; półrocznie — 195 zł; rocznie — 364 zł. Reklamy i ogłoszenia przyjmuje Biuro Reklamy i Propagandy Wydawnictwa Współczesnego, 00-490 Warszawa, ul. Wiejska 12. Ceny ogłoszeń: drobne — 40 zł za 1 wyraz lub znak o oddzielnym znaczeniu; dla ogłoszeń dotyczących poszukiwania pracy — 50 proc. niższe; dodatkowa opłata za pośrednictwo w przekazywaniu ofert — 50 zł; kredytowe; komunikaty 95 zł za cm kw., nekrologi — 95 zł za cm kw., reklamy — 108 zł za cm kw. Należność za ogłoszenia prosimy wpłacać na konto NBP III O/M Warszawa 1038-5223.

Adres redakcji: ul. Spasowskiego 6/8, 00-389 Warszawa. Telefony: 26-10-11, 26-34-20, 27-66-30. Tekstów nie zamówionych redakcja nie zwraca. Zastrzegamy też sobie prawo do ich skracania i opatrywania tytułami. Druk: Prasowe Zakłady Graficzne RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Nowogrodzka 84/86, 02-017 Warszawa. Nakład 70 000 egz. PL ISSN 0017-1263 NR INDEKSU 35923

NOWOŚCI NADESLANE

LITERATURA PIĘKNA

Jan Kasprowicz: PISMA ZEBRANE. WL, Kraków 1984, s. 907, cena 550 zł.
Juliusz Kaden Bandrowski: GENERAL BARCZ. Dzieła wybrane. WL, Kraków 1984, s. 390, cena 220 zł.
Leopold Buczkowski: KAPIELE W LUCCA. WL, Kraków 1984, s. 203, cena 180 zł.
Edgar Allan Poe: OPOWIEŚCI NIESAMOWITE. WL, Kraków 1984 s. 381, cena 180 zł.
Jan P. Grabowski: ZŁOTA POCZEKALNIA. LSW, Warszawa 1984, s. 112, cena 80 zł.

ANTOLOGIE

Marta Piwińska: MIŁOŚĆ ROMANTYCZNA. WL, Kraków 1984, s. 740, cena 300 zł.

EDYCJE ALBUMOWE

Janina Bieniarzówna, Jan M. Malecki: DZIEJE KRAKOWA. Kraków w wiekach XVI-XVIII. T. 2 WL, Kraków 1984, s. 668, cena 800 zł.

BIOGRAFIE

Norbert Michta: JULIAN MARCHLEWSKI. KiW, Warszawa 1984, s. 240, cena 150 zł.

HISTORIA, POLITYKA, SOCJOLOGIA

Akademia Nauk ZSRR: HISTORIA ZSRR. Tom I — od czasów najdawniejszych do Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej. KiW, Warszawa 1984, s. 414, cena 250 zł.
Maria Jarosz: NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNE. KiW, Warszawa 1984, s. 269, cena 200 zł.
Andrzej Wierzbicki: WSCHÓD-ZACHÓD W KONCEPCJACH DZIEJÓW POLSKI. PIW, Warszawa 1984, s. 341, cena 200 zł.

POMOCNICZE

Józef Pawluk: EKONOMIKA I ORGANIZACJA PRZEDSIĘBIORSTW PRZEMYSŁOWYCH. WSIP, Warszawa 1984, s. 302, cena 125 zł.
Anna Teresa Mac, Stanisław Kowalski: MATERIAŁOWA WARTOŚĆ. WSIP, Warszawa 1984, s. 257, cena 105 zł.
Stanisław Andrzejewski: GOSPODARKA CIEPLINA. WSIP, Warszawa 1984, s. 284, cena 80 zł.
Krystyna Hebda, Ewa Kujawińska: TECHNOLOGIA GASTRONOMICZNA. Cz. 1. WSIP, Warszawa 1984, s. 462, cena 127 zł.
A. Gorecki: MONTAŻ I NAPRAWA MASZYN I URZĄDZEŃ PRZEMYSŁOWYCH. WSIP, Warszawa 1984, s. 268, cena 77 zł.

