



# GŁOS NAUCZYCIELSKI

ROK LXXVIII



013424

NR 1 ● 1 I 1995 r.

CENA 8000 zł = 80 gr

**Przypalając nauczycielom skrzydła, zniechęcono ich do inicjowania zmian**

4

**Nie wiadomo, czy młodzież, która przejdzie przez bezstresowy system oceniania łatwo przejdzie próg edukacyjny, zaczynający się egzaminem i oceną**

5

**Konwencja o Prawach Dziecka została chłodno przyjęta przez państwa zachodnie i bez entuzjazmu przez Kraje Trzeciego Świata — mówi prof. Adam Łopatka**

7

**Wielu moim rówieśnikom wydaje się, że ZHP jest organizacją mało poważną... dla mnie jest źródłem trwałych wartości**

8

## NIE MOŻEMY UCIEC OD PYTANIA O KSZTAŁT EDUKACJI W XXI WIEKU

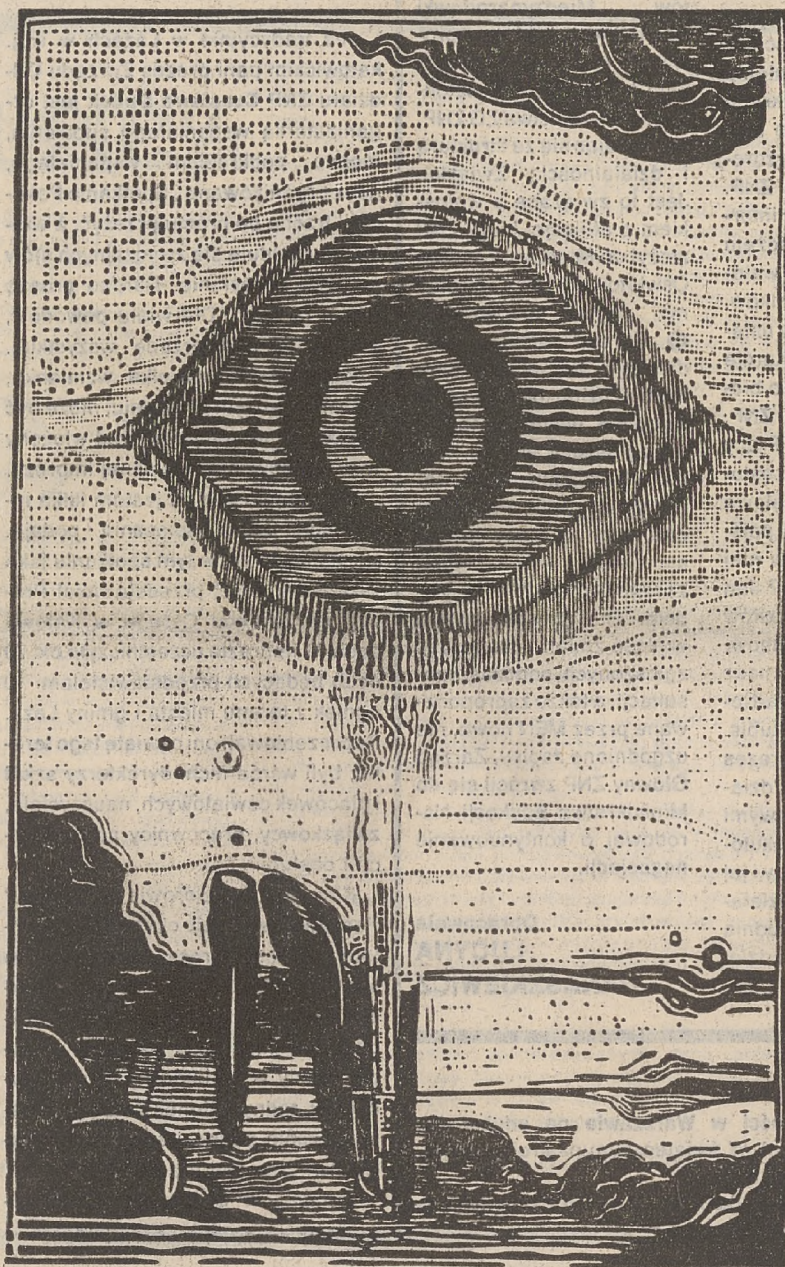
HENRYKA WITALEWSKA

# TRZECIE TYSIĄCLECIE TUŻ... TUŻ...

Co to znaczy edukacja dla tożsamości globalnej? Jak się nie zagubić między informacjami, wiedzą a mądrością? Co pragnie zmienić w człowieku New Age? Jak powinna wyglądać edukacja współczesnego Polaka, który czuje się jednocześnie Europejczykiem?

Pytania te, a także wiele innych, związanych z kształtowaniem człowieka przyszłości, powracały wielokrotnie na konferencji zorganizowanej w listopadzie ub. r. przez Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk. Konferencji poświęconej alternatywom edukacji wobec wyzwań współczesnego świata. Oczywiście, nie chodziło (bo nie taki jest cel tego

typu konferencji) o wskazanie konkretnych recept czy rozwiązań, lecz o pewną inspirację, o refleksję nad problemami, przed którymi nie da się uciec u progu trzeciego Tysiąclecia. A tematów domagających się przemyślenia i dyskusji, a także sięgnięcia po podejmowane ostatnio coraz liczniej próby „diagnozy naszego czasu”, kończącego się niebawem XX wieku,



Zbigniew Strzelkowski — Krajobraz metaforyczny (fragment)

Fot. Jan Balana

jest wiele. Wyzwania współczesności są liczne i skomplikowane. Wynikają zarówno z kształtowania się nowej sytuacji w skali globalnej, jak i na kontynencie europejskim, no i naturalnie — w naszym kraju.

Coraz częściej się słyszy, że nowy układ spraw globalnych wymaga innych niż dotąd sposobów

myślenia. Tymczasem dzisiejsza edukacja — zarówno ta „formalna”, jak i „nieformalna” — w minimalnym stopniu uwzględnia ten nowy wymiar spraw.

6

## KURATORZY ODDŁUŻENI

KRYSTYNA STRUŻYNA

# ODBICIE OD DNA

Tym razem zdarzenia potoczyły się błyskawicznie — 14 grudnia br. minister finansów podjął decyzję o oddłużeniu szkół, a w dwa dni później na kuratorów z całej Polski czekały w MEN cenne koperty. Nie było w nich oczywiście żywej gotówki — lecz pismo zawierające konkretną kwotę, jaką kurator otrzyma na zapłacenie zaległych długów oraz instrukcję dotyczącą sposobu i kolejności ich regulowania. W tej sytuacji nic dziwnego, że problematyka budżetowa zdominowała ostatnio w tym roku spotkanie kierownictwa MEN z kuratorami oświaty.

6



*Drodzy Czytelnicy  
Życzymy Wam  
udanego Nowego Roku  
tak w domu  
jak i w każdym miejscu  
Waszego działania  
zdrowia i zadowolenia  
a sobie  
Waszej sympatii  
współpracy  
licznych korespondencji  
do każdego numeru*





# CO PISZA INNI

## NIE ZAUWAŻONA ROCZNICA

Piąta rocznica Jesieni Narodów minęła niepostrzeżenie. Mało kto pamięta o tamtych chwilach „szczęście jakie daje nadzieja na szczęście”. Ludzie rozprawiają o rozczarowaniu, upadku kultury, brutalnej zachłanności, plemiennej nietolerancji. Przywódcy rewolucji, członkowie pierwszych, demokratycznych rządów, wyznający ideały wolności i współpracy międzynarodowej, ludzie zasłużeni w walce z komunizmem, błyskotliwi intelektualiści, zostali zmieceni ze sceny politycznej. Byli amatorami, ich miejsce zajęli mierni, chytry zawodowcy. (Tygodnik Powszechny nr 51—52/94).

## PAŃSTWO NAS PORZUCIŁO

(...) Dziś już niczego nam państwo nie kupuje. Porzuciło nas, sieroty, na samym środku sklepu. Zakupy, które kiedyś dawały tyle szczęścia i radości, dziś są źródłem udręku, dylematów i rozterek. Wtedy przychodził człowiek do sklepu, odstąpił godzinę, dwie i brał co dawał. Albo co rzucili. To rajstopy z klinem dla żony, to klin dla siebie. Dziś, gdy już nic nie dają, nie rzucają i niczego się nie zdobywa, obumiera w narodzie instynkt myślowy. Trudno nawet się zorientować — lepiej jest, czy wręcz przeciwnie. Czy dobrze tak kroczyć pod pachę z niewidzialną ręką w krzepkich objęciach opiekuńczego państwa. (Polityka nr 52/94)

## JAKI PREZYDENT

(...) Mówi się ostatnio, że przyszła głowa państwa to winien być człowiek, który zjednoczy cały obóz postsolidarnościowy albo — lewicy. Ale czy to nie za mało? Prezydent powinien być autorytetem ponad wszelkimi podziałami. Nie tylko tymi, które po 1989 roku nastąpiły w „Solidarności”, ale ponad tą przepaścią, która zawiera się między „Solidarnością” a tzw. postkomuną. Przecież ci „postkomuniści” to obywateli z pełnymi prawami! Nie można skazać ich na banicję, nawet gdy ich ideologia kogoś odrzuca. Prezydent winien być człowiekiem, który zgodnie z zapisem art. 1 Konstytucji dba o praworządność i sprawiedliwość. Dla wszystkich. Bez wyjątku. (Tadeusz Zieliński, Rzecznik Praw Obywatelskich „Prawo i Życie” nr 52/53/94)

## DRAMAT PRYMUSA

(...) Ania jest znakomitą uczennicą. Stara się wykazać wiedzę nadprogramową. (...) Ale życie Ani zostało zawężone praktycznie do jednej sfery funkcjonowania: do roli ucznia. Szkoła wyparta wszelkie inne wartości. Bardzo niepokojąca jest rezygnacja z życia towarzyskiego, wzmocniona na dodatek podobnym postępowaniem rodziców. Dziecko nie ma większych szans na zapoznanie się z regułami życia społecznego, co bez wątpienia zmniejsza szansę na satysfakcjonujące układy międzyludzkie z zaangażowaniem w miłość włącznie. Z pochłoniętego nauką ucznia wyrasta zwykle człowiek zupełnie nie przygotowany do życia. Ma on trudności z dostrzeganiem potrzeb innych ludzi, z okazywaniem życzliwości czy przeżywaniami miłości. (Kobieta i Życie” nr 52/94).

## PAŃSTWOWY CZY SAMORZĄDOWY

(...) Trzeba się pozbyć wiary w skuteczność dyrektywnego zarządzania przez centrum. Nie można tworzyć prawa opartego na nieufności i podejrzliwości — wołała do nieobecnych Anna Radziwiłł, wiceminister edukacji w rządzie Mazowieckiego, który zapoczątkował przekazywanie szkół gminom. Samorządowcy krytykowali koalicyjny projekt zmian w ustawie oświatowej, szczególnie jeden jego punkt: nauczyciel jako pracownik państwowy.

Zgodnie z tym gmina prowadząc szkołę (dziś robi to co czwarta, reszta musi przejąć szkoły do końca przyszłego roku) miałaby tylko utrzymywać budynek, a nie wtrącać się do nauczycieli. Tych zatrudniałoby państwo, ono też przekazywałoby im pieniądze z budżetu. („Gazeta Wyborcza” z dnia 21 XII 1994)

Wybrał: WITOLD SALAŃSKI

## NIEUSTANNA PRENUMERATA

Jeśli nie zdażyłeś zaprenumerować „Głosu” w Ruchu lub na pocztę — możesz uczynić to u nas. Wpłacając na konto redakcji PBK SA III O/Warszawa nr 370015-977269-136 za jeden egzemplarz w I kwartale 1995 r. 0 000 zł = 90 gr (w tym opłata pocztowa) otrzymasz kolejne numery „Głosu”. Na przekazie zaznacz — prenumerata. „Głos” przyjdzie do Ciebie pocztą.

# KRONIKA

● W dniach 9—11 grudnia odbył się w Suwałkach halowy turniej piłki nożnej. Spośród startujących ośmiu drużyn pierwsze miejsce zajęła drużyna z Częstochowy, drugie — z Tomaszowa Mazowieckiego, trzecie — z Olsztyna. Zarząd Główny ZNP dziękuje organizatorom, zwłaszcza Zarządowi Okręgu ZNP w Suwałkach, za wysiłek włożony w przygotowanie tej pięknej imprezy. ● 9 grudnia prezes ZG ZNP Jan Zaciura spotkał się z władzami miasta i gminy Kamień Pomorski. Omawiano sytuację oświaty oraz prawne i materialne uwarunkowania funkcjonowania systemu edukacji. Problemy te, ze szczególnym uwzględnieniem budżetu oświaty, waloryzacji płac pracowników, zmian w prawie oświatowym — były przedmiotem dyskusji podczas spotkania prezesa Zaciury z nauczycielami i dyrektorami szkół w Kamieniu Pomorskim, które odbyło się tego samego dnia. ● 10 grudnia prezes ZG ZNP Jan Zaciura uczestniczył w szkoleniu działaczy ZNP okręgu szczecińskiego, które zorganizował w Międzyzdrojach Zarząd Okręgu ZNP. Prezes przedstawił informację dotyczącą budżetu oświaty na 1995 rok, waloryzacji płac pracowników, prac nad zmianami w ustawie oświatowej i Karcie Nauczyciela, a także o bieżącej działalności ZNP. ● 12 grudnia Unia Pracy zorganizowała w Częstochowie dyskusję panelową poświęconą kondycji polskiej oświaty. Wzięli w niej udział prezes ZG ZNP Jan Zaciura oraz grupa posłów UP: Aleksander Małachowski, Danuta Polak, Tomasz Nałęcz, Izabela Jaruga-Nowacka, Ireneusz Skubis. Tego samego dnia prezes Zaciura spotkał się z działaczami związkowymi z Częstochowy. Dyskutowano o sytuacji oświaty i jej pracowników oraz o działalności ZNP. ● 19 grudnia delegacja ZNP w składzie: prezes Jan Zaciura, wice-

prezesi Bożena Dunajska, Anna Zalewska, Piotr Simbierowicz, członkowie Prezydium ZG ZNP Krystyna Kustra i Robert Żuk, przewodnicząca Sekcji Wychowania Przedszkolnego Krystyna Woźniak oraz rzecznik prasowy Wojciech Sierakowski przeprowadziła rozmowy z kierownictwem Ministerstwa Edukacji Narodowej. Poruszono w nich najważniejsze problemy oświatowe i pracownicze, m.in. zmian w ustawie o systemie oświaty — żądając wniesienia przez MEN autokorekty do projektu dotyczącego statusu pracownika państwowego dla nauczycieli przedszkoli, budżetu na 1995 rok — ponawiając postulat waloryzacji płac w styczniu w kwocie nie mniejszej niż 750 tys. na osobę. Wręczono stanowisko ZNP w sprawie zmian w Karcie Nauczyciela, przypomniano o terminowej wypłacie tzw. 13-ej pensji, omawiano politykę kadrową resortu. ● 20 grudnia przebywał w Warszawie delegat Międzynarodówki Oświatowej gość przeprowadził rozmowy z prezesem Janem Zaciurą i członkami kierownictwa ZG ZNP, zapoznając się ze strukturą i działalnością Związku. Jest to związane z wnioskiem o afiliację, który ZNP złożył do Międzynarodówki Oświatowej i który wkrótce ma zostać rozpatrzony. ● Zarząd Główny ZNP dziękuje wszystkim ogniom i członkom Związku za opinie, uwagi i propozycje zgłoszone w toku konsultacji projektu ustawy Karta Nauczyciela. Posłużyły one przy opracowywaniu stanowiska, które przyjął Zarząd Główny ZNP 14 grudnia. Biorąc pod uwagę wielość zmian i propozycji zgłoszonych podczas konsultacji, a także zaproponowane przez MEN nowe, nie uzgodnione zapisy, Zarząd Główny ZNP zwrócił się do Ministerstwa Edukacji Narodowej o kontynuowanie negocjacji.

Opracowała  
LUCYNA  
BANASZKIEWICZ

## ZAPROSILI NAS:

Muzeum Niepodległości w Warszawie na edukacyjne spotkanie muzyczne pt. W świątecznym nastroju, prowadzone przez Lidę Bakowską. Galeria „pafac” w Tarnowie na wystawę Szopki Bożonarodzeniowej do Pałacu Młodzieży

# KŁOPOTY Z ODPRACOWANIEM DNI WOLNYCH OD PRACY

W związku z wieloma uciążliwościami wynikającymi z faktu odpracowywania przez szkołę — w wybraną sobotę — dni wypadających między dwoma dniami świątecznymi ustawowo wolnymi od pracy, dyrektorzy wszystkich stupskich szkół podstawowych postanowili wystąpić do kuratora oświaty w Słupsku z wnioskiem o zwrócenie się do ministra edukacji w sprawie zmiany par. 2 ust. 1 oraz par. 3 ust. 4 Zarządzenia nr 26 MEN z 12 listopada 1991 roku z późniejszymi zmianami w sprawie organizacji roku szkolnego.

Uznajemy — piszą dyrektorzy w liście — że dla dobra uczniów i efektywnej pracy szkoły wszystkie dni wypadające między dwoma dniami świątecznymi ustawowo wolnymi do pracy, a także piątki, wypadające bezpośrednio po

## ZNP DO PODSEKRETARZA STANU W MINISTERSTWIE FINANSÓW

# W SPRAWIE PODATKU DOCHODOWEGO

Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego, po zapoznaniu się z projektem rozporządzenia Ministra Finansów w sprawie wykonania niektórych przepisów ustawy o podatku dochodowym od osób fizycznych uznaje za konieczne dokonanie uzupełnienia § 8 ww. rozporządzenia. Zwolnieniami od podatku powinna być objęta zdaniem Związku pomoc udzielana nauczycielom z funduszu zdrowotnego tworzonego na podstawie art. 72 ust. 1 ustawy

z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. nr 3 poz. 19 ze zm.). Fundusz ten przeznaczany jest na pomoc dla nauczycieli w przypadku ich długotrwałej i ciężkiej choroby. Związek stoi na stanowisku, że kwoty tej pomocy są zwolnione z podatku na podstawie obecnie obowiązującego § 12 pkt 20. rozporządzenia z dnia 21 grudnia 1991 r. w sprawie wykonania niektórych przepisów ustawy o podatku dochodowym od osób fizycznych (Dz. U. nr 124 poz. 553 ze zm.), jednak brak jednoznacznego zapisu powoduje obciążanie tej pomocy podatkiem dochodowym przez urzędy skarbowe na terenie kraju. Ponadto § 8 projektu rozporządzenia powinien być rozszerzony o zapis dotyczący zwolnienia od podatku jednorazowego zasiłku na zagospodarowanie, otrzymywanego na podstawie art. 61 ust. 1 Karty Nauczyciela przez młodych nauczycieli, którzy swoją pierwszą pracę podejmą w szkole. Zasiłek ten ma zachęcać młodych ludzi do podjęcia trudnej, nisko opłacanej pracy w szkołach i obciążenie tej symbolicznej kwoty podatkiem dochodowym jest zdaniem Związku niesłuszne i wymaga zmiany. Ponadto ZNP uważa za konieczne uzupełnienie wymienionych w § 6 wydatków na dokształcanie i doskonalenie zawodowe, które podlegają odliczeniu od dochodów, szczególnie w ust. 1 pkt o wydatki ponoszone na naukę języka obcego przez dzieci podatnika. Zarząd Główny ZNP z uwagi na charakter oraz wagę zgłoszonych propozycji oczekuje uwzględnienia ich w projekcie rozporządzenia.

BOŻENA DUNAJSKA  
wiceprezes ZG ZNP

Warszawa, 19 grudnia 1994 r.

# SPOTKANIE POKOLEŃ

Już tradycyjnie w Łazach w woj. katowickim pani prezes Zarządu Oddziału ZNP Czesława Dudek jest organizatorką wspaniałego spotkania, mocno podkreślam wspaniałego, gdyż organizowane „Spotkanie Pokoleń” trzeba po prostu przeżyć, a wtedy nie znajduje się zwyczajnych słów na jego określenie. Bardzo proszę o tym napisać. Dla wielu powodów, a dla jednego przede wszystkim. Choćby mała niewielka wzmianka, informacja o tym spotkaniu, może być zapłatą za ten olbrzymi trud włożony w przygotowanie tej udanej imprezy.

Na wstępie winien jestem kilka informacji, które spiesznie podaję. Uczestniczyłem w tym spotkaniu jako zaproszony gość, przedstawiciel Prezydium Zarządu Okręgu w Katowicach. W imprezie uczestniczyło ok. 70 osób będących przedstawicielami: 10 ognisk z terenu miasta i gminy Łazy. Reprezentowali oni oświatę tego terenu, byli wśród nich: dyrektorzy szkół i placówek oświatowych, nauczyciele, związkowcy, pracownicy administracji i obsługi.

Kim byli bohaterowie spotkania? Pan Andrzej Kubil obchodzący jubileusz 25-lecia pracy zawodowej, to syn nauczycieli. Aktualnie pełni funkcję dyrektora szkoły w Niegowonicach. To niezwykle aktywny, zaangażowany w rozbudowę szkoły nauczyciel, radny, członek Zarządu Miasta, obecnie podnosi swoje kwalifikacje, kończąc historię na US. Ognisko w Chruszczobrodzie reprezentowały panie: Krystyna Nowa-

kowska (jubileusz) i Jadwiga Widawska (emeryt). Pracowników obsługi i administracji reprezentowali: Janina Misztal, Hefena Olesik, Lidia Tkaczyk, Alicja Nowak, Danuta Wrońska i Władysław Szewciński. Nie brakło również w spotkaniu nauczycieli przedszkoli. Bardzo ciepło i serdecznie przyjęta została nestorka spotkania 90-letnia pani Maria Wacławczyk, była nauczycielka ze szkoły w Grabowej. Sama ochotko śpiewała i zachęcała do tegoż najmłodszych uczestników spotkania: panie Edytę Jaguś, Marzenę Pajdę i pana Wojciecha Wnuka. Pani Wacławczyk w czasie okupacji hitlerowskiej na strychu własnego domu ukryła księgozbiór szkolny, a po wojnie przekazała go szkole. To kolejny przykład tak zwyczajnej wśród nauczycieli bezinteresowności i skromności. Obchodzili także piękny jubileusz panie: Jadwiga Pacan i Krystyna Prochaska. Starsze pokolenie reprezentowały także emerytki, panie — Wiesława Pacia i Barbara Pniak, wieloletnia członkini Zarządu Oddziału i prezes ogniska. Pokoleniową lukę wypełniały dwie najmłodsze uczestniczki spotkania panie: Edyta Misior i Aneta Kajdańska.

25-letni staż pracy zawodowej, to piękny jubileusz pani Elżbiety Podlejskiej-Galeckiej, związanej ze Szkołą Podstawową w Łazach od wielu, wielu lat. Tu uczyła jej mama, niezapomniana „Pani Ola”, tu uczyła się jej matka, a teraz mijają jej w tej własnej szkole 25 lat zawodowej pracy. Tacy ludzie, jak również emerytowana już

pani Jadwiga Omiełska, tworzą żywą historię szkoły w Łazach i ZNP wraz z obecnymi również na spotkaniu z nauczycielami „klas starszych” — Małgorzatą Sawicką i Janem Bugajem.

Spotkali się także, co było bardzo miłe i sympatyczne, uczniowie i ich wychowawcy oraz nauczyciele. Prezes Zarządu Oddziału ZNP w Łazach pani Czesława Dudek z dumą podkreśla, że w Radzie Miejskiej jest 4 radnych nauczycieli-związkowców. Z uznaniem i estymą wyraża się o współpracy z burmistrzem miasta panem Tadeuszem Czopem, którego wspaniale na spotkaniu reprezentował pan Waldemar Klimczyk — wiceburmistrz. Na ich pomoc i panów radnych: Andrzej Kubita i Bonifacego Miklasa (wiceprzewodniczący rady), Jolanty Dudek i Janusza Czerneka liczy pani prezes, mając też na uwadze rychło być może przejęcie szkół przez gminę i miasto. Nie można pominąć w tej relacji z tego spotkania, które było częścią obchodów Dnia Edukacji Narodowej, wspaniałej atmosfery, jaką potrafili wytworzyć jej uczestnicy. Aż dziw bierze, że w tej nauczycielskiej mizerii i biedzie, nauczyciele potrafili wykrzesać z siebie i dać innym, sobie wzajemnie tyle ciepła i pogody ducha. A jacy rozśpiewani! Proszę przejechać kiedyś do Łaz i razem przeżyć wspaniałe chwile na spotkaniu pokoleń. To piękne i oczyszczające przeżycie.

ADAM GRABARCZYK  
Katowice

● wielu nauczycieli i inni pracownicy szkoły dokształcają się w soboty i w związku z tym nie mogą uczestniczyć w zajęciach dydaktyczno-wychowawczych,

● sobota jest jednym z najlepszych dni do organizacji szkolnych wycieczek i wojewódzkich imprez sportowych,

● ostatni tydzień pracy szkoły, bez względu na utrzymywaną dyscyplinę w placówce, powoduje pewne rozluźnienie wśród uczniów — proponowane rozwiązanie skróciłoby ten okres do dwóch lub jednego dnia (ostatnich dni zajęć po niedzieli przed zakończeniem roku szkolnego),

● dni po Bożym Ciele oraz w okresie świąt majowych mogłyby być przeznaczone na organizację centralnych imprez sportowych (wolne interwały) — dotychczas np. Igrzyska Młodzieży Szkolnej odbywały się w dniach nauki, najczęściej w ostatnim tygodniu.

W imieniu dyrektorów  
szkół podstawowych miasta Słupska  
podpisał przewodniczący zespołu  
samokształceniowego

BRONISŁAW KISIEL

Adres redakcji: ul. Juliana Smulikowskiego 6/8,  
00-389 Warszawa. Telefony: 26-34-20, 27-66-30.  
Centrala: 26-10-11, Telex: 81-68-96,  
Fax: 26-34-20

„GŁOS NAUCZYCIELSKI” redaguje zespół: Lidia Jastrzębska (z-ca red. naczelnego), Teresa Konarska, Marek Kozubał, Jerzy Kraśniewski, Danuta Kowalewska-Kujawska, Barbara Kozarska (kier. działu technicznego), Karol Rajewski (kier. działu prawnego), Małgorzata Pomianowska, Jan Rocki (grafik), Witold Salański, Wojciech Sierakowski (red. naczelnego), Krystyna Strużyna (kier. działu edukacji i wychowania), Henryka Witalewska (kier.

działu związkowego i interwencji), Alfred Zieliński (sekr. red.), Barbara Dziędział (kier. działu administracji), Izabella Żabik (dział kolportażu), korekta — Ewa Krześniak, Zofia Rozum. Współpracują: Maria Aulich, Lechosław Gawrecki, Janusz Gęsiński, Krzysztof Karulak, Jerzy Korkozowicz, Wojciech J. Podgórski, Jan Trynkowski. Nakładem Wydawnictwa „Głos Nauczycielski”. Dyrektor Wydawnictwa — Wojciech Sierakowski.

Redakcja zastrzega sobie prawo skrótów i zmiany tytułów, tekstów nie zamówionych nie zwracamy. Nadanie tekstu bez wypełnionego wykazu PIT-8 (druk Ministerstwa Finansów o należnościach podatkowych) będzie traktowane jako rezygnacja z honorarium. Redakcja nie odpowiada za treść oraz skutki ogłoszeń i reklam. Fotokład i druk: Interpoligrafia SA, 02-018 Warszawa, ul. Nowogrodzka 84/86 Zam. 669



Koniec tego roku zapisze się niewątpliwie jako obfity w wiele wydarzeń o konotacji emocjonalnej, w tym i dramatycznej. Dzieje się tak nie bez powodu — oto pierwszy samodzielny budżet koalicji rządzącej nie wytrzymał próby oczekiwań licznych środowisk. Towarzyszyliśmy im na łamach „Głosu”, informując o protestach i obawach związanych z budżetem, zwłaszcza w dziedzinie usług społecznych. W tym nurcie protestu mieści się także trwający od kilku tygodni protest pracowników sfery budżetowej, a głównie służby zdrowia. Wykracza on jednak poza ten „nurt” swą formą — strajkiem głodowym. Jak twierdzą organizatorzy jest to część akcji protestacyjnej przeciwko projektowanemu w ustawach materialnemu usytuowaniu sfery budżetowej. Z drugiej jednak strony nierzadkie są głosy, że w tym dramacie protestujących da się oddzielić niemalą część polityki.

