



GŁOS NAUCZYCIELSKI

ROK LXXIX

NR 32 ● 7 VIII 1996 r.

CENA 1 zł 20 gr/12 000 zł

Z podsumowania tegorocznej rekrutacji na te wydziały Uniwersytetu Warszawskiego, w których tradycyjnie kształcą się przyszli nauczyciele wynika, że żaden nie był oblegany w specjalny sposób, a wszystkie one cieszyły się mniej więcej takim samym powodzeniem jak w latach ubiegłych.

BEZ OBAW CHOC Z DETERMINACJĄ

DOROTA
JAWORSKA

Statystycznie rzecz biorąc proporcje między liczbą kandydatów ubiegających się o indeksy, a ilością przygotowanych miejsc były również zbliżone, wynosiły średnio 4—5 osób na jedno. Co różni wydziały, to liczba oferowanych miejsc na studiach dziennych. Na przykład na historii przygotowano ich 75, na geografii i pedagogice około 100, a na polonistyce ponad 150. Wszystkim, którzy pomyślnie zdali egzamin, ale nie dostali się na wymarzony kierunek z powodu braku miejsc na studiach dziennych wzorem minionych lat zaproponowano naukę na płatnych studiach zaocznych. I warto dodać, że czesne nie zdołało odstraszyć większości z kandydatów. W efekcie w tym systemie na geografii studiować będą 23 osoby, na historii — 119, na pedagogice — 250, na polonistyce — 400. Warto dodać, że np. za jeden semestr na wydziale historii trzeba będzie zapłacić 1000 zł, a na polonistyce 650 zł. Można by zatem powiedzieć, iż wszystko to nie tylko teoretycznie oznacza, że za pięć lat będziemy mieli więcej nauczycieli z dyplomem zdobytym zaocznie niż tych po studiach dziennych. Charakter studiów nie powinien mieć jednak wpływu na poziom wiedzy słuchaczy. Od kilku lat uczelnia wkłada duży wysiłek w poprawę przebiegu i wizerunku tych studiów. Ostatnio wprowadzono nawet specjalne zarządzenie obowiązujące od nowego roku akademickiego, na mocy którego zajęcia ze słuchaczami zaocznymi będą prowadzone przede wszystkim przez pracowników o szczególnie dużym doświadczeniu dydaktycznym i znakomitym przygotowaniu merytorycznym. To na pewno pomoże wyrównać szanse na obydwóch kursach i zlikwidować podział na „lepszych” i „gorszych” magistrów w przyszłości.

na negatywną oceną z egzaminu ustnego, zrobiła awanturę komisji i obiecała dochodzić sprawiedliwości u rektora!

Wbrew panującej powszechnie wśród uczniów i ich rodziców opinii, że większe szanse na indeks ma młodzież z dużych miast i prestiżowych szkół średnich, bardzo często komisje egzaminacyjne miały okazję przekonać się o wyjątkowo dobrym przygotowaniu także tej z małych miasteczek i wsi.

— A przecież zdobywanie wiedzy z reguły przychodzi im o wiele trudniej niż ich rówieśnikom z Warszawy czy Krakowa. Większość z nich skarżyła się na pozamykane biblioteki w miejscu ich zamieszkania oraz brak pieniędzy na kupowanie gazet, na teatr, a nawet kino. Nie ma co się czarować: jeśli ci ludzie chcą rozszerzać swoje horyzonty, kształcić się — muszą włożyć w to większy wysiłek i wykazać się ogromną determinacją w dążeniu do celu — mówi dr hab. Alicja Siemak-Tylińska, prodziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

I wielu z nich stać na podjęcie tego trudu. W efekcie zdarzali się kandydaci z miejscowości, gdzie jedynym nośnikiem informacji jest telewizor, a którzy górowali nad tymi z dużych miast. Na przykład egzaminatorzy na długo zapamiętają dziewczynę z renomowanego warszawskiego liceum pasjonującą się haftem: na pytanie z czym jej się kojarzy nazwisko Richelieu, odpowiedziała, że był to hrabia francuski z XV wieku, który uwielbiał koronkowe kołnierze. Inna osoba zdająca na pedagogikę potrafiła wymienić tylko jednego twórcę dzieł pedagogicznych — Janusza Korczaka, ale nie była w stanie zgadnąć czy już umarł, czy jeszcze żyje.

Rozmowy kwalifikacyjne, które od kilku lat są stałym elementem egzaminu wstępnego między innymi na Wydział Pedagogiczny i Polonistyczny, bardziej chyba niż konkretne pytania z języka polskiego wykazują generalny brak czytania i w ogóle brak samego nawyku czytania. Zasiadający w komisjach podkreślają, że jeśli ktoś nawet już czyta, to z reguły ma duże kłopoty ze zrozumieniem przeczytanego tekstu! Prawie osiemdziesiąt procent kandydatów nie umiało powiedzieć o co autorowi przedstawionego do

W kolejce po indeks

Tegorocznymi kandydaci nie różnili się znacząco od tych z poprzednich lat. Zdawały się zatem osoby, które oczarowały komisje wiedzą, błyskotliwością, kulturą, dojrzałością, inne szokowały żenująco niskim poziomem. Egzaminatorzy mówią jednak o większej determinacji, zaciętości, a nawet agresywności, z jaką kandydaci próbowali zdobyć indeks, co nie zawsze szło w parze z prezentowanym przez nich poziomem wiedzy. Na przykład pewna dziewczyna zdająca na polonistykę, oburzo-



Nareszcie!!!

Fot. Marek Suchecki

Wspólnota Polska zaprosiła na wakacje w kraju przodków 6 tys. dzieci ze wszystkich kontynentów. Najliczniejszą grupę stanowią młodzi rodacy z państw byłego Związku Radzieckiego. Wśród przyjezdnych ze Wschodu coraz częściej pojawiają się dzieci z najodleglejszych krańców dawnego imperium — Syberii, Kazachstanu, Uzbekistanu.

I NAWET TRAWA ZIELEŃSZA

WITOLD
SALAŃSKI

Na pierwszy turnus kolonijny w Łowiczu przyjechało 6 lipca 55 dzieci z azjatyckiej części Rosji oraz z Gruzji i Uzbekistanu. Towarzyszy im pięciu opiekunów, również z polskim rodowodem. Grupa ta przebywała do 28 lipca. Gospodarzem kolonii jest Zespół Szkół Rolniczych na łowickim osiedlu Blich. Dyrekcja i nauczyciele tej zasłużonej, istniejącej 70 lat placówki organizują kolonie dla polskich dzieci ze Wschodu i innych krajów już czwarty rok.

— Oferujemy całkiem dobre warunki — mówi Stanisław Wielec, wicedyrektor szkoły i zarazem zastępca kierownika kolonii. Tuż przy szkole znajduje się internat o niezłym standardzie wraz z salą gimnastyczną i boiskiem. Jednak naszym największym atutem jest piękna ziemia łowicka, znana z bogatego folkloru i licznych zabytkowych miejscowości, jak Łowicz, Nieborów, Żelazowa Wola.

Zanim łowiccy pedagodzy zgłosili gotowość do przyjęcia polskich dzieci ze Wschodu, przez długie lata zdobywali doświadczenia organizatorskie, zapraszając do siebie młodzież z innych placówek na obozy sportowe i zimowiska. W poprzedniej dekadzie organizowali też warsztaty artystyczne dla uczniowskich zespołów ludowych. Trzeba bowiem wiedzieć, że przy Zespole Szkół Rolniczych w Łowiczu działa od 1948 roku Zespół Pieśni i Tańca „Blichowiacy”, który zdobył już uznanie w kraju i zagranicą. Właśnie w sierpniu wyjedzie na zaproszenie Kongresu Polonii Amerykańskiej na występy do Stanów Zjednoczonych.

Nauczyciele ze szkoły rolniczej zasmakowali już na dobre w organizowaniu kolonii polonijnych, bo — jak podkreślają — jest to odświeżająca przygoda pedagogiczna, przede wszystkim o dużych walorach pozna-

wczych. Zdają sobie też sprawę z wagi swojej misji. Odrodzić polskość u wnuków, a często i prawnuków dawnych zesłańców to zadanie ambitne, mobilizujące i wdzięczne.

— Każdego roku zdobywamy nowe doświadczenia — mówi Stanisław Wielec. — Trzy lata temu na naszej pierwszej kolonii przebywały dzieci również z Syberii, między innymi znad Bajkału. Rok później gościliśmy naszych rodaków z Zaolzia. Reprezentowali zupełnie inny świat. W ubiegłym roku przyjechała do nas młodzież z Kazachstanu. Ze wszystkich grup, które do nas trafiły, była najbardziej opóźniona cywilizacyjnie i najbiedniejsza.

— Niektóre dzieci z Kazachstanu nigdy przedtem nie opuszczały swojej rodzinnej wsi — dodaje Zbigniew Zając, odpowiedzialny za zajęcia kulturalno-oświatowe. — Jadąc do Polski, pierwszy raz w życiu wsiadły do pociągu. Przyjechały bez żadnych

OKAZJA!

Tygodniowe plany zajęć dla szkół wszelkich typów

- ⇒ tablice z pełnym wyposażeniem dla 30, 60, 90 nauczycieli
- ⇒ wysyłka natychmiastowa za pobraniem pocztowym 200,00 zł za komplet dla 30 wykładowców.

Dostawca: P.Z.S.
„Cezas”
ul. Chęcińska 12
25-020 Kielce.



W OŚWIACIE

* Wiele uczelni państwowych będzie jeszcze we wrześniu prowadzić rekrutację na studia, także na bezpłatne dzienne. Przeważnie **wolne miejsca** są na tych kierunkach, na które nie było wystarczającej liczby chętnych w lipcu: fizyce, chemii, filologiach słowiańskich, kierunkach technicznych i **studiach nauczycielskich**. Jeśli jednak komuś zależy na indeksie, a nie dostał się na bardzo oblegane studia, gdzie o jedno miejsce walczyło 10—12 kandydatów, to ma jeszcze szanse, jeśli dojdzie do wniosku, że inne dziedziny wiedzy są również interesujące.

(...) **W siedmiu wyższych szkołach pedagogicznych nadal czekają miejsca na przyszłych nauczycieli fizyki, chemii, historii, geografii, matematyki, wychowania muzycznego, rusycystów, germanistów, anglistów i polonistów. Najszerszy wybór specjalności na bezpłatnych studiach dziennych oferują WSP w Słupsku, Krakowie i Kielcach.**

* Z rankingu „Polityki” wynika, że najbardziej oblegane były kierunki uniwersyteckie, np. na Uniwersytecie Warszawskim na informatykę ubiegało się o jedno miejsce 13,2 osób, na filologię angielską oraz ekonomię — 12,5, na zarządzanie — 11,8, podobnie na nauki polityczne oraz socjologię — na prawo — 8 osób.

Przebieganie co trzeci kandydat trafił na studia dzienne. Fala tych, którym się nie poszczęściło, przesuwa się teraz na studia płatne. Na niektórych wydziałach natychmiast proponowano studia zaoczne (np. ekonomia na UW, gdzie odpłatność wynosi 1450 zł za semestr) tym osobom, które wprawdzie nie zmieściły się w wyznaczonym limicie punktów, ale osiągnęły całkiem przyzwoite wyniki. Gdzie indziej kandydaci na studia płatne muszą odbywać rozmowy kwalifikacyjne (np. studia wieczorowe na psychologii — 1600 zł za semestr) albo zdać egzamin we wrześniu (np. zaoczne studia na naukach politycznych — 1000 zł za semestr).

Tysiąc złotych za semestr to dolna granica odpłatności za naukę w uczelniach państwowych (głównie na kierunkach nauczycielskich i ścisłych). Górną granicę wyznaczyły Akademia Medycyny — 12 tys. w warszawskiej (czyli 120 milionów starych złotych), a 10 tys. w poznańskiej za rok nauki na Wydziale Lekarskim. Drogo? To pytanie wydaje się błahę w porównaniu z dramatyczną zagadką: czy na kursach wieczorowych można opanować wiedzę i umiejętności w bardzo trudnym i specyficznym zawodzie, którego przedstawiciele biorą odpowiedzialność za ludzkie życie i zdrowie?

* Podręczniki są, ale szokują cenami. Księgarze mówią, że są o ok. 30 proc. droższe niż w zeszłym roku. Za komplet książek dla pierwszoklasisty trzeba zapłacić od 35 do 45 zł, poprzednio 25—30 zł. Rodzice uczniów klas 1—3 i tak zapłacą najmniej. Wraz ze szkolnym stażem wzras-

ta też liczba podręczników. Aby kupić tylko niezbędne książki dla siódmoklasisty trzeba przygotować prawie 70 zł. Do tego dochodzą jeszcze atlas geograficzny — 7 zł, zbiory zadań do: matematyki, fizyki i chemii (po 6 zł każdy). Podobną kwotę wydać trzeba na podręczniki do szkół średnich.