PRACOWNICY POSZUKIWANI

INSPEKTOR OŚWIATY I WYCHOWANIA

w KROŚNIE 38-400 zatrudni od zaraz

dwóch nauczycieli wychowania fizycznego, najchętniej małżeństwo o specjalności: lekkoatletyka. Zapewnia się mieszkanie rodzinne w nowym budownictwie. K 276

Dyrekcja ZESPOŁU SZKÓŁ ZAWODOWYCH NR 1

im. T. Kościuszki w Krasnymstawie, ul. Zamkowa 1, tel.: 37-55 zatrudni

od dnia 1 października 1984 r. nauczyciela germanistę. Gwarantujemy mieszkanie. K 277

Dyrekcja ZESPOŁU SZKÓŁ ROLNICZYCH

w Sichowie k/Staszowa woj. tarnobrzeskie

pilnie zatrudni

2 nauczycieli mechanizacji rolnictwa — specjalność:

- silniki i pojazdy rolnicze
- elektrotechnika pojazdowa

oraz nauczyciela w i i wychowawcę internatu.

Zapewnia się mieszkanie służbowe. Istnieje możliwość pracy w godzinach ponadwymiarowych. K 278

OGŁOSZENIA DROBNE

Duży wybór ofert matrymonialnych dyskretnie przesyła „Neptun” Gdańsk 50, skrytka 7. 242

Mgr filologii romańskiej, 6-letni staż we Francji — poszukuje pracy. Wydawnictwo Współczesne, 00-490 Warszawa, ul. Wiejska 12, Biuro Ogłoszeń dla nr 274.

Nauczycielka języka rosyjskiego, z 9-letnim stażem, poszukuje pracy z mieszkaniem 40-18-92. 273

Zespół Szkół Ogólnokształcących w Gubinie zatrudni od zaraz germanistę i bibliotekarza (może być małżeństwo). Zapewniamy dwa pokoje mieszkalne z c.o. i godziny ponadwymiarowe. K 272

Sztandary szkolne i harcerskie wykonuje wyspecjalizowana pracownia „Haft Artystyczny” — mistrzowie Zofia i Henryk Kledzikowie, 61-892 Poznań, ul. Kościuszki 76 (narożnik ul. Armii Czerwonej 77), tel. 502-14. 502-14.

Nagrodzona medalami gwarantuje najwyższą jakość wykonania oraz dotrzymania terminów. Szeroka rozpiętość cen. 271

LATA NĘDZY I GWIAZD

Życie Reymonta było przez wiele chudych lat jego młodości ustawicznym poszukiwaniem i odrzucaniem. Przyszły twórca „Chłopów” wydobywał się z byle jakich, przypadkowych zatrudnień i zainteresowań, a z rozpaczliwym uporem dążył do pisarstwa jako do zawodu oraz sensu i celu swoich poczynań. Rezygnował też z „dalszego ciągu” licznych przygód miłosnych, żeniąc się, jak można sądzić, nie najlepiej i wciąż marząc o prawdziwej miłości. Odnajdywał ją zresztą i tracił, znów odnajdywał. „Nie widzę, po co by żył człowiek, gdyby nie kochał” — zwierzał się w liście.

Próbowanie wszystkiego i niepoprzestawanie na niczym, co liche, puste i bezdurne było jedną z właściwości tej biografii, która na dobrą sprawę wciąż wymyka się pełnej charakterystyce. Bo przyznajmy, że nie tak znów wiele rozumiemy z bajecznego życiorysu autora „Komediantki” i „Wampira” poza może jedną wartością stałą: kulturem tworzenia i nie kończącą się pracą nad rozwojem własnego talentu.

W liście do siostrzeńca, malarza Mieczysława Jakimowicza, burzył się autor „Ziemni obiecanej” przeciw tym, którzy nie doceniają nadludzkich prawie wysiłków ludzi sztuki:

„Pierwszym warunkiem artysty to nie iść w kierunku małego oporu, nie wykpiwać się byle czym, nie robić byle co, nie rozmięniać duszy ani talentu na drobne, no i nie wierzyć, że się jest wielkim (...) Tylko chamy i paroby w sztuce są zadowoleni z siebie...”.

Literackie i osobiste losy Reymonta przedstawił prof. Julian Krzyżanowski w książce poświęconej samemu twórcy i jego dziełu. Czytamy w niej:

„Trzydziestoletni przeszedł dorobek literacki (pisarza) obejmujący czternaście tomów powieści, nieco szkiców o charakterze reporterskim i kilkadziesiąt nowel, uzupełnić by można i trzeba totem jednym jeszcze, przez samego autora «Komediantki» nie napisanym, a zawierającym romans jego życia czy przynajmniej karierę literackiej”.

Reymont bowiem „wśród wielkich twórców europejskich (...) jednemu tylko Maksymowi Gorkiemu ustępuje barwnością przygód...”.

Od czasu gdy profesor napisał te słowa, minie już niedługo pół wieku. Wiele w tym okresie powstało ważnych prac poświęconych wielkiemu prozaikowi. Nie mogą one jednak wyjaśnić wszystkiego, skoro wciąż jeszcze pojawiają się nowe listy, nowe fakty i całe to niezwykłe życie wydaje się „fermentować”.