Oczywiście są podstawy do protestów — zresztą takie same jak rok, dwa, trzy lata temu, bo przez cały ten okres, począwszy od 1989 roku zarówno wysokość środków przeznaczonych na funkcjonowanie oświaty czy służby zdrowia, jak i usytuowanie materialne ich pracowników były żenująco niskie. Trzeba przypomnieć, że od kilku lat nie zamykały się budżety edukacji i służby zdrowia (poprze stałyśmy tylko na tych dwóch dziedzinach) co spowodowało systematyczne narastać zadłużenia, dochodzą-

cego w tym roku w oświacie do 4,1 biliona. Trzeba przypomnieć, że w niedawnej przeszłości, gdy kierowały gospodarką i państwem inne koalicje, główną metodą rozwiązywania problemów finansów państwa było szukanie oszczędności budżetowych właśnie w służbie zdrowia i oświacie, w tej drugiej najczęściej oznaczało to likwidację zajęć dydaktycznych i pozalekcyjnych, jak założenie 5 proc. redukcji etatów, do której w rezultacie nie doszło, ale za to obcięto środki w budżecie na wynagrodzenia dla faktycznej liczby zatrudnionych.

Takie decyzje wywoływały przez cały ten okres protesty i strajki wszystkich związków zawodowych budżetowi. Równocześnie rozwinęły się naciski między wynagrodzeniem pracowników sfery materialnej a sfery budżetowej, oczywiście na niekorzyść tych drugich, do czego przyczyniło się głównie zniesienie kontroli wzrostu płac w państwowej sferze materialnej. To dlatego średnie wynagrodzenie w budżetówce sięga 70 proc. średnich płac w sektorze przedsiębiorstw.

Nowa ustawa o kształtowaniu płac w sferze budżetowej w przekonaniu wielu — miała uspokoić nastroje — tylko je rozpałała. Nikt nie wątpi, że jej ostateczny kształt jest kompromisem. Zresztą jak trudno go było wypracować — nie jest już chyba dla nikogo tajemnicą. Ale jak każdy kompromis — tak i ten mało kogo zadowala. Przede wszystkim dlatego, że wszyscy wiedzą, że jak niskiej pod-

stawy startujemy i jak wielką niewiadomą jest przyszłoroczna inflacja.

Czy zatem nie jest polityką wybranie czasu protestu — gdy waży się budżet państwa, a zatem losy parlamentu; czy polityczne nie są żądania „S” — by rząd negocjował tylko w układzie dwustronnym, z pominięciem forum stworzonym do takich rozmów — komisji trójsstronnej — co jest oczywistym uzurpowaniem sobie prawa „S” do miana jedynych obrońców pokrzywdzonych? Argumenty polityczne nie pozwalają dojrzeć prób szukania rozwiązań, a także tego, że matematycznie rzecz biorąc sumy przeznaczone na funkcjonowanie sfery budżetowej — są wyraźnie wyższe niż za rządów „S”. Nie pozwalają zauważyć także pewnych pozytywnych symptomów i likwidowaniu ogromnego zadłużenia oświaty i zdrowia — ciągnącego się przez kilka ostatnich budżetów i wzrastającego choćby z tytułu samych odsetek.

Oczywiście na to wszystko nakłada się uzasadniony żal do kolejnego rządu o traktowanie pracowników sfery budżetowej jako wciąż kłopotliwego balastu. Dlatego niemała część środowiska nauczycielskiego, jak zwykle nieobojętnego na to, co się wokół dzieje solidaryzuje się ze strajkującymi.

„Uważamy — piszą pracownicy Szkoły Podstawowej nr 3 w Ciechocinku — że postulaty strajkowe są nie tylko słuszne, ale ich realizacja jest podstawowym warunkiem godnej eg-

zystencji nauczycieli. Żądania te są znane ministrom edukacji i całemu rządowi od kilku lat, do tej pory jednak nie doczekały się realizacji. Trudno w obecnej sytuacji realizować podstawowe zadania współczesnej szkoły, jakim jest wykształcenie państwa, by stało się ono podstawą prawdziwie nowoczesnego państwa”. Natomiast zupełnie inny aspekt sytuacji podejmuje kolejny list — Oddział ZNP przy Zespole Szkół Rolniczych w Lubieju, w którym członkowie ZNP apelują, aby w sprawach zasadniczych dla kształtu szkolnictwa polskiego, w sprawach finansowania oświaty władze obu związków występowały razem, by odsunęły istniejące nieporozumienia i spory na plan dalszy.

Informujemy — piszą dalej, że w placówkach oświatowych, gdzie pracują szeregowi członkowie — od dawna do akcji jednego związku przystępują członkowie drugiego. Jednak efekty ich są niezadowalające ze względu na to, że nie znajdują poparcia „góry” obu związków oświatowych i dlatego wobec rządu nie stanowią siły, którą należy traktować poważnie.

Apelujemy więc: zawiesić spory i razem — właśnie solidarnie — walczmy o wspólny cel — teraźniejszość i przyszłość oświaty polskiej.

Kolejne ćwiczenie na żywym organizmie budżetówki społeczeństwa powinno dać do myślenia zarówno rządzącym jak i rządzonej. Może także o tym, jak wciąż daleko do wspólnoty działań w takich dziedzinach, w których polityka nie powinna być dzielona, a łącząc potrzebę myślenia o jednej z najistotniejszych funkcji państwa.

LIDIA JASTRZĘBSKA

## UZALEŻNIĆ I PRZEKUPIĆ?

Jednym ze środowisk najbardziej zainteresowanych przygotowywanymi zmianami w ustawie oświatowej i Karcie Nauczyciela są samorządy terytorialne. W związku z tym sejmowa Komisja Samorządu Terytorialnego przy pomocy Fundacji Konrada Adenauera organizowała konferencję poświęconą problemom oświaty jako zadaniu własnemu gminy, w kontekście zapisów projektów tych ustaw. Obok posłów sejmowych komisji samorządu i edukacji wzięło w niej udział kilkunastu kuratorów oraz przedstawicieli niektórych organizacji samorządowych, wyrażnie związanych z Unią Wolności. Brak przedstawicieli Krajowego Sejmiku Samorządu Terytorialnego, czyli oficjalnej reprezentacji samorządów, był jeszcze jednym faktem potwierdzającym opinię o podziale politycznym w samorządach.

Propozycje resortu w zakresie nowelizacji obu ustaw oraz aktualny stan prac nad nimi, w komisjach sejmowych przedstawił w imieniu kierownictwa MEN dyrektor MIROSŁAW SAWICKI. Omawialiśmy je wielokrotnie na naszych łamach, dlatego odnotowujemy teraz tylko jedną sprawę. Otóż mówiąc, że nauczycielki przedszkoli miałyby mieć — według projektu MEN — status pracownika samorządowego, dyr. M. Sawicki podkreślił, że obejmowałyby je przepisy Karty Nauczyciela. Oznacza to, że zarówno pensum godzin, jak i tabele wynagrodzeń i inne przepisy Karty musiałaby respektować władze gmin.

Ocena projektów nowelizacji ustaw z punktu widzenia reprezentowanych organizacji samorządowych oraz UW zawarta była w referatach: prof. ZYTNY GIŁOWSKIEJ — o problemach finansowania oświaty, ANNY RADZIWIŁŁ — o zakresie odpowiedzialności państwa za stan edukacji oraz ANNY URBANOWICZ — o funkcjonowaniu oświaty przejętej przez samorząd terytorialny. Wszystkie autorki bardzo krytycznie oceniły projekty ustaw, zwłaszcza ustawy oświatowej. Powtórzyły przy tym tezy i uwagi wielokrotnie zgłaszane przez organizacje samorządowe od chwili przedstawienia projektu tej ustawy. Tak więc projekt ten został uznany za dążenie do przywrócenia centralizacji w zarządzaniu oświatą, za próbę przerzucenia na władze gmin kosztów i kłopotów bez dania im podstawowych choćby uprawnień, do których zaliczone istotny wpływ na powoływanie dyrektora szkoły. Ponadto — jak zaznaczyły

autorki referatów i część dyskusantów — niektóre zapisy projektu zawierają rozwiązania sprzeczne z ustawą o samorządzie terytorialnym (np. prawo kuratora do oceny celowości decyzji władz gmin oraz do wydawania im zaleceń) lub z ustawą o finansowaniu gmin (np. wprowadzona przed rokiem i utrzymana w projekcie subwencja oświatowa). Oceniano wręcz, że projektowane zamierzenia kontrolno-koordynacyjne będą bardzo kosztowne dla budżetu państwa, bowiem wymuszają rozbudowę administracji oświatowej. Zaś nadanie nauczycielom statusu pracownika państwowego wprowadza, niemal niewykonalny, obowiązek konieczności rozpatrywania przez administrację rządową oświatową oddzielnych planów wydatków osobowych dla każdej szkoły.

Na konferencji pojawiły się też nowe tezy, zgłoszone głównie przez Annę Urbanowicz. Twierdziła ona, że nie należy oczekiwać, że administracja rządowa zrobi następne kroki w kierunku reformowania całej sfery edukacji i w związku z tym samorząd musi przejąć odpowiedzialność za poziom oświaty w Polsce. Aby to było realne, samorząd musi współuczestniczyć we wszystkich decyzjach dotyczących kształcenia i wychowania w szkołach.

Nie spotkało się to jednak z większym zainteresowaniem zebranych. Można raczej sądzić, że mają oni odmienne zdanie na ten temat, skoro zgodnie opowiadali się za tym, że do zadań państwa należy ustalenie ram prawnych funkcjonowania oświaty, określenie polityki oświatowej, wyznaczenie standardów edukacyjnych i podstaw programowych oraz sprawowanie nadzoru pedagogicznego. Równocześnie jednak stali oni na stanowisku, że prowadzenie szkół nie może być spowodowane do zapewnienia kredytu i mioty. Przy czym pewne różnice zdań występowały co do zakresu spraw, na które władze gmin miałyby rzeczywisty (tj. więcej niż opiniodawczy) wpływ.

Kolejna kwestia, zgłoszona przez Annę Urbanowicz, jest zaskakująca. Stwierdziła ona: Jak się okazało, bledem było zakładanie, że rygor finansowy w postaci zmniejszanych środków zmusi oświatę do samoreformowania się. Mówię o tym, przynajmniej się do błędu, jako uczestnik rządzącego Suchockiej. Nauczyciele pozostali usłusznieni w wynagrodzeniu do dziś, ponieważ obecnej ekipie rządowej brakuje odwagi do zmian w tym zakresie. Projekt ustawy

o statusie zawodowym nauczyciela, zastępujący osławioną Kartę Nauczyciela, leży w szufladzie ministerialnej do dziś.

Trzeba pamiętać o tym, że w ogromnej większości nauczyciele czują się zagrożeni w swoim bycie. Na dodatek ogólnie i manipulowani są przez związki zawodowe. Przed samorządem stoi zadanie pokonania braku zaufania nauczycieli. I dlatego tak ważne jest wynagrodzenie nauczycieli. Jeżeli nauczyciel przekona się, że władze lokalne dostrzegają jego wysiłek i właściwie go wynagradzają, samorząd zyska partnera w stanie nauczycielskim.

Równocześnie w dyskusji pojawiły się opinie, że związki zawodowe, a właściwie tylko ZNP, są winne temu, że nie można od kilku lat przeprowadzić reformy systemu edukacji. ZNP bowiem obawia się, że prowadziłaby ona do pewnych redukcji zatrudnienia. Po raz pierwszy też chyba wyraźnie dzielono ZNP na konserwatywne ściśle kierownictwo i inaczej myślących działaczy szczebla gminnego, czy miejskiego. Ci ostatni — według przedstawicieli organizacji samorządowych — nie obawiają się zwiększenia wpływu władz gminy na oświatę. Wręcz się za tym zwiększeniem opowiadają, bowiem sami stanowią około 20-25 proc. radnych w wielu miejscowościach.

Interesujące w kontekście całej tej dyskusji były nieliczne głosy kuratorów. Starali się oni wykaazać bezsens antagonizowania administracji rządowej i samorządowej, które wynika z nieprawdziwych założeń o złych intencjach każdej z nich. Wskazywali ponadto na możliwość uzyskania konsensusu nawet w tak spornej kwestii, jaką jest tryb powoływania dyrektora placówki — zasada podwójnego weta zapewniałaby realny wpływ obu stron i zmuszała do poszukiwania kandydata odpowiadającego zarówno kuratorowi, jak i władzom gminy.

W kuluarach zaś można było usłyszeć opinie kuratorów, że ci politycy, którzy dzisiaj tak krzyczą, że w gminach nie pozostawiono szkół podstawowych od początku i że mają one ograniczone uprawnienia w zakresie zarządzania oświatą, wówczas gdy tworzone samorządy terytorialne, przeformowali właśnie takie (dziś krytykowane) zapisy w ustawie oświatowej. Wtedy wyraźnie bali się, że samorządy nie poradzą sobie z tak odpowiedzialnym zadaniem, a dziś twierdzą z kolei, że tylko w gminie szkoła „stanie na nogi”.

Czy dyskusja ta przybliżała możliwość uzyskania porozumienia wszystkich zainteresowanych stron przed uchwaleniem ustawy oświatowej? Chyba nie. Pozwoliła jednak na sprecyzowanie spraw spornych i wskazała na pewne możliwości uzyskania kompromisu.

MAŁGORZATA POMIANOWSKA

## JESZCZE O PRZEMOCY W SZKOLE

Artykuł Marka Kozubala „Odrażający zli?” („GN” nr 47) spróbuję rozszerzyć paroma spostrzeżeniami. Niezupełnie rozumiem, dlaczego różne bolesne i upokarzające „obrzędy” uczniowskie spokojnie zdobywają sobie prawo obywatelstwa także w renomowanych szkołach średnich. Mało. Sceny prostacka i poniżenia bywają akceptowane przez zespoły pedagogiczne. Wydaje się niekiedy, iż dyrekcja, wychowawcy rzeczywiście są narzędnymi braci uczniowskiej. Mam na myśli ten „uroczysty” dzień.

Chyba to prawidłowość, że im bardziej w danej placówce ordynarne formy wymuszania czegoś na rówieśnikach, tym niższy stan stopień kompetencji pedagogicznych. Nie. Może nie tak. Tym mniejsze też predyspozycje kierownictwa szkoły.

Wiem. Sprawa niefatwa. Ale — przynajmniej — jakie podejmują się środki przeciwdziałania sile marginesu społeczności uczniowskiej? Rozumiem. Zaraz by było — wrogość względem uczniów. W istocie — nie wina wszystkich nauczycieli, nie wina samych nauczycieli czy dyrekcji.

Ale... Nie byłoby sensowne zaproszenie do współpracy rodziców, chociaż na ten jeden wyjątkowo kłopotliwy dzień? Rzecz odpowiednio przygotować. Ich obecność w szkole, w różnych miejscach, na pewno pozwoliłaby wzmocnić wśród uczniów poczucie bezpieczeństwa. Lepšie to niż samosąd, powiedzmy na boisku, zrozpaczonego ojca.

Czemu ma służyć ukrywanie rozmiarów zła panoszącego się w obiektach szkolnych? Wstyd? Byłoby to przyznawanie się do bezradności, więc?... „Ktoś i nauczycielom wstęp wzbroniony” — napis w ubikacji. Co to znaczy? Niesolidność dyżurów pełnionych przez preceptorów? Dlaczego tak często omijamy toalety? Przecież tam toczy się drugie, pełne wrażeń życie uczniów, o którym nie chcemy wiedzieć.

Najłatwiej pospacerować sobie wzdłuż korytarza. Dyrektor miałby w takie miejsca zaglądać? Hospitować „opiekę” nad „przybytkami”? A przecież to są niewrażliwe, z wychowawczego punktu widzenia, punkty szkoły.

Wspaniale, że trafiają się nauczyciele, kuratorzy, dyrektorzy, którzy pryncypialnie podejmuje omawiany problem. Zasadę tę powinni stosować wszyscy szefowie, na różnych szczeblach oświaty. Ministerstwo Edukacji Narodowej musiałoby dać dobry przykład. Niezwłocznie. Postawiać odpowiednie wymagania i konsekwentnie rościć. Żeby i dzieci, i rodzice poczuli się bezpieczniejsi. Następny rok szkolny byłby swego rodzaju egzaminem.

Podmiotowość ucznia — tak. W pierwszym rzędzie ucznia — tak dobrego, normalnego. Współtworzenie prawa szkolnego przez uczniów — Tak. Przede wszystkim jednak — przez tych dobrych, nie prowadzących „wyskokowego” trybu życia. Obdarzanie tolerancją wszystkich taką samą, jest szkodliwym uproszczeniem, wygodnym niektórym teoretykom, dawno szkoły z bliska nie oglądającym.

To samo się odnosi do wielu pracowników, działaczy, którzy po pierwsze — nie pracują bezpośrednio z młodzieżą, po drugie — za określoną niefrasobliwość względem nieletnich

nie ponoszą, w istocie, odpowiedzialności. Przywaleni beznadziejną częścią szarpaną praktyką sędziów, kuratorów społeczni, pedagogów szkolni i policjanci mogliby na ten temat dużo powiedzieć.

Telewizja, mass media tworzą niejako, pewnie w sposób nie zamierzony, idoli — młodocianych przestępców. Wielu nastolatkom tak wzorcowe osobowo imponuje. Tyle milionów ludzi ogląda..., inni czytają... dlaczego środki masowej informacji nie znajdują dość ochoty i miejsca na prezentowanie uczniów wzorowych, rekordzistów w dziedzinach „pozytywnych”, dlaczego tak mało przedstawiania wzorowych rodzin, rodziców, nauczycieli, policjantów?

Łatwo jest stwierdzić, że nauczyciele nie są przygotowani do rozwiązywania tego typu problemów, że reagują stereotypowo na zupełnie nowe sytuacje życia szkolnego. Znow — jakas racja w tym jest. Tylko — na ile może się skupić na samodoskonaleniu wychowawca zakompleksiony, ustawicznie szarpiący się wewnętrznymi najpierw z własnymi problemami bytowymi, a co za tym idzie — i społecznymi?

Czy przez fakt, iż się naczyta, nawymyśla i rzeczywiście dojdzie do wyraźnej lepszej formy warsztatowej, zyska coś? Na przykład wyższe uposażenie? Nie. Wzбудził zawiść, zazdrość.

## PYTAŃ CIĄGLE WIELE...

Kontynuując tradycję rozmów w terenie, prezes ZG ZNP Jan Zaciura spotkał się z prezesami oddziałów okręgu częstochowskich (12 grudnia 1994 r.). Było ono krótkie, ale bardzo konkretne. Związkowcy wcześniej przygotowali szczegółowe pytania w interesujących ich kwestiach.

Chcieli przede wszystkim wiedzieć, ku jakim rozstrzygnięciom zmierzają prace nad art. 20 Karty Nauczyciela przy jej nowelizacji i jakie stanowisko zajmują w tej kwestii posłowie-członkowie ZNP. Z wyjaśnień Jana Zaciury dowiedzieli się, że MEN wycofało się z wcześniejszych propozycji i obecna wersja tego artykułu jest zbliżona do stanowiska Związku. Tak więc obojętnie będzie 3-miesięczne wypowiedzenie nawet w przypadku zmian organizacyjnych, a ponadto zwiększone zostają uprawnienia nauczyciela. Niezadowolone ZNP budzi propozycja oceny pracy nauczyciela co 5 lat.

Szczegółowo objaśnił też prezes Jan Zaciura, jakie stanowisko — na poszczególnych etapach dyskusji — zajmowali „nasi” posłowie w sprawie ustawy o kształtowaniu plac w państwowej sferze budżetowej. (Szczegółowo przedstawiliśmy je w kilku numerach „GN”). Poinformował przy tym, że Związek wyraził generalnie zgodę na wypłaty wynagrodzeń „z dołu”, ale sprawą sporną jest wypłata dodatkowego, miesięcznego wynagrodzenia, przy której ob staje ZNP.

Zebranych interesowała też sprawa statusu nauczycielek przedszkoli — Rada Ministrów odrzuciła propozycję, by nadać im status pracownika państwowego, ale inny wariant tego zapisu przedstawił — jak się dowiedzieli z „GN” — prezes Jan Zaciura. Na czym on polega? Właśnie na tym, by nauczycielki przedszkoli również obejmowały status pracownika państwowego. Ponadto stwarza on gminom ustawową możliwość zwiększania wynagrodzenia nauczycieli w stosunku do wynagrodzenia zagwarantowanego przez państwo. Cała jednak trudność z nadaniem nauczycielkom przedszkoli tego statusu polega na tym, że w ślad za tym państwo musiałoby wypłacać im wynagrodzenia. Wymagałoby to wyliczenia kosztów z dochodów własnych gmin do subwencji oświatowej. Jest to dość kłopotliwe, ale możliwe do wykonania. O takie rozwiązanie apelują masowo nauczycielki przedszkoli, popiera je również Rzecznik Praw Obywatelskich. Jeśli ten wariant nie zostanie przyjęty przez sejmową komisję edukacji, jako poprawkę mniejszości zgłosi go grupa posłów.

Jakie są szanse na stopniowe zwiększenie tygodniowego wymiaru zajęć w poszczególnych typach szkolnictwa do poziomu z 1990 roku, co zostało zapisane w „Gwarancjach społecznych...”? — pytano dalej. Budżet na 1995 r. — jak wynikało z wyjaśnień prezesa Zaciury — nie daje jeszcze takiej szansy, acz jest on początkiem „odbijania od dna”. Znaczne oddalenie oświaty daje też szansę na spokojniejszą pracę, bez obciążania zadłużeniem części budżetu 1995 r. W perspektywie przejścia szkół podstawowych przez gminy jest to bardzo ważna decyzja rządu.

Trudną sprawą w negocjacjach pomiędzy MEN a ZNP jest kwestia płatnych oddelegowań emerytów i rencistów do pracy związkowej, która również interesowała częstochowskich związkowców. Płatne oddelegowania dla nich, a więc rozwiązanie oczekiwane przez związkowców jest jednak — jak się okazuje — sprzeczne z ogólnymi rozwiązaniami prawa pracy. Równocześnie ZNP jest zainteresowany zmianą pokoleniową, przyciągnięciem do pracy w Związku młodych działaczy. Nie można więc dziś przewidzieć, jak problem ten zostanie rozstrzygnięty.

Kto wyłoży pieniądze na place dla księży? — pytał jeden z prezesów oddziałów — MEN czy Ministerstwo Finansów? Jan Zaciura nie potrafił na to konkretnie odpowiedzieć. Wiadomo, że w sumie budżet państwa i że kwestia musi być rozwiązana zgodnie z przepisami prawa pracy.

Na spotkaniu daly też o sobie znać różne oczekiwania wobec posłów — członków ZNP i w związku z tym różne oceny ich działalności. Jeden z dyskusantów mówił, że w dalszym ciągu biedniejemy, że nadal obowiązuje program oszczędnościowy, przeciw czemu gwałtownie protestowaliśmy w poprzednich latach. Trudno było go przekonać, że w istniejących okolicznościach, stanowisku różnych klubów poselskich wobec problemów oświaty, kontrowersjach pomiędzy postaciami reprezentującymi sferę produkcyjną a sferę budżetową, a zwłaszcza przy ciągle zbyt niskich wpływach do budżetu państwa, nasi posłowie nie mogą wywołać wszystkiego zgodnie z oczekiwaniami środowiska.

Trudno powiedzieć, czy spotkanie to przyczyniło się do rozwiązania narastających wątpliwości. Prawdopodobnie jednak pozwoliło na wyjaśnienie problemów niezrozumiałych, a ponadto na uzyskanie „z pierwszej ręki” informacji o sprawach, znanych dotąd pośrednio lub z materiałów prasowych. Dalo też obraz zagadnień, które obecnie najbardziej nurtują środowisko.

(M.P.)

czytel na swoim dyżurze? Dlaczego ucieka stamtąd nauczycielka? Cemu kobiecie pod nogi rzuca się petardę, a facetowi nie? Na terenie placówki oświatowej także. Dlaczego prawo jest zupełnie bezradne wobec niesfornych, niekiedy groźnych nastolatków?

Teoretyków zawziętych (psychologów, socjologów, moralistów), zupełnie się ze mną nie zgadzających, zapraszam do pracy w mojej szkole, w mieście granicznym, z intensywnym handlem, z codziennym przemierzaniem się masy ludzi, z innymi „ciekawymi” zjawiskami... Nasi podopieczni — jeszcze nie najgorsi. Zapraszam — ale na etat, na prowadzenie klasy, na nadgodziny, na zwyczajne bakalarskie pobory. Nie na obserwowanie z boku, badanie jednego czy dwóch trudnych małowców.

Co jest przyczyną wzrastającej w szkołach przemocy? — Na przykład to, że w istocie przemoc jest powszechnie akceptowana, m.in. w praktyce gospodarczo-handlowej, w działalności politycznej, na forum międzynarodowym. Do szkoły drapieżność przebija się z jej otoczenia.

STANISŁAW TUROWSKI



# NIE CHCIANE EKSPERYMENTY

**System edukacyjny w społeczeństwie otwartym, pluralistycznym, w którym nie dąży się do ujednolicenia elementów struktury społecznej toleruje różnorodność ideologicznych oraz normatywnych orientacji i działań. Istnieje w nim też ciągły wybór między alternatywnymi możliwościami nauczania i uczenia się. Tak rozumiany pluralizm oznacza, że każdy może praktykować odmienny styl wychowania, wybierać odmienną drogę uczenia się, krytyki i afirmacji określonych koncepcji wychowania czy kształcenia.**

**P**RZEMIANA natury ustrojowej państwa polskiego w 1989 r. jako posiadacza wszystkiego i wszystkich w państwo rządów prawa i podmiotów prawa zapoczątkowała długą drogę do społeczeństwa dialogu, otwartości, demokracji i pluralizmu. Edukacja państwowa według zwolenników postsocjalistycznej orientacji pluralistycznej preferowała zapewnienie warunków dla swobodnej realizacji przez uczniów pożądanych treści kształcenia oraz dla „eksperymentowania” w zakresie uczenia się w zgodzie z potrzebami, zdolnościami i zainteresowaniami dzieci i młodzieży. Państwo miało nie tyle wywierać wpływ na edukację, ile stwarzać wszystkim uczniom równe warunki dostępu poprzez edukację do dóbr kultury.

Nauczycielom stworzono prawną możliwość wyboru własnej drogi rozwoju i reformowania edukacji szkolnej poprzez wprowadzenie Zarządzenia nr 62 z 1989 r. „w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych” oraz nowej „Ustawy o systemie oświaty” z 7.09.1991 r. Dano tym samym podstawę dla legalistycznie pojmowanej autonomii i gotowości nauczycieli do nowatorskiego zaangażowania się w nową edukację. Rolą dyrektorów szkół i nauczycieli było sięgnięcie do tych instrumentów, by poszerzyć granice swojej autonomii, decydując o zasadności redukcji niektórych przepisów i norm.

Effektem pięcioletniej (1989-1994) fali tworzenia przez nauczycieli klas i szkół autorskich, alternatywnych było zaistnienie w naszym systemie oświatowym kilkuset szkół niepublicznych i kilka tysięcy klas oraz programów autorskich w szkolnictwie publicznym. Na rynku wydawniczym ukazała się ogromna ilość nowych podręczników, materiałów pomocniczych dla nauczycieli i uczniów, gier dydaktycznych i alternatywnych systemów edukacyjnych. Nauczyciele stanęli przed koniecznością dokonywania świadomego wyboru najbardziej wartościowych spośród wszystkich ofert wydawniczych, pozostania przy dotychczasowych podręcznikach lub też tworzenia własnych materiałów dydaktycznych.

Spór o rolę i miejsce innowacji w naszym systemie oświatowym okazał się tak naprawdę pochodną kontrowersji wokół tego, kto ma w nim ponosić odpowiedzialność za kształt i jakość reform w edukacji: państwo — utożsamiane z centralistycznie zarządzającą w nim władzą, czy może także twórcy nauczycieli o niezależnej osobowości? Zwyciężyli jednak przedstawiciele tego pierwszego nurtu — upaństwowienia edukacji, którzy powiadają, że reformowanie oświaty jest sprawą państwa (ministerstwa i jego terenowych organów), a nie autonomicznych pedagogów. Państwo nie może scedować odpowiedzialności za jakość oświaty na samodzielnych nauczycieli, gdyż tylko na nim spoczywa obowiązek zagwarantowania kierunków, kształtu i jakości nauki.

Kontynuowana polityka administracji oświatowej od czerwca 1993 r. zdaje się potwierdzać, że nie zależy jej na oddolnym ruchu przemian edukacyjnych w szkolnictwie publicznym, jakim stały się nauczycielskie inicjatywy o charakterze klas i programów autorskich czy autorskich eksperymentów pedagogicznych. Straciło bowiem swoją moc wykonawczą Zarządzenie MEN nr 62 z 1989 r., które dawało twórczym i niepokornym zarazem nauczycielom szkół państwowych szansę na dobrą i nowoczesną klasę, na nowatorską szkołę. Zarządzenie MEN nr 18 z 30.06.1993 r. „w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki publiczne” zniósłoby kategorię „klasy autorskiej” na rzecz nieostro zróżnicowanych między sobą „innowacji” i „eksperymentów” pedagogicznych. Czym bowiem jest w świetle powyższego zarządzenia innowacja pedagogiczna, a czym eksperyment?