* W tym roku w budżecie MEN przewidziano 45 mln 280 tys. zł na dotacje celowe na zadania państwowe realizowane przez stowarzyszenia oświatowe i wychowawcze. Z tego 15 mln zł otrzymały kuratoria (które dzielą te pieniądze wśród różnych organizatorów), a 30 mln 280 tys. zł są dzielone centralnie.

Wiesław Maślanka, zastępca naczelnika ZHP szacuje, że ZHP otrzymał z MEN 1 mln 300 tys. zł na imprezy organizowane centralnie, a około 4—5 mln zł kuratorzy przyznali chorągwiom ZHP na organizację letniego wypoczynku dla 200 tys. uczniów.

(...) Dofinansowanie akcji letniej Ministerstwo Edukacji prowadzi centralnie i przez kuratoria oświaty. Te z kolei przekazują pieniądze komendom chorągwi, komendy chorągwi — komendantom hufców, które rozliczają się z organizatorami obozów. W praktyce oznacza to, że organizatorzy letniego wypoczynku otrzymują dofinansowanie już po zakończeniu obozów.

* Biblioteki pedagogiczne nie mają szczęścia. Przykładem jest Główna Biblioteka Nauczycielska w Warszawie. Najpierw, jak twierdzą nauczyciele, dzięki działaniu wojującego biznesu wyrzucono ją z Alej Jerozolimskich i przeniesiono na Bednarską, gdzie mieści się także Liceum Społeczne. Teraz ponoć biblioteka ma być przeniesiona na daleki Ursynów. Dla nauczycieli jest to poważne utrudnienie.

* W gigantycznym akceleratorze cząstek elementarnych w CERN pod Genewą rozpoczęto łowy na tzw. cząstki supersymetryczne — zupełnie nieznane dotąd składniki materii, których istnienia dopiero domyślają się fizycy.

(...) W CERN pracuje ponad 2 tys. fizyków, w tym wielu z Polski. Polska jest jednym z 19 europejskich krajów, które organizują i współfinansują badania pod Genewą. Do 1998 roku energia akceleratora wzrosła jeszcze do 192 mld elektronowoltów, a potem w tym samym tunelu kosztem ok. 4,5 mld dolarów stanie zupełnie nowa maszyna. W 2004 roku zderzenia cząstek mają osiągnąć energię aż 4 bln elektronowoltów. Umożliwi ona penetrację tych regionów energii, w których czai się tajemnicza cząstka Higgsa. Zdaniem fizyków, cząstka Higgsa nadaje wszystkim innym cząstkom masę. Bez niej cała współczesna teoria budowy materii traci sens.

* W niektórych polskich szkołach pojawiły się przed wakacjami plany Berlina z zaznaczonymi miejscami, w których najłatwiej można spotkać pedofila homoseksualistę. Numer telefonu kontaktowego kosztował 10 zł. Taki sposób zarabiania pieniędzy (50—500 marek) za „seans” wybie-

rają głównie chłopcy z zachodniej Polski. Około 150 z nich — mieszkańców województwa szczecińskiego — regularnie oferuje swoje usługi w okolicy berlińskiego dworca Zoologischer Garten. O klientów muszą tam walczyć z młodocianymi Rumunami.

(...) Według raportu Holenderskiego Stowarzyszenia Praw Dziecka, tamtejsi pedofile wybrali właśnie Polskę — obok Rumunii — jako nowy obszar swojego działania.

* „Szlaki amatorów seksu z dziećmi wiodą dziś już nie tyle do krajów Trzeciego Świata, ile do Europy Środkowej i Wschodniej” — alarmują autorzy raportu Międzynarodowej Kampanii na Rzecz Końca Prostytucji Dziecięcej w Turystyce Azjatyckiej (ECPAT).

Organizacja ta domaga się radykalnych działań w zwalczaniu międzynarodowej seksturystyki. Na zorganizowanej w Strasburgu przez Radę Europy i UNICEF konferencji podkreślano, że nasz region uchodzi dziś za wymarzony cel wycieczek najrozmaitszych dewiantów.

POWIEDZIELI

JERZY J. WIATR, minister edukacji narodowej:

— Nie ulega dla mnie wątpliwości, że reforma edukacyjna, nawet najlepiej pomyślana i najbardziej konsekwentnie przeprowadzona, nie uda się bez spełnienia co najmniej czterech warunków.

Po pierwsze: musi wokół tej reformy powstać porozumienie ponad podziałami politycznymi, gdyż tylko takie porozumienie daje szansę (szansę — nie gwarancję!), że reforma nie zostanie zarzucona, jeśli przed jej zakończeniem zmieni się nie tylko minister edukacji narodowej, lecz układ polityczny w państwie. Rozumiem to i daję temu wyraz przyciągając do pracy nad reformą edukacji wybitnych ludzi z różnych opcji politycznych. (...)

Po drugie: reforma nie zastąpi poprawy warunków materialnych szkoły i nauczycieli i nie uda się, jeśli w parze z reformą nie będą szły konsekwentne działania na rzecz poprawy istniejącego stanu rzeczy. Jednym z pierwszych moich posunięć po objęciu stanowiska ministra było wystosowanie do premiera memoriału przedstawiającego stan ekonomiczny oświaty i precyzującego, co powinno w tej dziedzinie być jak najszybciej zrobione. Niedługo później (26 kwietnia br.) z upoważnienia premiera składałem w Sejmie oświadczenie, w którym rząd zobowiązał się do tego, że poprawa płac nauczycielskich w roku 1997 będzie procentowo większa niż w sferze budżetowej jako całości. Prowadzone obecnie wstępne prace nad budżetem na rok następny dają mi podstawy do przekonania, że zobowiązanie to zostanie zrealizowane (...)

Po trzecie: powodzenie reformy edukacyjnej wymaga ustalenia we właściwy sposób współdziałania wszystkich zainteresowanych. Nie obok siebie, lecz właśnie razem muszą na rzecz reformy działać władze państwowe i samorządowe, związki i organizacje nauczycielskie, instytucje naukowe, organizacje rodziców, rady szkół, samorządy uczniowskie (...)

Po czwarte wreszcie: reforma edukacji wymaga tego, by ustalić kolejność działań tak, że najpierw robić się będzie to, co najpilniejsze i zarazem warunkuje powodzenie następnych kroków. Moim zdaniem, najpilniejsze w tej chwili są zmiany programów, by w miejsce przeładowania mnóstwem pamięciowo przekazywanych informacji szczegółowych na plan pierwszy wysuwała się umiejętność myślenia, zdolność do znajdowania niezbędnych informacji,

łączenia posiadanych informacji w logicznie zbudowane systemy wiedzy. („Przegląd Tygodniowy” nr 30)

MIROSLAWA GRABOWSKA, doktor socjologii, pracownik Instytutu Socjologii UW:

— U nas na wyższe uczelnie dostaje się tylko wąska grupa bardzo dobrych kandydatów. Osoby jedynie dobre — chociaż przygotowane, chętne do nauki, inteligentne — już nie. Jak to zrobić? (...) Kiedy rozważaliśmy, czy do naszego Instytutu możemy przyjąć więcej osób, rozsądni mówili, że ściany nie są z gumy, komputerów jest określona liczba, a i nauczycieli akademickich nie przybywa. I tak — argumentowali — zwiększyliśmy znacznie liczbę studentów, gdy tymczasem liczba pracowników nie zmieniła się. To prawda. Bez znacząco wyższych nakładów na szkolnictwo wyższe nie będzie gdzie uczyć, na czym uczyć, ani kogo uczyć.

Ponieważ jednak wyższe nakłady nam nie grożą, zastanówmy się, czy nie można czegoś wyczarować. I znowu przychodzą mi do głowy uczelnie amerykańskie. Wiele z nich oferuje kursy wakacyjne, adresowane do studentów, którzy chcą skończyć studia szybciej. U nas co najmniej od lipca do września uczelnie nie są wykorzystywane do nauczania. Na podobny przestój nie stać np. prywatnych szkół językowych, które w czasie wakacji zarabiają na intensywnych kursach językowych, wykorzystując w ten sposób swoje pomieszczenia, sprzęt i ludzi.

Dlaczego czegoś podobnego nie miałyby robić uniwersytety? W sześć tygodni, od połowy sierpnia do końca września, mógłby odbywać się na naszych uczelniach dodatkowy, intensywny semestr. Zajęcia komputerowe, które normalnie rozłożone są na rok (60 godzin), można odbyć w półtora miesiąca w rytmie dwa razy w tygodniu po trzy godziny lub trzy razy po dwie. Może to być atrakcyjne i dla studentów, których można będzie przyjąć więcej i dla nauczających, którym te zajęcia można albo odliczyć od pensum, albo dodatkowo opłacić. („Gazeta Świąteczna” nr 174)

BARBARA LABUDA:

Pierwszą przyczyną śmiertelności dzieci w Polsce jest ulica. Przygotowałam — głównie z Policją, a także z Ministerstwami Transportu, Zdrowia, Edukacji Narodowej, Krajowym Urzędem Pracy program „Bezpieczna Droga”. Jeden z głównych jego elementów — kierowanie bezrobotnych w ramach robót publicznych do ochrony bezpieczeństwa dzieci i młodzieży stosuje się w wielu krajach zachodnioeuropejskich od lat. Jak wykazały badania prowadzone w tych krajach — ma ona też różne dodatkowe plusy. Na przykład bardzo często działa to odstraszać na handlarzy narkotyków. („Przegląd Tygodniowy” nr 30)

ANDRZEJ KOWESZKO, dyrektor polskiego biura Interpolu:

— Sprawdzanie obcokrajowców oferujących adopcję czy choćby wakacyjną opiekę nad sierotami z polskich domów dziecka nie należy do statutowych zadań Interpolu. Jednakże w sytuacji, gdy praktycznie nikt tego nie robi, przejrzenie przez nas dossier takich osób może zapobiec tragicznym wypadkom. Na przykład przed trzema laty pedofil z Holandii „zaopiekował się” chłopcem z naszego kraju. Mamy dostęp do kartotek Interpolu, gdzie znajdują się informacje na temat przestępców karanych za czyny nielegalne z dziećmi.

(...) Zgodnie z decyzjami Zgromadzenia Ogólnego Interpolu problem zwalczania przestępczości seksualnej, której ofiarami są dzieci — obok terroryzmu, prania brudnych pieniędzy czy przemytu narkotyków — jest jednym z głównych obszarów naszego zainteresowania. („Wprost” nr 31).

(T.K.)

NIEUSTANNA PRENUMERATA

Jeśli nie zdążyłeś zaprenumerować „Głosu” w „Ruchu” lub na pocztę — możesz uczynić to u nas. Wpłać na konto redakcji: PBK III O/Warszawa nr 370015-977269-136 za jeden egzemplarz 1,47 zł (14.700 starych zł) wraz z opłatą pocztową, co łącznie wynosi 19,11 zł (191.100 starych zł) — jest to kwota na III kwartał 1996 roku. Otrzymasz kolejne numery „Głosu”. Na przekazie zaznacz — prenumerata. „Głos” przyjdzie do Ciebie pocztą.

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

„GŁOS NAUCZYCIELSKI” redaguje zespół: Wojciech Sierakowski (red. naczelny), Lidia Jastrzębska (z-ca red. naczelnego), Maria Aulich, Jan Balana (fotoreporter), Teresa Konarska, Marek Kozubal, Jerzy Kraśniewski, Danuta Kowalewska-Kujawska, Barbara Kozarska (kier. działu technicznego), Karol Rajewski (kier. działu prawnego), Jan Rocki (grafik), Witold Salański, Krystyna Strużyna (kier. działu edukacji i wychowania), Henryka Witalewska (kier. działu związkowego i interwencji), Alfred Zieliński (sekr. red.), Barbara Dziedziak (kier. działu administracji), Izabella Żabik (dział kolportażu i ogłoszeń), korekta — Ewa Krześniak, Zofia Rozum.
Współpracują: Lechosław Gawrecki, Janusz Gęsicki, Krzysztof Karulak, Jerzy Korkozowicz, Małgorzata

Pomianowska, Wojciech J. Podgórski, Jan Trynkowski.
Nakładem Wydawnictwa ZNP „Głos Nauczycielski”.

Dyrektor Wydawnictwa — Wojciech Sierakowski.

Redakcja zastrzega sobie prawo skrótów i zmiany tytułów, tekstów nie zamówionych nie zwracamy. Nadesłanie 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.