Ale wróćmy do rzeczy już odkrytych i omówionych w literaturze krytycznej, w której ów „Reymont poszukujący” nie od dziś budzi szacunek i podziw. Był na przykład taki moment, kiedy przyszły autor „Insurekcji” poprzecinał świadomie wszystkie wątki dotychczasowego swojego bytowania. Zerwał z pracą na kolei, wykreślił aktorstwo (czy raczej komediantstwo), także krawiecką sztukę, spirytyzm i co tam jeszcze, a przeniósł się do Warszawy i postanowił żyć z pisarstwa i pisarstwem.

Miał 26 lat. Już go drukowano w różnych pismach, ale nie był jeszcze twórcą w pełni uznanym: trochę reportażystą, trochę publicystą, trochę autorem opowiadań. Ważyła się szala. Będzie coś z tego, albo nie będzie... Przygotowywał się Reymont do tej chwili przełomowej jeszcze jako robotnik kolejowy, nie ustając w pracy literackiej mimo głodu i prawie bezdomności.

W listopadzie 1892 roku pisał do swego brata Franciszka, aptekarza w Nadarzynie, „możebne jest i to, że mnie wyleją zupełnie z pracy na kolei, zamiast przenieść. Tymczasem żyję jak anachoreta, bez towarzystwa żadnego, bez przyjemności, surowo i wstrzemięźliwie”. Ale skarżąc się na różne niedole pracy starszego robotnika kolejowego, Reymont zdaje sobie jednak sprawę, że gromadzi tu właśnie: po wsiach i po stacyjkach, takich jak Krosnowa, Rogów, Krąche czy też Lipce, wiedzę o swoich przyszłych bohaterach, że obserwować może setki oryginalnych ludzkich wizerunków.

„Jeśli czasem w dniach zdenerwowania (!) lub w chwilach nudy bezbrzeżnej przeklinam ten dwuletni tutaj pobyt, to znów w chwilach normalnego poznania i pełnej świadomości (...) biogostawię niejako...” — pisał do brata. Zaś o wiele później westchnie z nostalgią:

„Ach, te dawne, dawne młodzieńcze lata na Krosnowie, te lata żyte tylko nadzieją i oczekiwaniem, te lata nędzy i gwiazd, i głodu i marzeń. Były cudne w swej okropności”.

„Cudne”, bo podporządkowane — na przekór okrucieństwu losu — myśli o tym, by tworzyć, pisać i być drukowanym. Na druk kolejnych swych utworów czeka Reymont „z większym utęsknieniem niż wierni na zbawienie wieczne”.

Jakoś go przecież drukują. Nie za często ale jednak. Po latach z krzywdzącą autokritką oceni Reymont swój dorobek piśmienniczy z jakim przyjeżdżał do Warszawy w schyłku 1893 roku. Posłuchajmy tych drwin pisanych już z bezpiecznej odległości czasu:

„Miałem [w walizce] cztery gotowe dramaty wierszem, siedem nowel pięknie przepisanych, wstęp do powieści na 570 stron, pięć broszur rewolucyjnych (...) i kilka listów od redakcji, z których jeden chwalił moje rękopisy, ale radził mi zajmować się czym innym, a drugi na mój poemat do muzyki Szopena napisał dosłownie «jesteś pan zuchwały idiota (...) Za takie rymy powinni pana nakarmić tłuczonym szkłem i wsadzić do kryminału»”.

Przyjmijmy tę relację z przymrużeniem oka. Do Warszawy w grudniu 1893 roku przybywa pisarz. Początkujący, ale pisarz! Taki w dodatku, który wie, że musi tworzyć całymi dniami, a może i nocami. Czy miał ku temu warunki?

Jak podaje Barbara Kocówna w opowieści biograficznej o Reymontcie, zamieszkał on kątem przy ulicy Świętojańskiej w jednym pokoju z krawcem, murarzem i szewcem.

„Uciekał do pobliskiej Katedry Świętego Jana — pisze Kocówna — Był (ten kościół) jedynym miejscem, w którym znajdował pisarz ciszę i światła tyle przynajmniej, by widzieć własne pióro. Babcie kościelne nie mogły się nadziwić „pobożności” tak młodego człowieka, który godzinami przesiadywał w katedrze. Patrzyły na niego niewinnie gdy, pochylony w ławce zapamiętale pisał”.