Innowacja jest nowym rozwiązaniem programowym, organizacyjnym lub metodycznym, które ma na celu poszerzenie lub modyfikację zakresu realizowanych w szkole (placówce) celów i treści kształcenia, wychowania lub opieki albo poprawę skuteczności działania szkoły (placówki). Eksperymentem zaś są działania, w ramach których **istotnie** modyfikowane są warunki, organizacja zajęć, sposób albo treści nauczania, wychowania lub opieki, a **efekty tych działań poddane są procedurze weryfikacyjnej, zgodnej z metodologią nauk pedagogicznych.**

**R**ÓŻNICA między innowacją pedagogiczną a eksperymentem — zdaniem MEN — polega na tym, że ten ostatni jest taką samą modyfikacją, w jaką mamy do czynienia w przypadku innowacji tyle tylko, że jest ona **istotna** (?) i musi być poddana naukowej procedurze weryfikacyjnej. O ile innowacje nie mogą naruszać prawie wszystkiego, co w szkole stanowi o jej tradycyjnym i powszechnym charakterze (np. minimalne programowe, ramowe plany nauczania, proces oceniania, klasyfikowania i promowanie uczniów), o tyle eksperymenty pedagogiczne nie mogą naruszać jedynie uprawnień ucznia do bezpłatnej nauki, wychowania i opieki w zakresie ustalonym w ustawie, a także w zakresie uzyskania wiedzy i umiejętności koniecznych dla ukończenia danego typu szkoły, złożenia egzaminów wstępnych do szkoły wyższego szczebla lub egzaminu dojrzałości. Mogłoby się zatem wydawać, że wolno eksperymentować w naszej oświacie, byleby w sposób odpowiedzialny i pod naukową kontrolą. Otóż nie jest to zgodne z prawdą.

Eksperymenty stają się kategorią niemalże niedostępną dla nauczycieli

jakby wybudowany już dom trzeba było zburzyć, gdyż istniejąca konstrukcja nie odpowiada nowym normom. W ten oto sposób postanowiono zredukować dotychczasowe innowacje do poziomu pożądanych norm, eliminując tym samym z nich czynnik nowatorstwa.

Istniejące w szkołach tzw. klasy autorskie mogą być już tylko warunkowo (po dostosowaniu) „klasami innowacji pedagogicznych” lub „klasami eksperymentów pedagogicznych”. Termin autorski brzmiał zapewne zbyt subiektywistycznie i podmiotowo. Tymczasem klasy i programy autorskie mogą nadal powstawać w szkolnictwie niepublicznym, gdyż w tym obszarze naszej oświaty owo zarządzenie MEN nie obowiązuje. Ktoś znów przestrzasył się wolności nauczyciela w szkole państwowej, jakby ten „przywilej” miał być zastrzeżony jedynie dla sektora oświaty niepublicznej.

Szkoły muszą stać się ponownie funkcjonalne wobec władz administracyjnych, a nie wobec swoich głównych, klientów, jakimi są dzieci, młodzież i ich rodzice. Jak rzeczywistość edukacyjna zareagowała na nowe podejście MEN do eksperymentowania w szkołach? Czy zniechęciła nauczycieli do nowatorstwa, czy może wręcz odwrotnie, zachęciła do poszukiwania jak najdoskonalszych możliwości doskonalenia procesów dydaktyczno-wychowawczych w instytucjach szkolnych? W jakim stopniu deklaratywna otwartość MEN na oddolny ruch przemian oświatowych znalazła swoje odzwierciedlenie w konkretnych rozwiązaniach i procesach koncesyjnych?

Jestem przekonany, że mamy do czynienia z blokowaniem przez MEN oddolnego ruchu wszelkich inicjatyw reformatorskich. Świadczy o tym znany mi los m.in. trzech eksperymentów pedagogicznych, których twórcy spełnili wszystkie formalne wymagania, a mimo to nie zostały one nawet przedłożone ministrowi przez dyrektora Departamentu mgra Mirosława Sawickiego do akceptacji. Podstawą odrzucenia wniosków o eksperymenty w każdym z tych przypadków były odmienne zastrzeżenia, nie mieszczące się w ramach żadnej z norm o eksperymentach pedagogicznych. Warto uświadomić sobie na przykładzie jednego z nich jak dowolnie interpretowany jest zapis o prawie nauczycieli do eksperymentowania i jak dalece sięga ingerencja urzędnika w proces możliwych twórczych przemian w naszej oświacie.

**Casus XLIV Liceum Ogólnokształcącego w Łodzi.**

1. 09. 1992 r. utworzono przy Zespole Szkół Ogólnokształcących w Łodzi innowacyjne liceum o wyrażeniu alternatywnej koncepcji kształcenia i wychowania w stosunku do pozostałych szkół ponadpodstawowych w tym mieście. Pomysł szkoły zorientowanej na ucznia był wspólnym dziełem grupy nauczycieli oraz psychologów-terapeutów z Pracowni Alternatywnego Wychowania w Łodzi. Jest to jedna z pierwszych szkół średnich, w której odstąpiono od egzaminów wstępnych, całkowicie wyeliminowano procesy instrumentalnego oceniania, selekcjonowania i klasyfikowania uczniów na okres trzech pierwszych lat nauki oraz zlikwidowano toksyczny środek normalnej dyscypliny w postaci obowiązku uczęszczania do szkoły. Noty szkolne zastąpiono opisem umiejętności uczniów.

Punktem wyjścia zasadniczych przemian edukacyjnych w tej szkole uczyniono tezę, iż sytuacja młodego pokolenia zagrożonego w jego prawie do pełnego rozwoju jest wyzwaniem pedagogów do odpowiedzialności, by stworzyć szkołę wykraczającą swoimi rozwiązaniami edukacyjnymi poza dotychczasowy obszar rozwiązań strukturalnych, programowych i metodycznych. Wyjście naprzeciw tej młodzieży, dla której szkoła kojarzy się z dominacją, nieuzasadnio-

nym dla społeczeństwa demokratycznego stabilnym układem hierarchii i władzy, z przydawaniem znaczenia ocenom, świadectwom i egzaminom siły naznaczającego (co jest równoznaczne z wykluczającym) selekcjonowania i różnicowania ich statusu społecznego, zapoczątkowało ruch przemian przeciw samozaprzeczaniu przez dotychczasową szkołę jej prymarnych funkcji.

To nie przypadek, że nauczyciele XLIV LO stanęli w obronie racji powoływania i istnienia w obszarze edukacji państwowej — często traktowanej przez społeczeństwo jako „gorszej”, nierreformowalnej — szkoły autorskiej, samorządnej i twórczej. Po dwóch latach doświadczeń opracowano projekt nadania dotychczasowym przesłankom innowacji statusu eksperymentu pedagogicznego. To, co było niezmiennie istotne z punktu widzenia zasadności nadania przedsięwzięciu od 1. 09. 1994 r. statusu eksperymentu pedagogicznego, to wyrażona w formie założeń koncepcja grona pedagogów, którzy są świadomi warunkowań wprowadzania do szkoły zmian i wynikających z nich możliwości doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Dzięki poparciu dyrektora Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 6 oraz uchwałą Rady Pedagogicznej i Rady Rodziców XLIV LO w sprawie uruchomienia eksperymentu zobowiązano się do podjęcia badań odkrywających i wyjaśniających pedagogiczne prawidłowości na tle wprowadzanych zmiennych eksperymentalnych w warunkach kontrolowanych naukowo. Strukturalne rozwiązania i działania reformatorskie miały być objęte regulami badań eksperymentalnych z zastosowaniem badań ilościowo-jakościowych. Efekty badań pedagogicznych mogłyby stanowić nie tylko ważne źródło informacji i eksploatacji zachodzących w toku edukacji zmian, ale i przyczynić się do aplikacji w praktyce wynikających z badań wniosków.

Nie każda innowacja ma znaczenie dla przebudowy zasad konstytuujących nową strukturę funkcjonowania szkoły, nową racjonalność pedagogicznego kształcenia i wspierania rozwoju młodzieży. Twórcy tego liceum wyszli z propozycją jego nowego ładu i otwarcia się na rzeczywiste zaangażowanie się wszystkich jego podmiotów edukacyjnych wraz z momentem jego fizycznego zaistnienia w nowym osiedlu mieszkaniowym Łodzi. Szkoła zlokalizowana jest bowiem w nowym budynku. Dla twórców tej szkoły staje się ona główną instytucją edukacyjną tylko wówczas, kiedy sama nie jest inhibitorem zmian.

Założenie eksperymentu osadzono na współczesnej koncepcji edukacji wg psychologii humanistycznej (szczególnie C. Rogers, H. Rylke i G. Klimowicz), jakże zbliżonej z filozofią edukacji pedagogiki emancypacyjnej, stanowiącą dla młodzieży opozycyjną ofertę wobec dominującej w systemie szkolnym pedagogiki adaptacyjnej, behawioralnej. W sytuacji, kiedy 30% absolwentów szkół podstawowych nie zamierza nigdy więcej i nigdzie kontynuować swojej edukacji, propozycja ogólnokształcącej szkoły anty-autorytarnej nabiera dodatkowego waloru społecznego, ratując młodzież (w mieście szczególnie wysoko nasyconym bezrobociem) przed degradacją czy patologizacją własnego życia.

Działalność eksperymentalna szkół obejmuje najczęściej zmiany w zakresie generowania nowego rodzaju wiedzy, wprowadzania nowych zasad, metod czy środków dydaktycznych. Rzadko jednak stwarza się indywidualne rozwiązania organizacyjne, które miałyby stać się źródłem czy dogodnym podłożem dla poczyną reformatorskich. Nowoczesna szkoła — bo tak postrzegają swoją instytucję nauczyciele, twórcy eksperymentu — to taka, która sama określa swą organizację. Zaproponowano w niej cykl nauki: 3+1, cykl kształcenia w zakresie wybranych przedmiotów, alternatywne rodzaje zajęć oraz elastyczny czas ich realizacji. Mamy tutaj do czynienia ze szkołą, której społeczność tworzy własny obraz edukacyjny, za który gotowa jest ponosić pełną odpowiedzialność. Specyfika powyższego modelu szkoły polega na odejściu od modelu szkoły klasycznej, dyrektywnej do modelu szkoły kształtującego jednostki silne wewnętrznie, w pełni odpowiedzialne za swój rozwój.

Autorzy eksperymentu nie zamierzali wprowadzać reform, które stałyby się celami autotelicznymi. Interesuje ich bowiem doskonalenie wszystkich sfer działalności szkoły poprzez kompleksowe odejście od elementów przemocy strukturalnej w postaci tradycyjnego systemu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów na rzecz zastąpienia go innymi rozwiązaniami profilaktycznymi i diagnostycznymi-wspierającymi motywację do uczenia się i samorealizacji

młodzieży (np. niezwykle pracochłonne dla nauczycieli diagnozowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów i przygotowywanie im opisów poziomu kompetencji). Rezygnacja z powszechnego sposobu oceniania uczniów i wynikających z tego tytułu implikacji jest wyrazem humanizacji i demokratyzacji szkoły, zwłaszcza w relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami. Bez gruntownej redukcji tych procesów, tak rozumiane kształcenie byłoby niemożliwe. Słusznie zatem zakładano, że w układzie partnerskiej, dobrowolnej współpracy między podmiotowej kształcenie stanie się osobotwórczym procesem (np. wprowadzono interesującą formę kontraktów edukacyjnych uczniów z nauczycielami).

Nie zamierzano w tej szkole optymalizować procesu kształcenia poprzez ulepszenia odizolowanych od siebie jego komponentów, ale postanowiono wypełniać powstałą lukę alternatywną praktyką kreowania zintegrowanego środowiska wychowawczego (np. zapropionowano zajęcia z psychoedukacji, praktykę socjoterapeutyczną wśród młodzieży uczącej się, jak i w środowisku rodziców itp.) Optymalizację wiążano tu z nowym zasobem możliwości, jakimi dysponują nauczyciele w stosunku do uczniów i ich rodziców. Jest nią nowa metodologia rozwiązywania przez pedagogów zadań dydaktyczno-wychowawczych w ścisłym powiązaniu jej z racjonalnością emancypacyjną, konstytuującą proces edukacyjny. Wspólnotowe i procesualne podejście do eksperymentu miało na tyle zapewnić harmonijne współdziałanie nauczycieli, uczniów i rodziców, by tworzyło ono układ współwyznaczających efekty procesu dydaktyczno-wychowawczego predyktorów.

Proponowane przez nauczycieli zmiany w szkole miały różną wagę i zakres. Można zatem zapytać, od którego momentu zaczyna się istota eksperymentalnych przekształceń? W sensie strukturalnym, mezosystemowym mamy do czynienia z uruchomieniem nowego typu instytucji edukacji publicznej, która, choć nie jest oryginalna, to jednak w polskiej rzeczywistości okresu postsocjalistycznego stanowi nowość dla podmiotów ją przyswajających. Zakładana perspektywa kształcenia ogólnego wybiega w kierunku cywilizacji humanistycznej, gdzie rozwój jednostki staje się jej prawem, a nie obowiązkiem. Edukacja ulega więc w niej uelastycznieniu i odformalizowaniu, przy czym nie jest sprowadzona do skrajnego indywidualizmu i naturalizmu. Traktując młodego człowieka jako twórcę samego siebie i swojego świata uruchamia się poprzez proces dydaktyczno-wychowawczy, w środowisku szkolnym i pozaszkolnym zadania, do których ma on dorastać, by wyzwolić swój potencjał rozwojowy. Istota nowej szkoły odpowiada idei demokracji i społeczeństwa otwartego, gdzie edukacja staje się „procesem istnienia człowieka”.

Proponowany cykl kształcenia ogólnego gwarantował przy tym uczniom drożność (wewnętrzna i zewnętrzną) oraz nienaruszalność minimów programowych przedmiotów obowiązkowych. Odroczona w ciągu szkolnym selekcja uczniów (po kl. III) stwarzała warunki zmiany bezwzględnej i względnej sprawności szkoły, sprzyjała poszerzaniu kształcenia ogólnego i stymulowaniu awansu edukacyjnego uczniów w kierunku kontynuowania uczenia się na poziomie akademickim. Szkoła dysponuje warunkami kadrowymi i organizacyjnymi niezbędnymi do realizacji planowanych działań eksperymentalnych. Biorąc powyższe pod uwagę wnioskowałem o przyznanie XLIV Liceum Ogólnokształcącemu w Łodzi statusu szkoły eksperymentalnej, gwarantując ze swej strony opiekę i weryfikację naukową.

Odpowiedź z Ministerstwa Edukacji Narodowej wpłynęła do autorów eks-

perymentu po czterech miesiącach (!) i była negatywna. Argumentacja zaś następująca:

„(...) koncepcja wypracowania atmosfery w szkole polegającej na maksymalnym ograniczeniu stresów i rzeczywistym partnerstwie wszystkich ogniw społeczności szkolnej, jest propozycją zasługującą na przychylnym rozpatrzeniu i może być przedmiotem eksperymentu pedagogicznego (podkreśl. — B.S.). Jednakże przedstawiony projekt budzi pewne wątpliwości, bez rozwiania których nie jest możliwe zatwierdzenie proponowanego eksperymentu.

Najpoważniejszą z wątpliwości dotyczą założenia, że uczeń kończy szkołę po 3 roku nauki. Oznaczałoby to uzyskanie świadectwa stwierdzającego pełne przygotowanie do egzaminu dojrzałości po 3 klasie liceum ogólnokształcącego. Na tej podstawie absolwent przedostatniej klasy miałby prawo przystępowania do egzaminu maturalnego. W takiej sytuacji nie wiadomo, czemu miałyby służyć kontynuowanie nauki w klasie 4.

Uzasadnione wątpliwością budzi w tej sytuacji możliwość rzeczywistego osiągnięcia przez uczniów wymaganych umiejętności przewidzianych programami nauczania dla liceum ogólnokształcącego, a więc przygotowania do egzaminu dojrzałości w tak drastycznie skróconym czasie. Wygląda to jak propozycja zastosowania indywidualnego toku nauczania do 100% uczniów, co jest zaprzeczeniem idei tej formy kształcenia.

Z nie ukrywaniem zdziwieniem i niepokojem przyjąłem informację o odrzuceniu przez MEN założeń eksperymentu pedagogicznego. Jest to tym bardziej zaskakujące, że jednym z formalnych powodów tej negatywnej decyzji było powołanie się przez urzędnika MEN na fakt, jakoby założona przez samodzielnego pracownika naukowego Uniwersytetu Łódzkiego, a zarazem kierownika Zakładu Teorii Wychowania UL „Opinia założeń eksperymentu pedagogicznego” nie jest opinią „placówki naukowej (stowarzyszenia naukowego), która przeprowadzi weryfikację założeń eksperymentu, będzie sprawować opiekę naukową nad eksperymentem oraz dokona jego oceny” (sic!).

Wątpliwości strukturalno-programowe, którymi dzieli się urzędnik MEN z twórcami eksperymentu są niczym innym, jak narzucaniem osobistej interpretacji przepisów i sposobów ich urzeczywistniania w praktyce edukacyjnej. Nikt bowiem nie zobowiązywał uczniów powyższego liceum a jedynie stwarzał im prawo (rozumiane jako przywilej, możliwość, a nie obowiązek) do uzyskania absolutorium po trzech latach nauki, po zdaniu stosownych egzaminów. Nie ma tu zatem mowy o przysmusie czy drastycznym skróceniu czasu nauki, a wręcz odwrotnie, o zachęcie dla uczniów wybitnie uzdolnionych do indywidualnego przyspieszenia edukacji.

To, że MEN nie chce tego eksperymentu, nie dysponując żadnymi, poważnymi przesłankami merytorycznymi świadczy fakt, iż ostatnią bronią, po jaką sięgnął ów decydent było wskazanie na brak dodatkowych środków finansowych do jego realizacji. W istocie jest to zabieg administracyjnego odroczenia się od określonej koncepcji kształcenia, co stoi w rażącej sprzeczności z Zarządzeniem nr 18. W ten oto sposób można by przypuszczać, że MEN zgodzi się na takie eksperymenty, które prowadzone będą bez dodatkowych nakładów finansowych z budżetu państwa. Nie jest to jednak prawdą, gdyż z Łodzi wpłynął do MEN jeszcze jeden model eksperymentu, który zamierzano uruchomić od 1.09.1994 r. jedna z ponadpodstawowych szkół niepublicznych, a więc placówka dysponująca środkami finansowymi na jego realizację.

**BOGUSŁAW ŚLIWERSKI**

**P**O tych doświadczeniach z MEN jestem w pełni przekonany o racji prof. Józefa Kozieleckiego, który takie postawy urzędników scharakteryzował następująco: „Biurokrata idealny przeżywa chwile radości wtedy, gdy mówi „NIE” i doznaje poczucia winy, gdy musi wykrztusić „TAK”. Biurokrata atakowany ze wszystkich stron czuje się jak żołnierz na froncie. Trzeba być zagrożonym, aby być doskonałym”. Tyle tylko, że od takiej postawy nasze szkolnictwo nie będzie doskonalsze, a co gorsza nie będzie mogło być **istotnie** reformowane.

Niewątpliwie wykazano nauczycielom, że ich nadgorliwość, kreatywność i osobista chęć współstanowienia o lepszym kształcie edukacji szkolnej jest niepożądana. Ministerstwo potwierdziło swoją politykę wobec ambitnych nauczycieli — nowatorów fakt, iż w sytuacji długotrwałego kryzysu i ubóstwa systemu oświatowego do czynników rządzących procesem wypalania się zawodowego nauczyciela dokładają się jeszcze sami przedstawiciele resortu edukacji. Przypalając nauczycielom skrzydła zniechęcono ich do inicjowania zmian.

Artykuł dr. hab. Bogusława Śliwerskiego z Uniwersytetu Łódzkiego publikujemy w przekonaniu, że bardziej przyczynia się do poważnych dyskusji nad reformą oświaty, niż tylko głoślowe, powszechne nawoływania do reformy.



# GRZECHY OCENIANIA

**W studium diagnostyki edukacyjnej w Elblągu przeprowadzono eksperyment: czterdziestu nauczycielom dano do oceny tę samą pracę z biologii. Wyniki były zaskakujące. Wystawione oceny oscylowały od miernej do celującej.**

Nieco inne badania przeprowadzili psychologowie w jednej z amerykańskich szkół. Celowo „okpił” grupę nauczycieli wmawiając im, że niektórzy uczniowie — po przeprowadzeniu badań — są zdolniejsi. W rzeczywistości wybrali grupę przypadkowych uczniów o przeciętnych uzdolnieniach i powiedzieli nauczycielom, że mogą oczekiwać od nich „szalonych” postępów. I co się stało? Dzieci te poczyniły znaczne postępy w nauce. Nauczyciele byli przyjaźniejsi, o wiele częściej ich wspierali i nagradzali. Wierzyli bowiem, że są to uczniowie nieprzeciętnie uzdolnieni. Zrobiono również eksperyment odwrotny, informując, że chłopiec zdolny jest słabszy i nie wykazuje nadmiernej inteligencji. Stosunek nauczycieli do dziecka był o wiele mniej przychylny. W efekcie zostało ono ocenione poniżej swoich możliwości.

Podane przykłady prowadzą oczywiście do konkluzji, że ocenianie kogoś lub czegoś jest najtrudniejszą czynnością, z jaką musi się zmierzyć nauczyciel. Dlatego też pedagodzy ze Szkoły Podstawowej nr 152 im. Marii Dąbrowskiej w Warszawie twierdzą, że przyczynami 80 procent konfliktów w szkole są oceny, a Joanna Konic z Ośrodka Wspierania Rozwoju Zawodowego Nauczycieli dodaje, iż szkołę cechuje niska kultura oceniania.

## INNOWACJE? I CO Z TEGO?

Próba zażegnania tych bolączek stały się akty prawne wydane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. 30 czerwca 1993 roku resort wydał zarządzenie w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej przez szkoły i placówki publiczne (Dz. Urzędowy MEN z 1993 roku nr 6 poz. 20), zgodnie z którym za zgodą kuratora oświaty szkoły mogą wprowadzać różne systemy oceniania uczniów. Na podstawie rozporządzenia MEN z 7 lipca 1993 roku w sprawie zasad wydawania oraz wzorów świadectw mogą także opracowywać alternatywne wzory świadectw promocyjnych.

Jak grzyby po deszczu pojawiły się więc w różnych placówkach innowacje dotyczące sposobu oceniania

uczniów. W niektórych szkołach nie stawia się ocen niedostatecznych, a z przedmiotów artystycznych i wfi zamiast stopni wprowadza się zaliczenia. Są także szkoły w których stosuje się punktację od 1 do 10 lub oceny opisowe, a rodzice otrzymują pisemną charakterystykę postępów dziecka. Bywa, że zamiast ocen proponuje się „sprawności”, „karty pracy” (jak np. Szkoła Podstawowa nr 1 w Lesznie) lub tydzień bez stopni.

W „Akademii Ogniskowej”, czyli Szkole Podstawowej przy Ognisku Wychowawczym w Świdrze wprowadzono indeksy. Rejestruje się w nich oceny od początku do końca pobytu dziecka w placówce. Ułatwia to uczniowi samokontrolę, sprzyja sprecyzowaniu zainteresowań. Próbuje wprowadzić bezstresowy system oceniania zrezygnowano ze stopni, a uczniowie dostają punkty od 1 do 10. Wpisywane są one w dziennikach lekcyjnych. Po przerobieniu partii materiału z danego przedmiotu — sumowane.

## DEKALOG OCENIANIA

Na pytanie jak trafnie sprawdzać i oceniać odpowiada Joanna Konic — ekspert Kuratorskiej Grupy ds. Oceniania przy Ośrodku Wspierania Rozwoju Zawodowego Nauczycieli Kuratorium Oświaty w Warszawie.

Procedura sprawdzania opiera się na doborze kryteriów sprawdzania i oceniania. Należy więc:

- ★ dokonać możliwie precyzyjnej typologii błędów, sklasyfikować je i uszeregować pod względem wagi oraz określić ich związki z kryteriami ocen;
- ★ ustalić wymagane umiejętności i poszukiwać podczas procedury sprawdzania;
- ★ sprawdzać umiejętności, a nie ich brak;
- ★ możliwie precyzyjnie określić hierarchię kryte-

riów dla poszczególnych ocen, a nie tylko same kryteria, co pozwala na manipulowanie nimi;

★ trzymać się ustalonego porządku procedur, nie odwracając go, np. poprzez wsteczne układanie klasyfikacji do postawionej oceny;

★ wystrzegać się w czasie sprawdzania rejestracji tylko braków umiejętności i błędów, ale dostrzegać także pozytywne wyniki i je oceniać;

★ ocenę końcową wystawiać na podstawie sumy spostrzeżeń uwzględniających kryteria i cząstkowe oceny sprawdzanych umiejętności;

★ pamiętać nieustannie o celu procesu oceniania i pod tym kątem weryfikować kryteria;

★ opracować standardy umiejętności koniecznych i przypisać je ocenom szkolnym;

★ pamiętać, że uchybienia procedury sprawdzania rzutują istotnie na ocenę ucznia, często tak ważną życiowo, jak w przypadku egzaminu dojrzałości.

## GRZECHY?

Niestety nie przeprowadzono jeszcze wiarygodnych badań efektów alternatywnego oceniania i promowania uczniów. Nie wiadomo więc czy młodzież, która przejdzie przez „bezsstresowy” system oceniania łatwo przekroczy próg edukacyjny w momencie zdawania egzaminów wstępnych do szkół średnich i na studia — gdzie nadal ocenia

Dlatego więc ciągle słyszymy o próbach ich zastępowania? — pyta Krzysztof Wielecki. Jedną z przyczyn jest to, iż wiele osób zaletę tradycyjnych ocen, jaką jest ich prostota, uważa za wadę. Powiada się że pięcio- lub nawet sześciostopniowa skala jest zbyt mało dokładna — nie odzwierciedla różnorodności poziomów, jakie uczniowie osiągają oraz nie motywuje tych, którzy łatwo osiągają bardzo dobre rezultaty.

Dr Wielecki przypuszcza, że niektórzy nauczyciele stosują oceny opisowe po to, żeby było inaczej, nowoczesniej — w ich pojęciu. Istnieją także głębsze przyczyny. Uważa się, że oceny liczbowe są mało „zhumanizowane”, że bardziej zwracają uwagę ucznia na aspekt „wyczynowy” procesu dydaktycznego niż na jego stronę merytoryczną. Najbardziej wyrafinowana skala liczbową nie odda w pełni tego, co można osiągnąć w pełnym komentarzu nauczyciela.

Oceny opisowe mogą przybierać formę rozwiniętych analiz, notatek psychologicznych i pedagogicznych. Mają wiele zalet, ale także pewne wady.

— Nie należy stosować ich, gdy nauczyciele nie mają odpowiedniego przygotowania psychologicznego i pedagogicznego. Oceny te wymagają dużej pracy, znajomości uczniów. Częstym zjawiskiem spotykanym w rezultacie odchodzenia od tradycyjnego systemu ocen jest spadek motywacji do nauki. Uczniowie w miarę spokojnie przyjmują nawet te komentarze, które utrzymane są w tonie dramatycznym, ponieważ nie mają tak jasnego kryterium, jak ocena niedostateczna. Brak tego symbolu świadczącego o zagrożeniu — demobilizuje także rodziców. Innym mankamentem ocen opisowych jest to, że są one nieporównywalne. Nieostre są więc kryteria promocji. Utrudnione lub nawet niemożliwe przechodzenie uczniów ze szkoły do szkoły.

— Innowacje w zakresie oceniania są często traktowane jako lek na wszelkie bolączki. Jest to fałszywe przekonanie. Rozszerzenie skali ocen, niczego przecież nie zmienia. Jest to zmiana formy, a nie treści oceniania, są to tylko kosmetyczne zabiegi. Aby podnieść kulturę oceniania trzeba zmienić świadomość osoby oceniającej. Nie chodzi przecież o to, aby stworzyć „szkołę dobrą”, to znaczy bez ocen niedostatecznych, ale by oceniać uczciwie. Tak, aby ocena wystawiona przez nauczyciela coś znaczyła dla ucznia, aby wiedział jakie wiadomości powinien uzupełnić z danego przedmiotu — dodaje Joanna Konic.

Głównym celem oceniania nie powinna być więc „statystycznie sprawdzalna efektywność nauczania”, ale rozbudzenie dziecięcej wrażliwości i sprawności intelektualnej, rozwój umysłowych i duchowych potrzeb. Do takiego oceniania jest nam jednak jeszcze daleko.