Skład i łamanie komputerowe — redakcja. Kierownik fotoskładu Włodzimierz Kozarski

Druk: Zakłady Graficzne „Tamka” SA. W-wa, ul. Tamka 3

Najciekawiej w stolicy

PODGLĄDANIE WAKACJI

W lipcowe, pogodne południe wybrałam się na plac Zamkowy, żeby zobaczyć, jak wygląda kolumna bez króla Zygmunta. Monarchę zabrali do remontu Browary Warszawskie, a cała reszta, otoczona zieloną siatką, restaurowana jest na miejscu. Napisy informują warszawiaków i turystów, że król przechodzi kurację odmładzającą. Nie wystarczy to jednak dzieciom. — A mówiłaś, że zobaczysz króla — mówi do mamy kilkulatnia dziewczynka.

Pięcioletnia Kasia przyjechała do Warszawy ze starszym bratem, uczniem ósmej klasy, dwiema kuzynkami i mamą. Jest wyraźnie zawiedziona, że kolumna zastąpiona, a żadnego króla na niej nie ma. Pytam mamę, skąd przyjechali i dlaczego właśnie do Warszawy. — Jesteśmy z województwa płockiego. Dlaczego stolica? — kończyłam tu szkołę pomaturalną, chcę pokazać dzieciom miejsce, które dobrze zapamiętałam. — Wszystkie kościoły widziałam — wtrąca Kasia. Mama z uśmiechem prostuje, że tylko te na Starówce. — Dzisiaj przyjechalśmy i mamy w planie Stare Miasto oraz spacer do Śródmieścia. Przenocujemy u rodziny, a jutro, jeśli będzie pogoda, wybieramy się na basen. Tę wycieczkę mama obiecała już dawno. Czekałszy tylko na pogodę — ośmioklasista Jakub jest bardzo zadowolony, że wreszcie się udało. Najbardziej podobają mu się w Warszawie sklepy z pamiątkami i katedra. Mama, wychowawczyni w domu dziecka, narzeka, że musieli szybko się wynieść z rynku Nowego Miasta, gdzie królowali niekulturalnie zachowujący się piwowosie i wyraża zdumienie, że nie widać na Starówce zorganizowanych grup. — W katedrze było pusto, tylko w kawiarnianych ogródkach gwar. Szkoda, że ludzie, którzy mają trochę pieniędzy, nie nauczyli się jeszcze ich wykorzystywać. Jeśli już przyjeżdżają do Warszawy, to ciągną do cyrku albo odwiedzają Cricoland.

Nasza dwudniowa wyprawa kosztuje około miliona starych złotych, ale to „inwestycja w przyszłość”. W tym roku dzieci brata i moje nie wyjeżdżały na żadne kolonie, więc postanowiłam choć dwa krótkie wypadki do Warszawy im zafundować. Tylko dwa, bo na więcej nie pozwalają, niestety, finanse. Z kina zrezygnowaliśmy, jeden bilet kosztuje siedemdziesiąt tysięcy! Dobrze, że Kasia nie wypatrzyła kolejki, która jeździ po Starówce i Nowym Mieście — taka przyjemność to też 50 tysięcy od dziecka i 60 od osoby dorosłej. Dla nas to za dużo!

Pani Ewa uważa też, że dzieci wiejskie są podczas wakacji bardzo pokrzyw-

dzone — siedzą w domu, niezmiernie rzadko wyjeżdżają na kolonie, wiele z nich pomaga w gospodarstwach rodziców. Szkoła, żeby pokazać im miasto, organizuje jednodniowe wycieczki w czasie roku szkolnego starając się, żeby każdy uczeń był choć raz uczestnikiem takiej wyprawy. Wyjazdy niektórych dzieci finansuje komitet rodzicielski. Wycieczki do Częstochowy dla dzieci przystępujących do pierwszej komunii organizuje ksiądz proboszcz, często dopłacając z własnej kiesy, żeby tylko wszyscy drugoklasiści pojechali. Często też rodzice zajmujący się uprawą warzyw wyjeżdżając z towarami, zabierają swoje pociechy. — W ten sposób dzieci z naszej wsi trochę Polskę znają — dodaje pani Ewa.

*

Na dziedzińcu Zamku Królewskiego poznałam kolejną pięcioletkę. „Jechała” na plecach taty. Jej siostra, już dziesięcioletnia Ania, trzymała się dzielnie, mimo zmęczenia, bo na Starówkę przyjechała z rodzicami po wizycie w ZOO.

Państwo R., oboje nauczyciele, przyjechali do Warszawy z województwa olsztyńskiego. Zamienili się na kilka dni mieszkańcami z rodziną — warszawiacy pojechali nad jezioro, a oni dzielnie zwiedzają stolicę. Byli już w Wilanowie, w Łazienkach i w Ogródku Botanicznym. Dziś pokazali córkom ZOO i Starówkę. Pięcioletnia Ewa najbardziej cieszyła się jednak z wizyty w restauracji Mc Donalda. Anię, dziesięcioletkę, zachwylił najwęższy dom w Warszawie. — Ten taki schowany na placu przy katedrze. Jak się tam ludzie mieścili — w głosie Ani wyraźnie słyszał zdziwienie. I jeszcze podobała mi się jazda windą na trzydzieste piętro, choć na początku trochę się bałam — dodaje dziewczynka. Rodzice cieszą się radością dzieci, ale z przerażeniem zaglądają do portfeli.

— Chyba skrócimy nasz pobyt w Warszawie, planowany początkowo na dziesięć dni — mówi tata Ewy i Ani. Bilety wstępu i przejazdy komunikacją miejską pochłaniają nasz budżet warszawski szybciej niż przewidywaliśmy. Jeden wjazd windą na trzydzieste piętro Pałacu Kultury kosztuje siedemdziesiąt pięć tysięcy, a wyżywienie też jest droższe niż u nas w miasteczku. Trzeba będzie wracać wcześniej i cieszyć się z sześciu dni w stolicy.

*

Po rozmowach z indywidualnymi turystami, którzy wykorzystując wakacje postanowili pokazać dzieciom Warszawę, spotykam pierwszą zorganizowaną grupę — to harcerze z Wejherowa. Druh Ma-

riusz opiekujący się 25-osobową drużyną mówi, że przyjechali na sześć dni. — Nocujemy w Szkole Podstawowej nr 211. Przyjechalśmy wczoraj. Jest to drugi etap naszego obozu. Pierwsze dwa tygodnie spędziliśmy pod namiotami w Nowogrodzie. Udało nam się zorganizować ten wyjazd chyba tanio, bo uczestnicy płacą po dwa miliony za cały obóz z pełnym wyżywieniem. Częściowo dofinansowały nas zakłady pracy rodziców naszych harcerzy. Mieliśmy też własne pieniądze.

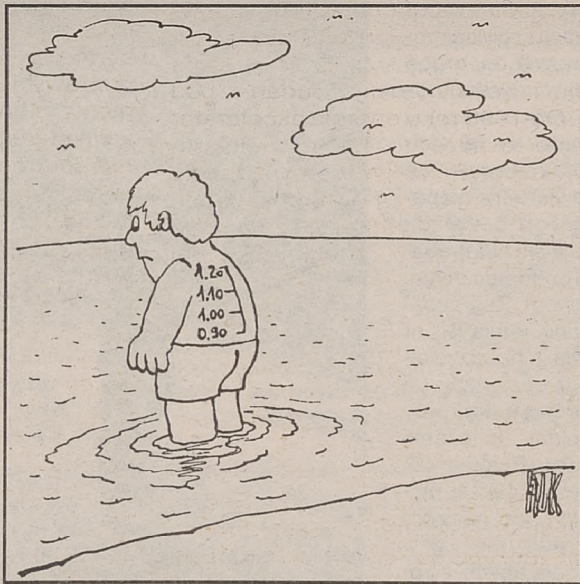
Kasia, szesnastolatka, najstarsza w drużynie — z niekłamaniem zadowolaniem opowiada, jak malowali domki i wykonywali różne prace porządkowe przygotowując do sezonu bazę harcerską w Wejherowie. — Zarobiliśmy pieniądze i teraz je fajnie wykorzystujemy. Wspaniałe są kamieniczki na Starówce. Bardzo podobała mi się katedra — mówi Kasia. Najmłodszemu uczestnikowi obozu, dziesięcioletniemu Konradowi, najbardziej podoba się, że może sobie wszędzie kupić widokówki. — Wszędzie gdzie się tylko obrócę, wcale nie trzeba wchodzić do sklepu — chłopiec jest wyraźnie zachwycony.

Na poniedziałkowe popołudnie wejherowscy harcerze zaplanowali spacer po Łazienkach. We wtorek wybierają się do gmachu Sejmu, w środę zwiedzą Wilanów. Największym przeżyciem będzie dla nich jednak 1 sierpnia. Tego dnia ich drużyna, nosząca imię Pułku Armii Krajowej Baszta, weźmie udział w uroczystościach rocznicowych powstania warszawskiego. Jako jedyni harcerze spoza Warszawy będą pełnić warty honorowe na Powązkach.

*

Na Starówce spędziłam trzy godziny. Kilko nastoletnich warszawiaków szalało na tyżworolkach pod remontowaną Kolumną Zygmunta, kilkunastu chłopców beztropko biegało po murach obronnych. Chyba wyrwali się z domów bez wiedzy rodziców, bo opiekunów tych tryskających życiem uczniów jakoś nie udało mi się odnaleźć. Smutno zrobiło mi się jednak dopiero wtedy, gdy w spojrzeniu podsluchującego wejherowian deskorolkarza dostrzegłam bardzo wyraźny błysk złości...

MARIA AULICH



ale należy i to natychmiast. I to nie za pomocą ulotek, pogadek czy hasel w rodzaju: rzuć palenie, ale środków bardziej radykalnych. Po te ostatnie sięgają coraz częściej pracodawcy oferując zatrudnienie tylko osobom niepalącym. Dlaczego wymóg ten nie miałby obowiązywać przy zatrudnieniu w szkole, gdzie niepalenie papierosów ma swój walor nie tylko ekonomiczny, zdrowotny ale i wychowawczy.

Z drugiej strony czy w przypadku stwierdzenia przez lekarzy uzależnienia nikotynowego u dzieci nie należałoby do odpowiedzialności karnej pociągnąć ich rodziców. Wszak to oni prawnie zobowiązani są do troski o zdrowie swego potomstwa.

My wszyscy — dorośli natomiast nie powinniśmy obojętnie przechodzić obok palących papierosy małych, w tym coraz częściej kilkunastoletnich dziewczyn. I nie baczając na agresywne zachowanie ze strony młodych ludzi wyrazić naszą dezaprobatę dla ich nałogu. Być może niektórych z nich nasza reakcja zaskoczy do tego stopnia, że zastanowią się nad nią i rzucać palenie. I oto właśnie chodzi.

Kryst.

W trzech najbliższych numerach poczynając od obecnego, specjalnej wkładki „Głosu” dotyczącej reformy edukacji, opublikujemy kolejną pracę prof. Czesława Kupisiewicza „Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej”.

DROGA JUTRA

Raport ten kończy wstępny etap prac nad koncepcjami reformy edukacji w Polsce, w tym zwłaszcza reformy szkolnej, które prof. Kupisiewicz przygotowywał na prośbę Ministerstwa Edukacji Narodowej. Punktem wyjścia tego raportu był „Zarys koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce” wraz z opiniami wybitnych polskich specjalistów oraz „Aneks” profesora zawierający ustosunkowanie do tych recenzji. Całość drukowaliśmy na łamach „Głosu” poczynając od maja bieżącego roku.

Obie prace powstawały, jak to już wielokrotnie podkreślał prof. Kupisiewicz, jako materiał wyjściowy do dyskusji, bowiem autor raportu był i jest zdania, że sporządzanie tego rodzaju dokumentów wymaga zbiorowego wysiłku szerokiego zespołu kompetentnych osób. Jeżeli zatem podjął się trudu przygotowywania raportu — pisze we wstępie — to z przekonaniem, że dostarczy właśnie takiemu zespołowi swoistego punktu wyjścia do pracy. I tak też się stało, bowiem podstawą do dyskusji inauguracyjnego spotkania Rady do Spraw Reformy Edukacji Narodowej (26 czerwca br.), był właśnie ten raport, który przez większość członków rady został oceniony jako dobra podstawa do dalszych prac i zapewne rada będzie jeszcze wielokrotnie sięgać do tego opracowania. Publikując raport na naszych łamach przedstawiamy go ocenie szerokiego kręgowi Czytelników, szczególnie zainteresowanych koncepcją reformy.