Sam Reymont ocenia pierwsze swoje warszawskie perypetie na polu dziennikarstwa i literatury z pewną goryczą, lecz bez połocho i rozpacz. Bo choć „Tygodnik Ilustrowany” odrzucił opowiadania „Suka”, „Zawierucha” i „Idylla”, ale „Kurier Codzienny” otworzył mu swe łamy. Na jakieś drobniaki co prawda, ale zawsze. Reymont pisze też do „Głosu”, wkrótce zaprosi go „Nłwa”.

„I niby nie jest źle — notuje w dzienniku — ale idzie strasznie tępo, strasznie. Nie powiada mi nikt: Rzuć do wszystkich diabłów literaturę! Ale...”.

Dopiero w roku następnym, po wydrukowaniu świetnego reportażu — „Pielgrzymki do Jasnej Góry”, sytuacja Reymonta jako znanego prozaika wyjaśni się ostatecznie. Pisarz rozpocznie nawet zagraniczne wyjazdy, ale co o wiele ważniejsze: wejdzie w swój własny świat.

Spróbujmy raz jeszcze na rozstanie z młodością pisarza zajrzeć do jego listów z kolejańskich czasów, listów kierowanych do brata, literacko cennych, a pisanych bez literackich intencji. Rozbrzmiewa w nich nierzad ton wisielczego humoru głodomora.

„Czy to nie pięknie na świecie. (...) Czy to mam pieniądze i martwię się, co z nimi zrobić. Alboż do mojego sanktuarium kawalerskiego nie leje się prosto na łeb czy co? (...) niewolnik mój tylko melduje mi głosem słabym (...), że chleba brakło (nie było go dość dawno), cukier się skończył. Herbaty ani krzty. Tytuł jest? Jest! — to fraszki — za dwa dni wypłata. Śmiejmy się ze wszystkiego — z siebie, ludzi, rzeczy, bogów śmiejmy się”.

Albo: „...jeśli śmiać się nie możesz, to zapisz sobie do poduszki miarkę wódki i śpij — śpiąc, nie czujesz głodu, a to ważna rzecz”.

Gdzieś na półtora roku przed opuszczeniem Krosnowy wyzna Reymont w liście do swojego warszawskiego znajomego:

„Szarość tego bytowania przyprowadza mnie do zidiocenia, boję się skończyć na atrofii duszy (...) Opiaram się murszeniu, ale bliski poznania swego stanu bywają coraz rzadsze, a przy tym zjada mnie nędza i nuda, co na kształt ropuchy siadła mi na mózg, przysłoniła oczy, zwołniła obieg krwi...”.

Któż by przypuszczał, że z takiego stanu ducha można się jeszcze wydobyć i to jak wysoko. Że wystarczy sił.

przed META

WIĘCEJ TAKICH PRÓB

Dobrze zorientowani przypominają sobie eksperyment limanowski. W skrócie: rzecz polegała na wykorzystaniu nart biegowych dla celów komunikacyjnych. Chodziło o to, by dzieci mogły, w czasie zimy jeździć do szkół na deskach. Z domu do szkoły i na powrót, zwyczajnie, na nartach, zamiast brnąć w zaspach.

Za propozycją opowiedzieli się głównie nauczyciele. Dostrzegli w tej inicjatywie szansę dla uczniów i dla siebie.

I zaczęło się. Życzliwi dopomogli zakupić działwie i szkołom sprzęt. Inicjatywy się mnożyły. Przy szkołach pojawiły się specjalne urządzenia (proste) służące do stawiania nart tak jak przed fabrykami stawia się rowery lub parkuje samochody. Był to przyjemny widok — szkoły stały się jakby bardziej sportowe. Nauczyciele zapalili się do działania, reszta poszła jak po maśle...

Lata upływały. Próba limanowska przyczyniła się do napływu świeżej krwi do narciarstwa klasycznego. Organizatorzy centralnych imprez nie pomijali okazji, by chwalić to, co się działo w Limanowej. Bo i gwiazdy się pojawiły — dziewczęta z Limanowej sięgnęły po tytuły mistrzowskie w zawodach juniorów.

Wśród działaczy o rutynowych umiejętnościach zaczął się pojawiać nowi, młodzi rekrutujący się spośród nauczycieli szkół, w których obowiązywała próba limanowska. Bieganie na nartach weszło w nawyk, stało się modą, wpływało na uzyskiwanie przez młodzież coraz wyższego poziomu sprawności technicznych i kondycyjnych.

MIECZYSLAW BILSKI

Motorem pchającym wszystko do przodu stały się obowiązkowe i nadobowiązkowe lekcje wf.