MAREK KOZUBAL

## RAPORT O OCENACH

„Jednolitość programowa wynikająca z wprowadzenia »minimów programowych« nie prowadzi do wyrównania szans edukacyjnych. Badania przeprowadzone na 6-latkach oraz pod koniec pierwszego roku nauki w szkole pokazały, że 70,9 proc. dzieci reprezentuje poziom przewidziany dla badanej grupy, 18,1 proc. uzyskało poziom wyższy, a 10,8 proc. posiada pewne opóźnienia w rozwoju. Występują istotne różnice między dziećmi z miast i wsi na niekorzyść tych drugich oraz zróżnicowanie ze względu na poziom wykształcenia rodziców.

W grupie dzieci, których matki mają wykształcenie podstawowe i mieszkają w mieście rozkład poziomu dojrzałości szkolnej wyglądał następująco: ocena bardzo dobra — 44,4 proc., dobra — 22,2 proc., dostateczna — 33,3 proc. W tej grupie wykształcenia rodziców na wsi dzieci uzyskały niższe oceny: bardzo dobra — 23,4 proc., dobra — 28,6 proc., dostateczna — 35,1 proc., niedostateczna — 12,9 proc. Dzieci matek z wyższym wykształceniem ze szkół miejskich, uzyskują znacznie lepsze oceny niż ich rówieśnicy z rodzin o niższym cenzusie wykształcenia. Posiadały 81,3 proc. ocen bardzo dobrych, 15,5 proc. dobrych i tylko 3,2 proc. dostatecznych.

Już w momencie startu szkolnego ujawniają się więc różnice szans edukacyjnych. W pierwszych klasach szkół podstawowych dzieci ze środowisk uboższych kulturowo otrzymują gorsze oceny i przez nauczycieli postrzegane są jako mniej zdolne.

Uczeń zdolny otrzymuje przeważnie oceny bardzo dobre. Są one przyczyną dalszych gratyfikacji — pochwalnego komentarza towarzyszącego im oraz aprobaty i życzliwości jako emocjonalnego ustosunkowania się do ucznia. Wytwarza się więc sytuacja, że ta grupa dzieci doświadcza samych sukcesów. Uczeń mniej zdolny znajduje się w zupełnie odmiennej sytuacji społecznej. Słabe oceny, jakie są przeważnie jego udziałem, sprawlają, że nauczyciel częściej go krytykuje i obdarza dezaprobatą, niż chwali. Niepowodzenia szkolne, których wyrazem jest niska ocena, są jeszcze pogłębiane przez obniżającą pozytywną motywację komentarz i negatywne emocje.

Na te negatywne doświadczenia w kontaktach z nauczycielami wywiera jeszcze wpływ fakt, że oceny często wystawiane są arbitralnie i bez możliwości odwołania się od nich. Rodzi to przekonanie, że uczeń nie ma na nie wpływu, co jest źródłem apatii”.

„Raport. Sytuacja dzieci i młodzieży w Polsce” — wyd. Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, 1993 rok.

się w sposób tradycyjny. Dlatego też powstaje wiele wątpliwości kwestionujących niektóre elementy wprowadzanych nowinek pedagogicznych.

— Żadne rozwiązanie organizacyjne nie gwarantuje sprawiedliwego oceniania — twierdzi Jarosław Pytlak, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 24 STO w Warszawie. Po pierwsze dlatego, że jest ono wynikiem subiektywnego odczucia nauczyciela, a po drugie, ponieważ system edukacji nie sprzyja dobremu ocenianiu. Każda skala ocen ma swoje wady, bowiem jest wyrazem dążenia do wyczerpania nieskończonego continuum uczniowskich osiągnięć w skończoną liczbę stopni.

— Zawsze będzie istniał margines subiektywizmu nauczyciela — dodaje Joanna Konic. Dlatego powinniśmy dążyć do stworzenia pewnych procedur oceniania, tak aby w momencie przenoszenia umiejętności ucznia na skalę ocen, decydowały czynniki pozaemocjonalne. Aby w procesie tym brał udział przede wszystkim umysł, który rejestrowałby tylko umiejętności, a nie braki ucznia.

Zdaniem dr. Krzysztofa Wieleckiego tradycyjne oceny szkolne spełniają dwie funkcje. Pierwsza informacyjna — oceny pozwalają zorientować się uczniowi, rodzicom i nauczycielowi w osiągnięciach ucznia w nauce. Druga motywacyjna — ocena dobra ma wzmacniać chęć do nauki, a zła skłonić do zwiększenia motywacji do pracy. Dodatkowo motywować ma możliwość porównania własnej oceny z ocenami rówieśników — wprowadza zatem mechanizm konkurencji.



Rys. STOK

KRZYSZTOF KARULAK

## JEREMIADY

## POMIAR

Nie tak dawno z kilkoma dyrektorami szkół odbyłem interesującą dyskusję traktującą o pomiarze wartości pracy ich najlepszych nauczycieli. „Mam świętego — mówił jeden — fizyka. Komputery są obecne na jego lekcjach non stop”. „Mój historyk — licytował drugi — walczył o wideo, kiedy dopiero kupowali je najbogatsi. I rzeczywiście, teraz ma taką wideotekę, że wypełnia każde zajęcia”. „A moja polonistka — przebiła trzeci — jako jedna z pierwszych wdrożyła do szkolnej praktyki metodę dramy. Pisano o tym nawet w gazetach”.

Ta dyskusja przypominała mi opinie ferowane o szkołach w mass mediach. „Prywatna? A to dobra. Społeczna? No, trochę słabsza, ale też dobra. Państwowa? Nie, nie ma o czym mówić!” Z rzadka dostrzegamy, że taką samą zasadą kierujemy się wnioskując o nagrody i wyróżnienia. Piszemy: „za zorganizowanie

pracowni przedmiotowej na poziomie wzorcowym”, „za maksymalne upogładowienie procesu dydaktycznego”, „za organizację systematycznych wyjazdów do instytucji wychowania pozaszkolnego”... etc.

O co więc chodzi? Znacze, to posłuchajcie...

Jeszcze w początkach lat siedemdziesiątych powołano mnie w skład komisji oceniającej pracę zawodową nauczycieli. W jednej z wiodących szkół powiatu nauczycielka pokazała lekcję, którą można by określić jako nowoczesną. Trzeba było urzędowym terminem określić jej wartość. Na lekcji był magnetofon i gramofon, tablica flanelowa i magnetyczna, slajdy i przeźroczka. Pracownik zespołowo i grupowo. Dzieci mówiły, pisały, czytały, śpiewały, a nawet... się gimnastykowały. Nauczycielka formułowała pytania, a 22 uczniów trzymało ręce w górze — niektórzy aż wychodzili z ławek błagając o głos. Całość zo-

stała skrupulatnie podsumowana i oceniona, a praca domowa zadana, wyjaśniona i przećwiczona na przykładach. Lekcję jak zaczęto, tak skończono równo z dzwonkiem.

W czasie rozmowy pohospitacyjnej nauczycielka, niewinnie spuszczając wzrok, skrywała dumę pod pozorami skromności. „No, rzuciłam ich na kolana” — myślała (pewnie). Prawie się nie myliła. Dyrektor szkoły zachwycał się stopniem upogładowienia. Mówił, że tyle pomocy, że tak ładnie wkomponowane w całość, że wywoływały zainteresowanie. Nauczycielka tego samego przedmiotu z Innej szkoły zachwycała się aktywnością uczniów („że tak dużo mówili, że tak szybko znajdowały odpowiedzi, że takie trafne...”). Kierujący pracami wizytator stwierdził krótko: „Obejrzałem w swojej karierze dziesiątki lekcji, ale po raz pierwszy widziałem jak w praktyce urzeczywistniony został ideał nauczyciela jako organizatora i kiero-

wnika procesu lekcyjnego. I stało się to w IV klasie wiejskiej szkoły”.

Przyszła kolej na mnie. Ten sam temat mogłaby pani zrealizować w klasie I, co zmieniłaby pani w konspекcie? — zapytałem „Zadawałabym łatwiejsze pytania” — huknęła oburzona, że ktoś ośmiela się powątpiewać w sens tego, co robi. Mimo wszystko grzecznie poprosiłem, by zechciała tak ad hoc kilka tych łatwiejszych pytań ułożyć. Najpierw zaczęła pracować sama, potem pomagała jej już cała komisja i mimo że wszyscy rzetelnie się napracowali, to prostszych pytań nie ułożyli. Było to zadanie niewykonalne! Wtedy zakomunikowałem, że nie mogę odnieść się pozytywnie do lekcji, na której właściwie nie zaistniał proces uczenia. Doceniłem wkład pracy nauczycielki w przygotowanie zajęć, ale nie mogłem nie wykazać, że z punktu widzenia interesu zawodowego był to czas stracony.

Kiedy dziś myślę o kryteriach pomiaru skuteczności dydaktycznej, kiedy obserwuję jak miejsce tablicy flanelowej zajął komputer, a przeźroczki — wideo, kiedy słucham jak nadzór pedagogiczny efektywność nauczania motywuje ilością pracowni informatycznych, nie mogę nie przypomnieć poglądu Jerzego Szaniawskiego. W słynnym dramacie o „dwóch teatrach” (niestety, dawno wyrzuconym ze szkolnych lektur) mówi on, że nie można wartościować teatru według konwencji (realistyczny — zły, impresjonistyczny — dobry i vice versa). Dobry teatr musi pobudzać widza do refleksji i wywoływać katharsis. Nie może się wszystkim kończyć z zapuszczeniem kurtyny. I nic do rzeczy nie ma, czy ów teatr dysponuje najnowszą techniką, czy tylko piwnicznym kątem. Jeśli nie pobudza do niczego, jest zły.



# TRZECIE TYSIĄCLECIE TUŻ... TUŻ...

CD ZE STR. 1

Na przykład potrzeby uczenia partnerskiego dialogu, postawy tolerancji i pluralizmu. Autentycznego poszanowania Praw Człowieka. Nowoczesnych rozwiązań domaga się także, podejmowana dotąd spontanicznie, idea edukacji ekologicznej, która powinna przecież wykraczać poza „ochronę przyrody”, zagrożonej przez nieodpowiedzialną technikę i kierować się również ku problemom ochrony dziedzictwa kulturowego, a także ochrony człowieka i jego prawa do własnej tożsamości.

Nic przeło dziwnego, że w kręgach pedagogów narasta przekonanie o potrzebie dokonania gruntownych przeobrażeń zarówno w myśleniu, jak i w działaniu edukacyjnym.

**Prowadząca konferencję Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku” prof. Irena Wojnar:** Nowe myślenie edukacyjne wyznaczone jest przez dwie istotne i zupełnie nowe kategorie — jedną z nich jest kompleksowość kierująca ku uwarunkowaniom i funkcjom edukacji w skali globalnej; drugą — intencja mikropedagogiki nawiązującej do ruchów personalistycznych, orientacji humanistycznej, propozycja edukacji jako permanentnego samorozwoju każdej ludzkiej jednostki. Nie przypadkiem nowe dyskusje nad dniem dzisiejszym i nad przyszłością edukacji tak chętnie nawią-

zują do tzw. Nowego Wychowania, które eksponowało edukacyjne znaczenie twórczej aktywności każdej ludzkiej jednostki i niekonwencjonalne rozwiązania praktyczne, przewyższające prymat nauczania tzw. podającego, sztywne struktury przedmiotowe, izolację szkoły.

**Prof. Zygmunt Łomny:** Może należy u progu III Tysiąclecia, gdy już u wrót naszego zbiorowego życia oczekuje nowa Przyszłość, sformułować fundamentalne pytanie: czy wkraczając w nową fazę swych dzieł ludzkość okaże się dojrzała i przygotowana do tego, ażeby uroczyscie i z pełną świadomością, moralnej i prawnej odpowiedzialności proklamować Nową Ery Uniwersalnej Wspólnoty Świata, bez wojen, zaborczości i ludobójstwa? Okazuje się niestety, że ciągle powiększamy wiedzę o tym, jak prowadzić wojny, mniej zaś dowiadujemy się o współczesnych przyczynach i sposobach szybkiego przywracania pokoju — przy pomocy pokojowych technik.

**Prof. Kazimierz Żygulski:** Zagrożeniem — i to zagrożeniem globalnym — dla humanistycznej edukacji, dla kształtowania myślących, aktywnych i wrażliwych ludzi, którym żyć przyjdzie w XXI wieku, jest dziś coraz

wyraźniejsze narastanie nowej fali okrucieństwa we wszystkich dziedzinach życia. Zjawisko to rozwija się u nas, w sąsiedztwie każdego z nas, przejawia się w różnych formach, z których każda — w ten czy inny sposób — dotyczy problemów edukacji i przyszłości. Okrucieństwo działa zarówno na swych sprawców, jak i ofiary, oddziałuje na widzów, nawet przypadkowych, sama informacja o nim uderza w psychikę człowieka, wywołuje w niej różnorodne reakcje, często ujemne, szkodliwe. Budzi strach, sprzyja rozwojowi depresji i nerwicy lękowej, budzi ciekawość, chęć oglądania, przeżywania, czasem nawet chęć naśladowania. Wiele bezspornych form okrucieństwa i to takich, które dla wychowawcy mają bezpośrednie znaczenie, usiłuje się nieraz bagatelizować, traktować jako sprawę wręcz marginesową...

**Prof. Janusz Gajda:** Główna atrakcyjność New Age — jako zwiastuna Nowej Ery — polega na stworzeniu programu alternatywnego wobec obecnej rzeczywistości. Głosi on wspólnotowe działania ludzi całego globu, ich zjednoczenie ponad granicami państw, podziałami politycznymi, gospodarczymi i religijnymi. Odwołuje się do ogólnoludzkiej solidar-

ności, miłości i prawdziwego zrozumienia człowieka i zaufania do niego. Człowiek będąc sobą, ma się samorealizować, współżyć w harmonii z przyrodą i kosmosem.

**Prof. Ryszard Łukaszewicz:** Tradycyjna edukacja ciągle próbuje zastąpić życie: ludzkie troski, trudności, obawy, pasje, radości, idee są marginalizowane. Z uporem godnym lepszej sprawy buduje „światy” programów, przedmiotów nauczania, lekcji, tematów, światów sztucznych i dalekich od życia codziennego. Zastępuje mądrość wiedzą, a wiedzę pakietami informacji z poszczególnych dyscyplin i pozostaje w obszarze coraz bardziej wyjąłowanej oferty aksjologicznej. „Grzechem” pierwotnym jest opór wobec różnorodności. Ciągłe zbyt wiele szkół stanowi gorzkie świadectwo alternatywy wobec różnorodności...

Prof. Łukaszewicz, proponując już od dawna rozwiązania alternatywne, kieruje naszą uwagę ku edukacji obcowania. Sugeruje przejście „od myślenia plastycznego do myślenia gwiazdowego” i zaprasza — przede wszystkim dzieci uczestniczące w jego głosnych NATUR-mach (czyli bezpośrednich kontaktach z naturą i przyrodą) — do... „Stołu Mądrości”. Ów symboliczny stół, zaczerpnięty z malarstwa Hieronima Boscha, pojmując jako zdrowe i twórcze życie w harmonii z przyrodą. Dalekie od wszelkich plastyków i sztuczności. Być może „edukacja obcowania” Ryszarda Łukaszewicza, nawiązującą do ostatnio bardzo wyraźnie do niedawnych, parateatralnych praktyk Jerzego Grodzkiego — do jego spotkań z wiatrem, drzewem, ziemią, wodą, ogniem, trawą — to właśnie początek owego myślenia gwiazdowego, do którego przekonuje?

Z tymi postawami i sugestiami wyraźnie korespondował referat przygotowany na konferencję PAN przez **Andrzeja Cybulskiego** pod, nadto może wyszukiwaniem, tytułem: „Od ekospazmu do ekotetu. Ekokultura — ekohumanizm człowieka »możli-

wego» (istoty otwarte i twórcze stojące wobec globalnych wyzwań współczesnego świata)”. Jego autor z goryczą zauważa, że etos ekologiczny nie jest, niestety, częścią składową „Strategii dla Polski”, nie jest też programem działań, w który mogłoby się wpiąć młode pokolenie ze swoimi ideałami młodości, nową świadomością. Pozostają mu więc wyłącznie **ruchy protestu**; zamiast płodnych innowacji dla przyszłości — **mówienie NIE**. A przecież kultura ekologiczna i edukacja ekologiczna powinny nie tylko cywilizować bunt, ale też zająć się swoistą autochirurgią — przebudową kultury ludzi tkwiących, choć niewygodnie, w dotychczasowych sposobach życia czyniąc ze „spokojnych desperatów” i „umysłów zniewolonych” — ludzi niedyspozycyjnych wobec etosu niszczenia natury.

**Prof. Andrzej Grzegorzczak** całą nadzieję pokłada natomiast w wychowaniu do negocjacji, demokracji i współistnienia. Musimy wychowywać do działań pomocnych, partnerskich, a nie naciskowych czy stanowiących jakąś formę przemocy — przekonywał. Przedstawiając szczegółową klasyfikację takich sposobów oddziaływania, podkreślał jednocześnie, że znajomość ich powinna stanowić dziś fundament kształcenia nauczycieli.

Ten zresztą wątek — szczególnej potrzeby edukacji dla demokracji, dla dialogu, wychowania dla pokoju, „ładu w świecie” i „ładu w ludziach” powracał nieustannie na listopadowym spotkaniu pedagogów, filozofów i socjologów z całego kraju.

Na inne aspekty związane pośrednio lub bezpośrednio z edukacją przyszłości, zwrócił uwagę **prof. Jerzy Kubin**. Otóż mówiąc o nowych tendencjach tworzenia wiedzy, powołał się m.in. na opinię P. Sztompki o „cywilizacyjnej niekompetencji” Polaków. A zdaniem tego autora — na kompetencję cywilizacyjną składają się przede wszystkim: kultura rynkowa — przedsiębiorczość, odpowiedzialność, dyscyplina, etos pracy; kultura

prawa — legalizm, uznanie rządów prawa i równości wobec prawa; kultura demokratyczna; aktywizm obywatelski, szacunek dla decyzji większości, troska o sprawy publiczne; kultura dystansu — tolerancja i akceptacja pluralizmu — kultura organizacyjna — efektywne zarządzanie i racjonalna administracja; kultura technologiczna; sprawne i umiejętne korzystanie z urządzeń technicznych; kultura ekologiczna — harmonia ze środowiskiem przyrodniczym; kultura życia codziennego — szacunek dla innych, umiejętność współżycia, uprzejmość, gotowość udzielania pomocy, czystość, schludność, dbałość o estetykę otoczenia.

Przywołałam tu tylko niektóre myśli, opinie i niepokoje wyrażane na konferencji poświęconej alternatywom edukacji. Jak niełatwe problemy stają przed pedagogami u progu XXI wieku, ukazują szczególnie trafnie słowa H. Arendta:

**„Problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja”.**

W książce Jana Pawła II „Przekroczyć próg nadziei” czytamy m.in.: „...człowiek się zgubił, każdodziennie się zgubił, katecheści się zgubili, wychowawcy się zgubili...”

Czy XXI wiek pozwoli człowiekowi naprawić to, co zepsuł wiek XX? Czy edukacja będzie w stanie wydatnie mu w tym pomóc? I jednocześnie odważnie wyjść naprzeciw wyzwaniom i niewiadomemu?

HENRYKA WITALEWSKA

# ODBICIE OD DNA

CD ZE STR. 1

Kwota, jaką minister finansów wysupłał z państwowej kasy na oddłużenie szkół wynosi 3.589 mln zł, z czego 3.517 mln zł przypada na szkoły podległe MEN, 69 mln — ministerstwu kultury i 3 mln — ministerstwu zdrowia. Jak poinformowała **Janina Wasilewska**, dyr. Departamentu Ekonomicznego MEN, szkoły na koniec października miały 4,1 mln zobowiązań, w tym w pełni wymagalnych na kwotę 3.517 mln zł i tyle dodatkowych pieniędzy otrzymał resort. Pod jednym wszakże warunkiem — o czym wielokrotnie przypominał w czasie narady wiceminister **Kazimierz Dera** — iż w przyszłym roku szkoły wydać na swe potrzeby będą mogły tylko tyle, ile zapisano na ten cel w ustawie budżetowej.

Zaległości szkół wobec ZUS ministerstwo edukacji przekazało centralnie, przy czym — jak uzgodniono — odsetki naliczane będą do 31 października. Również centralistycznie regulować zaległe rachunki rzadziła kuratorem dyr. J. Wasilewska. Przy czym w pierwszej kolejności wymieniła płatności należne energetyce: za światło, ciepłą wodę itp. Następnie spłacone winny być zobowiązania (wcześniej zadeklarowane) szkół przejętych przez gminy w 1994 r., w tym również w ramach programu pilotażowego. Pozo-

stałe długi regulować winno się w następującej kolejności — najpierw zobowiązania szkół podstawowych, które od 1 stycznia 1995 r. przejmą gminy, następnie rachunki za opał i dopiero później spłacone mogą być wszystkie pozostałe długi wymagalne, jakie szkoła miała na swym koncie na koniec października.

Jednocześnie poinformowano, iż MEN oczekuje, że we wszystkich kuratoriach opracowany zostanie „Program działań zmierzających do dostosowania wydatków bieżących szkół i placówek oświatowych do poziomu założonego w budżecie na 1995 r.” I że na podstawie tego dokumentu dyrektorzy poszczególnych placówek przygotowują szczegółowe programy oszczędnościowe. Po to głównie, by w przyszłości nie narażać dyscypliny budżetowej.

Główny księgowy MEN, **Eugeniusz Buśko** poinformował kuratorów o wydatkach budżetowych MEN na 1994 rok, podkreślając, iż były one czterokrotnie korygowane. Zmiany budżetu w zakresie wydatków rzeczowych (trzykrotnie) spowodowane były przede wszystkim koniecznością wydatkowania 300 mln zł dla rodzin zastępczych i 150 mln na opał. Jednocześnie przypomniał kuratorom o takich obowiązkowych zobowiązaniach pracodawcy jak zakładowy fundusz nagród czy zasiłkach na zagospodarowanie. A także regularnym przekazywaniu dotacji dla szkół niepublicz-

nych. Radził również, aby dokonać przeglądu stanu środków zgromadzonych w szkołach na rachunkach środków specjalnych — galopujące ceny nie sprzyjają bowiem traktowaniu ich jak skarbonki.

Charakteryzując budżet dyrektor Wasilewska przedstawiła również niektóre praktyczne wskazówki dla służb ekonomicznych oświaty związane z denominacją złotego. Wszystkich zaś kuratorów zaopatrzone w instrukcję ministra finansów w sprawie dostosowania zasad ewidencji dochodów i wydatków budżetowych w okresie przejściowym, i zasadach sporządzania sprawozdań budżetowych za lata 1994 i 1995 do przepisów o denominacji złotego.

Innego rodzaju problem wywołuje alegorytm przy naliczaniu subwencji oświatowej dla gmin, który wciąż wywołuje liczne komentarze i spowodował interwencję poselską w tej sprawie. Stąd nadzieja, że na spotkaniu kierownictwa MEN z samorządowcami większość niejasności i wątpliwości zostanie wyjaśniona. Zdaje się to być niezbędne, szczególnie, iż zdaniem samorządowców, pogarsza się sytuacja głównie tam, gdzie szkoły zostały przejęte najwcześniej.

W planach ministerstwa na 1994 rok nowych inwestycji miało prawie nie być, a jeżeli już, to bardzo mało. Tymczasem jak poinformowała **Barbara Rud**, naczelnik wydziału ds. inwestycji, liczba ich wzrosła o 400. Jednocześnie, mimo iż nie obowiązywały żadne priorytety udziałów w inwestycjach, zdarzało się, iż administracja oświatowa określała je i dlatego przyjęte na siebie zobowiązania traktować powinna w kategoriach długów honorowych. Niewypałem okazała się natomiast ministerialna ankieta dotycząca stanu szkół przyzakładowych. Jak zaznaczyła pani naczelnik przygotowano ją po to, aby resort nie był zaskakiwany z dnia na dzień wykupem obiektu. Jednak na tę opracowaną w formie testu ankietę odpowiedzieli jedynie kuratorzy z Częstochowy i Białegostoku. Również w 1995 roku nie będą obowiązywały żadne określone zasady przy współfinansowaniu inwestycji oświatowej, chociaż jak podkreślono, preferencje stwarzać powinno się dla inwestycji szkolnictwa ponadpodstawowego. Ministerialna rezerwa inwestycyjna prze-

znaczona będzie jedynie na wydatki losowe, szkolnictwo mniejszościowe i placówki kształcenia specjalnego o zasięgu międzywojewódzkim. Środki na pierwsze wyposażenie przekazywane będą na tych samych warunkach, jak w roku ubiegłym.

Podsumowując budżetową część narady wiceminister K. Dera powiedział, iż 1995 rok będzie z pewnością korzystniejszy — kuratoriom zdjęto bowiem ogon zadłużenia i dokonano racjonalizacji zatrudnienia. Złagodzenie funduszu płac nie może jednak w żadnym przypadku — jak podkreślił — oznaczać wprowadzenia różnego rodzaju kosztownych eksperymentów. Ostro skrytykował sytuację, jaka występuje między innymi w województwie katowickim, gdzie dzieci w szkołach podstawowych ubywa, a oddziałów jest coraz więcej. Zwracając uwagę na współodpowiedzialność kuratora i dyrektorów szkół w gospodarowaniu oświatowymi finansami postulował zbilansowanie kosztów w poszczególnych placówkach. Po to między innymi, aby uniknąć rażącej dysproporcji, jakie występują na przykład w województwie piotrkowskim, gdzie koszt kształcenia jednego ucznia w szkole w Radomsku obliczono na 1,1 mln zł.

Dość kontrowersyjnie przez kuratorów zostało przyjęte wystąpienie **Stanisława Walickiego**, dyrektora Departamentu Organizacji i Kadr, dotyczące gospodarowania środkami na wynagrodzenia oraz założeń zasad podziału limitów na 1995 rok. Uczestniczący w naradzie wiceminister **Tadeusz Pilch** zdawał się polemizować ze stanowiskiem dyrektora Walickiego opowiadając się raczej za szukaniami — w dobie niżu demograficznego — alternatywnych rozwiązań zatrudnienia nauczycieli. Po to, aby nie utraciono ich na zawsze.

**Joanna Szpakowska**, dyr. Departamentu Kształcenia Zawodowego poinformowała kuratorów o ostatecznej decyzji w sprawie uruchomienia od nowego roku szkolnego stu liceów technicznych. Jednocześnie przypomniała, iż szkoły te powinny być zorganizowane w placówkach dobrych, a nie słabych i po drugie, by decyzje w tej sprawie podejmowano dobro- wolnie.

Z myślą o zbliżających się feriiach **Marek Konopczyński**, dyrektor De-

partamentu Opieki i Wychowania zapowiedział akcję bezpiecznego wypoczynku w miejscu zamieszkania. Chęć bezpłatnego łączenia się w te akcje zapowiedziały liczne organizacje i towarzystwa sportowe. Stąd prośba do dyrektorów szkół, aby zechcieli udostępnić im sale gimnastyczne i boiska. Niestety dotacja budżetu na uczniowski wypoczynek zimowy jest znikoma.

Z innych zapowiedzi ministerstwa warto odnotować tę, iż w ciągu dwóch lat w każdej szkole ponadpodstawowej zorganizowana zostanie pracownia komputerowa. Natomiast od stycznia do końca roku w ponad 20 kuratoriach odbędzie się ministerialna wizytacja.

★

W przerwie narady **Bernard Labusek**, wicekurator z Katowic, w rozmowie z nami powiedział: oddłużenie jest ratunkiem dla szkół, z którego należy się cieszyć. Gdyby jednak wiedział wcześniej, że taka operacja jest zaplanowana to, gdy nasz dług na koniec listopada wynosił ok. 350 mln zł, mógłby podejmować próby negocjacji z naszymi wierzycielami. Sądzę, że wówczas odsetki, jakie mamy do spłacenia byłyby niższe. Można by też było w niektórych przypadkach zapobiec handlowi długami.

Jeśli zaś chodzi o zarzut pod adresem naszego kuratorium, to chcę wyjaśnić, iż rzeczywiście może być tak, iż wzrasta liczba oddziałów mimo malejącej liczby uczniów. Ale nie ma w tym fakcie żadnego podstępku. No bo jeśli oddajemy do użytku nowe pomieszczenia do nauki i z najstarszych klas szkół podstawowych wyszły oddziały bardzo liczne, to możemy mieć taką sytuację, iż uczniów w efekcie jest mniej, a liczba oddziałów zwiększyła się np. o dwa. Trzeba pamiętać, iż w tej chwili wychodzą ze szkoły podstawowej liczne roczniki, co powodowało, iż w niektórych szkołach klasy jednego poziomu mieliśmy nie raz do literki „m”. I że w wielu szkołach nauka odbywała się do późnych godzin popołudniowych. Obecnie trudno zmusić dyrektora, aby otwierał 35-osobowe oddziały i prowadził nauczanie w bardzo trudnych warunkach.