„Historia szkoły jest na dobrą sprawę historią doskonałości tej instytucji, w tym przystosowania jej do nowych wydarzeń i warunków, które powstają w wyniku cywilizacyjnej i kulturowego postępu. Jedne są naturalne, inne natomiast rewolucjonizują nie tylko cele i realizowane przez szkołę funkcje, ale również eksponowane przez nią treści oraz stosowane przez nią metody pracy dydaktyczno-wychowawczej” — pisze w zakończeniu raportu profesor. Właśnie jest czas na te wszystkie wymienione zmiany, bowiem nasze szkolnictwo boryka się z licznymi niedostatkami: strukturalnymi, teologiczno-programowymi, metodycznymi, organizacyjnymi, finansowymi, a także związanymi z infrastrukturą, sytuacją kadrową, niezadowalającymi efektami ilościowymi i jakościowymi kształcenia. Nie jest także przygotowane do respektowania takich zasad nowoczesnej polityki edukacyjnej, jak zasady powszechności, drożności, ustawiczności kształcenia. Dlatego prof. Kupisiewicz próbuje odpowiedzieć w raporcie między innymi na stawiane przez siebie pytania:

Czy istniejąca struktura naszego szkolnictwa sprzyja zaspokajaniu edukacyjnych aspiracji i potrzeb naszego społeczeństwa oraz jest zgodna z zasadami powszechności i drożności kształcenia?

Czego i dlaczego należy obecnie uczyć w okresie tzw. kształcenia przedspecjalistycznego, podlegającego obowiązkowi szkolnemu?

Co zmienić w doktrynie kształcenia i jaki powinien być zakres tych zmian?

Jak poprawić sytuację kadrową szkolnictwa różnych typów i szczebli?

Na podstawie tych odpowiedzi oczywista wydaje się konkluzja, że polski system szkolny potrzebuje wszechstronnej reformy, podjętej w jak najszybszym czasie, co jest istotne nie tylko dla samego szkolnictwa, lecz także dla pozostałych instytucji naszego życia społeczno-gospodarczego i kulturalnego. Podobnego zdania jest także znaczna część naszego społeczeństwa, o czym można się przekonać na podstawie najświeższego, z maja 1996 roku, sondażu CBOS na temat reformy edukacji.

Jest także w raporcie rozdział marzeń o szkole przyszłości. Profesor wymienia pięć założeń ogólnych, które respektować winna ta „przyszła” szkoła, warunki urzeczywistnienia wizji tej szkoły oraz cele edukacji i treści nauczania, w tym konieczność unikania uśredniania i uniformizmów. Wskazuje także na te wartości i zasady, które są względnie stabilne i akceptowane na mocy ogólnonarodowego porozumienia i na których winna, jego zdaniem, opierać się szkoła jutra.

W rezultacie gruntowna reforma strukturalna i zarazem programowo-metodyczna, a także reforma wewnętrzna, stale doskonaląca system oświaty — powinny zapewnić dzieciom, młodzieży i dorosłym szerszy niż dotychczas dostęp do wiedzy, podnosić rangę uczenia się, dawać uczniom więcej swobody, a nauczycielom więcej autonomii, wiązać szkołę z placówkami kształcenia równoległego i środowiskiem lokalnym oraz wdrażać uczniów do samodzielnego, efektywnego i ustawicznego kształcenia się. „Gdyby ten raport przyczynił się do wskazania metod i środków czyniących zadość tym wymienionym wyżej wymaganiom, to spełniłby swoje zadanie” — tak kończy swoją pracę prof. Kupisiewicz.

Zachęcamy do lektury raportu, który w sposób wyjątkowo syntetyczny kreśli potrzeby, warunki i konkretne propozycje zmian reformatorskich w oświacie.

LJ

OBSERWACJE

NIKOTYNOWE DZIECI

Ostatni program „Talk show” nadany przez telewizję Polsat, jak zwykle tuż przed północą, poruszył mnie do żywego. I to nie z racji samego tematu, bowiem były już bardziej drażliwe i kontrowersyjne, ale wypowiedzi uczestniczących w nim uczniów. A przede wszystkim tego, co mówili oni o swych nauczycielach i rodzicach.

Otóż matka 13-letniego Piotra, nałogowego palacza papierosów już od 9 roku życia, sama uzależniła się od nikotyny — jak poinformował syn — w wieku 11 lat. Dzisiaj rozumiejąc co to głośnik nikotynowy nie tylko że pozwala synowi truć się papierosami, ale sama tę używkę dostarcza niepełnoletniemu dziecku.

Również 16-letnia dziewczyna występująca w programie nie ma problemów z paleniem papierosów w domu, zaś na pytanie: a co na to nauczyciele, odpowiada krótko i rzeczowo — oni też palą.

Jednocześnie dzieli się uwagą, iż palenie wśród dziewcząt należy obecnie do dobrego tonu i pogodzili się z tym zarówno nauczyciele jak i rodzice, oczywiście również namiętni palacze tytoniu.

Nic więc dziwnego, że — jak wynika ze statystyk — w Polsce co trzeci 16-latek pali nałogowo papierosy. Dlatego wybierając się do szkoły dość często zdarza mu się zapomnieć o zabraniu kanapki (o tym też informują statystyki), ale papierosów — nigdy. Na nic zdają się także pełne zatroskania stanem zdrowia młodego pokolenia głosy wysokiej rangi lekarzy specjalistów z prof. Zatońskim na czele. Czy też płynące z głębi serca ostrzeżenia tych, którzy za swój nałóg tytoniowy zapłacili wysoką cenę — utracili głos.

Czy rzeczywiście nie można uchronić dzieci i młodzież przed paleniem papierosów. Moim zdaniem nie tylko można,



W ubiegłym roku z wyjazdowej formy wypoczynku skorzystało w Polsce ponad 1,8 mln dzieci i młodzieży. W miejscach zamieszkania „przyszłości narodu” zorganizowano wypoczynek dla blisko 300 tys. osób. Razem około 2,1 mln. Według danych MEN liczba ta ma od kilku lat tendencję wzrostową, średnio o 200 tys. rocznie. Można więc przyjąć — wobec braku oficjalnych danych za ten rok — że z różnych instytucjonalnych form wypoczynku, kontrolowanych przez MEN, skorzystało w A.D. 1996 około 2,3 mln młodych, bardzo młodych i najmłodszych obywateli Rzeczypospolitej.

ŁĄCZY NAS LAS

Placówki wakacyjne są pod względem wychowawczym od lat obsługiwane przez nauczycieli i studentów pedagogiki. Znikomy procent w tej wakacyjnej partycypacji opiekunko-wychowawczej stanowią trenerzy sportowi, osoby spoza resortu edukacji oraz instruktorzy obydwu organizacji harcerskich. Ci ostatni mają zresztą od lat z górą stu swoje mundury, własne emblematy, własny dekalog oraz własne namioty rozbite we wspólnym wszystkim Polakom lesie. Ten właśnie las łączy rodaków skutecznie i trwale w mozołnym trudzie odpoczywania, jako że odpoczynek w naszych czasach stał się dla znakomitej większości obywateli trudny i dalece skomplikowany. Rodzi się zatem pytanie: czy dla nauczycieli oraz adeptów tego zawodu praca wakacyjna z młodzieżą jest przedłużeniem trudu szkolnego, czy zbawczym oddechem między czerwcem a wrześniem, czy też może rozpaczliwym ratowaniem budżetów rodzinnych, srogo okaleczonych przez potrzeby bezlitosnej codzienności?

Postanowiłem przynajmniej w przybliżeniu określić motywacje owego trudu i zgłębić wakacyjne problemy moich kolegów i koleżanek, z którymi łączy mnie wspólnota profesji. W tym celu powędrowałem w siną dal mazo-wiejskiej piaskrzystości, na których wprawdzie brakuje czystych wód, lecz lasów — dzięki Bogu — jeszcze nie brakuje.

Jeśli ktoś chciałby na podstawie wskaźników domniemywać, iż coroczny wzrost liczby uczestników wakacyjnego odpoczynku świadczy o wzroście zamożności Polaków, byłby w fatalnym błędzie. Owszem — społeczeństwo nasze jest dotknięte stałym wzrostem, tyle tylko że pauperyzacji. Bogactwo się nie liczy i to w tempie im tylko znanym, zaś sam fakt, że coraz więcej dzieci wyjeżdża w lecie do lasu i nad wodę, wynika z dorastających populacji oraz z takiej działalności przedsiębiorców od czasosowania, która pozostaje nareszcie w zgodzie z prawem.

— *Ta praca nie jest naszym obowiązkiem* — powiedziała Anna Marczyńska. — *Nauczyciele na ogół boją się patologii. Dlatego też nie ma wielu chętnych w wakacyjnej działalności profilaktyczno-opiekuńczej. Na tak liczną grupę, jak nasza, przypadają tylko dwie wychowawczynie. Tych 46 dzieci stanowi jedną grupę — jedną rodzinę — bo takie są zasady i taki jest styl naszej pracy. Pobyt w ośrodku konsoliduje dzieci i odciąga od zabaw na manowcach. Po ukończeniu szkoły podstawowej nasz nadzór nad dziećmi absolutnie trwa nadal. I w tym właśnie wyraża się ciągłość pracy. Do czasu zajęć w szkole dodaje się więc czas zajęć wakacyjnych, bo tylko w takim układzie może się wyrazić sensowność globalnego wysiłku. Pyta pan o nasze wynagrodzenie za pracę... Nie odpowiem na to pytanie. Przecież to nie ma większego znaczenia w kontekście spraw nabrzmiałych od krzywdy tych dzieci. One mimo przeszkód w domu rodziniejskim muszą skończyć szkołę i pójść dalej.*

Oczywiście zdarzają się rodzice, którzy zaharowują się do granic wytrzymałości, aby ich dziecko mogło godzić i szczęśliwie spędzić czas na ekskluzywnych (w naszym polskim pojęciu) koloniach prywatnych, na opłaceniu których trzeba wydać tygodniowo 2,5 mln złotych. Tacy rodzice się też zdarzają. Chwała im za troskę, serce i wysiłek. Na ile im jednak zdrowia wystarczy?

W miejsce organizatorów państwowych lub społecznych wchodzi na rynek czasów przedsiębiorcy prywatni. Ubywa zakładowych ośrodków kolonijnych, bo instytucje w obliczu ubóstwa wolą wypłacać na rękę pracownika grosze z funduszu socjalnego i mieć święty spokój. A te grosze z kolei, zamiast służyć sprawie wakacyjnego odpoczynku, próbują ratować budżet rodzinny. Pozostały jeszcze ośrodki nielicznych bogaczy przemysłowo-handlowych, coraz biedniejszego wojska, związków zawodowych oraz innych organizacji społeczno-charytatywnych. Stanowią oni grupę potencjalnych chlebobdawców nauczycieli, poświęcających swój wakacyjny czas, swój umysł i serce w ramach akcji szczególnej. Coraz częściej się jednak zdarza, iż w zawieszeniu niepełności i organizacyjnego bezwładu właśnie nauczyciel staje się chlebobdawcą dla siebie i swych podopiecznych.

W Ryni, nad Zalewem Zegrzyńskim, odwiedziłem kolonię letnią SP nr 136 z Łodzi. Prowadziła ją nauczycielka, a zarazem kurator społeczny tej szkoły pani Anna Marczyńska, przy pomocy swej szkolnej koleżanki — pani Lidii Stachury. Połowę 46-osobowej grupy uczestników tej placówki stanowiły dzieci spod nadzoru kuratorskiego. Przebywały one w grocie rówieśników pochodzących z rodzin normalnych, aby nie czuły się naznaczone sytuacją swych społecznie chorych rodziców. W ten sposób zdjęto z nich niejako odium nadzoru.

— *Ta praca nie jest naszym obowiązkiem* — powiedziała Anna Marczyńska. — *Nauczyciele na ogół boją się patologii. Dlatego też nie ma wielu chętnych w wakacyjnej działalności profilaktyczno-opiekuńczej. Na tak liczną grupę, jak nasza, przypadają tylko dwie wychowawczynie. Tych 46 dzieci stanowi jedną grupę — jedną rodzinę — bo takie są zasady i taki jest styl naszej pracy. Pobyt w ośrodku konsoliduje dzieci i odciąga od zabaw na manowcach. Po ukończeniu szkoły podstawowej nasz nadzór nad dziećmi absolutnie trwa nadal. I w tym właśnie wyraża się ciągłość pracy. Do czasu zajęć w szkole dodaje się więc czas zajęć wakacyjnych, bo tylko w takim układzie może się wyrazić sensowność globalnego wysiłku. Pyta pan o nasze wynagrodzenie za pracę... Nie odpowiem na to pytanie. Przecież to nie ma większego znaczenia w kontekście spraw nabrzmiałych od krzywdy tych dzieci. One mimo przeszkód w domu rodziniejskim muszą skończyć szkołę i pójść dalej.*

Jeśli ktoś z pasją oddaje się jakiejś działalności, to której siły czerpie z zasobów duchowych, z bogactwa uformowanej osobowości, przez świat i dla świata stworzonej, to przecież pieniądze są wtedy czymś, o czym na ogół nie rozmawiają dżentelmeni. Stąd też nie chciała ze mną rozprawić o nich pani Anna Marczyńska. Pieniądże nigdy nie były i nigdy nie będą głównym czynnikiem motywacyjnym w wakacyjnej pracy nauczycieli, bo nauczyciele na wakacjach pracują tak jak w szkole — pod prąd rzeki zła; w warunkach, które często stanowią szczęśliwą efemerydę w istnieniu dzieci biłych, ponizanych lub po prostu nie chętnych.