Dziesiątki, a może setki nauczycieli, którzy tym się zajmowali i zajmują, szczytą się stopniami instruktorskimi i trenerskimi w narciarstwie. Wielu zdobyło uprawnień sędziowskie.

W Limanowej nadal popularyzuje się w szkołach narciarstwo nizinne, co dzieje się rzecz prosta, za sprawą przede wszystkim nauczycieli i oddanych temu sportowi działaczy.

Na tym nie koniec. Przykład bowiem pociąga, sukcesy jednych mobilizują innych, zachęcają do podejmowania podobnych działań.

A zmobilizował się Kalisz. Tamtejsze władze oświatowe, zachwycone inicjatywą limanowską, postanowiły pięć lat temu wprowadzić w 17 szkołach wiejskich próbę kolarską. Nie wszyscy wróżyli temu zamierzeniu powodzenie. A rezultat? Oto niedawno nastąpił finał akcji. Tysiąc dwustu uczniów — „krótków doświadczalnych” — po obserwacjach naukowców z poznawczej AWF, notabene partnera władz oświatowych Kaliskiego — stało się obiektem wszechstronnych ocen. Pytanie brzmiało: co dał eksperyment i jaki wpływ na młodzież miało uprawianie kolarstwa? A dodajmy, że każdy z poddanych próbie musiał obowiązkowo do szkoły dojeżdżać na rowerze, że podczas lekcji wf należało uwzględnić trening sportu kolarskiego, że najlepszy mogli stanąć przed wielką szansą czynnego uprawiania tego sportu. Tak, tak, proszę państwa — ktoś pomyślał, a rea-

lizować tak skomplikowany program mieli nauczyciele pracujący na wsi!

I cóż się okazało? Próba powiodła się znakomicie pod względem organizacyjnym i merytorycznym. Opinie na ten temat przedstawili władzom oświatowym naukowcy AWF, z zakładów: antropologii, rehabilitacji ruchowej, psychologii, metodyki wf, pedagogiki, higieny żywienia.

Ograniczę się do wymienia niektórych refleksji. Poziom rozwoju fizycznego dzieci poddanych próbie jest nieco wyższy od poziomu dzieci wiejskich Wielkopolski i znacznie wyższy od poziomu ogółu polskich dzieci wiejskich. Dzieci objęte eksperymentem nie wykazały żadnych zaburzeń w procesie przyswajania obciążenia (Zakład Antropologii).

Wprowadzenie do zajęć wf elementów kolarstwa wpłynęło dodatnio na kształtowanie się postaw ciała zarówno wśród chłopów, jak i dziewcząt — próba sprawiła, że zmniejszała się liczba wad w budowie i posturach młodzieży (Zakład Rehabilitacji Ruchowej).

Młodzi kolarze stali się odporni na stresy, wręcz palili się do wysiłku — nastąpił gwałtowny przyrost aspiracji w różnych kierunkach (Zakład Psychologii).

Odrodzili się chęci do społecznego działania, wzajemnego świadczenia sobie pomocy, działania na rzecz osób trzecich ze zwiększoną motywacją (Zakład Pedagogiki).

Wzrosły wśród uprawiających kolarstwo takie cechy jak aktywność, szybkość, siła, zręczność, zwinność, wytrzymałość. (Zakład Metodyki WF).

Wystarczy? Chyba tak. Brawa więc należą się pomysłodawcom. Nade wszystko jednak trzeba skierować słowa uznania pod adresem nauczycieli, którzy wzięli na swe barki ciężar wykonania zadania. Ich poważne podejście do sprawy dodało blasku próbie zakończonej triumfem. Zyskał też na tym sport kwalifikowany. Obecnie aż 38 chłopów i 4 dziewczęta z Kaliskiej czynnie uprawiają kolarstwo. A plusy nauczycielskie? Trzech wuefistów z wiejskich szkół zaliczyło studia wf, kilku je kończy, piszą prace magisterskie w poznawskiej AWF.

FRASZKI

MĄDRY POLAK

Mądry Polak po szkodzie, lecz w tym dowcip cały, że przed szkodą nie głupi, ale przemądrzały.

ODWAGA

Do odważnych świat należy — tchórzom jednak łatwiej przeżyć.

Jerzy Leszczyński

NOWY OBYCZAJ

Zamiast straszyć dzieci diablem, postępowo strasz — notabem.

Tadeusz Charamusko

REFLEKSJA EKONOMICZNA

Co rok podwyżka sprawa nlenowa. Lecz wciąż przed nami średnia krajowa.

Ryszard Przymus

W NAJBLIŻSZYCH NUMERACH

Na Dzień Edukacji Narodowej „LITERACKI GŁOS NAUCZYCIELSKI”.