KRYSTYNA STRUŻYNA

## APEL NAUCZYCIELI BIBLIOTEKARZY DO WŁADZ OŚWIATOWYCH I SAMORZĄDU

W 1594 roku powstała w Toruniu pierwsza biblioteka szkolna. Od 400 lat wiele pokoleń nauczycieli bibliotekarzy tworzyło i umacniało miejsce biblioteki w szkole. Wzbogacano księgozbiory, które służyły uczniom i nauczycielom w realizowaniu procesu dydaktycznego i wychowawczego. Z czasem, dzięki gromadzeniu także innych dokumentów, biblioteki stają się ośrodkami informacji również multimedialnej.

Od wielu lat biblioteki przeżywają dramatyczne kłopoty. Oszczędności w resorcie oświaty sprowadzają się do ograniczania, a często i rezygnacji z funduszy przeznaczonych na zakup książek, czasopism oraz spełnianie kulturowej roli bibliotek poprzez różne formy pracy z czytelnikiem.

Książka stanowi pierwsze, podstawowe źródło rozwoju intelektualnego i od kontaktu z nią rozpoczyna się proces samodzielnego zdobywania wiedzy przez ucznia. Tylko systematycznie wzbogacany księgozbiór nowoczesny wyposażonej biblioteki może kształtować wyobraźnię i umysły, konkurować z innymi środkami przekazu literatury, aktualnej wiedzy o świecie i postępie nauki.

APELUJEMY DO DYREKTORÓW I RAD SZKÓŁ, WŁADZ OŚWIATOWYCH I SAMORZĄDOWYCH — decydujących o podziale budżetu placówek oświatowych — o pomoc nie tylko w zachowaniu dorobku pracy bibliotek szkolnych, ale w podnoszeniu jego wartości dla dobra przyszłych pokoleń.

Sekcja Bibliotekarska  
Zarządu Głównego ZNP



# ZŁE POCHODZENIE

Minęło pięć lat od uchwalenia na forum ONZ Konwencji o Prawach Dziecka. Fakt ten w naszym kraju został prawie nie zauważony, co dziwi tym bardziej, że ów doniosły dokument ma polski rodowód.

Z prof. ADAMEM ŁOPATKĄ z Instytutu Nauk Prawnych PAN, który przez dziesięć lat przewodniczył międzynarodowej grupie pracującej nad Konwencją o Prawach Dziecka rozmawia Iza Kujawska.

— Panie Profesorze, jak to się stało, że właśnie Polska wystąpiła w Komisji Praw Człowieka Narodów Zjednoczonych z propozycją przyjęcia tego typu konwencji?

— Istniały już wcześniej odpowiednie zapisy w Paktach Praw Człowieka mówiące o tym, iż należy dbać o dziecko i uwzględniać jego potrzeby oraz przyjęta w 1959 r. Deklaracja Praw Dziecka, zawierająca 10 zasad, jakimi powinny się kierować państwa, aby poprawić los dzieci. Deklaracja miała jednak charakter jedynie polityczno-moralny. Chodziło więc o stworzenie takiego dokumentu, który nakładałby na kraje prawny obowiązek przestrzegania jego ustaleń.

W 1978 r. Polska przedłożyła w Komisji Praw Człowieka NZ projekt konwencji. Powodzenie tej sprawy zależało od tego, czy państwo wychodzące z taką propozycją jest wiarygodne. A my tę wiarygodność mieliśmy. W kraju nie było m.in. dyskryminacji dzieci ze względu na rasę, płeć, wyznanie, nie były one ekonomicznie eksploatowane, miały dostęp do nauki, służby zdrowia, wypoczynku. Poza tym zasada dobra dziecka była głęboko zakorzeniona w naszym prawie i eksponowana w naszych naukach pedagogicznych i filozoficznych. A trzeba wiedzieć, że idea ta wcale nie była taka powszechna w świecie.

— Jak była przyjęta nasza propozycja?

— Chłodno przez państwa zachodnie i bez entuzjazmu, na który liczyliśmy, przez Kraje Trzeciego Świata. Natomiast popierały ją ówczesne państwa socjalistyczne. Kraje zachodnie zdawały sobie oczywiście sprawę z tego, że niezręcznie jest im jawnie przeciwdziałać się takiej propozycji, bo byłoby to równoznaczne z zacołaniem i w związku z tym pod różnymi pretekstami hamowały i opóźniały prace. Było to spowodowane z jednej strony tym, że sytuacja dziecka w tych krajach nie była pod każdym względem najlepsza (Stany Zjednoczone do dzisiaj nie ratyfikowały konwencji, ponieważ za dużo musiałyby zmienić w swoim prawie), a z drugiej — nie bez znaczenia była tocząca się wówczas polityczna walka między dwoma obozami. W efekcie jednak to przeciaganie wyszło konwencji na dobre, gdyż została ona wzbogacona o wiele

nowych elementów, których nie było w propozycji wyjściowej.

— Czego dotyczyły największe kontrowersje podczas prac grupy roboczej?

— W różnych sprawach był różny front i różny układ sił. Bardzo trudno było osiągnąć consensus dotyczący prawa dziecka do wolności myśli, sumienia, religii. Po jednej stronie były USA, ZSRR, Chiny, po drugiej — Stolica Apostolska i kraje muzułmańskie. Gdy chodzi o ochronę zdrowia, to państwa socjalistyczne i muzułmańskie były za szeroką medyczną opieką nad dziećmi, natomiast USA i Japonia oraz niektóre kraje zachodnie chciały mieć jak najsłabsze zobowiązania w tej sferze. Duże zamieszanie panowało też wokół zapisu, który miał określić wiek, w jakim można powoływać młodego człowieka do wojska. Szwecja i Polska były za tym, aby od 18 roku życia, USA chciało utrzymać istniejące normy międzynarodowe, które pozwalały powoływać do sił zbrojnych już 15-latków i miały poparcie Chin i Francji

— Co zadecydowało o tym, że do uchwalenia konwencji doszło po 10, a nie np. po 15 latach?

— Nikomu z krajów uczestniczących w pracach nad dokumentem nie wypadało nie mieć dobrej woli, wszyscy mimo różnic w poglądach twierdzili, że są entuzjastami sprawy. Dużą rolę odegrały postępowe zachodnie organizacje społeczne, których stanowisko nie zawsze było zgodne z konserwatywnym stanowiskiem ich rządu.

To, że na przyjęcie dokumentu Narody Zjednoczone wybrały 1989 rok uzasadniały rocznice — upływało bowiem 10 lat od proklamowania Międzynarodowego Roku Dziecka i 30 lat od uchwalenia Deklaracji Praw Dziecka. NZ chciały pokazać, że zrobiły następny krok w promocji i ochronie praw dziecka.

— Czy udało się przełamać w konwencji coś specyficznego polskiego?

— Specyficznie naszego raczej nie, ale najważniejsze jest to, że udało się zapisać, że dziecko jest człowiekiem, ma swoje prawa, że nie jest tylko przedmiotem troski i ochrony. Nie udało się natomiast expressis verbis zrealizować naszej propozycji, że dzieci urodzone w małżeństwie i poza nim we wszystkich dziedzinach mają

jednakowe prawa. Z powodu protestów krajów o ustroju monarchistycznym w konwencji znalazł się tylko zapis ogólny mówiący o tym, że dzieci mają być traktowane jednakowo bez względu na urodzenie.

— Dotąd konwencję ratyfikowało 167 spośród 192 państw. Polska uczyniła to w 1991 r., ale z zastrzeżeniami. Czego one dotyczyły?

— Pierwsze zastrzeżenie było nieporozumieniem wynikającym z niezrozumienia zapisów konwencji przez posłów i dotyczyło art. 38, który dopuszcza powoływanie młodzieży do wojska już od 15 roku życia. Polska zastrzegła sobie, że będzie powoływać do sił zbrojnych według polskiego prawa, to znaczy od 18 roku życia. Było to jednak zbyteczne, gdyż każdemu krajowi wolno mieć sytuację lepszą, niż przewiduje konwencja.

Drugie zastrzeżenie dotyczyło art. 7, który mówi, że dziecko ma prawo do poznania swoich naturalnych rodziców i kontaktów z nimi, nawet gdy są pozbawieni władzy rodzicielskiej. Można uznać, że ta uwaga miała pewne podstawy, gdyż w naszym prawie, jeśli chodzi o adopcję pełną, obowiązuje zasada nieudostępniania dziecku wiadomości o jego poprzedniej rodzinie. Ale i to zastrzeżenie nie było konieczne, gdyż w zapisie jest słowo „jeśli to możliwe”, co oznacza albo przeszkody naturalne (brak wiadomości), albo prawne.

Oprócz tego zostały dołączone dwie deklaracje interpretacyjne nie mające mocy prawnej. Pierwsza mówi o tym, że prawo dziecka do wyrażania poglądów i religii będziemy rozumieć zgodnie z polskimi tradycjami i miejscem dziecka w rodzinie. Druga dotyczy planowania rodziny i mówi o tym, że poradnictwo dla rodziny w zakresie planowania powinno pozostawać w zgodzie z przyjętymi w kraju zasadami moralnymi. Obie te deklaracje są wyrazem stanowiska zajmowanego przez Kościół katolicki. Obecnie grupa poselska kobiet występuje o wycofanie tych deklaracji.

— Czy polskie ustawodawstwo odpowiada zapisem konwencji?

— Przed ratyfikacją odbyła się na ten temat debata w Sejmie. Generalnie nasze prawo odpowiada wymaganiom konwencji, z wyjątkiem sprawy dotyczącej adopcji. Otóż konwencja mówi, że dziecko można oddać w adopcję za granicę, jeśli nie ma możliwości pozostawienia go w kraju. W naszym prawie nie ma takiego zastrzeżenia, gdyż adopcja krajowa i zagraniczna traktowane są jednakowo. Ale to, co było osiągnięciem, dziś stało się obojętne, jeśli nie przeszkodą dla nowego. Konwencja — podczas debaty nad ratyfikacją — została potraktowana jak obcy dokument, jako coś, czego być może należy się wstydzić. Obecny rząd nie wykorzystuje na arenie międzynarodowej faktu, że Polska była inicjatorem tak ważnego dokumentu w dziedzinie promocji i ochrony praw człowieka.

— Dlaczego tak się dzieje?

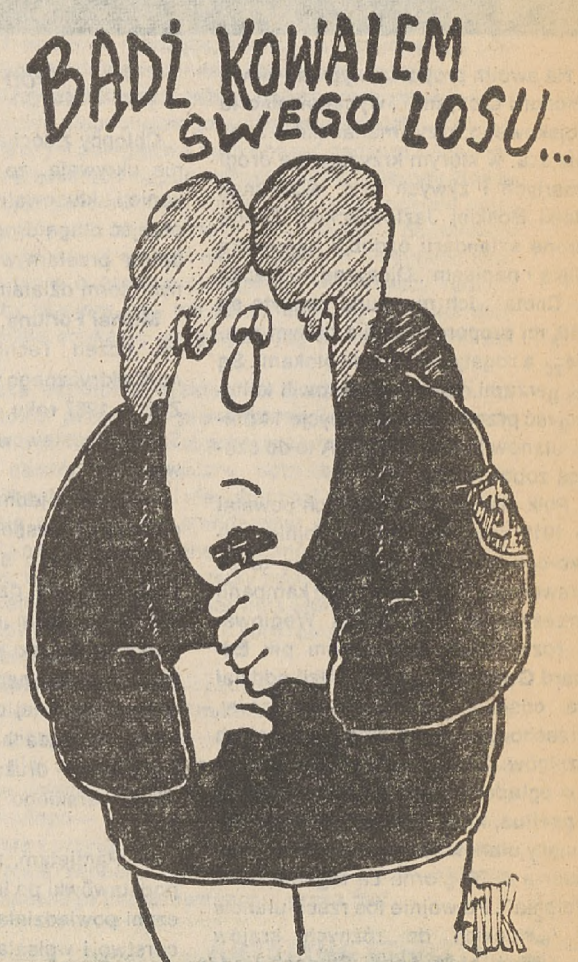
— Być może dlatego, że z jednej strony konwencja była osiągnięciem poprzedniego systemu, a z drugiej dlatego, że sytuacja większości dzieci w Polsce znacznie się pogorszyła. Nie działają jeszcze nowe czynniki, które by je wspierały, a przestały już działać stare. Raporty UNICEF mówią o nas jako o kraju, gdzie los dziecka jest trudny i wymaga pomocy. Rząd jednak nie wie np., które ministerstwo ma w tej sprawie rozmawiać z UNICEF.

W wielu krajach konwencja spowodowała znaczny

awans spraw dziecka na liście priorytetów politycznych. Rządy, które ratyfikowały dokument zobowiązały się opracować program realizacji jego postanowień do 2000 roku i wiele z nich ma takie programy. W Polsce niestety nie podjęto nawet prac w tym kierunku. Zlikwidowano też stanowisko pełnomocnika rządu do spraw rodziny. Nie ma również żadnego ogólnokrajowego programu chroniącego rodzinę i dziecko. W tej sytuacji cała nadzieja tkwi w oddolnym ruchu społecznym, który na szczęście rozwija się w naszym kraju i miejmy nadzieję, że w końcu wymusi na władzach państwa odpowiednie działania.

Przy okazji pragnę przypomnieć wszystkim nauczycielom, że art. 42 konwencji mówi o obowiązku szerzenia informacji o zasadach i postanowieniach dokumentu, zarówno wśród dorosłych jak i dzieci. I chyba nie trzeba nikogo przekonywać o tym, że świadome swoich praw dzieci łatwiej bronią się same i częściej reagują na krzywdę innych. Problem jednak polega na tym, że o swoich prawach mogą dowiedzieć się tylko od dorosłych.

— Dziękuję za rozmowę.



Rys. STOK

UCZEŃ  
ZDOLNY

## RADOŚĆ I UTRAPIENIE

UCZEŃ zdolny to radość dla szkoły czy utrapienie? W tradycyjnym, wciąż powszechnie stosowanym systemie klasowo-lekcyjnym, zmuszającym nauczyciela do koncentrowania uwagi na uczniach średnich, przeciętnych (bo jest ich zawsze najwięcej), dzieci utalentowane bywają często źródłem licznych kłopotów: organizacyjnych — bo wymagają oddzielnego traktowania, prowadzenia, z reguły na zajęciach dodatkowych; wychowawczych — bo „przeszkadzają” na lekcjach, zadając wnikliwe pytania, wyśkakując z nieoczekiwanym problemem bądź wdając się w polemikę z nauczycielem (uczniowie ci są więc postrzegani jako zagrożenie dla autorytetu nauczyciela i jako element destrukcyjny, uniemożliwiający przeprowadzenie lekcji w sposób płynny); finansowych — bo zdolniejsi uczniowie niejako obligują szkołę do zakupu lepszych, nowocześniejszych, a więc droższych pomocy dydaktycznych.

Oczywiście w wielu placówkach, na przykład należących do Towarzystwa Szkół Twórczych czy Klubu Przewodzących Szkół, nauczyciele znajdują sposoby na zdolnych, przeobrażając się z tradycyjnych pedagogów w konsultantów, przewodników po lekturach i innych źródłach wiedzy. Stawiają problemy, które uczniowie starają się rozwiązywać sami, często poza klasą. W razie trudności podpowiadają, naprowadzając swego wychowanka

na właściwy tok rozumowania. Inny sposób na „ujarzmienie” niespokojnych duchem i intelektem młodych ludzi to ich uspołecznienie. Uczniowie najzdolniejsi pełnią funkcję asystentów nauczycieli, prowadzą zajęcia, pomagają słabszym kolegom w nauce.

Postępowanie to jest zgodne z ostatnimi tendencjami europejskimi i światowymi traktowania dzieci i młodzieży uzdolnionej. Wychodzi się bowiem z założenia, że każdy młody człowiek ma prawo do rozwoju zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i uzdolnieniami danymi mu przez naturę. Zatem potrzeby każdego dziecka trzeba rozpatrywać oddzielnie po to, żeby stworzyć mu szansę i możliwość pełnej samorealizacji.

NIE zawsze tak było. Jak pisze doc. Irena Borzym z Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, „problem, czy współczesne społeczeństwa winny stwarzać specjalne warunki dla rozwoju i aktywności jednostkom uzdolnionym jest dyskutowany przede wszystkim w kontekście powszechnej dziś na świecie idei egalitaryzmu, u podstaw której leży przekonanie, iż ludzie ze swej natury są równi, a więc ich potrzeby są lub powinny być podobne. Już sam fakt posiadania zdolności postrzegany jest jako przywilej, nie ma zatem potrzeby, jak się sądzi, stwarzania ludziom zdolnym dodat-

kowych przywilejów, otaczając ich specjalną opieką”.

Świat jednak odkrył, a zwłaszcza Japończycy, że nie ma lepszej inwestycji, jak intelekt. Zaczęto więc otaczać zdolnych ludzi staranną opieką, wyskakiwać do nich na motorem postępu cywilizacji. W Polsce Ludowej, mimo deklarowania egalitaryzmu, talenty holubiono, zwłaszcza te, które miały słuszne pochodzenie — robotnicze i chłopie. Holubiono, ale głównie ze względów propagandowych, bo ostatecznie o awansie społecznym, zawodowym decydowały kryteria polityczne.

Jednak z biegiem lat zaczęto i u nas zdawać sobie sprawę, że rozwój techniczny, ekonomiczny, cywilizacyjny zależy w największej mierze od ludzi twórczych, utalentowanych, zdolnych, których z pewnością w Polsce nie brakowało. Mamy zresztą wysoko ceniony za granicą system wyławiania talentów, jakim są olimpiady przedmiotowe. Polscy uczniowie jeżdżą na olimpiady międzynarodowe bynajmniej nie w charakterze autsajderów. Zdobywają złote medale. I nie są to przypadki sporadyczne.

Okazało się, że samo wyławianie talentów to za mało. Trzeba jeszcze stwarzać młodym zdolnym odpowiednie warunki rozwoju. Zaczął więc tworzyć się ruch społeczny, zajmujący się właśnie promocją talentów. W 1981 roku powstał Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci, który w 1983

roku rozpoczął działalność poświęconą uczniom uzdolnionym.

RYSZARD Rakowski, dyrektor Funduszu, potrzebę niesienia pomocy utalentowanym młodym ludziom uzasadnia wieloma względami: — Potrzeba aktywności umysłowej jest u nich bardzo silna. Niezaspokojenie jej wywołuje frustrację i różnego rodzaju zaburzenia w zachowaniu, a nawet — notuje się takie przypadki — choroby psychiczne, na przykład autyzm. Stowem, dzieci te właśnie dopiero wtedy stają się niebezpieczne, gdy dorośli bagatelizując na przykład ich ciekawość świata, starają się wtłoczyć je w ramy przeciętności, średniactwa.

Tymczasem zdaniem dyrektora powinniśmy się cieszyć, że są wśród nas ludzie utalentowani, wsłuchując się w ich głosy, że mają w klasie wybitnych uczniów. Obucząc z nimi doskonałą swą warsztat, uczą się od nich świeżości spojrzenia. Można rzec, że dzieci te ratują swoich pedagogów przed popadnięciem w rutynę. I jeszcze jeden argument Ryszarda Rakowskiego — ekonomiczny: — Pozwólmy ludziom młodym, utalentowanym rozwijać skrzydła, ponieważ ich osiągnięcia mogą przynieść korzyść nam wszystkim.

Zatem każdy talent na wagę złota. Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci postanowił więc promować talenty na różne sposoby. Uzdolnionym uczniom przyznaje stypendia. Pierwsze nominacje na stypendystów zostały wręczone w 1984 roku. Otrzymało je wówczas 56 uczniów szkół podstawowych i średnich z 22 województw. Do tej pory na liście stypendystów funduszu znalazło się 2415 uczniów. Stypendia przyznawane są w pięciu kategoriach. Pierwsza, w której uwzględniane są uzdolnienia poznawcze, jest najliczniejsza

— 1567 uczniów. Następne grupy to dzieci z uzdolnieniami muzycznymi, plastycznymi, technicznymi i baletowymi.

W tym roku szkolnym na liście stypendystów znalazło się 274 uczniów, w tym 146 z lat ubiegłych. Nowe nominacje wręczono niedawno podczas uroczystego spotkania na Zamku Królewskim w Warszawie. Stypendia te wyniosły w tym roku: dla uczniów szkół podstawowych — po 500 tys. zł, średnich — 800 tys. i dla uczących się poza domem rodzinnym — 1,2 mln.

Jednak stypendyści wyżej niż pomoc materialną cenią organizowane przez Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci obozy naukowe, warsztaty badawcze, spotkania z naukowcami i wybitnymi artystami. Biorą w nich udział także stypendyści z lat ubiegłych, obecnie wybitni studenci czy wyróżniający się młodzi pracownicy nauki. Krajowy Fundusz organizuje również (współ z CODN) spotkania z opiekunami stypendystów i dyrektorami szkół, z których oni pochodzą. Zapraszane są na nie wybitne autorytety naukowe w dziedzinie psychologii i pedagogiki.

Po kilkunastu latach istnienia Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci udało się z pewnością stworzyć przychylny klimat dla uczniów uzdolnionych. Niestety, różnego rodzaju trudności jak były, tak są. Najdokuczliwsze są oczywiście finansowe. — To nasza największa bolączka — mówi dyrektor Ryszard Rakowski. — Jesteśmy organizacją społeczną, pieniądze zdobywamy więc od sponsorów.

Tegoroczne stypendia zostały wypłacone dzięki hojności Banku Handlowego SA. Znalazły się też prywatni ofiarodawcy. Trzech emerytów przekazało na konto funduszu 100 mln zł z zastrzeżeniem, że stypendia mają być wypłacane młodzieży uzdolnionej muzycznie z odsetek. Zdobywanie

funduszy przychodzi z największym trudem.

Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci powstał jako organizacja w swoim rodzaju nowa, za którą miały pójść inne. Nawet dzisiaj Ryszard Rakowski zastrzega, że Krajowy Fundusz nie usurpuje sobie prawa wyłączności do zajmowania się promocją talentów. Chętnie widziałby rozmaite inicjatywy lokalne czy samorządowe na rzecz dzieci uzdolnionych. Tylko że mało kto pali się do naśladowictwa.

Fundusz wystąpił więc z wnioskiem o utworzenie przy Ministerstwie Edukacji Narodowej Rady do Spraw Dzieci i Młodzieży Wybitnie Uzdolnionej, która miałaby swoich pełnomocników w kuratoriach. Rada ta, jak czytamy w projekcie, miałaby się zająć między innymi organizowaniem dokształcania nauczycieli w zakresie wyławiania i pracy z uczniem zdolnym oraz stworzeniem nauczycielom możliwości uzyskiwania porad i konsultacji w tym zakresie. Także koordynowaniem działalności instytucji i organizacji pracujących na rzecz dzieci uzdolnionych, wspomaganiem rodziców i wreszcie utrzymywaniem kontaktów z organizacjami międzynarodowymi, zajmującymi się problemami dzieci i młodzieży wybitnie uzdolnionej.

Być może pomysł powołania takiej rady (wzorem wielu państw zachodnich) sam w sobie jest dobry, ale nie pasuje do polskich realiów. Nie trzeba przypominać, w jakiej zapaści finansowej znajduje się nasza oświata. Wspomaganie uczniów zdolnych to wspaniały pomysł, ale bez pieniędzy nazbyt idealistyczny. Chyba więc wszystko zostanie po staremu. Utalentowanymi uczniami będą się nadal zajmować nauczyciele-pasjonaci, a w ministerstwie przybędzie tylko urzędników, ku uciesze starego, mądrego Parkinsona.

WITOLD SALAŃSKI

GŁOS NAUCZYCIELSKI • 7



Sochaczewscy harcerze mówią o sobie: „Jesteśmy kawalerzystami”. Kochają konie, poświęcają im każdą wolną chwilę. Konie stanowią dla nich pewnego rodzaju sacrum, są istotami będącymi w związku z ogniem i wodą, mocami dającymi życie. Symbolizują mitycznych przewodników dusz i siły okiełznane rozumem.

# UŁAŃSKA DRUŻYNA

Na swoim proporcu wypisali słowa „Honor i Ojczyzna”, wyhaftowali orla wojskowego, krzyż maltański — znak miejsca, w którym krzyżują się drogi zmarłych i żywych oraz wizerunek Matki Boskiej Jazłowieckiej. Drugą stronę sztandaru ozdobili harcerską lilijką i napisem „Ojczyzna — Nauka — Cnota”. Ich mundurki obszyte są żółtymi proporczykami z białym paskiem, a rogatki żółtymi otokami. Są harcerzami, którzy postanowili kultywować przedwojenną tradycję 14 pułku ułanów jazłowieckich. A to do czego zobowiązują.

Pułk ułanów jazłowieckich powstał w 1919 roku, walczył w wojnie polsko-bolszewickiej, wstąpił się także brawurową szarżą w czasie kampanii wrześniowej pod Wólką Węglową. Z rozwiniętym sztandarem płk Edward Godlewski poprowadził oddział na odsiecz walczącej Warszawie, przechodząc przez linię niemieckich czołgów. Od strony Niemców wyczyn ten oglądał włoski dziennikarz Mario Appellus, który opis potyczki gloryfikując ułanów zawarł w książce „Una guerra di 30 giorni. La tagedia della Polonia”. Po wojnie los rzucił ułanów — znaleźli się w Anglii, Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, borykali z różnymi przeciwnościami także w kraju. Często zmuszani byli ukrywać swoją niezwykle bogatą przeszłość, gdzieś w zakamarku skrywać „liście laurowe, którymi obdarzyła ich historia”. Zaczęli odnajdywać się dopiero po zmianach ustrojowych w Polsce. Byli zaskoczeni, gdy dowiedzieli się, że w Sochaczewie powstała drużyna, która pragnie kultywować ich ułańskie tradycje.

**Pod prąd**

Chłopcy z sochaczewskiej drużyny nie ukrywają, że zanim wsiedli na konie i „klusowali pod wiatr” musieli przejść długą drogę. Każdy inny, ale pełną przełamywania biurokratycznych form działalności związku.

Michał Fortuna, przyboczny drużyny, uczeń Technikum Mechaniczno-Elektrycznego w Błoniu wstąpił do ZHP w 1987 roku, jeszcze jako uczeń Szkoły Podstawowej nr 4 w Sochaczewie.

— Była to jednak tylko drużyna na papierze — wspomina dzisiaj — odbyło się jedno spotkanie i na tym skończyła się działalność związku. Nie wiedziałem co z sobą zrobić, błąkałem się, szukałem swojego miejsca. Kolega namówił mnie, abym wstąpił do innej drużyny, ale i ta po kilku miesiącach rozpadła się. Aż trafiłem do drużyny środowiskowej — Harcerskiego Klubu Turystycznego.

— Pamiętam, że w drugiej klasie podstawówki po lekcjach wychowawczyń powiedziała: teraz robimy harcerstwo i wpisała wszystkich do zuchów — dodaje zastępowy Marcin Macieliński. Pierwsze zetknięcie z ZHP było sztuczne, wymuszone. Na zbiórkach, jeżeli w ogóle je organizowano, niewiele się działo. Jedynym plusem było to, że za przynależność do ZHP można było dostać lepszą ocenę. Moja przygoda z harcerstwem zaczęła się dużo później. Na początku był to Harcerski Klub Turystyczny, a potem środowiskowa drużyna „ułańska”. Nie ukrywam, że duży wpływ

na moje zarażenie się skautingiem i jeździectwem miał komendant hufca hm Krzysztof Wasilewski — nauczyciel fizyki w Zespole Szkół Zawodowych nr 1 w Sochaczewie.

W 1990 roku kilku harcerzy, pasjonatów jeździectwa, założyło w Sochaczewie środowiskową drużynę ułańską. Początki działalności były trudne. Nie posiadali koni, musieli więc znaleźć stadninę, która umożliwi im obcowanie ze zwierzętami i to za najniższą cenę. Nawiązali kontakt z klasztorem sióstr niepokalanek w Szymanowie, w którym znajduje się obraz Matki Boskiej Jazłowieckiej oraz pamiątki po pułku ułanów. Zaprzyjaźnili się także z mjr Eugeniuszem Iwanowskim, uczestnikiem szarży pod Wólką Węglową oraz kołem 14 pułku ułanów w Londynie. Nawiązali korespondencję z ostatnim konnym dowódcą w Polsce płk. Andrzejem Sozańskim, od wielu lat mieszkającym w Kanadzie.