— *Kocham swój zawód* — zwierzyła mi się na początku rozmowy pani Anna Gębicka, zatrudniona na kolonii MON w Strachowie jako zastępca kierownika placówki — i nie odbieram sobie za pieniądze, jak twierdzą niektórzy, należnych mi wakacji. Jestem tutaj drugi raz i zostaję na następny turnus. Kolonia to nie szkoła, w której mierzy się czas od dzwonka do dzwonka. Można na niej twórczo eks-

ponować. Wydaje jej się, że przebywając z dziećmi nawet wówczas, gdy ich fizycznie obok niej nie ma. Pieniądże sącząc już od grudnia w danym roku szkolnym. W tym celu stuka się do Urzędu Miasta, do Fundacji Pomocy Łódzkiej Szkole, do Ośrodka Opiekuńczo-Społecznego lub do sponsorów zagranicznych (np. rodzin polonijnych), którzy występują do Sądu z inicjatywą pomocy dzieciom cierpiącym za winy ich rodziców. Te dzieci bowiem nigdy nie stawały przed sądem. Pozwano natomiast tatusiów spod ciemnej gwiazdy lub mamusię, których macierzyństwo częściej było ciekawie przegryzła korozja.

Jeśli ktoś z pasją oddaje się jakiejś działalności, to której siły czerpie z zasobów duchowych, z bogactwa uformowanej osobowości, przez świat i dla świata stworzonej, to przecież pieniądze są wtedy czymś, o czym na ogół nie rozmawiają dżentelmeni. Stąd też nie chciała ze mną rozprawić o nich pani Anna Marczyńska. Pieniądże nigdy nie były i nigdy nie będą głównym czynnikiem motywacyjnym w wakacyjnej pracy nauczycieli, bo nauczyciele na wakacjach pracują tak jak w szkole — pod prąd rzeki zła; w warunkach, które często stanowią szczęśliwą efemerydę w istnieniu dzieci biłych, ponizanych lub po prostu nie chętnych.

— *Kocham swój zawód* — zwierzyła mi się na początku rozmowy pani Anna Gębicka, zatrudniona na kolonii MON w Strachowie jako zastępca kierownika placówki — i nie odbieram sobie za pieniądze, jak twierdzą niektórzy, należnych mi wakacji. Jestem tutaj drugi raz i zostaję na następny turnus. Kolonia to nie szkoła, w której mierzy się czas od dzwonka do dzwonka. Można na niej twórczo eks-

pogotowie. Okazało się, że dziewczynka zamiast podejrzenia o wyrosł tek robaczkowy, zachorowała na zapalenie stawu biodrowego, prawdopodobnie na skutek pobicia. Ich chorowitość wynika m.in. z niedożywienia, ale jeśli się dotrze do dziecka, do jego skrywanych tajemnic, to okazuje się, że jest ono ustawicznie kątowane przez rodziców, i to bez żadnej przyczyny. Proszę sobie wyobrazić, że większość z nich nie chce wracać do domu. One na zapas martwią się z tego powodu.

Przypadki opowiedziane mi twożnym głosem nie pochodzą z tzw. strefy ośobodnienia. Te problemy z roku na rok potęgnięją. Na kolonii w Ryni przebywali kilkunastoletni narkomani, wzięci z ośrodków „Monaru”. Na tej samej placówce przebywał chłopiec z II klasy, którego z inicjatywy szkoły sąd uwolnił od ojczyzna-okrutnika. Pewnego dnia chłopca znaleziono za słamsowymi komórkami w stanie ciężkiego pobicia. Ten fakt sprawił, że w duszy matki dziecka dokonał się cudowny przełom. Teraz chłopiec jeździ na wszystkie wycieczki, kolonie i zimowiska. Jest przyzwyczajony do pracy i ma nawet własne kieszonkowe. W warunkach pozaszkolnej wspólnoty, na tle leśnego pejzażu, skatowane wielokrotnie dziecko przez konkubina jego matki jest w stanie zawierzyć ludziom i uśmiechnąć się do życia, które już na samym początku przyniosło ze sobą tyle mroczności.

Jest jeszcze jeden problem, który w kontekście tych wszystkich spraw trudno pominąć przy tzw. okazji, zwłaszcza na łamach takiego pisma jak nasze.

— *Kiedy istniało takie prawo* — powiedziała w trakcie rozmowy Lidia



Fot. archiwum

perymentować, tworząc z dziećmi przeróżne sytuacje wychowawcze. To nie jest praca, lecz zabawa, bo tak naprawdę to ją pracę mam w domu: pranie, prasowanie, gotowanie i sprzątanie. A jeśli już mówimy o oszczędnościach, to owszem — przebywa tu wraz ze mną w charakterze wychowawcy mąż oraz nasz syn, za uczestnictwo którego pokrywamy tylko koszty wyżywienia. Do tej placówki jest starannie dobiegana kadra ludzi, którzy czują potrzebę twórczej pracy. Nie, nie nastawiam się tutaj na zarabianie. Poza tym oddycham w lesie powietrzem z dala od skwaru i aprowizacyjnej udręki.

Podobnego zdania byli inni rozmówcy. Pani Katarzyna Sajtek pracuje na koloniach od 1982 roku. Na co dzień jest nauczycielką w przedszkolu na warszawskim Bródnie. Źródło motywacji w kolonijnej działalności upatruje w potrzebie ciągłego przebywania z dziećmi, a to z czasem staje się

wiecz zaskoczona, gdy zaproponowano jej stanowisko kierownika kolonii. Na kierownik pedagogiki społecznej praca wychowawcy kolonijnej nie stanowi podstawy do zaliczenia praktyki, przeto odpadł w tym przypadku motyw przymusu uczelnianego. Pozostała więc zdołać inna motywacja, polegająca na zdobyciu doświadczenia i sprawdzeniu własnych możliwości, czyli „zastosowania siebie samej” w różnym, niż klasowo-lekcyjnym procesie wychowania, i to z dziećmi ze środowisk wiejskich: zahukany, ubezwłasnowolniony, opóźniony w rozwoju.

— *Wychodzę z założenia* — powiedziała Joanna Mirosława — *że dzieci te muszą się tu czuć dobrze. Trzeba je uwolnić od ciężkiej atmosfery domowej, w której się duszą; w domu, gdzie matka lub ojciec pije i bije. Od początku nastawiałam kolegów na ciepłe słowo i czułą rękę. Te dzieci są słabe i chorowite. Dziś w nocy było u nas*

Stachura z Łodzi — na mocy którego Opieka Społeczna przelewała pieniądze na konto szkoły. Z tej kwoty można było przeznaczyć odpowiednie środki na obiady dla dziecka. Obecnie Opieka nie może dokonać takiej operacji, jeśli tylko rodzic nie wyrazi na to udokumentowanej zgody. Myślę, że jest to błędny przepis, bo rodzic przeplumuje te pieniądze i przepija albo przepuszcza w ramach swych uciech. Wiem o tym z autopsji, bo matka jednego z naszych kolonistów odebrała dotację na syna, a dziecko nie miało za co wyjechać do Ryni. Niech pan koniecznie o tym napisze. Może się wreszcie ktoś wadny zainteresuje tą oczywistą anomalią.

Czy tylko zawodowi nauczyciele wychowują na koloniach letnich? Drugą wspólną motywacją nauczycieli siłą wychowawczą na placówkach wakacyjnych wypoczynku są studenci — sojusznicy nauczycieli.



Być może król przypadek sprawił, że w kilku placówkach, które odwiedziłem, stanowili oni większość kadry wychowawczej. W Warszawie, przy Zakroczymskiej, zaskoczyli mnie swoją obecnością wyłącznie studenci; w Strachowie było ich troje, w Urlach — na prywatnych koloniach rodziny Datów — dwie dziewczyny.

Głównym motywem, jakim kierują się studenci podejmując pracę na koloniach, jest wymagane zaliczenie praktyki wakacyjnej. Pieniądże w ich przypadku też nie odgrywały pierwszoplanowej roli. Gdyby chodziło głównie o pieniądze — zwierzyła się 20-letnia Monika Padek z AWF — to przy takim zatręśnięciu prywatnych firm i rozmaitych gospodarstw mogłabym zarobić wielokrotnie więcej niż tu, mając do dyspozycji te oto ręce i te oto głowę na karku. Tego samego zdania była jej uczelniaczka koleżanka — Anna Kupczyk.

Trzeba pamiętać również o tym, że zdecydowana większość studentów zatrudnionych w czasie wakacji to słuchacze wydziałów pedagogiki, których na kolonie letnie gna ciekawość przyszłego zawodu. Oni w ten sposób starają się wyprowadzić swój czas, który wkrótce nadejdzie. Dotyczy to również dziewczyn z AWF, stojących przeważnie przed zawodową alternatywą: rehabilitacją albo belferką.

Kiedy skończyłem wakacyjną eskapadę, pomyślałem, że obraz letniego wypoczynku dzieci i młodzieży jest dalece niepełny — wakacje w miejscach „Wiedziance” miejskich wakacji rozpoczął więc od Warszawy, Targówka, a potem na Ursynów. Otwarte przestrzenie między blokami, halający wiatr. Wolno stojące trzepaki w podwórkokach „studniach” śródmieścia. Przy betonowych stołach pingpongowych natknąłem się na marudę, który tu albo dopiero co przejechał, albo nie zdążył jeszcze wyjechać. Odwiedziłem ciasne podwórka wzdłuż zaspanej Piotrkowskiej i skwierczącej na słońcu Zielonej. W ceglanych zapadościach „studni” wakacyjowicze grali w oczko, popalając papierosy. Pogadali ze mną tak „swojsko”, że aż hałko powtórzyli. Fotografować się nie pozwolili. Dowiedziałem się też przy okazji w jakich okolicach ciała mają kolonie i obozy, a choćby je nawet mieli w jakimś bardziej przyzwoitym miejscu, to i tak by się nie ruszyli z Łodzi, bo rodzice nie pracują. Podobnie zdarzyło się na Bałutach, na Chojnym i w okolicach Księgiego Myna.

Dla tych dzieci zabrakło po prostu miejsc w miejscach zacienionych lasem i obłanych wodą. W drodze powrotnej do Warszawy przyszło mi na myśl, że istnieje jeszcze jedna kategoria polskich wakacjowiczy, którzy odpoczywają corocznie na Łazurowym Wybrzeżu, np. na hiszpańskich lub włoskich plażach, albo u podnóża niebotycznych Alp. Także do tej kategorii młodościanych czasowiczów zwykłym reportażyście nie sposób dotrzeć.

WŁODZIMIERZ HELMAN

Wydawnictwo „Nowa Era” informuje, że spośród zamówień na podręczniki i zeszyty ćwiczeń do biologii, przesłanych ze szkół na adres wydawnictwa, rozlosowane będą następujące nagrody: komputer, 3 telewizory kolorowe, 5 magnetowidów, 10 aparatów fotograficznych. Losowanie dotyczy zamówień, przesłanych terminowo, w ramach wiosennej akcji promocyjnej.

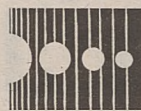
Rozstrzygnięcie konkursu nastąpi w pierwszym tygodniu września. Ogłoszenie o wygranych ukazać się w pierwszym wrześniowym numerze „Głosu Nauczycielskiego” oraz „Biologii w szkole”.

Wylosowanym szkołom prześlemy listowne zawiadomienie o wygranych.

Wydawnictwo „Nowa Era”
ul. Jana Kazimierza 35/37 01-248 Warszawa



BEZ OBAW CHOĆ Z DETERMINACJĄ



ZE STR. 1

zanalizowania wiersza czy aforyzmu chodziło. Na przykład osoba, która miałaby zostać w przyszłości jego akcją (z sobie tylko wiadomych przyczyn) w czasie Powstania Styczniowego. Poproszono więc ją o podanie daty wybuchu, nie wiedziała. Zapytano więc o datę Powstania Listopadowego, też nie wiedziała. Potem w jedno połączyła Powstanie Warszawskie i to w getcie... Kandydat ubiegający się o miejsce na polonistycie analizę wiersza Szymborskiej zaczął od słów „podmiotem tego wiersza jest sama poetka, kieruje wiersz do każdego, kto po niego sięgnie”. I dalej: „Tytuł wiersza pomimo pozornego odierwania od tematyki wiersza, jest tak naprawdę bardzo z wierszem związany”.