— Są to kontakty żywe, często spotykamy się z kombatanami, którzy opowiadają gawędy, przedstawiają tradycję walk ułańskich, sposób bycia i poszanowania honoru w przedwojennym wojsku — dodaje drużynowy phm Tomasz Nowak, student III roku muzykologii Uniwersytetu Warszawskiego. Ci ludzie — zasłużeni na polu walki — są do dziś aktywni w życiu społecznym, wielu po wojnie ukończyło wyższe studia — te spotkania poprzez pokazanie wzorca osobowego, godnego naśladowania, dopingują harcerzy do osiągania różnych wyznaczonych celów. Kształtują ich osobowość wykorzystując często zapomniane, ale jakże aktualne wartości.

— W tej drużynie mogę w pełni się



Michał Fortuna na koniu „Ryżyk” Fot. Radosław Paszkowski

realizować — dodaje Marcin Macieliński. Doskonale swoje umiejętności harcerskie. Organizujemy spotkania z kombatanami, poznajemy historię, ale nie tylko — uczymy się też zdolności praktycznych. Nasze hasło: praca poprzez naukę. Przez te kilka lat nauczyłem się odwagi i odpowiedzialności — za siebie, grupę i... konia. Kiedyś pomagaliśmy w remoncie stajni — zdobyte umiejętności przydały się w domu.

Sochaczewscy harcerze uczestniczyli także w Wielkiej Orkiestrze Świątecznej Pomocy. W czerwcu z okazji Dnia Sochaczewa zorganizowali pokaz musztry konnej. Co roku za zarobione własną pracą pieniądze wyjeżdżają na zimowiska i obozy. Tradycją stały się już organizowane przez nich w lipcu święta pułkowe, w których uczestniczą ułani i rodzice. Co jednak jest bardzo ważne, nie narzekają na to, że sami muszą zdobywać pieniądze na realizację tych wspaniałych imprez.

— Jesteśmy etatowymi parkingowymi — mówi z uśmiechem Marcin. Dzięki pomocy Polskiego Związku Je-

ździeckiego pracujemy przy organizacji zawodów jeździeckich, pilnujemy porządku na parkingach, kierujemy ruchem — zarobione pieniądze przeznaczamy na własną działalność. Co dwa tygodnie wyjeżdżamy do zaprzyjaźnionych stadnin, aby pojeździć konno. Minimalizujemy wydatki, bowiem umawiamy się, że za jazdy płacimy pracą przy koniach w stajni, pomagamy także w gospodarstwach rolnych naszych przyjaciół.

## Gdzie pędzisz, Kozacze?

Jak podkreślają „nie kiszą się w murach hufca”, ale swoje zbiórki organizują w terenie, na polanie w pobliżu lasu gawłowskiego. Biorą z sobą sprzęt harcerski, kompas i prowadzą gry terenowe. Buszują w krzakach, ich zielone mundury wtapiają się w zielen lasu. Zdobywają także kolejne stopnie harcerskie. Kilku z nich w najbliższym czasie będzie zdawało egzamin instruktorski.

— Swoje umiejętności sprawdzamy na zawodach jeździeckich — mówi Michał Fortuna. Uczestniczyliśmy

już w trzech konkursach organizowanych w Bydgoszczy i Krakowie.

Michał na ostatnich zawodach zajął czwarte miejsce w konkursie władania lancą i szablą. Gdy opowiada o swoich sukcesach — słysząc tętent koni — tak plastycznie potrafi mówić o swojej pasji. Pasji, która łączyła kultywowanie tradycji ułańskich, z programem wychowawczym harcerstwa i doskonalenia „swojego ducha i ciała”. O dziwo, po tych sukcesach zaczął się zmieniać, początkowo pełen pobłażliwości, stosunek ich rówieśników ze szkoły do harcerstwa.

Rafał Jabłoński, uczeń Liceum Ogólnokształcącego im. Fryderyka Chopina w Sochaczewie, mówi, że w jego szkole jest tylko dwóch harcerzy.

— Kiedyś koledzy „nabijali” się z tego, że jestem w harcerstwie — dodaje. Teraz coś się zmieniło, koledzy tolerują mnie, dopytują o wyniki osiągnięte na zawodach. Są bardziej życzliwi.

— Wielu moim rówieśnikom wydaje się, że ZHP jest organizacją mało poważną, przeznaczoną tylko dla dzieci — twierdzi Marcin. A to nie jest tak. Wydaje mi się, że ta opinia wynika z niewiedzy o tym, co można robić w harcerstwie. Obserwuję, że niezmienną cechą moich rówieśników jest to, iż każdy chce podkreślać swoją dorosłość i niejako „na fali” dobrze jest mówić, że harcerstwo to dzieci-nada. Dla mnie jest ono źródłem dużo głębszych i trwalszych wartości.

— Początkowo koledzy widząc mnie w mundurze pukali się w głowę i mówili „świr” — wspomina Michał K. — a teraz widząc, co robimy, patrzą i przecierają oczy. Kilku kumpi zaprosiłem na konie i im się to spodobało. Pomimo tego, że nie należę do ZHP, jeżdżąc z nami na różne końskie wypadki.

\*\*\*

Sochaczewscy harcerze mieli już spotkanie opłatkowe. Do hufca przyjechali przyjaciele drużyny, kombatanek ok. 70 osób. Była to najlepsza okazja do gawęd i wspólnego kołędowania. Z Warszawy przywieźli Betlejemskie Światło Pokoju, które skauty z różnych krajów roznoszą w sztafecie „dobroci i pokoju” z miejsca urodzenia Chrystusa po całej Europie. Legenda głosi, że pierwszym, który przywiózł go w rodzinne strony, był rycerz powracający z wyprawy krzyżowej, pragnący przekazać najbliższemu tchnienie nadziei. „Sochaczewscy kawalerzyści” przynieśli światło do szkół, szpitala, urzędu miasta, parafii, domów pomocy społecznej i mieszkańców miasta — aby wszędzie tam, gdzie trafi, było symbolem rodzącej się miłości, wiary i nadziei.

MAREK KOZUBAL

## 45 LAT SZKOŁY PODSTAWOWEJ NR 2 SANATORYJNEJ W CIECHOCINKU

# PRZEZ NAUKĘ PO ZDROWIE

Ciechocinek, znane od lat uzdrowisko na Kujawach już od XIX wieku służyło ludziom solankami, borowinami i słynnymi łąkami, przywracając zdrowie i siły. Wraz z rodzicami na kurację przyjeżdżali także dzieci, zarówno zdrowe jak i chore.

Stąd w latach 1948—49 wyremontowano budynek, w którym zorganizowano Zakład dla Dzieci Gościowych. Pierwsi mali kuracjusze rozpoczęli leczenie od maja 1949 r. Dyrektorem zakładu była wówczas dr Józefina Witkowska, lekarz tutejszego uzdrowiska. Z jej inicjatywy zorganizowano także pierwsze nauczanie dzieci chorych.

Przy współpracy z Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego w Toruniu Jan Rychcik wydał pozwolenie na zorganizowanie pierwszego nauczania dla dzieci kalekich. Prowadzenie lekcji powierzono nauczycielom ze Szkoły Podstawowej nr 1 w Ciechocinku. Nauka odbywała się w klasach łączonych.

Państwowa Szkoła Specjalna w Ciechocinku została zorganizowana 1 IX 1949 r. przy Domu Zdrowia „Wersal”. W ciągu roku nazwę „Wersal” zmieniono na „Pionier”. Pierwszym kierownikiem szkoły był Bronisław Duda, pełniąc jednocześnie funkcję kierownika wychowania. Od 1 września 1952 roku szkoła otrzymała inny budynek przy ulicy Przechodniej nr 6 (dawny pensjonat), który okazał się być absolutnie nie przystosowany do pracy z uczniami.

Na wniosek ówczesnego dyrektora szkoły Kazimierza Sucheckiego (który funkcję tę sprawował przez 20 lat) do roku 1973 wybudowano nowy budynek szkolny przy ul. Słazica 7. Do dziś uczą się w nim dzieci chore przyjeżdżające z całej Polski do szpitali uzdrowiskowych w Ciechocinku. Do Szpitala Uzdrowiskowego nr 2 kierowane są dzieci z chorobą reumatyczną oraz chorobą górnych dróg oddechowych, zaś w Szpitalu Uzdrowiskowym nr 3 przebywają dzieci ze schorzeniami narządu ruchu.

Nauka szkolna jest dostosowana do warunków leczenia. Dzieci ze Szpitala Uzdrowiskowego nr 2 (turnusy 6-tygodniowe) uczą się w godzinach przedpołudniowych i po skończonych lekcjach korzystają z zabiegów leczniczych. Dzieci ze Szpitala Uzdrowiskowego nr 3 (turnusy 8-tygodniowe) w godzinach przedpołudniowych korzystają z bogatej bazy zabiegowej (solanki, basen, ćwiczenia rehabilitacyjne i tym podobne), a w godzinach popołudniowych mają zajęcia szkolne. Warunki lokalowe, jak i stan wyposażenia placówki w sprzęt i pomoce naukowe od roku 1973 do chwili obecnej, są zadowalające. Szkoła wyposażona była przez Państwowe Przedsiębiorstwo Uzdrowisko Ciechocinek. Nauczyciele i wychowawcy opłacani byli przez resort oświaty. W większości mają ukończone studia kierunkowe, a większość ma ukończone studia pedagogiki specjalnej. Nadzór pedagogiczny nad szkołą sprawowało kuratorium oświaty i wychowania.

Szkoła realizuje nauczanie i wychowanie szkoły masowej, a także specjalnej. Spełnia rolę jakby usługową w stosunku do szkoły podstawowej, polega ona na prowadzeniu zajęć dydaktycznych w okresie leczenia oraz na

uzupełnianiu luk i braków powstałych na skutek choroby. Podstawowy cel pracy pedagogicznej w szkole to cel dawniej leczniczy, obecnie rewalidacyjno-terapeutyczny, który nadaje pracy swoisty charakter — przez naukę do zdrowia. Stąd w Szkole Podstawowej nr 2 od lat stosowana jest ścisła współpraca pedagogów z lekarzami i pielęgniarkami. Bardzo cenną metodą przybliżenia obrazu choroby dziecka są systematyczne spotkania dyrektorów szpitali uzdrowiskowych nr 2 i 3 z nauczycielami i wychowawcami.

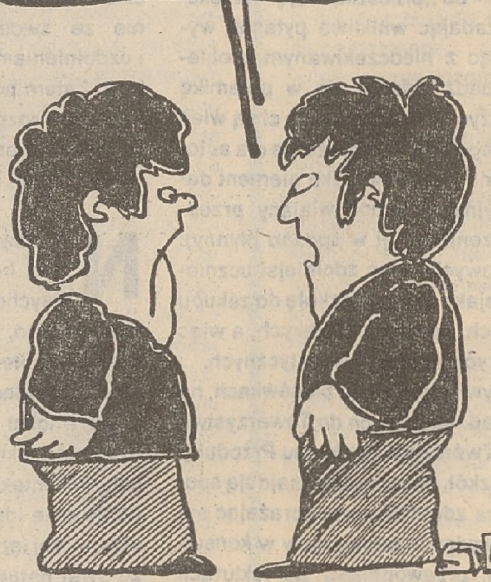
Od 1 sierpnia 1984 roku obowiązki dyrektora Szkoły Podstawowej nr 2 w Ciechocinku oraz dyrektora Studium Medycznego na bazie tejże szkoły objął Jerzy Sobierajski, długoletni nauczyciel szkoły. Kontynuował on zamierzenia swego poprzednika, wielce zasłużonego pedagoga. Za ich kadencji w szkole i sanatoriach działał Szczep Drużyn Zuchowych i Harcerskich „Nieprzetartego Szlaku”. Do wspomnień dziś należą zbiórki, biwaki i bogaty repertuar piosenek harcerskich śpiewanych przez młodzież i przez oddaną pracy kadrę instruktorską. Słowa podziękowania należą się dyrektorom sanatorium „Pionier” i „Markiewicz”, komendantom szczepów, instruktorom za ich ofiarną pracę na rzecz harcerstwa. Zbiórki, zuchowe, harcerskie, zdobywanie sprawności, gry i zabawy oraz bogata obrzędowość — wywierają dodatni wpływ na rozwój dzieci chorych. Obok aspektów wychowawczych umożliwiają wyladowanie energii tłumionej regulaminem sanatoryjnym, uatrakcyjniają monotony tryb życia leczących się dzieci, pozwalają zapomnieć o chorobie lub kalectwie.

Od 1 września 1992 obowiązki dyrektora Szkoły Podstawowej pełni Maria Nawrocka.

Pisząc niniejszy artykuł pragnę nie tylko podkreślić pracę, działalność oraz znaczenie szkoły sanatoryjnej, jej rolę pedagogiczno-rewalidacyjną, ale także w 10-lecie śmierci uczcić pamięć dyrektora Kazimierza Sucheckiego, który dbał o dobre imię szkoły, zapewnił właściwą atmosferę pracy, był człowiekiem sumiennym i oddanym bez reszty dzieciom pokrzywdzonym przez los. Swoją pracowitością i ambicją był przykładem dla otoczenia. Umiał także ocenić pracę innych. Pozostał dla nas wzorem do naśladowania w pracy pedagogicznej. Myślę, że z radością odebrałby fakt zmodernizowania i rozbudowania swojej szkoły pod względem technicznym i dydaktycznym.

WANDA PIĘNKOWSKA

W TYM ROKU  
OD ŚWIĘTEGO  
MIKOŁAJA  
DOSTAKEM  
SERDECZNY UŚCISK  
DŁONI...



Rys. STOK



# GRANICE HOŁUBIENIA

**Szkolnictwo niepubliczne jest integralną częścią systemu oświatowego w Polsce — zapewniał zgodnie uczestnicy posiedzenia sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Postępu Technicznego. Różnili się zasadniczo tylko w dwóch kwestiach: zasad finansowania szkół niepublicznych i sprawowanego w nich przez władze oświatowe nadzoru pedagogicznego.**

W kraju działa obecnie ok. 1200 szkół niepublicznych, do których uczęszcza ok. 120 tys. uczniów, co stanowi ok. 1,5 proc. ogółu populacji uczących się. Najwięcej tego typu szkół znajduje się w dużych miastach — Warszawie, Katowicach, w Szczecinie i Gdańsku. Prawie wcale nie ma ich natomiast na wsi. W materiałach dostarczonych posłom, a opracowanych w Departamencie Kształcenia Ogólnego MEN, mówi się o nich w samych superlatywach — podkreśla ponadprzeciętną ofertę edukacyjną oraz to, iż realizuje się w nich autorskie koncepcje dydaktyczne i wychowawcze. Osiągnięciem ich jest również to, iż uczniowie prace domowe odrabiają w szkole, pod okiem nauczyciela. Jednocześnie zauważa się w ministerialnym materiale, że tak modne do niedawna, wśród placówek niepublicznych, tzw. szkoły bezstresowe nie cieszą się zainteresowaniem, że dobre wyniki osiągają nie tylko szkoły przyjazne dla ucznia, ale i wymagające.

Tym, co przyciąga nauczycieli do pracy w szkołach niepublicznych jest — zdaniem MEN — mała liczebność klas, większa niezależność od administracji oświatowej i możliwość realizacji własnych pomysłów. Jednocześnie z danych dostarczonych przez kuratorów wynika, iż tylko w co siódmej szkole nie odnotowano zmian kadrowych w ciągu dwóch lat. Ponadto doświadczeni nauczyciele, o dłuższym stażu pedagogicznym stanowią zaledwie 9 proc. uczących w tego typu placówkach.

Za te wszystkie dobrodziejstwa edukacyjne — o które trudno, jak podkreśla MEN w szkołach publicznych — rodzice placą miesięcznie od 1,5 do 10 mln zł. Najniższe czesne jest w szkołach prowadzonych przez kościoły, zgromadzenia zakonne i organizacje społeczne, największe — w prowadzonych przez osoby prawne. Za naukę w szkołach niepublicznych płaci również państwo — od 1992 roku w wysokości 50 proc. tych wydatków bieżących, jakie przypadają na utrzymanie ucznia w tego samego typu szkole publicznej na danym terenie. Zdaniem MEN w praktyce szkoły niepubliczne otrzymują od państwa jednak znacznie mniej — brak bowiem precyzyjnego określenia wydatków bieżących, co w efekcie powoduje, iż naliczane przez kuratoria dotacje są zróżnicowane. Ponadto pieniądze przekazywane są szkołom nieregularnie i od dwóch lat nie były podwyższane. Według Mirosława Sawickiego, dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego MEN pieniądze przekazywane szkołom niepublicznym nie są żadnym znaczącym wydatkiem w budżecie państwa, stanowią natomiast znaczącą kwotę w budżecie ministerstwa. I dlatego chociaż w szkolnictwie niepublicznym jest jeszcze wiele problemów do rozwiązania (brak

standardów edukacyjnych, zasad nadzoru pedagogicznego itp.), to zdaniem MEN najistotniejszym zagrożeniem dla tego sektora oświaty jest brak pieniędzy. Szkoła bowiem, aby utrzymać się na rynku, musi być zarówno dobra, jak i tania — twierdzą specjaliści z Departamentu Kształcenia Ogólnego.

## WSZYSTKIEGO DUŻO

Ministerialny postulat zwiększenia budżetowych środków na oświatę niepubliczną (dyr. M. Sawicki na wspominanym posiedzeniu reprezentował kierownictwo MEN) współgrał z wystąpieniami gości, przedstawicielami Krajowego Forum Oświaty Niepublicznej i Społecznego Towarzystwa Oświatowego. Zarówno w wystąpieniu Ligi Kraje-wskiej, przewodniczącej Forum, jak i w przygotowanym na posiedzenie materiale, szkolnictwo niepubliczne jawi się jak oaza wszelkiego dobrobytu edukacyjnego, z wyjątkiem finansowego. Dużo w nim bowiem: innowacji pedagogicznych, godzin języków obcych, zajęć sportowych i dydaktycznych. A wszystko to w małych grupach i przy zastosowaniu indywidualnego toku kształcenia. Najważniejsze jednak jest to — jak twierdzą przedstawiciele Forum — że znaczna część szkół niepublicznych zajmuje się dziećmi, które dla oświaty publicznej są niewygodne z różnych powodów, np. nadpobudliwości czy też zadawania trudnych pytań. Nie bez znaczenia jest również element konkurencyjności, który szkolnictwo niepubliczne wniosło do systemu oświaty.

Tym co utrudnia pracę szkół zrzeszonych w Forum i stanowi dla nich najistotniejsze zagrożenie to problemy finansowe i propozycje ustawowe dotyczące nadzoru pedagogicznego, zmierzające do ograniczenia autonomii tych szkół. Zdaniem Janusza Hebernsteila, specjalisty od spraw ekonomicznych Forum, kuratorzy bardzo dowolnie oceniają wartość tzw. wydatków bieżących, stanowiących podstawę do obliczania 50 proc. kosztów utrzymania ucznia ze szkoły państwowej, które przekazują szkołom niepublicznym. To powoduje, iż tak naprawdę budżet państwa pokrywa jedynie 10 proc. ogółu kosztów kształcenia w tych szkołach. Tyle samo procent otrzymują w formie ulg podatkowych rodzice uczniów ze szkół niepublicznych. Stąd wniosek, że pozostałe 80 proc. wydatków pochodzi z ich własnych kieszeni. Przedstawiciel Forum sformułował również postulat, aby wszystkie szkoły publiczne i niepubliczne objąć zerową stawką podatku VAT. Tego typu posunięcie umożliwiłoby, za

pomocą tych samych środków, wzrost inwestycji i poprawy wyposażenia szkół.

## PIENIĄDZE ZWYCZAJNE — NADZÓR NADZWYCZAJNY

Wojciech Starzyński prezes Społecznego Towarzystwa Oświatowego zagrożenie dla szkół niepublicznych upatruje nie tylko w skąpm finansowaniu go ze strony państwa i niewłaściwym nadzorze pedagogicznym, ale przede wszystkim w braku woli politycznej popierania właśnie tegoż szkolnictwa. Dowodem na to może być, jego zdaniem, postawa posłów sprawujących funkcje kierownicze w MEN podczas głosowania nad ustawą podatkową gwarantującą ulgi rodzicom uczniów szkół niepublicznych. Tymczasem zaś, jak wynika z materiału opracowanego przez Zarząd Główny STO, 130 szkół i placówek edukacyjnych prowadzonych przez Towarzystwo ma na swym koncie same sukcesy — zarówno organizacyjne, dydaktyczne jak i wychowawcze. Również dotychczasowa forma sprawowania bezpośredniego nadzoru zadowala wszystkich, zarówno przedstawiciele zarządów kół terenowych STO jak i rodziców.

Tak więc najistotniejszym problemem, również dla STO, okazują się być finanse. W rzeczywistości bowiem, jak podkreślił W. Starzyński, dotacja z budżetu pokrywa jedynie 10—20 proc. kosztów kształcenia ucznia w prowadzonych przez Towarzystwo szkołach. Jak wynika ze sporządzonego przez STO zestawienia wydatków i wpływów do budżetu z tytułu funkcjonowania szkół niepublicznych, to kasa państwowa zarabia na nich i to wcale niebagatelną sumę. Jednocześnie zalega z wypłaceniem STO ok. 15 mld zł — o tyle bowiem zaniżona została kwota 50 proc. dotacji w stosunku do rzeczywistych wydatków bieżących.

Przy stałym wzroście kosztów prowadzenia szkół, spowodowanym m.in. brakiem własnej bazy lokalowej, niektórym z nich grozi zamknięcie (w roku ubiegłym z tego powodu zlikwidowano pięć placówek). Stąd propozycja dokonania zmian w przepisach podatkowych, by szkół działających na zasadzie „non profit” należących do STO nie traktowano na równi z tymi, które przynoszą zyski. Jednocześnie w przedłożonych posłom materiałach działacze STO wyrażają pogląd, iż w przyszłej konstytucji powinien znaleźć się zapis mówiący nie tylko o wolności nauczania, prawie rodziców do wyboru szkoły, prawie nauczycieli i rodziców do autonomii programowo-wychowawczej, ale i prawie do otrzymywania dotacji z budżetu państwa.

## KAŻDY BY CHCIAŁ

Zaprezentowana przez Forum i STO sytuacja oraz problemy i zagrożenia w szkolnictwie niepublicznym znalazły pełne poparcie w wystąpieniach posłów z Unii Wolności. Wojciech Puzyna wyjaśnienia przedstawicielki Ministerstwa Finansów dotyczące kwot odprowadzanych na ZUS przez szkoły niepubliczne, których jej zdaniem nie należy traktować jako wpływów do budżetu, bowiem nauczyciele tych placówek także będą kiedyś emerytami — uznał za bałamutne. W jego ocenie barierą dotacji powinna być bariera kosztów. Stąd też manifestację uczniowską przed

Sejmem, w czasie gdy ważyły się losy ulg podatkowych dla rodziców uczniów ze szkół niepublicznych, uznał za dobrą lekcję wychowania obywatelskiego — w przeciwieństwie do niektórych posłów koalicyjnych, którzy ostro skrytykowali ten sposób prowadzenia zajęć wychowawczych z młodzieżą. Grażyna Staniszevska, powołując się na bardzo pozytywną ministerialną ocenę działalności szkół niepublicznych, pytała o przesłanki restrykcyjnych zapisów dotyczących nadzoru pedagogicznego, przewidzianych w znowelizowanej ustawie oświatowej. Stanisław Kracik natomiast — odwołując się do doświadczeń niemieckich, gdzie w szkołach niepublicznych kształcą się 5 proc. populacji uczniów — pytał o plany i możliwości realizacji tych wielkości przez resort, gdyby komisja edukacji przyjęła strategię takiego właśnie kierunku działania w rozwoju szkół niepublicznych. Zdaniem Jerzego Zdrady, wiceprzewodniczącego komisji, dobrze się stało, iż szkoły niepubliczne zaprzestano określać przymiotnikiem — elitarne, a rozpoczęła się dyskusja o meritum: tendencjach konkurencyjności pomiędzy szkolnictwem publicznym i niepublicznym, redukcji oferty edukacyjnej z przyczyn ekonomicznych i wypracowaniu lepszemu systemu przepływu dotacji.

Z wypowiedzi Leszka Smykowskiego (KPN) wynika jednak, że o takie podejście do problemów szkół niepublicznych będzie trudno, ponieważ, jego zdaniem, posłowie koalicyjni mają zakodowaną nieufność do oświaty publicznej.

Nie gloryfikowali szkół niepublicznych, ale też nie potępiali ich posłowie rządzącej koalicji uczestniczący w dyskusji. Domagali się natomiast konkretnej, rzeczowej dyskusji: Krzysztof Baszczyński — dotyczących zagrożeń dla szkolnictwa niepublicznego, a Marian Michalski — określenia na czym polegać ma odmiennosc nadzoru pedagogicznego w szkołach niepublicznych. Izabella Jaruga-Nowacką wiceprzewodniczącą komisji (UP) interesowała natomiast odpowiedź na pytanie — jaką kategorią podatników są rodzice uczniów szkół niepublicznych. Postawiła również pytanie o granice pielegnacji — wszyscy rodzice chcieliby bowiem, aby ich dzieci chodziły do szkół dobrych, gdzie edukację otrzymywałyby na najwyższym poziomie.

W toku ożywionej dyskusji K. Baszczyński ostro zaprotestował przeciwko prowadzeniu jej w myśli zasady — kto nie jest z nami, jest przeciwko nam. Jego zdaniem dobry nadzór pedagogiczny potrzebny jest zarówno w szkole publicznej, jak i niepublicznej. Podobnie jak pilne staje się opracowanie standardów oświatowych, które pozwolą na rzeczową ocenę poziomu kształcenia uczniów w ogóle, bez podziału na szkoły publiczne i niepubliczne. Ten ostatni postulat poparł również Stanisław Kopeć m.in. po to, aby mówić można było o konkretnych efektach pracy szkół niepublicznych.

Jan Zaciura, przewodniczący komisji edukacji, włączając się do dyskusji zwrócił m.in. uwagę na rolę i znaczenie pedagogicznego nadzoru wewnętrznego, o którym tak często się zapomina. Tymczasem im więcej dobrego nadzoru wewnętrznego w samych szkołach, tym mniej zewnętrznego — podkreślił. Jednocześnie poinformował, iż zgodnie z przyjętym harmonogramem pod koniec stycznia komisja zapozna się z wynikami kontroli nadzoru pedagogicznego przeprowadzonej przez NIK.

## KRYSTYNA STRUŻYNA

Twierdzą stanowczo, że współczesna polska szkoła uczy i wychowuje nie najgorzej, jak na lata dziewięćdziesiąte, ale w ogóle nie przygotowuje do życia i pracy w XXI wieku.

Proszę policzyć, w którym roku, potencjalnie rzecz biorąc, dzisiejszy siedmioletek przejdzie na emeryturę — to będzie dokładnie połowa następnego stulecia! A my wciąż uczymy i wychowujemy według wzorów dziewiętnastowiecznych... Obowiązuje sztywny podział na ściśle oddzielone przedmioty nauczania, których struktura pozostaje niezmienna (zauważmy, z jakim trudem wprowadza się takie przedmioty, których nie

oni tkwią głęboko w systemie, który wymusza priorytetowe traktowanie programu — na ogół przestarzałego i nie przygotowującego do życia w XXI wieku.

**Skąd bierze się ów kult programu nauczania w naszych szkołach?**

## PO PIERWSZE — BO TAK JEST WYGODNIE

Na program można narzekać, ale wygodnie jest go realizować taki, jaki jest. Bo dany jest z góry, nie trzeba więc niczego dawać od siebie. Bo obowiązuje, a to zwalnia nauczyciela od odpowiedzialności za realizację

z drugim się zgadza, nie ma sprawy, nauczyciel otrzymuje ocenę pozytywną. Zaś z każdego przedstawienia kolejności tematów trzeba się już tłumaczyć. A nie daj Boże, żeby coś pominąć! Dla nauczyciela jest więc oczywiste — nie to jest ważne co uczeń naprawdę umie, ale to, co do dziennika jest wpisane. Bo w hierarchii szkolnych wartości dziennik jest na drugim miejscu, zaraz po programie.

Lekcja może być zupełnie nieudana, ba, może się wcale nie odbyć — ważne jest to, czy jest zapisana w dzienniku. Bo dziennik można sprawdzić, rozliczyć nauczyciela z tego, co tam jest wpisane. A z tego, jak się

cieliach przekonanie o primacie programu nad uczniem.

## PO TRZECIE — BO NIE MA KTO POMÓC

Ale prawda też jest i taka, że coś się jednak zmienia w ostatnich latach. Można już spotkać wizytatorów nie przywiązujących nadmiernej wagi do zapisów w dzienniku, coraz więcej też dyrektorów szkół odważnie popierających twórczych nauczycieli (odważnie, bo narażają się tym „betonowym”), u których warto się wysilić na własne, autorskie traktowanie programu nauczania.

więcej nie dostanie od tego, który ogranicza się do spełniania niezbędного minimum. A jeśli jest od niego młodszy, to nawet — tylko za samą młodość — dostanie mniej! Bo przecież płace w oświacie nie mają nic wspólnego z jakością pracy — liczy się tylko staż i wykształcenie. Taki system skutecznie może zniechęcić do jakiegokolwiek działania innowacyjnego, do przejmowania się uczniem, natomiast znakomicie zachęca do bezmyślnego „odklepywania” programu.

Jak to zmienić? Jak unowocześnić polską oświatę, aby skutecznie przygotowywała się do życia?

Można wymienić różne kierunki działań. Przede wszystkim usamorządowanie (autentyczne, a nie tylko formalne) szkół. Stworzenie takiego systemu prawnego, który umożliwiłby pozbycie się słabych, a preferowanie (przede wszystkim finansowe — choć nie tylko...) najlepszych pedagogów. Wreszcie — sensowna reforma programowa, polegająca nie tylko na dodawaniu nowych, a skreślaniu innych treści, ale na przekazaniu szerokiej możliwości tworzenia własnych propozycji programowych przez nauczycieli — oni przecież najlepiej powinni wiedzieć, czego potrzebują ich uczniowie!

Ale do tego trzeba nauczycieli przygotować — tak więc zreorganizowanie systemu ich doskonalenia, to kolejne ważne zadanie resortu edukacji.

## ILE ZALEŻY OD DYREKTORA?

O każdym z tych kierunków działań, zmierzających do unowocześnienia szkoły można by napisać oddzielny traktat. Ja natomiast chciałbym na koniec zasygnalizować niezwykle istotną rolę dyrektorów szkół w procesie unowocześniania oświaty.

Zjawisko to nie jest u nas (bo za granicą jest inaczej) właściwie doceniane — mówi się i pisze sporo o roli resortu, o samorządach o pieniądzach. A przecież resort może wymyślać najlepsze reformy, samorząd może mieć znakomite pomysły — to jednak organizacja ich wdrażania w szkole zajmie się dyrektor.

Od niego zależy stopień aktywności nauczycieli, on może narzucić szkole atmosferę innowacyjności albo przeciwnie — marazmu i bierności. Najbardziej nawet twórczego pedagoga może całkowicie zniechęcić nijaki czy wręcz antynnowacyjny dyrektor. I odwrotnie — szef szkoły z silną, twórczą osobowością, może skłonić do niezwyklej wprost aktywności całkiem biernych nauczycieli.

Konieczne jest więc stworzenie takiego systemu, w którym wiodącą rolę odgrywać będzie nowoczesny dyrektor szkoły. Powinien on być pedagogiem — menedżerem, zdolnym do samodzielnego i twórczego organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, do tworzenia i realizowania własnych pomysłów doskonalących jej funkcjonowanie, przygotowanym do prowadzenia własnej polityki kadrowej oraz do samodzielnego gospodarowania budżetem szkolnym, potrafiącym posługiwać się w pracy współczesnymi technikami informatycznymi.

Nikt tego dotąd dyrektorów szkół nie uczył — choćby dlatego, że nie było takiej potrzeby w scentralizowanym systemie zarządzania oświatą. Przeciwnie, na różnego rodzaju kursach i studiach poddyplomowych uczono tego, jak sumiennie wykonywać to, co zlecone jest przez władze oświatowe.

Tego rodzaju umiejętności stają się jednak coraz mniej przydatne. Te szkoły dobrze funkcjonują, które mają dyrektorów działających aktywnie i samodzielnie. Szkoda tylko, że niewiele jest takich placówek jak Studium Menedżerów Oświaty w Kaliszu czy Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach, które nastawione są na przygotowywanie nowoczesnych funkcjonujących szefów placówek oświatowych. Bo, cokolwiek by powiedzieć — od dyrektora naprawdę wiele w szkole zależy.

## LECHOSŁAW GAWRECKI

Autor jest dyrektorem Studium Menedżerów Oświaty w Kaliszu

# PROGRAM CZY UCZEŃ?

było w dziewiętnastowiecznych planach nauczania jak np. informatyka czy psychologia).

Metody też wciąż te same — dominacja wykładu (polegającego często na powtarzaniu treści podręcznikowych, mentorski, z wielką kropką nad każdym „i”), sposób podawania treści. Właśnie — podawania, bo przecież jakże rzadko w naszych szkołach organizuje się na lekcjach takie twórcze metody nauczania, na przykład gry dydaktyczne, burza mózgów, rozwiązywanie autentycznych (a nie pozornych, jak to niekiedy się zdarza) problemów itp.

A dzieje się tak dlatego, że w naszych szkołach najważniejszy jest — wcale nie uczeń — ale program nauczania! O programie mówi się w szkole nieustannie i we wszystkich przypadkach. Zawsze krytycznie — że jest za obszerny, za przestarzały, za trudny itp. Nauczyciel ma jednak zakodowane w podświadomości, że program obowiązuje go od kropki do kropki, że taki jest jego podstawowy obowiązek. I wcale nie winię o to wyłącznie nauczycieli. Znam dobrze rzeczywistość szkolną, więc wiem, że

najbardziej nawet pokretnych i niepotrzebnych uczniom wiadomości. Bo umożliwiała nauczycielowi wytłumaczenie własnego prymitywizmu metodycznego — „nie mam czasu na dyskusje, na wycieczki, na zajmowanie się pojedynczym uczniem, bo nie zdążę zrealizować programu”. Można też bezceremonialnie potraktować ucznia — „nie opanowałeś programu, będziesz powtarzał klasę”. Wszeczhłownie panującym programem można wytłumaczyć absolutnie wszystko, również to, że szkoła nie przygotowuje do życia.

## PO DRUGIE — BO MNIE ROZLICZAJĄ!

Oceniając nauczyciela najłatwiej można to zrobić sprawdzając stopień realizacji programu. „Nie realizuje programu nauczania” — to jeden z najcięższych zarzutów wobec nauczyciela.

A jak można sprawdzić realizację programu? Bardzo prosto, wystarczy pół godziny. Wizytator bierze do jednej ręki program nauczania, do drugiej dziennik i po kolei odhacza w nim poszczególne tematy. Jeśli jedno

rozwijają uczniowie, jakie postawy kształtuje w nich nauczyciel, w jakim stopniu jest on twórczym pedagogiem — w trakcie kilkudniowej wizytacji w szkole sprawdzić się nie da. Co z tego, że w wyniku uporczywych starań nauczyciela, dziecko które na początku roku robiło 20 błędów na jednej stronie, w czerwcu robi ich tylko pięć; przy sprawdzaniu wyników nauczania nauczyciel będzie oceniony krytycznie, bo przecież jego uczeń nadal robi błędy! Czy można sprawdzić efekty ciężkiej pracy nauczyciela nad tym, by wyzwolić dziecko z kompleksów albo wyrwać ze środowiska narkomanów? Przecież to są intymne sprawy, nie można więc ujawniać ich w sprawozdaniach...

Ale jeśli jego uczniowie wykują co trzeba na pamięć i wiernie to zreprodukują podczas kontroli wyników nauczania czy na maturze — nagroda pewna jak w banku! A że są to wiadomości nikomu niepotrzebne, że uczeń pamięta je tylko do egzaminu — kogo to obchodzi, przecież nie on, ale program jest najważniejszy!

Taki system ukształtował się od lat, i trwa nadal, wzmacniając w nauczy-

## PO CZWARTE — BO TO SIĘ NIE OPLACA

Trudno się dziwić takim postawom, skoro ambitny nauczyciel złotówki







# PYTAJ! NA TEJ STRONIE ZNAJDZIESZ ODPOWIEDŹ

STAŁY DYŻUR — WTOREK, GODZ. 11<sup>30</sup>-14<sup>30</sup>  
TELEFON 27-66-30 LUB CENTRALA 26-10-11 w. 261

REDAGUJE KAROL RAJEWSKI

## PODSTAWA EMERYTURY

**Chciałbym wiedzieć, jakie świadczenia są uwzględniane przy ustalaniu podstawy wysokości emerytury? (H.B. — woj. przemyskie)**

Art. 9 ustawy z dnia 17 października 1991 r. o rewalioryzacji emerytur i rent (Dz.U. nr 104, poz. 540, zm. Dz.U. z 1992 r. nr 21, poz. 84) przyjmuje generalną zasadę, iż przy obliczaniu podstawy wymiaru emerytury uwzględnia się wszystkie składniki wynagrodzenia w gotówce i naturze otrzymywane przez pracownika w ramach stosunku pracy, chyba że nie ma obowiązku płacenia od nich składek na ubezpieczenie społeczne. Przy czym o tym, czy takowy obowiązek istniał decyduje to, czy przepisy obowiązujące w okresie, z którego wynagrodzenie uwzględniane jest przy obliczaniu podstawy emerytury lub renty wyraźnie stanowiły, że od dawnych składników wynagrodzenia należy pobierać składki na ubezpieczenie.

Szczegółowe uregulowania w tym przedmiocie są nadal umieszczone w rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 1 kwietnia 1985 r. w sprawie szczegółowych zasad ustalania podstawy emerytur i rent (tekst jednolity w Dz.U. z 1989 r. nr 11, poz. 63, zm. Dz.U. z 1990 r. nr 71, poz. 418).

Zgodnie z tym aktem prawnym do szczegółowych składników wynagrodzenia uwzględnionych przy obliczaniu podstawy emerytury lub renty przyjmuje się:

- honoraria do wysokości objętej obowiązkiem opłacania składek na ubezpieczenie społeczne,

- rekompensaty wypłacane pracownikowi obok wynagrodzenia lub zasiłków z ubezpieczenia społecznego,

- zasiłki chorobowe, macierzyńskie, opiekuńcze, zasiłki wyrównawcze, świadczenia rehabilitacyjne i wyrównawcze oraz dodatki wyrównawcze,

- równowartość dodatków dewizowych, wypłacanych pracownikom, zatrudnionym na morskich statkach handlowych i rybackich.

Zasada uwzględniania w podstawie wymiaru emerytury i rent składników wynagrodzenia, od których istnieje obowiązek opłacania składek na fundusz ubezpieczeń społecznych, obowiązuje od 1 stycznia 1990 r., tj. od nowelizacji cytowanego powyżej rozporządzenia Rady Ministrów. W okresie poprzedzającym tę datę uwzględnia się te świadczenia, od których w myśl obowiązujących przepisów odprowadzono składkę na ubezpieczenie społeczne.

Powyższa zasada nie znajduje zastosowania do nagród jubileuszowych, odpraw emerytalnych i ekwiwalentów za urlop wypoczynkowy, mimo że przed dniem 1 stycznia 1990 r. od tych składników wynagrodzenia była opłacana składka na ubezpieczenie społeczne. Stanowisko takie zajęło Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej w piśmie z dnia 7 czerwca 1991 r. zamieszczonym w „Służbie Pracowniczej” z 1991 nr 7—8.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 stycznia 1990 r. w sprawie wysokości i podstawy wymiaru składek na ubezpieczenie społeczne (Dz.U. nr 7, poz. 41 z późn. zm.) wymienia składniki wynagrodzenia, których nie uwzględnia się w podstawie emerytur i rent. Są to m.in.:

- gratyfikacje (nagrody jubileuszowe),
- odprawy przysługujące w związku z przejściem na emeryturę lub rentę inwalidzką,
- ekwiwalenty za nie wykorzystany urlop wypoczyn-

kowy, ekwiwalenty za nie wykorzystane dni wolne od pracy,

- odszkodowania przysługujące pracownikowi w razie niezgodnego z prawem rozwiązania stosunku pracy przez zakład pracy,

- odprawy pośmiertne po zmarłych pracownikach wypłacane na podstawie kodeksu pracy lub przepisów układów zbiorowych pracy,

- dodatkowe świadczenia pieniężne lub wartości świadczeń w naturze przyznawanych na podstawie przepisów szczególnych (np. korzystanie z biletów teatralnych, kinowych),

- nagrody okolicznościowe, wypłacane w związku z uroczystym dniem lub też należące do stery praw honorowych,

- nagrody rzeczowe,

- wartości świadczeń rzeczowych wynikających z przepisów dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy (w tym posiłków profilaktycznych) za nie wydane pracownikom, przysługujące im środki higieny osobistej,

- ekwiwalent pieniężny za zużycie przy wykonywaniu pracy narzędzia, materiały lub sprzęt, stanowiące własność wykonawcy,

- wypłaty należności z tytułu podróży służbowych,

- ryczałty i ekwiwalenty za używanie do celów służbowych prywatnych samochodów lub innych środków lokomocji,

- nagrody o charakterze szczególnym, np. nagrody państwowe, resortowe, konkursowe, za szczególne osiągnięcia w zakresie prac badawczych oraz zastosowania ich wyników w praktyce,

- zasiłki na zagospodarowanie oraz zasiłki osiedlowe,

- jednorazowe pożyczki na zagospodarowanie,

- wypłaty przeznaczone na pomoc zdrowotną dla nauczycieli korzystających z opieki zdrowotnej,

- jednorazowe odszkodowania z tytułu stałego lub długotrwałego uszczerbku na zdrowiu albo śmierci oraz odszkodowania za przedmioty utracone lub uszkodzone wskutek wypadku przy pracy, przysługujące od zakładu pracy,

- świadczenia finansowe ze środków przeznaczonych na cele społeczne np. z funduszu socjalnego, funduszu mieszkaniowego,

- wypłaty z zysku, tj. z zakładowego funduszu nagród, poczynając od wypłat przysługujących za 1990 r. i wypłaconych po dniu 1 stycznia 1991 r. niezależnie od tego, czy wypłacone zostały w formie pieniężnej, czy też w formie obligacji czy akcji,

- wypłaty tzw. trzynastek, dokonane po dniu 1 stycznia 1991 r.

## ZAWIESZENIE EMERYTURY

**Co powinienem uczynić rozpoczynając pracę po przejściu na emeryturę? (K.W. — woj. krakowski)**

Emeryt lub rencista rozpoczynający pracę powinien złożyć organowi rentowemu oświadczenie o przewidywanym wpływie osiąganego dochodu na pobierane świadczenie. Zawiadomienie to potwierdza następnie zakład pracy, informując o wysokości ustalanego wynagrodzenia. Na tej podstawie organ rentowy dokona zawieszenia wypłaty świadczeń, ich zmniejszenia lub będzie je wy-

płacał w pełnej wysokości. Złożone przez emeryta lub rencistę oświadczenie jest ważne do czasu aż nie zmieni on jego treści. Przy czym zmniejszenie lub zawieszenie emerytury nie dotyczy osób pobierających rentę z tytułu wypadku przy pracy lub choroby zawodowej.

Ostateczne rozliczenie następuje w skali całorocznej i dotyczy zarobków uzyskanych w ciągu całego roku. Nie przeprowadza się badania wielkości dochodów w poszczególnych miesiącach. Tak więc nawet znaczne przekroczenie kwoty granicznej w jednym miesiącu nie musi pociągać za sobą zmniejszenia lub zawieszenia emerytury. Takie postępowanie umotywowane jest tym, że składane przez emeryta oświadczenie ma jedynie charakter swego rodzaju prognozy i niekiedy może nie pokrywać się z rzeczywistością. Ostateczną decyzję organ rentowy będzie podejmował po otrzymaniu zaświadczenia o łącznej kwocie dochodu osiąganego w danym roku kalendarzowym. Nastąpi to więc już w przyszłym roku kalendarzowym.

Dochody powodujące zawieszenie lub zmniejszenie emerytury zostały wymienione w rozporządzeniu ministra pracy i polityki socjalnej z dnia 22 lipca 1992 r. (Dz.U. nr 58, poz. 290). Są nimi m.in.: wynagrodzenie z tytułu pracy wykonywanej w ramach stosunku pracy, dochody z tytułu pracy wykonywanej na podstawie umowy zlecenia lub umowy agencyjnej, jeżeli praca ta wykonywana jest przez okres co najmniej 30 dni. Przy ustalaniu kwoty osiąganego dochodu dolicza się także kwoty pobranych zasiłków — chorobowego, macierzyńskiego, opiekuńczego oraz kwoty świadczenia rehabilitacyjnego i wyrównawczego, zasiłku wyrównawczego i dodatku wyrównawczego. Ograniczenia zarobkowe nie dotyczą zawarcia przez emeryta umowy o dzieło, ponieważ umowa ta nie jest objęta obowiązkiem składką na ubezpieczenie emerytalne. Podobnie sprawa wygląda z umową zlecenia, krótszą niż 30 dni.

## PRACA PO PRZEJŚCIU NA EMERYTURĘ

**Jakie są zasady formułowania wniosków o zmianę podstawy naliczenia emerytury w związku z podjęciem pracy po przejściu na emeryturę? (W.J. — woj. zielonogórskie)**

W sprawie zmiany podstawy naliczania emerytury mieliśmy do czynienia z rozbieżną praktyką sądów powszechnych i organów rentowych.

Zasady ustalania podstawy wymiaru świadczeń emerytalno-rentowych określają przepisy ustawy z dnia 17 października 1991 r. o rewalioryzacji emerytur i rent (Dz.U. nr 104, poz. 450 z późn. zm.). Zgodnie z tym aktem prawnym, jeżeli wniosek o świadczenie był zgłoszony do np. 31 grudnia 1994 r., podstawę wymiaru emerytury lub renty stanowi przeciętna, zwaloryzowana kwota wynagrodzenia 25 kolejnych lat kalendarzowych wybranych przez zainteresowanego z ostatnich 14 lat kalendarzowych, licząc wstecz od roku, w którym zgłoszono wniosek o emeryturę. Tak więc brak było podstaw do ponownego ustalenia wysokości emerytury od wynagrodzenia osiąganego po jej przyznaniu, w sytuacji gdy emerytura była przyznana np. w 1991 r. Emeryt nie mógł bowiem przedstawić organowi rentowemu wynagrodzenia z całego okresu wymaganego do ustalenia podstawy wymiaru

emerytury po jej przyznaniu, czyli z 5 lat, mógł on bowiem udokumentować zarobki tylko z dwóch lat po przyznaniu emerytury.

Tymczasem, na skutek wielu odwołań od decyzji organów rentowych, zapadły korzystne dla emerytów orzeczenia sądów powszechnych, polecające organom ZUS-u przeliczenie świadczeń (por. np. orzeczenie z dnia 8 listopada 1993 r. — sygn. akt. IIUZP 21/93), podobne stanowisko zajął też Sąd Najwyższy w uchwale z dnia 27 maja 1994 r. II UZP 17/94. Zgodnie z tą uchwałą trzyletni okres (1989-1991), z którego wynagrodzenie stanowić może podstawę wymiaru obliczeniowego ponownie świadczenia, zgodnie z art. 7 ust. 1, pkt. 1 ustawy z dnia 17 października 1991 r. o rewalioryzacji rent i emerytur może być uwzględniony, mimo że wnioskodawca tylko częściowo pozostawał w tym okresie w zatrudnieniu, a w przyszłym okresie pobierał emeryturę.

Oznacza to, że w sytuacji, gdy zgłoszenia wniosku o ponowne ustalenie podstawy emerytury ustala się na tych samych zasadach, które obowiązują przy przyznawaniu świadczeń po raz pierwszy. Okres ostatnich lat kalendarzowych liczy się wstecz od roku, w którym zgłoszono wniosek o przeliczenie podstawy wymiaru świadczenia z uwzględnieniem wynagrodzenia lub dochodu osiąganego po jego przyznaniu.

Powyższa zasada dotyczy wszystkich przyznanych emerytur i rent bez względu na to, czy świadczenia te były pobierane w pełnej wysokości, czy też zmniejszone lub zawieszone, przy czym, że w tej ostatniej sytuacji przeliczanie zawieszonych świadczeń następuje po zgłoszeniu wniosku o podjęcie wypłaty świadczenia.

Zwracamy więc uwagę, że wszystkie te sprawy, które zostały załatwione odmownie, mogą być ponownie rozpoznane na wniosek osoby zainteresowanej lub z urzędu przy okazji rozpoznania innej konkretnej sprawy. Ewentualne świadczenia będą wypłacane począwszy od miesiąca, w którym powstało dla niego prawo, jednak za okres nie dłuższy niż 3 lata wstecz, licząc od miesiąca, w którym zgłoszono wniosek o ponowne rozpatrzenie sprawy lub wydano decyzję z urzędu.

## CZYTELNICY

## PYTAJA

## „GŁOS NAUCZYCIELSKI”

## NR 1/95

## ODPOWIADA

Nasz tygodnik — jako jeden z nielicznych w kraju — udziela od lat bezpłatnych porad prawnych: telefonicznie, listownie, a także na miejscu w redakcji. Z całą satysfakcją będziemy nadal pomagać w trudnych sytuacjach życiowych tym wszystkim, którzy się do nas o to zwrócą, także korespondencyjnie. Pod jednym wszak warunkiem. Do każdej korespondencji z prośbą o udzielenie pisemnej odpowiedzi należy dołączyć oryginalny kupon zamieszczony na tej kolumnie.

## WEEKEND W TELEWIZJI

### PIĄTEK 30.12.94

#### PROGRAM 1

14.55 Program dnia 15.00 Party-tura — teleturniej muzyczny 15.30 „Wujek Jack” (5) — serial prod. angielskiej 15.55 Muzyczna Jedynka — gorąca dziesiątka 16.00 „Moda na sukces” (48) — serial prod. USA 16.25 Dla dzieci — Ciuchcia 17.00 Teleexpress 17.20 Tata, a Marcin powiedział — Akcja i reakcja 17.30 Goniec — tygodnik kulturalny 17.40 Test — magazyn konsumencki 18.05 Randka w ciemno — zabawa quizowa 18.50 „Zulu Gula, Miedziarna 13” — program satyryczny Tadeusza Rossa 19.00 Wieczorynka „Rebeka” 19.30 Wiadomości 20.10 „Bóg jeden wie, panie Allison” — film fab. prod. USA, reż. J. Huston, wyk. Deborah Kerr i Robert Mitchum 22.00 Puls dnia 22.15 W.C. Kwadrans 22.30 Studio sport: Narciarski Turniej 4 skoczni 23.00 Wiadomości 23.20 Bohaterowie, skandalle i inni — Andrzej Seweryn 23.45 Reportaż 24.00 „Ulice w ogniu” — film fab. prod. USA, reż. Walter Hill, wyk. Michael Pare, Diane Lane, Rick Moranis 1.30 Muzyczna Jedynka 2.10 Zakończenie programu

#### PROGRAM 2

14.55 Powitanie 15.00 „Batman” — „Człowiek, który zabił Batmana” — serial anim. prod. USA 15.30 Studio sport — koszykowa zawodowa NBA 16.30 „Od dziesiątej do piątej” (12) — serial komediowy prod. USA 17.00 „Świecąca góra” — film dokumentalny 17.15 „Z chłopów prozes” — film

dok. Zygmunta Skoniecznego 17.40 „Obrazki z muru” — film dok. Grzegorza Płocha 18.00 Panorama 18.10 Program lokalny 19.00 Jeden z dziesięciu — teleturniej 19.35 Latamido, czyli porykiwania szarpiadurów 20.00 Program publicystyczny 20.50 Halo weekend 21.00 Panorama 21.30 Jaś Fasola — „Jaś Fasola znowu w szkole” — angielski program rozrywkowy 22.05 „Zło czai się wszędzie” — film fab. prod. angielskiej, reż. Guy Hamilton, wyk. Peter Ustinow, Jane Birkin, Colin Blakley, Nicholas Clay 24.00 Panorama 0.05 Sport telegram 0.15 Non stop kolor — magazyn — grudzień '94 1.15 Zakończenie programu

### SOBOTA 31.12.94

#### PROGRAM 1

6.55 Program dnia 7.00 Tańce polskie Podlasie — zapusty 7.30 Tydzień 8.00 „Przygoda lokomotywy” — film anim. prod. angielskiej 8.30 Poradnik sylwestrowy 8.55 Program dnia 9.00 Wiadomości 9.10 „Ziarno” — program red. katolickiej dla dzieci i rodziców 9.35 Sylwestrowe 5—10—15 10.25 Film dla dzieci 11.00 Zwierzęta świata „Springboki z Kalahari” — serial dok. prod. angielskiej 11.30 „Grand Prix” — finał Mistrzostw Polski Zawodowych Par Tanecznych (1) 12.00 Wiadomości 12.10 „Dyskoteka pana Jacka” — wyk. De Mono, Edyta Górniak, Krzysztof Antkowiak, Marcin Daniec, Anna Jurkiewicz 13.10 „Pani Irena” — „Kobieta pracująca” (3

— ost.) 14.00 Walt Disney przedstawia — „Goodie i inni” — „Winnie the Poch and Christmas” 15.20 „Grand Prix” — finał Mistrzostw Polski Zawodowych Par Tanecznych (2) 15.20 Swojskie klimaty 17.00 Teleexpress 17.20 Mdm, czyli Mann do Materny, Materna do Manna 17.50 „Beverly Hills 90210” — serial prod. USA 19.00 Małe wiadomości DD 19.10 Wieczorynka — „Strażak Sam” 19.30 Wiadomości 20.00 Orędzie Noworoczne Prezydenta RP 20.20 „Rodzice i dzieci” — kom. obycz. prod. USA, reż. Ron Howard, wyk. Steven Martin, Mary Steenburger, Dianne Wiest 22.35 Tango — rewią sylwestrowa 23.35 Toast z Jedynką 0.15 „Maskarada” — Szopka '94, reż. M. Wolski, wyk. Jerzy Kryszak, Andrzej Zaorski, Tadeusz Ross 1.00 Publicystyka kulturalna 1.15 „Nieoczekiwany atak” — thriller prod. USA, reż. Geoff Murphy, wyk. Rutger Hauer, Rebecca De Mornay, Ron Silver 2.55 Muzyczna Jedynka 3.25 „Zaproszenie do tańca” — film muz. prod. USA, reż. Gene Kelly, wyk. Gene Kelly, Igor Youskevitch, Claire Sombert 5.00 Zakończenie programu

#### PROGRAM 2

7.00 Panorama 7.10 Muzyczny poranek 7.30 Tacy sami — W świecie ciszy 7.50 Spotkania z językiem migowym 7.55 Giovanni Perluigi da Palestrina „Offertorium na dzień Św. Sylwestra” oraz Powitanie 8.00 Sylwester w Dwójce 8.30 „Opowieści Alfa” (2) „Śpiący królewicz” — serial anim. USA 9.00 Program lokalny 10.00 „Wojako Polskie w Kazachstanie” — reportaż 10.30 Clipop — wydanie sylwestrowe 11.00 Ulica Sezamkowa „Potworne przyjęcie noworoczne” — program dla dzieci (wydanie specjalne) 12.00 Rewolwerowcy: „Dwa złote colty” (Warlock) — western prod. USA, reż. Edward Dmytryk wyk. Richard Widmark, Henry Fonda, Anthony Quinn 14.00 Studio sport Mistrzostwa Świata Zawodowców w Łyżwiarstwie Figurowym 15.00 Halo Dwójka 15.20 „Hartowie Na Dzikim Zachodzie (1/15) — serial prod. USA wyk. Beau Bridges, Lloyd Bridges, Harley Kozak 16.20 „Szejwk” — widowisko teatralne 17.10 Koło fortuny — teleturniej 17.45 Halo Dwójka 17.55 Losowanie LOTTO 18.00 Panorama 18.10 Programy lokalne 18.30 Sylwester w Polsce 19.00 Koncert sylwestrowy — transmisja z Filharmonii Narodowej, prowadzenie Krzysztof Zanussi wyk.: Chór i Orkiestra Symfoniczna Filharmonii Narodowej pod batutą Kazimierza Korda, soliści Dorota Radomska (sopran), Katarzyna Suska (mezzosopran), Kałudi Kałudow (tenor) 20.00 Sylwester w Polsce 21.00 Panorama 21.30 Słowo na niedzielę 21.35 Sylwester w Polsce 23.00 „Poskromienie Joanny” (1) — film fab. prod. USA reż. Garry Marshall, wyk. Goldie Hawn, Kurt Russel, Edward Hermann 24.00 Życzenia noworoczne 0.20 „Poskromienie Joanny” — film fab. prod. USA 1.15 Sylwester w Polsce 1.45 Sade — Live — Koncert 3.45 Zakończenie programu

zrostwa Świata Zawodowców w Łyżwiarstwie Figurowym 15.00 Halo Dwójka 15.20 „Hartowie Na Dzikim Zachodzie (1/15) — serial prod. USA wyk. Beau Bridges, Lloyd Bridges, Harley Kozak 16.20 „Szejwk” — widowisko teatralne 17.10 Koło fortuny — teleturniej 17.45 Halo Dwójka 17.55 Losowanie LOTTO 18.00 Panorama 18.10 Programy lokalne 18.30 Sylwester w Polsce 19.00 Koncert sylwestrowy — transmisja z Filharmonii Narodowej, prowadzenie Krzysztof Zanussi wyk.: Chór i Orkiestra Symfoniczna Filharmonii Narodowej pod batutą Kazimierza Korda, soliści Dorota Radomska (sopran), Katarzyna Suska (mezzosopran), Kałudi Kałudow (tenor) 20.00 Sylwester w Polsce 21.00 Panorama 21.30 Słowo na niedzielę 21.35 Sylwester w Polsce 23.00 „Poskromienie Joanny” (1) — film fab. prod. USA reż. Garry Marshall, wyk. Goldie Hawn, Kurt Russel, Edward Hermann 24.00 Życzenia noworoczne 0.20 „Poskromienie Joanny” — film fab. prod. USA 1.15 Sylwester w Polsce 1.45 Sade — Live — Koncert 3.45 Zakończenie programu