— *Większość, niestety, reprezentuje wiedzę, którą nazywam „brykową”* — mówi doktorantka Agata Zalewska z Instytutu Literatury Polskiej. — Cztery rok pracuję w komisji rekrutacyjnej i stwierdzam, że ta tendencja się pogłębia. Korzystanie z wszelkich opracowań i innych parapomocy naukowych oraz oglądanie filmowych adaptacji powieści zamiast ich czytania powoduje, że młodzież jedynie powierzchownie orientuje się w „przerobionym” materiale, co podczas egzaminu od razu wychodzi na jaw. Ale generalnie, poziom wiedzy prezentowanej przez kandydatów był dość dobry. Myślę, że przynajmniej pięćdziesiąt procent ma szansę z czasem zostać bardzo dobrymi polonistami i nauczycielami.

Motywacje

W tym roku wprowadzono centralny egzamin z języka polskiego dla kilku wydziałów uniwersyteckich (przede wszystkim filologicznych i pedagogiki). Jego zdanie uprawniało kandydatów do wyboru konkretnego kierunku z paru, na których złożyli swoje dokumenty (nawet w kilka dni po otrzymaniu wyników i na przykład zorientowania się, gdzie mają większe szanse na „zmieszczenie się w puli wolnych miejsc”). Nierzadko też składano duplikaty dokumentów na kilku diametralnie różniących się kierunkach, a nawet na różnych uczelniach, co oznaczało konieczność przygotowywania się i zdawania egzaminów z wielu przedmiotów.

— *Ogólnie rzecz biorąc wszystkich ubiegających się o przyjęcie na dany wydział można podzielić na tych, którzy od początku byli zainteresowani konkretnym kierunkiem, w naszym przypadku polonistyką oraz na składających papiery, gdzie się tylko da, tak na wszelki wypadek* — mówi Agata Zalewska.

Niektóre kierunki bardziej niż inne traktowane były przez kandydatów jako wyjście awaryjne. Do nich, niestety, należała pedagogika. Wśród czterystu trzydziestu czterech ubiegających się, tylko pięćdziesiąt zdecydowało się pozostawić oryginał świadectwa dojrzałości, reszta poprzestała na złożeniu z innymi dokumentami duplikatów.

— *Od początku chciałam zdawać na pedagogikę* — mówi Małgorzata. — *Wcale nie dlatego, że podobno tu najłatwiej się dostać (moim zdaniem to nieprawda). To była świadoma decyzja: przejrzałam dokładnie programy innych wydziałów humanistycznych i wydała mi się, że najbogatszy jest właśnie tutaj. Teraz trudno mi jeszcze powiedzieć czy zamierzam pracować w szkole. Ale, szczerze mówiąc, raczej nie — chyba, że za te pięć lat będą lepiej płacić w tym resorcie.*

— *Najwięcej wśród nas jest takich ludzi, którym chodzi tylko o samo zdobycie indeksu, wszystko jedno na co — wyjaśnia Karol, zdający na zaoczną historię.*

— *Oczywiście, biorą pod uwagę swoje zainteresowania i możliwości, ale nie kierują się wyłącznie nimi. Mnie zawsze pasjonowała historia i fizyka, więc konsekwentnie realizuję marzenia. W zeszłym roku dostałem się na fizykę, po pierwszym roku zorientowałem się, że jestem w stanie pogodzić zajęcia na fizyce z zaocznymi studiami na historii. Zdecydowałem się więc zdawać. Na szczęście, moi rodzice zgodzili się pokryć koszty czesnego, tak że będę mógł skupić się wyłącznie na nauce.*

Z koleżką Katarzyną, zdającą razem z Karolem, chce zostać nauczycielką liceum, o której myślała już od drugiej klasy historii.

Bez lęku

Kryzys w szkolnictwie oraz związane z nim realizowane i planowane ograniczanie liczby etatów dla nauczycieli nie zmniejszył zainteresowania wydziałami tradycyjnie kształcącymi nowe kadry. Dzieje się tak z trzech powodów: po pierwsze wielu kandydatów liczy, że „coś się zmieni” lub „dopisze im szczęście”, gdy już będą szukać pracy; po drugie większość z nich nie myśli raczej o zawodzie nauczyciela, a studia (wszystko jedno jakie, byle humanistyczne) traktuje jako konieczność, bo ich zaliczenie jest warunkiem zdobycia ciekawej, intratnej posady; i po trzecie dla niektórych studia są zaledwie wstępem do dalszego kształcenia się, a to oznacza, że planują studia podyplomowe czy karierę naukową.

— *Coroku „wypuszczamy” kilkudziesięciu historyków, z których z reguły połowa realizowała od drugiego roku specjalizację nauczycielską* — mówi Michał Leśniewski, asystent Instytutu Historii. — *Ala tylko nieliczni znajdują na decydującą się na pracę w szkolnictwie. Najczęściej pracują w zawodzie w ogóle nie związanym ze studiami, z reguły w państwowych instytucjach budżetowych.*

— *Również na palcach jednej ręki można policzyć geografów szukających pracy w szkole. Zresztą coraz mniej studentów realizuje blok pedagogiczny, którego zaliczenie uprawniałoby ich do pracy nauczycielskiej* — mówi prof. dr hab. Andrzej Bonasiewicz, prodziekan do spraw studenckich Instytutu Geografii i Studiów Regionalnych. — *Większość naszych absolwentów (a często także studentów!) znajduje posadę w bankach, w różnych prywatnych instytucjach lub zakładając własne firmy. Na ogół nie mają problemów ze znalezieniem pracy.*

Najmniej obawiają się bezrobocia studenci najliczniejszych wydziałów, polonistyk. Przede wszystkim dlatego, że już od kilku lat szkoły cierpią na deficyt polonistów! Tak więc zawsze będą mieli szansę na etat.

— *Ala nie ma co ukrywać, że nauczycielami zostają albo prawdziwi zapaleńcy — wyjaśnia Tomasz Karpowicz, asystent na polonistycę — albo osoby, którym, mówiąc brutalnie, nie udało się znaleźć nic innego. A zdarza się to raczej rzadko, ponieważ polonisci są poszukiwani na rynku pracy. Czeka na nich miejsca w wydawnictwach, agencjach reklamowych, urzędach. Wśród naszych absolwentów wielu pracuje w zawodzie dziennikarza prasowego, telewizyjnego. Ci bardziej zapobiegliwi dokształcają się jeszcze na przykład z logopedii, zwiększając tym samym możliwości zarobkowania w przyszłości.*

— *My, z Pedagogiki Ogólnej, też jesteśmy w bardzo dobrej sytuacji* — twierdzi Robert, student po pierwszym roku, członek komisji rekrutacyjnej. — *To jest wspaniały wydział otwierający przed człowiekiem ogromne możliwości. Mój ostatni rozmówca zdecydował się tu zdawać, gdy miał dwadzieścia siedem lat (wcześniej nie mógł sobie pozwolić na studia, był w wojsku), bo doszedł, jak twierdzi — do wniosku, że tylko ten wydział może mu zapewnić*

wszechstronne wykształcenie humanistyczne. Ponadto będzie kontynuował naukę języków, pogłębiał wiadomości dotyczące komputera. Wie, że tacy jak on będą potrzebni w dużych instytucjach jako, na przykład, doradcy do spraw kadrowych, na wszelkich kursach jako ich organizatorzy oraz w firmach zajmujących się szeroko rozumianą animacją kultury. Tak jak większość jego koleżanek i kolegów, nie zamierza czekać z szukaniem pracy do zrobienia magisterium. Już w tej chwili pracuje jako agent ubezpieczeniowy w PZU (z tego się utrzymuje), ale już niedługo znacznie intensywnie (jak inni) rozgląda się za interesującą go posadą. W tej chwili tylko nieliczni studenci traktują jeszcze studia jako „wagary” od prawdziwego życia. Zdecydowana większość dokształca się korzystając z różnych kursów lub indywidualnego toku studiów, a nawet równoległe studiuje na dwóch wydziałach. I ci nie muszą się bać przyszłości.

Z ręką na pulsie

Władze uczelniane zdają sobie sprawę z konieczności modernizowania, rozszerzania programów wydziałów humanistycznych. Jednak ograniczenia finansowe powodują, że nie na wszystkich wydziałach jest to możliwe lub nie w takim wymiarze, w jakim być powinno. Wydziały potencjalnie kształcące nauczycieli także starają się elastycznie reagować na przeobrażenia rzeczywistości. Objawia się to na przykład zmianą polityki rekrutacyjnej i samych programów.

— *Dla naszego wydziału okres zmian zaczął się kilka lat temu, kiedy zamknięto wiele przedskol i stało się jasne, że z racji nizu demograficznego, z roku na rok coraz mniej dzieci będzie korzystało z przedszkoli i rozpoczynało naukę w szkołach* — mówi dr hab. Alicja Siemak-Tyliowska.

Przed wszystkim zrezygnowano więc z dwóch oddzielnych kierunków nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego, tworząc jeden wspólny — Edukację Wczesnoszkolną. Nie trzymając się też sztywno określonego limitu wolnych miejsc przy naborze nowych słuchaczy. Zdarza się, jak i w tym roku, że jeśli wśród kandydatów nie ma odpowiedniej liczby tych dobrych, pozostawia się kilka miejsc „pustych” — to lepsze niż przyjąć miernych. Zaszy również zmiany programowe. I tak studenci z Edukacji Wczesnoszkolnej mają możliwość ukończenia kursu reedukacji i otrzymania dyplomu reedukatora, co na pewno zwiększa ich szanse na zatrudnienie.

Modernizowany jest również program Pedagogiki Ogólnej. Między innymi rozwijane są dodatkowe kierunki przy poszczególnych specjalizacjach. I tak przy oświacie dorosłych można wybrać zarządzanie oświatą, kształcenie pracowników administracyjnych. Z kolei w ramach specjalizacji szkolnej przygotowuje się fachowców do pracy we wszelkich poradniach uzależnień. Przy pedagogice społecznej istnieje kierunek kształcący pracowników socjalnych, którzy później mogą pracować w najróżniejszych instytucjach zajmujących się niesieniem pomocy społecznej. Oprócz tego oferuje się studentom ponad dwadzieścia różnych zajęć fakultatywnych, które również pozwalają profilować przyszły zawód. Mniej więcej od trzeciego roku można tu korzystać z niezłej wyposażonej pracowni komputerowej i wykorzystywać komputery, na przykład, do pisanie prac seminaryjnych czy magisterskich. Gorzej jest natomiast z nauką języków obcych, ale to dotyczy większości wydziałów. Ze względu na braki kadrowe (nie ma zainteresowania lektorów pracą na uczelni), trzeba było ograniczyć ilość obowiązkowych kursów do jednego.

Zmiany programowe na pozostałych wydziałach humanistycznych, na których jeszcze przed kilku laty obowiązywało zaliczenie tak zwanego bloku pedagogicznego, ograniczyły się do zrezygnowania z obligatoryjnego charakteru tych zajęć. I to też swego rodzaju znak czasu. I stosunku wobec pedagogiki.

DOROTA JAWORSKA





ZE STR. 1

ubrać na zmianę i w jedyne znoszonych butach. Oczywiście, pierwsze, co musielismy zrobić, to zaopatrzyć je w niezbędną garderobę, nie mówiąc o takich „drobiazgach” jak piżamy i ręczniki.

Zdaniem Stanisława Wielca, dzieci, które przyjechały w tym roku z Syberii, bardzo się różnią od tamtych sprzed kilku lat. W ich sposobie ubierania i zachowania widać przemiany społeczne, gospodarcze i obyczajowe, jakie zachodzą w Rosji w ostatnim okresie. Wiele z nich nosi T-shirty z angielskimi napisami i amerykańskie czapeczki baseballowe. Nie brakuje też znamiion luksusu. Przywiozły z sobą aparaty fotograficzne typu „polaroid”, co było nie do pomyślenia jeszcze kilka lat temu.

I kolejny symptom przemian. W ostatnich 3—4 latach w większych miastach syberyjskich zaczęły powstawać polskie organizacje i stowarzyszenia społeczne i kulturalno-oświatowe. Największą aktywność przejawiają w nich — co zrozumiałe — przedstawiciele zawodów inteligentnych. Ponieważ nabór na kolonie w Polsce odbywał się za pośrednictwem tych organizacji, w syberyjskiej grupie znalazły się dzieci niemal wyłącznie lekarzy, nauczycieli, prawników, techników itp. To z pewnością jakiś mankament, który Wspólnota Polska powinna jak najszybciej usunąć, wszak polskie serca biją także u ludzi prostych.