### NIEDZIELA 1.01.95

#### PROGRAM 1

7.00 Bliskie spotkania — Krzysztof Materna 7.30 Co nowego 7.45 Bliskie spotkania — Wojciech Mann 8.15 Program dnia 8.25 Dla dzieci: „Mały sir Nicholas” — film fab. prod. ang., reż. Andrew Morgan, wyk. Max Beazley, Rachel Gurney, James Ellis 10.40 Koncert życzeń 11.25 Antena 11.40 Wiadomości oraz powtórzenie Orędzia Noworocznego prezydenta RP 12.05 Film fabularny 13.45 Oko w oko z Krzysztofem Pieczyńskim — program Macieja Orłosa 14.15 „30 lat minęło...” Krzysztof Krawczyk i jego goście (2) — koncert 15.10 Czar par 17.00 Teleexpress 17.25 Śmiechu wa-

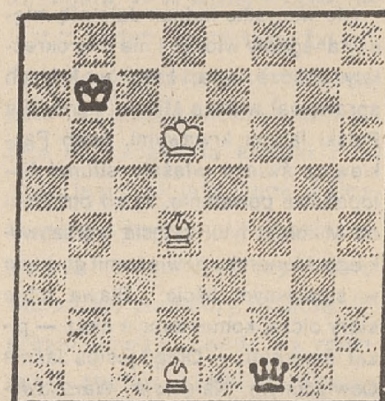
rite 18.05 „Dr Quinn” (3) — serial prod. USA (emisja z teletekstem) 19.00 Wieczorynka „Przygody Myski Miki i Kaczora Donalda” 19.30 Wiadomości 20.10 „Powrót do przyszłości” (2) — komedia sf prod. USA, reż. Robert Zemeckis, wyk. Michael J. Fox, Christopher Lloyd, Lea Thompson 22.10 Wiewiór z Alicją 23.05 Studio sport (Turniej Czterech Skoczni) 0.05 „Krokodyl Dundee” — komedia prod. australijskiej, reż. Peter Faiman, wyk. Paul Hogan, Linda Kozlowsky, John Meillon 1.45 „W wiedeńskim nastroju” 2.25 Zakończenie programu

#### PROGRAM 2

7.00 Echa tygodnia (dla niesłyszących) 7.30 Film dla niesłyszących „Orkan na Jamajce” (2) — film prod. ang. 8.25 Słowo na niedzielę (dla niesłyszących) 8.30 Powitanie 8.35 „Szara polska piechota” — reportaż 9.00 Program lokalny 10.00 Folklor Rzeka — Lublin 11.00 Teatr dla Dzieci „Pchła Szachrajka i trupa pana Dropa” 12.00 Studio Dwójki 12.15 Koncert noworoczny z Wiednia — transmisja

il części wyk. Orkiestra „Wiener Philharmoniker” pod dyr. Zubin Mehta, Balet Opery Wiedeńskiej 13.35 Jeden z dziesięciu — teleturniej 14.05 „Kawaler de Pardaillan” — film fab. prod. franc., reż. Bernard Borderie, wyk. Gerard Barray, Michele Grellier 15.30 Życzenia dla Polski 16.40 Studio Dwójki 16.50 „Pejzaż bez ciebie” — koncert poświęcony twórczości Jerzego Wasowskiego (2) wyk. Hanna Banaszak, Irena Santor, Marian Opania 17.50 Studio Dwójki 18.00 Wiesław Ochman — Melodie świata — koncert wyk. Wiesław Ochman i jego goście, balet Teatru Wielkiego, Orkiestra Polskiego Radia 18.50 Program lokalny 19.00 Familiada — teleturniej 19.35 „Przygody Animków” — serial anim. prod. USA 20.00 Przeżyjmy to jeszcze raz — Sport '94 21.00 Panorama 21.30 Program artystyczny 22.05 „Mistrz” — film fab. prod. USA, reż. Franco Zeffirelli, wyk. Jon Voight, Faye Dunaway, Ricky, Chroder 0.05 Muzyka rozrywkowa 1.35 Zakończenie programu

## SZACH KRÓLOWI



po redakcja  
BOGDANA KUSINSKIEGO

#### ZADANIE NR 1

BIAŁE ZACZYNAJĄ I REMISUJĄ  
Białe: Kd6, Gd1, Gd4  
Czarne: Kb7, Hf1

Rozwiązanie zadania należy nad-  
syłać w terminie 14-dniowym pod  
adresem redakcji.



# ŚWIAT WSPÓŁZALEŻNOŚCI

„Drugie zapiski na pudełku od zapalek” to zbiór felietonów Umberto Eco z lat 1991–93, wydanych w przekładzie Adama Szymanowskiego przez oficynę „Historia i Sztuka” (Poznań '94).

Zarówno pierwsza, jak i — omawiana tu — druga część „Zapisek” cieszy się w Polsce dużym zainteresowaniem i trafia na listy bestsellerów. Jak wiadomo, felieton to publicystyka lżejsza. Jeżeli jednak pisze go co tydzień intelektualista miary Umberto Eco, to czytelnik rzymskiej gazety „L'Espresso” i czytelnik polski znajdą tam na pewno obok żartów różne myśli ważne na Ziemi.

Eco promieniuje renesansową wszechstronnością. Jest m.in. historykiem i znawcą techniki komputerowej, teoretykiem języka i literatury, autorem bajek ekologicznych oraz zaczytywanych powieści, takich jak „Imię Róży” czy „Wahadło Foucaulta”. W obecnie wydanym tomiku nie przestaje być filozofem ani erudytą, nawet w pogadance o meczarni weekendów spędzanych w korkach na szosie czy o marnotrawieniu papieru. Miło i serdecznie pisze o swoim dzieciństwie, ale od takiego tematu bez trudu przejdzie do rozmyślań o pierwszym człowieku, Adamie, albo o przyszłości Europy i grze Chaplina.

Zapytany przez czytelnika, czy pamięta swoje zabawki, opowie o złotym pluszowym misiu, dawnym królu lalek i klocków, a potem uczestnikowi walk kowbojów z Indianami, w których toku życie zakończył. Spalenie w piecu resztek misia miało charakter pogrzebu i uczestniczyła w nim ze smutkiem cała rodzina. Eco ubolewa, że minęły czasy, kiedy dziecko mogło spędzić nawet i dziesięć lat z jednym magicznym przedmiotem, „inkrystowanym wspomnieniu-

mi i wzruszeniami”. Dziś w powodzi ciągle zmienianych mechanicznych zabawek żyje niczym człowiek dorosły, który nie chce pisać pamiętników.

Dzieciństwo to przecież także szkoła. Umberto chodził jeszcze do faszystowskiej podstawówki. Nauczyciel, „człek zacy”, uczestniczył swego czasu w marszu Mussoliniego na Rzym, chciał więc swoich uczniów wychowywać „po męsku”. Bil ich z całej siły po twarzy, a przede wszystkim dzieci proletariatu. Lubił się zwłaszcza zneść nad obdartym i głodnym Bruno. Zmaltretował go nawet za nieobecność w szkole w dniu śmierci ojca. Gdy się jakoś opamiętał, kazał zbierać w klasie pieniądze i odzież na sierotę. Obdarowany chłopak postanowił demonstracyjnie potwierdzić swoją przynależność do gorszego gatunku istot i podczas parady szkoły szedł na czworakach.

Zachował też swoją niezależność podczas przysięgi, jaką składała faszystowska organizacja szkolna Synów Wilczyca i sprytnie przekreślił słowo „ślubuję”. Umberto Eco uznał Bruno za swojego „pierwszego nauczyciela antyfaszyzmu”.

Tęsknimy do dzieciństwa, jakiegokolwiek ono było. Dziś już leciwy pisarz z nostalgią wspomina wojenne noce, spędzane w schronach przeciwlotniczych. Mimo chłodu i odgłosów bombardowań chłopcy urządzali wyprawy do mrocznych zakątków piwnic i podziemi.

Przygody z tamtych lat przeobraziły się potem w pełne niespodzianek i odkryć poszukiwania uczonego. Powtórzyć: uczonego o niebawale zróżnicowanej skali zainteresowań i możliwości twórczych. Oto w jednym z felietonów Umberto Eco pyta, jak brzmiał pierwszy okrzyk radości

JERZY KORKOZOWICZ

Adama, kiedy ujrzał Raj. A idąc śladami Ojców Kościoła, pisarz zastanawia się, w jakim języku rozmawiał Pan Bóg z Adamem. Po hebrajsku? Po chińsku raczej nie, ale może to było komunikowanie się serca z sercem, może dialog prowadzony przy użyciu błyskawic i wichrów?

Znaczna część felietonów poświęcona jest jednak współczesności oraz pytaniom o przyszłą Europę i świat jutra.

Rozważania Umberto Eco sprzed roku czy dwóch lat łączą się nieoczekiwanie z treścią wypowiedzi uczestników wzmruszającej międzynarodowej imprezy w Tampere w Finlandii. Był to koncert-konkurs o Nagrodę Europy, zorganizowany z okazji Dnia Walki z Rasizmem, Ksenofobią i Nietolerancją (10 grudnia 1994). Przedstawiciele różnych krajów zgodni byli co do tego, że żyjemy na kontynencie będącym w nieustannym ruchu.

Exodus poszukujących pracy i chleba oraz wędrowki uchodźców z własnych krajów — to już po prostu znak naszego czasu. W Słowenii na przykład (a przykładów podobnych dawno wiele) znalazło schronienie 35 tysięcy uchodźców z Bośni. W Wielkiej Brytanii i Francji przebywa po kilka milionów obcokrajowców. W licznych krajach „udzielających gościnny” czeka ich nieraz bezrobocie albo nakaz powrotu. Dzieci emigrantów lub rodzin należących do mniejszości narodowych pozbawione bywają szkół w języku ojczystym. Zdarzają się napady skinów i wypadki torturowania w więzieniach czy obozach.

Impreza w Tampere mogła nas przekonać, że w „tolerancyjnej” Europie jest tego rodzaju zła znacznie więcej niż się słyszy. Dobrze za to wiemy, jak nieudolne są próby przeciwdziałania ludobójstwu na obszarze dawnej Jugosławii. „Dobranoc, Europo” — powiedziała przedstawicielka Bośni. „Twój plan pokojowy na Bałkanach przypomina plan Chamberlaina z 1939 roku”.

W felietonach Umberto Eco znajdziemy rozważania o dzisiejszym wzajemnym przenikaniu kultur i języków, a także o ruchach separatystycznych lub niepodległościowych na naszym kontynencie i poza jego obszarem. „Jeśli powstanie zjednoczona Europa — czytamy w „Zapiskach” — to będzie ona wspólnotą bardziej rozdrobnioną niż poprzednio i nikt nie będzie mógł mówić jednym językiem ani w jednym języku myśleć”.

Trzeba się zatem spodziewać, że żyć będziemy w Europie wielkich, ale i małych narodów i nowych struktur państwowych. Ileż takich organizmów ustabilizuje się ostatecznie na obszarze dawnej Jugosławii, jeżeli zapanuje tam pokój? Także 5-tysięczna mniejszość rolniczego narodu Setu na granicy Estonii i Rosji zachowała swoją odrębność, pielęgnowaną od wieków. Teraz rozpaczliwie woła o respektowanie jej praw. I znów treść spotkania

w Tampere, gdzie zaprezentowali się mieszkańcy Setu, można by wpisać do felietonów Eco.

Czeka nas — stwierdza pisarz — Europa wielojęzyczna, wielokulturowa i wielorasowa. Już za kilka dziesiątków lat 50 procent uczniów szkół paryskich, berlińskich czy mediolańskich stanowić będą dzieci kolorowe. Najlepiej, co spotkać może naszą i inne części świata — to „wielokulturowość bez fanatyzmu”. Oczekuje tego — i to w skali makro — H.L. Gates, profesor Harvardu, Murzyn. Niechże studenci biali uczą się po dawnemu Szekspira, nie zapominając jednak o piśmiennictwie afrykańskim, a czarni przybywając do USA powinni dochować wierności swojej kulturze literackiej i... czytać tegoż Szekspira.

We wspomnianym Harvardzie student przeprowadzający wywiad z Umberto Eco mówi doskonale po angielsku, wykazuje szczegółową znajomość utworów literatury amerykańskiej, ale twarz i nazwisko ma chińskie. Lista mieszkańców jakiegos tamtejszego akademika zawiera sześćdziesiąt nazwisk chińskich bądź koreańskich i tylko sto, jak pisze Eco, „kowbojskich”. Uwagę pisarza zwraca inteligencja i śmiałość młodych Chińczyków i Koreańczyków, którzy skutecznie „szturmują twierdzę wiedzy” ich rodzice uczestniczą w amerykańskiej produkcji albo prowadzą domy towarowe.

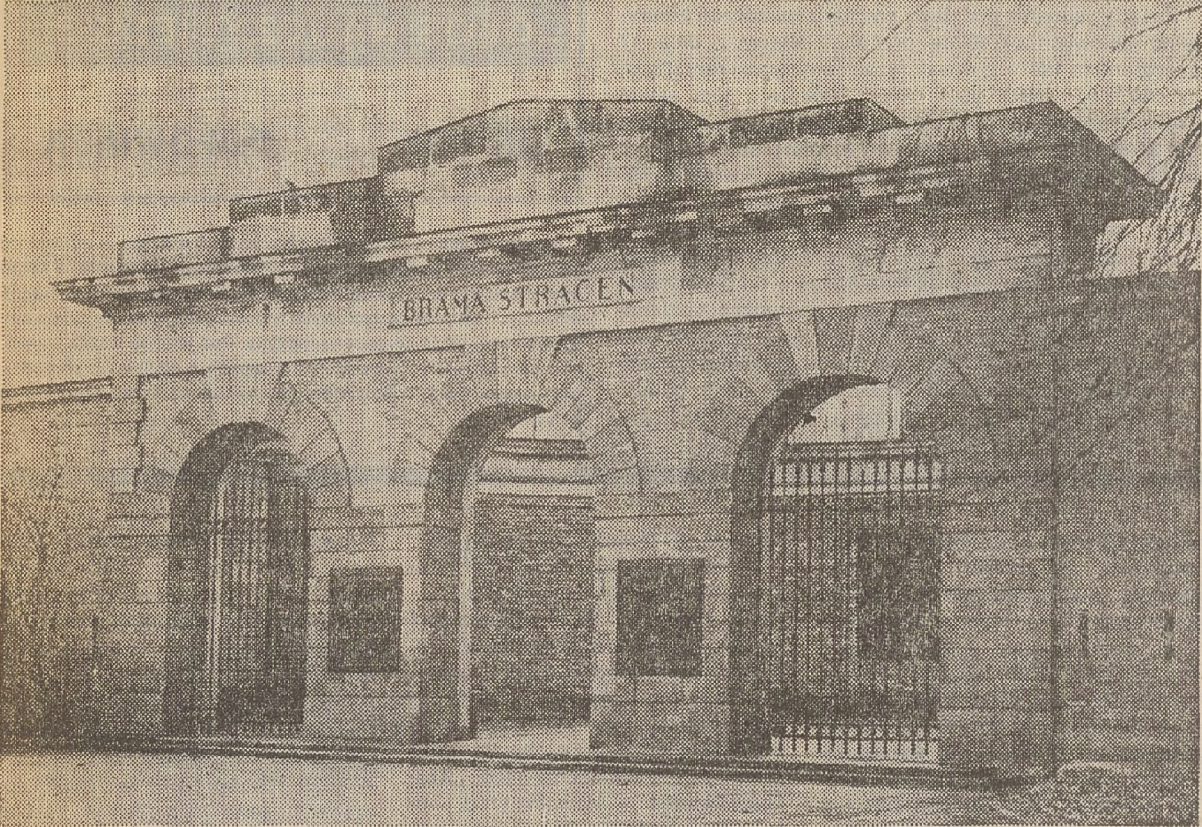
I tu już nie chodzi o jakieś tam, znane z filmów Chinatown. Następuje orientalizacja Stanów Zjednoczonych, podczas gdy liczne dzielnice tego kraju poddane są wpływowi Ameryki łacińskiej i języka hiszpańskiego. „Z pewnością minie jeszcze mnóstwo czasu — pisze Eco — zanim prezydent USA będzie się nazywał Wang Liu”, ale jest o czym myśleć. Przy czym nie chodzi tu bynajmniej o obronę rasy białej, lecz tylko o wnioski z procesów trwałych i najpewniej już nieodwracalnych. Można mieć nadzieję, że rasizm stanie się wreszcie kiedyś ponurym przeżytkiem.

Nadszedł czas — głosi Umberto Eco — nie tylko uczenia się języków, ale i tłumaczeń oraz tłumaczy. „Pokawalkowanie etniczno-językowe” może, zdaniem Eco, doprowadzić do okrutnych dramatów, ale dzisiaj nawet walczące ze sobą strony chcą się wzajemnie poznać. Nikt nie może się zamknąć we własnej tylko kulturze. Wszyscy chcą wiedzieć o wszystkich.

Na międzynarodowej konferencji tłumaczy w Arles — stwierdza autor książki — mówiło się wiele o tym, jak przekładać na fiński, estoński, albański, arabski i prowansalski oraz z tych języków na inne. „Świat obecny — to świat współzależności” i to są znów słowa z 10 grudnia, hasło z Tampere.

No to jeszcze dodajmy, że przekład „Drugich zapisek” dokonany z włoskiego przez Adama Szymanowskiego, czyta się bardzo dobrze.

## Z „GLOSEM” PO STOLICY



# ZEMSTA CARA

Mikołaj I w historii Warszawy odegrał wyjątkowo złowieszczą i paskudną rolę. Był postacią tyle straszną co groteskową, a jego najrozmaitsze posunięcia przyprawiły i o „lęk, i o chychot”. Z inspiracji Mikołaja, a może i woli, w Królestwie Polskim nie wolno było używać w druku rozmaitych słów. Należały do nich między innymi: słowa: wolność, Polska, niewolnik, kwas pruski... Kwas pruski omijano we wszystkich publikacjach, gdyż dwór carski spowinowacony był z dworem pruskim, niewolnika zastępowało Murzynem (głośna stała się publikacja pomieszczona w jednej z warszawskich gazet, w której pisało, że ktoś był „Murzynem swoich namiętności”...).

Z nadgorliwością cenzorów, a może i instrukcji władz, „rząd” pisano zawsze dużą literą obowiązkowo poprzedzając go wyrazem „opiekuńczy”. W roku 1835 Mikołaj przyjechał do Warszawy i Paskiewicz wydał w Pałacu Namiestnikowskim wielki bał na jego cześć. Z łazienkowskiej

oranżerii wypożyczono liczne drzewa pomarańczowe i ustawiono je na pałacowym dziedzińcu. Czujny cenzor przeczytawszy przewidzianą do druku w „Kurierze Warszawskim” informację o tym wydarzeniu nakazał słowo „rząd” napisać dużą literą, po chwili namysłu zaś zalecił poprzedzić go wyrazem „opiekuńczy”. Nazajutrz w sprawozdaniu z bału czytelniczki „Kuriera” przeczytali, że „na dziedzińcu Pałacu Namiestnikowskiego ustawiono Opiekuńczy Rząd pomarańczowych drzew...”

Nie wszystko jednak dało się między anegdoty włożyć i nie one określały oblicze cara. Lata, w których sprawował władzę Mikołaj I były dla Polski latami krwawymi. Iwan Paskiewicz świeżo właśnie stłumił listopadowe powstanie, za co otrzymał od Mikołaja tytuł księcia warszawskiego. Monarcha powiadomił go o tym w stosownym liście: „Sława tobie stary ojcze, komendancie nasz — pisał imperator. — Odtąd jesteś Jaśnie Oświeconym Księciem Warszaw-

kim”. W tym samym liście Mikołaj wydał polecenie, by w wiecznie buntującej się Warszawie wystawić Cytadelę. Stacjonujący w mieście rosyjski garnizon już nie wystarczał do utrzymania w ryzach niepokornej stolicy.

Pierwotnym zamysłem było wystawienie w Ogrodzie Saskim trzypiętrowej baszty, z której ze względu na jej centralne położenie, łatwo można by ostrzeliwać całe miasto. Cytadela jednak — tak zapewniał główny projektant twierdzy generał Iwan Dehn, dawała znacznie większe możliwości. I rzeczywiście — w samych tylko okalających ją wałach zbudowano kazamaty dla trzech tysięcy więźniów! Zdecydowano się więc na Cytadelę.

Wzgórze, na którym powstała miało przeszłość wyjątkowo makabryczną. Już w odległych wiekach katowano tu i wieszano skazańców wykonując na tym terenie wszelkie wyroki śmierci. Wzgórze zaczęło więc nazywać Górą Szubieniczną.

W początkach wieku siedemnastego Warszawę naszała straszliwa zara-

za. Ludzie marli tysiącami, zmarłych grzebano głównie na Górze Szubienicznej, o której coraz częściej mówiono, że jest Górą Zarazy albo Górą Przeklętą.

Około roku 1755 z polecenia Stanisława Poniatowskiego, ojca przyszłego króla, rozpoczęto na Górze budowę wielkich koszar. Góra jakby ożyła, kręcili się tu żołnierze, odbywały wojскове ćwiczenia. Na Górę Przeklętą powróciło życie. Później, gdy z ulicy Miodowej usunięto ojców pijarów, tu przenieśli swoje Collegium Nobilium. Pracownicy i zapobiegliwi mniszki zajęli na tym terenie przepiękny park spadający tarasami ku Wiśle. Cały ten brzeg zaczęto nazywać po francusku joli bord (piękny brzeg), co z czasem spolszczono na Żoliborz. Żoliborz właśnie wybrano na teren budowy Cytadeli. Jeszcze raz odniosła zwycięstwo Góra Przeklęta... Na 67 hektarach rozpoczęto pracę nad tym wielkim więzieniem. Car brał na Pola-kach odwet za listopadowy bunt. Wyburzono prawie trzysta posesji, wysiedlono piętnaście tysięcy osób, zniewelowano uprawne ziemie i kosztami całego przedsięwzięcia (11 milionów rubli!) obarczono Polaków. Brutalne słowa Mikołaja jakie wypowiedział w czasie pobytu w Polsce obiegły ówczesną Europę: „W tym buntowniczym mieście kazałem wystawić Cytadelę i kategorycznie oświadczam, że przy najmniejszym nawet zakłóceniu porządku doszczętnie zburzę Warszawę i na pewno jej nie odbuduję”.

Cytadela, którą nazywano zbrojną pięścią caratu rozbudowywana była aż do roku 1874. Jej fosy, wały i mury obronne, liczne cele, pawilony i kazamaty, jak macki sięgały w coraz to odleglejsze zakątki Warszawy, Wiodły do niej liczne bramy, z których każda nosiła imię związane z historią caratu: Wrota Konstantynowskie, Michajłowskie, Iwanowskie i Brama Straceń, przez którą wyprowadzano idących na śmierć patriotów, więźniów X pawilonu. Na stokach Cytadeli zginął między innymi Romuald Traugutt, zginął Ossowski, Bardowski, Kunicki, dziesiątki, setki osób, których nazwiska noszą dziś ulice naszych miast.

Aż do wybuchu wojny, a może i dłużej, przed Bramą Straceń stała prawdziwa kibitka, którą przewożono do Cytadeli więźniów. Dziś mieści się tu muzeum, w którego murach zakłętę jest wielkie cierpienie.

DANUTA SZMIT-ZAWIERUCHA  
Fot. Jan Balana

## KRZYŻÓWKA SYLWESTROWA

|    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1  |    | 2  |    | 3  |    | 4  |    | 5  |    | 6  |    | 7  |
| 63 |    | 31 |    | 45 |    | 5  |    |    |    | 54 | 11 | 29 |
|    |    |    |    | 8  |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 59 |    |    |    | 55 |    | 72 |    | 71 |    | 69 |    |    |
| 9  |    |    |    |    |    |    |    | 10 |    |    |    |    |
| 1  |    | 30 | 9  |    |    |    |    |    |    | 22 | 57 | 10 |
|    |    |    |    | 11 |    |    |    |    |    |    |    |    |
|    |    |    |    | 43 | 36 |    | 17 | 26 |    | 39 |    |    |
| 12 | 13 |    | 14 |    |    |    |    | 15 | 16 |    | 17 |    |
| 60 |    | 21 | 61 |    |    | 46 |    |    | 24 |    |    | 34 |
|    |    |    | 18 |    | 19 | 20 |    | 41 |    |    | 65 |    |
| 21 |    |    |    |    |    |    |    |    | 22 |    |    |    |
| 66 |    |    | 32 |    | 67 |    | 3  |    |    | 62 | 38 | 58 |
|    |    |    | 23 | 24 |    | 25 |    | 26 |    |    |    |    |
|    | 44 |    | 52 |    | 51 |    | 4  | 49 | 50 |    |    |    |
| 27 |    | 28 |    |    |    |    |    | 29 |    | 30 |    | 31 |
| 16 | 35 |    |    |    |    | 42 |    |    | 48 |    | 8  |    |
|    |    |    |    | 32 |    |    |    |    |    |    |    |    |
|    |    |    | 56 |    | 64 |    | 19 |    |    | 27 |    | 25 |
| 33 |    |    |    |    |    |    |    | 34 |    |    |    |    |
|    | 18 |    | 15 | 40 |    |    |    | 28 |    | 6  | 33 |    |
|    |    |    |    | 35 |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 68 |    | 73 |    |    |    | 20 |    | 12 |    |    |    | 2  |
| 36 |    |    |    |    |    |    |    | 37 |    |    |    |    |
| 53 |    | 23 |    | 13 |    |    |    |    | 47 |    | 70 |    |

Poziomo:

1) okrycie na mrozy, 5) ptak wielkości gołębia o długim dziobie, 8) wydzielone miejsca np. w stajni, szatni, 9) skinienia, znaki, 10) Michaly, węgierski malarz i grafik, 11) specjalność boksera, 12) zetknięcia zazębienia, 15) zjada liście eukaliptusa, 18) postrach dla oszustów, malwersantów itp., 21) prycza 22) istota bezcielesna, 23) zaulek, ustronie, 27) stał o niskiej rozszerzalności cieplnej, 29) dawna moneta tzw. gruby denar, 32) dawniej uczono z niego gramatyki łacińskiej, 33) narzędzie do ścinania na łąkach kęp traw, 34) pomocnicze narzędzie przy gaszeniu pożaru, 35) i bohomaż, i replika, 36) nasycony węglowodór alifatyczny, 37) egzotyczna jaszczurka.

Pionowo:

1) prowizoryczna mina wybuchowa-zapalająca, 2) badaniowe zestaw pytania, 3) polor, ogląda, 4) tądżyczy autor „Szodli”, 5) konsekwencja nieznanego lub niepewnego przedsięw-

zięcia, 6) okrycie góralskie z welnianego samodziału, 7) berlinka, 13) amerykańki autor „Życia na Missisipi”, 14) reguluje przepływ cieczy w rurze, 16) honorowy na klapie, 17) łotewski autor „Nawałnicy”, 19) żart, dowcip, 20) gatunek orla, 24) francuski autor powieści „Wielki Tydzień”, 25) indyjska nazwa najwyższego boga np. Siwy, Wisznu, 26) uczucie przerażenia, strachu, 27) norweski autor „Upiorów” i „Heddy Gabler”, 28) duża jaszczurka wodno-ładowa, 30) znana w świecie sława polskiego, 31) spór, zatarg

Litery z pól ponumerowanych w prawym dolnym rogu od 1 do 73 utworzą hasło — przysłówie staropolskie.

Rozwiązanie — samo hasło — tylko na kartach pocztowych lub widokówkach prosimy nadsyłać w ciągu 14 dni pod adresem redakcji. Wśród czytelników, którzy nadesłali poprawne odpowiedzi, rozlosujemy nagrody-niespodzianki.