— Nasze doświadczenia chyba najbardziej procentują przy opracowywaniu programu kolonii. Po tych kilku latach wiemy już, jakie potrzeby mają polskie dzieci ze Wschodu i jakie lubią zajęcia — mówi Stanisław Wielec.

— W naszym programie uwzględniliśmy, zgodnie z sugestią Wspólnoty Polskiej, dwa zasadnicze cele: odpoczynek staramy się połączyć z nauką języka polskiego oraz ze zwiędzaniem bliższej i dalszej okolicy — informuje Zbigniew Zając.

Nauka języka polskiego ma — jak przystało na wakacje — formy luźne, niezobowiązujące. Jedyne zajęcia o charakterze szkolnym prowadzi Aleksandra Ciesielska, polonistka z Zespołu Szkół Rolniczych.

— Staram się, aby każda grupa miała mniej więcej jedną lekcję polskiego dziennie — mówi nauczycielka. — Cwiczymy głównie zwroty, poczynając od podstawowych w rodzaju, ile masz lat, gdzie mieszkasz, czy masz brata, siostrę, a kończąc na bardziej złożonych związkach frazeologicznych. Trudność polega na tym, że dzieci reprezentują bardzo zróżnicowany poziom znajomości polszczyzny — od prawie biegłej do znikomej. Ale najgorzej jest ze sztuką pisania. Po pierwszych lekcjach zorientowałam się, że muszę podzielić kolonistów na mniejsze grupy, najwyżej dziesięcioosobowe, dobierając je pod względem stopnia znajomości języka.

— Ale na dobrą sprawę, dzieci uczą się polskiego przez cały dzień — mówi Maria Zadworna, opiekunka grupy chłopców, rusycystka z ZSR, która jednak wbrew swojej profesji odwołuje swoich dwudziestu podopiecznych od mówienia po rosyjsku.

— Po prostu we wszystkich sytuacjach, w jakich się znajdujemy przez cały dzień, prosimy naszych gości o mówienie po polsku — mówi nauczycielka. — Tylko wtedy, gdy widzę, że czegoś nie rozumiem, uciekam się do rosyjskiego, ucząc przy okazji, jak to powinno brzmieć w naszym języku.

Jest jeszcze jeden sposób nauczania polskiego, i to — jak przyznają dorośli pracownicy kolonii — najskuteczniejszy. Otóż w Łowiczu z dziećmi ze Wschodu spędzają wakacje ich rówieśnicy z Polski. Są nawet zakwaterowani w tym samym internacie. Jest ich 34. Są to dzieci pracowników oświaty z województwa skierniewickiego i ciechanowskiego. W grupie kolonistów znaleźli się także chłopiec i dziewczynka z rodziny polskiej, która repatriowała się na wiosnę z Kazachstanu i osiedliła w Łowiczu. Bariery językowej raczej nie ma, ponieważ na wspólne kolonie przyjechały dzieci, które uczą się rosyjskiego (są jeszcze takie!).

— Dobrze się rozumiemy z Polakami ze Wschodu — mówi Małgorzata Bolkowska, uczennica ze Szkoły Podstawowej nr 6 w Ciechanowie. — Jeśli nawet mówią do nas po rosyjsku, a my do nich po polsku, to korzyść jest obopólna. Uczymy się nawzajem języka. Nie ma między nami żad-

nego dystansu. Ubierają się tak samo jak my i lubią te same zespoły muzyki rockowej z Zachodu, uprawiają nawet takie same sporty.

— Toteż najbardziej zaskoczyło mnie to, że niczym nas nie zaskoczyli — wyznaje Karol Kamiński ze Szkoły Podstawowej nr 1 w Mławie. — Wydawałoby się, że skoro mieszkają na Syberii czy w Gruzji, to powinni bardzo się różnić od nas, bo tam jest przecież inna kultura.

Jednak, jak zauważyła Maria Zadworna, rodacy ze Wschodu zaimponowali rówieśnikom z kraju dość dużym wyrobieniem i odcytaniem. Jak przystało na dzieci z rodzin inteligentnych, przed przyjazdem starały się zdobyć jak najwięcej informacji o Polsce. Niektóre zdradzają głębsze zainteresowania naszą historią i kulturą. — Jeden z chłopców zaskoczył mnie znajomością mało znanych szczegółów z biografii Chopina — mówi nauczycielka.

Poza tym, na co zwróciły uwagę dzieci z Polski, nasi goście są lepiej wykształceni muzycznie. Wielu z nich gra na pianinie i dobrze śpiewa. — Możemy od nich uczyć się także świeżości spojrzenia — przyznaje Małgorzata Bolkowska. — Byliśmy razem w Warszawie. Zwracali uwagę na

w Uzbekistanie, to tęsknię za Polską. Natomiast, gdy przebywam w Polsce, to tęsknię za swoim domem. Dziewczynka coraz bardziej uświadamia sobie dziwność swego położenia. Ojciec jest Uzbekiem, matka Polką, ona zaś mieszka w kraju, w którym wykształceni ludzie porozumiewają się po rosyjsku. Oczywiście, standard życia w Polsce jest znacznie wyższy niż w Uzbekistanie. Tam widać ogromne bogactwo albo skrajną biedę. Wiele dzieci nie chodzi do szkoły tylko z tego powodu, że nie ma się w co ubrać. Teraz tęskni do swoich rodzinnych stron, bo ma tam dużo przyjaciół. Jest ich całe międzynarodowe towarzystwo — Rosjanie, Polacy, Uzbeki, Tatarzy. Chyba będzie już tak rozdarta do końca życia. W każdym razie studia planuje odbyć w Polsce.

Helena Bildina, psycholog w prywatnym gimnazjum w Tomsku, przyjechała do Polski już po raz trzeci. Ostatni raz — cztery lata temu — była na dwutygodniowym kursie języka polskiego w Lublinie. Niestety, po czterech latach nieobecności w naszym kraju czuje, że mówi gorzej. Czuje się Polką. Pociągają ją nasza kultura. Wzorem postawy patriotycznej jest dla niej matka, z domu Kalinowska, która zdobyła

I NAWET TRAWA ZIELEŃSZA

wiele szczegółów, które nam, tubylcom, z reguły uchodzą uwagi. Zaczęłam patrzeć na stolicę ich oczyma. Myślę, że teraz, podobnie jak oni, będę zwracać większą uwagę na urodę naszych zabytków.

— Nawet zieleń w naszym kraju wydaje się im piękniejsza — dodaje Maria Zadworna.

Julia Romanowa, lat 15, przyjechała do Łowicza z Jekatierinburga (d. Swierdłowski). Mówi, że jej babcia jest Polką, natomiast mama jest nią w połowie, zaś ona sama w jednej czwartej. Ale ważniejsza jest świadomość. Babcia zawsze uczyła ją mówić po polsku. Teraz, gdy wróci, będzie zgłębiała tajniki polszczyzny z jeszcze większym zapałem i raczej we własnym zakresie, ponieważ ma w domu dużo polskich książek. Chciałaby przyjechać tu na dłużej, najchętniej na studia. Bardzo jej się podoba w Polsce. Zachwycona jest Warszawą, zwłaszcza Zamkiem Królewskim, Starym Miastem i Łazienkami.

Wiktor Koczetow, l. 11, przyjechał aż z Abakanu. Przedstawił się jako Witek. Twierdzi, że jego nazwisko jest ukraińskie i że pochodzi z rodziny polsko-ukraińskiej, która przed laty została zesłana na Syberię. Mama, lekarka, mówi po polsku całkiem dobrze, tata, technik dentystyczny, trochę słabiej. Zaczął się uczyć polskiego w domu, sam z siebie. Znalazł polską książkę i postanowił najpierw nauczyć się liter alfabetu łacińskiego, którego nie znał. Potem zaczął powoli „wgrzyzać się” w tekst. W Polsce najbardziej spodobał mu się Zamek Królewski i... McDonald.

Eugeniusz Kozłowski, lat 14, mieszka w Tbilisi. Jego przodkowie znaleźli się w Gruzji po upadku powstania kościuszkowskiego. Ojciec jest Polakiem, matka Rosjanką. Przyznaje, że Gruzja to piękny kraj, ale ciężko w nim się teraz żyje. Brak prądu, gazu i wody. Chciałby mieszkać w Gruzji, i w Polsce. Ma już sprecyzowane plany życiowe. Postanowił zostać księdzem. Po skończeniu szkoły średniej zamierza przyjechać na studia do Polski. Dlatego bardzo mu zależy na dobrym opanowaniu polskiego. Po powrocie z kolonii zmobilizuje ojca i razem będą uczyli się języka swoich przodków.

Aleksandra Zamorajewa, l. 15, mieszka w Taszkencie. Ze wszystkich 55 kolonistów mówi po polsku najpłynniej. Nic dziwnego. W ubiegłym roku spędziła pięć miesięcy we Wrocławiu, towarzysząc matce, pracownikowi naukowemu, specjalizującemu się w dziedzinie rolnictwa. Swoją sytuację określa w ten sposób: — Gdy jestem

się na akt wielkiej odwagi. Zażądała wpisanie do dowodu sobistej informacji, że jest narodowości polskiej i nie ukrywała swego katolicyzmu. — Również i ja mam wpis w dowodzie, że jestem Polką. W moje ślady poszły też dzieci.

Pani Helena, która przywiozła grupę z Tomsku, raczej już nie wiąże swojej przyszłości z krajem nad Wisłą. Myśli tylko o wychowaniu dzieci w duchu polskim. Córka właśnie ukończyła prawo i jeszcze w sierpniu przyjedzie do Łodzi na kurs języka polskiego. Cichym marzeniem Heleny Bildiny jest to, aby jej dzieci mogły kiedyś osiedlić się w Polsce. — Życie na Syberii jest ciężkie. Ja już do tego przywykłam, ale chciałabym, żeby syn i córka mieli lepszy los.

Tatiana Panikarowska przyjechała z grupą dzieci z Tiumentia. Bardzo się cieszy, że niedawno powstało w jej mieście polskie stowarzyszenie. Radość ta wynika z tego, że przez lata mówiono, iż Polaków w Tiumentiu nie ma. Okazało się, że są. Obecnie do stowarzyszenia należy 70 osób i ku zaskoczeniu wszystkich, coraz więcej mieszkańców przyznaje się do polskiego rodowodu. Znalazł się wśród nich dyrektor miejscowego teatru, którego córka przyjechała do Łowicza. Kilka tygodni temu do Tiumentia dotarła polska ekspedycja z pomocą humanitarną. Przy okazji zaopatrzyła stowarzyszenie w sprzęt audiowizualny i książki. Pani Tatiana przyznaje, że płynie w niej już niewiele polskiej krwi, ale teraz jej cała dusza łączy się do polskości. Dzieli zainteresowania syna, który studiuje historię. Była z nim przed dwoma laty z wizytą u dalekiej rodziny w Lublinie. Chłopca urzekły stare budowle. Od tego czasu pasjonuje się historią i kulturą Polski.

Program pobytu na ziemi łowickiej dzieci i opiekunów ze Wschodu jest niezwykle bogaty. Prawie codziennie zwiedzają tutejsze muzea, pałace, dworki i liczne zabytki. Jednak główną atrakcją była zorganizowana pod koniec turnusu wycieczka autokarowa do Częstochowy. Przyjazd rodaków odbił się też dużym echem wśród mieszkańców Łowicza, którzy mieli okazję zetknąć się z nimi podczas uroczystych powitań na kościele parafialnym i łowickiej katedrze. Ich pobytem interesowały się także władze miasta. Ciepła i serdeczność, jakiej doznali nasi rodacy z Syberii, Gruzji i Uzbekistanu, nie była w stanie osłabić nawet brzydka i kapryśna tego lata pogoda.

WITOLD SALAŃSKI

Z ANDRZEJEM BIAŁYM, prezesem Towarzystwa Absolwentów, Wychowanków i Przyjaciół Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego im. J. Chreptowicza w Ostrowcu, rozmawia Józef Kilianek

TA JEDNA...

— Skąd pomysł na organizację patronującą tylko jednej szkole?

— Na przełomie lat 1989/90 wśród części absolwentów liceum mieszkających w Ostrowcu i utrzymujących kontakty ze szkołą, zrodził się pomysł, aby stworzyć organizację, która prowadziłaby na stałe działalność mającą na celu podtrzymywanie i utrwalanie tradycji szkoły. Chcieliśmy także, aby organizacja ta zajęła się przygotowywaniem zjazdów koleżeńskich, organizowanych dotąd przez jednorazowo powoływane komitety. Naszym zamiarem było także wspomaganie finansowe szkoły. Koledzy prawnicy, także absolwenci szkoły A. Malachowska, W. Zapałowski i ja wystąpiliśmy z propozycją, aby organizacja przyjęła formę stowarzyszenia.

Nasze Towarzystwo praktycznie działa od 2 kwietnia 1990 roku, kiedy to odbyło się zebranie wymagane prawem oraz wybór Komitetu Założycielskiego. W całym kraju działa niewiele tego typu stowarzyszeń. Z publikacji Klon-Jawor, zbierającej dane o organizacjach samorządowych wynika, że takich stowarzyszeń jest tylko pięć.

— Skąd ta miłość do szkoły?

— Myślę, że liceum, które ukończyłem miało i ma nadal swój niepowtarzalny styl pracy nad młodym człowiekiem, swoją atmosferę pracy, której cechą charakterystyczną nie było „polowanie na błędy”, które uczeń przecież popełnia, ale ich ujawnianie oraz wspólne ich pokonywanie. Nie wszystkiego można się nauczyć, pojawiają się przecież w trakcie nauki różnego rodzaju wątpliwości, rozterki. Albo szkoła stwarza warunki do ich prezentowania, albo też nie. Jeśli tego nie czyni, jest to swoistego rodzaju schizofrenia, która do niczego dobrego nie prowadzi. Myśmy na szczęście tego nie doświadczali, choć przyszło nam uczyć się w liceum w niełatwych czasach. Jest to zasługa przede wszystkim pracujących tam nauczycieli, że wspomnę J. Rostkońskiego, B. Sajackiego, M. Wójcik. To ci ludzie zdecydowali, że mówimy o swoim liceum jako o tej jedynej szkole.

— Czy tylko to zadecydowało?

— Jest jeszcze coś, o czym warto tu powiedzieć. Otóż my wszyscy jesteśmy naznaczeni nie tylko chęcią niesienia pomocy znajdującym się w potrzebie, ale czynimy to rozrzucając po kraju i po świecie. Podam przykład. Z. Mazur, absolwent z 1961 roku udziałowiec poważnej korporacji działającej na terenie Kanady i USA był fundatorem prywatnych nagród dla najlepszych matematyków w szkole. Wspomagaliśmy także finansowo jednego z absolwentów, chorego na białaczkę.

— Ile członków liczy sobie Towarzystwo?

— Kiedy rozmawiamy na ten temat, to jest ich stu bardzo aktywnych członków.

— Jakie sprawy udało się wam rozwiązać?

— Pierwsza sprawa to wspomaganie rzeczowe i finansowe liceum. W dzisiejszej mizerii finansowej liczy się każdy grosz, każdy telewizor, magnetowid, każda mapa, jednym słowem każda pomoc naukowa. Drugi zasadniczy kierunek naszych działań to pomoc w remontach. Choć budynek szkoły jest okazały, to jednak wymaga generalnego remontu. Partycypujemy już w remoncie sali gimnastycznej, przeznaczając na ten cel 20 mln złotych. Towarzystwo sfinansowało wykonanie tablicy pamiątkowej mjr J. Piwnika-Ponurego, a szczególny udział miał tu Tadeusz Wojarski, który z własnej kiesy pokrył koszty materiałów i wykonania oryginału tablicy w kierowanych przez siebie Gliwickich Zakładach Urządzeń Technicznych S.A. w Gliwicach.

— Dotychczasowa działalność Towarzystwa to także organizowanie zjazdów wszystkich roczników i spotkań koleżeńskich?

— Tak, to bardzo sympatyczna część pracy Towarzystwa. Zorganizowaliśmy już pięć zjazdów, przy czym ten ostatni był już w całości przez nas organizowany. VI Zjazd organizujemy w czerwcu 1998 roku. Towarzystwo dysponuje aktualnymi danymi około 1000 absolwentów, a tylko po II wojnie światowej maturę zdało łącznie 5 tys. absolwentów. Oczekujemy, że ci, którzy nie uczestniczyli w dotychczasowych zjazdach, a których adresów nie mamy, nadeślą swoje dane pod adresem szkoły: Liceum Ogólnokształcącego im. J. Chreptowicza w Ostrowcu ul. J. Rostkońskiego 1.

— Dziękuję za rozmowę.

Gdy czytam „Zarys koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce” prof. Czesława Kupisiewicza, gdy wsłuchuję się i wczytuję w dyskusję nad nim, to nieodparcie nasuwa mi się następujący obrazek: dwóch panów, z których każdego stać na przechodzonego malucha za jakieś sto milionów, rozważa różne gadgety, które ich zdaniem powinien mieć pojazd, który sobie zafundują. Poduszka powietrzna, ABS, komputer pokładowy, klimatyzacja etc. etc. Razem powinien to być nowy mercedes za, lekko licząc, miliard.

MALUCH czy MERCEDES?

Zarówno w „Zarysie”, jak i w dyskusji nad nim mowa jest o osiąganiu zachodnich standardów, modelu edukacji, takichże wskaźników scholaryzacji, realizacji różnych wykoncypowanych zasad, modelach 9+3, 10+2, 1+8+4 itp. itd. Jest to po prostu koncert pobożnych życzeń.

Tak się składa, że nasz dochód narodowy per capita jest dziesięciokrotnie niższy niż w krajach najwyżej rozwiniętych i na dodatek obciążony spłatą długów (akurat relacja cen mercedesa i używanego malucha). To są te kraje, z którymi chcemy się porównywać. Nawet jeżeli uda się Polsce utrzymać uznawane za wysokie dzisiejsze sześcioprocentowe tempo wzrostu, to ich dzisiejszy poziom dochodu narodowego per capita osiągniemy za pół wieku. W roku 2010 (również jeżeli dobrze pójdzie) osiągniemy dzisiejsze wskaźniki Grecji i Portugalii. Żeby to wiedzieć, wystarczy pięć minut, kalkulator i znajomość procentu składanego.

Może moje wymagania jako fizyka są zbyt wygórowane, ale dla mnie koncepcja reformy czegośkolwiek musi składać się z analizy stanu wyjściowego (i to nie zapisów, a realiów), listy konkretnych celów, którym ma służyć reforma, opisu stanu do jakiego ma prowadzić i mechanizmów, jakie ma uruchomić, możliwości finansowania w kilku wariantach nie nazbyt optymistycznych i kosztorysu. Tak się bowiem składa, że każda zmiana struktury, każdy dodatkowy rok nauki, każdy procent scholaryzacji kosztuje. Kosztuje też realizacja tak wykoncypowanych zasad. Mało tego — zasady owe bardzo często, jeśli nie na papierze, to w życiu, wchodzą ze sobą w sprzeczność. A koszty mogą być zarówno bezpośrednimi kosztami finansowymi, jak i mogą polegać na obniżeniu efektywności kształcenia i wychowania. Osobiście twierdzą, że ceną np. eksponowanej przez prof. Kupisiewicza zasady drożności jest wykorzystywanie jej przez administrację oświatową jako narzędzia uniformizacji szkół. W rezultacie, za ułatwienie dla grupki tych, co nie wiedzą czego chcą i źle wybierają, placą ci wszyscy, którzy wiedzą czego chcą i dobrze wybrali szkołę, a muszą „na wszelki wypadek” uczyć się wszystkiego po trochu. Do tego bowiem w ujęciu biurokratycznym sprowadza się ta zasada. Płaci też zmniejszoną efektywnością kształcenia całe społeczeństwo.

Reformatory-teoretycy często nie chcą widzieć tych kosztów ich poczyni, które są związane ze zmianą (spadkiem) efektywności nauczania i wychowania. Oto w latach dziewięćdziesiątych przeprowadzano jednocześnie drastyczne programy oszczędnościowe i wydłużano średni okres nauki. Oczywiście środki na to wydłużenie zostały „wyciśnięte” z reszty szkolnictwa, zwłaszcza podstawowego, czego skutkiem było znaczne pogorszenie warunków nauki. Oznaczało to również istotne obniżenie poziomu kształcenia. Ale wskaźnikami scholaryzacji można się chwalić, a skutki złego kształcenia ponoszą sami absolwenci i społeczeństwo. Jakoś nie zauważyłem, by ktoś próbował analizy całkowitych efektów „tego sukcesu”.

Bardzo dziwi mnie, że prof. Kupisiewicz nie odniósł się w swym zarysie reformy do zaleceń i wniosków ekspertów OECD badających nasz system edukacyjny. Mało tego, odnoszę wrażenie, że prawie całe polskie środowisko akademickie najchętniej by ów raport utajniło i schowało pod sukno. Eksperti OECD stwierdzili bowiem w swoim raporcie, że nasze aspiracje edukacyjne nie przystają do możliwości finansowych kraju o tym poziomie dochodu narodowego. Mało tego — gdy w cywilizowanych krajach postuluje się upowszechnianie wykształcenia średniego, to chodzi tu o niższe średnie (czyli odpowiednik naszej 7 i 8 klasy szkoły podstawowej i 1 oraz 2 klasy szkoły ponadpodstawowej). A takie wykształcenie mamy już, przynajmniej na papierze,

upowszechnione w 95 proc. Nasze zaś pomysły upowszechniania kształcenia na poziomie maturalnym wydały się owym ekspertom niepojęte. Z licznych komentatorów edukacyjnego raportu OECD tylko Piotr Łapa w „Trybunie” zauważył te akurat jego aspekty.

Czechy i Węgry mające o połowę od naszego wyższy dochód narodowy na głowę ludności oraz lepszą sytuację wyjściową, jeśli chodzi o bazę materialną i kadre jakoś nie płaczą nad swoimi wskaźnikami scholaryzacji w szkołach średnich i wyższych (a mają je niższe niż Polska). Kraje te są po prostu pragmatycznie zainteresowane nie wskaźnikami, a tym co się za nimi kryje, czyli jakością kształcenia. Z kolei biedna Korea Północna zapewnia już wszystkim swym młodym obywatelom wykształcenie średnie (naukę pisanie i czytania oraz rachowania, szkolenie wojskowe oraz studia nad myślami Kim Ir-Sena), a wielu wykształcenie wyższe — zwłaszcza na wieczorowych uniwersytetach dżucze. Jak mawiał mój wykładowca fizyki statystycznej prof. Łukasz Turski: „Ja i mój pies mamy statystycznie średnio po trzy nogi. I co z tego?”

Wiele głosów w dyskusji nad reformami oświatowymi odwołuje się do czegoś zwanego zachodnimi standardami. Nie bardzo jednak wiadomo co to jest, bo systemy edukacyjne bardzo się od siebie różnią. Ważniejszy jednak problem widzę w tym, że systemy te tworzą pewną całość i są sprzężone z ogólnym poziomem gospodarczym i cywilizacyjnym krajów, w których działają. Nie da się ABS z mercedesa zamontować w maluchu. **Nie można, mimo pozornej łatwości, przenieść np. regulacji prawnych i formalnych oraz zadań szkoły nie przenosząc poziomu finansowania, bazy materialnej, liczby personelu pomocniczego etc. Inaczej pogłębiony zostanie po prostu fasadowy charakter naszego systemu edukacyjnego i ponieważ realne procesy będą w nim odbywać się siłą rzeczy w sposób jeszcze bardziej odległy od uregulowań formalnych, to stanie się on jeszcze mniej sterowany. Nie istnieje bowiem, wbrew temu co się niektórym teoretykom wydaje, jeden uniwersalny doskonały model systemu edukacyjnego. Wszystko zależy od warunków, zwłaszcza ekonomicznych. To samo dotyczy szczegółowych rozwiązań.** Maluch, nawet nowy, jest dla mieszkańców krajów rozwiniętych beznadziejnie przestarzałym i niewygodnym „rzęchem”. Dla ogromnej reszsy Polaków to jednak całkiem sprawny środek lokomocji, bez którego nie sposób się obejść, a dla wielu nieosiągalny przedmiot marzeń. Podobnie z rozwiązaniami edukacyjnymi. Oto prof. Konarzewski odsądza od czci i wiary jako niestuszny, bo odrzucony już przez kraje rozwinięte (przynajmniej teoretycznie) „streaming” (równoległe klasy, do których uczniowie trafiają w zależności od uzdolnień i wyników, realizujące zróżnicowany program). Ja tymczasem znam najbardziej nawet przodujące szkoły w Polsce, które „streaming” jako nowość stosują i bardzo go sobie chwalą. Po prostu Zachód stać na inne rozwiązania (choć również dyskusyjne), a nas jakby trochę mniej. Jako ciekawostkę podam, że zachodni standard w zakresie wykształcenia nauczycieli, i to nawet w szkole średniej, to wykształcenie wyższe zawodowe (bakalaureat). Na tyle stać bogate społeczeństwo przy placach nauczycieli rzędu 2500—4000 dolarów miesięcznie przy działającym tam rynku pracy. Jaki wobec tego będzie za parę lat polski standard? Rezerwy związane z PRL-owską urawniłowką już się powoli kończą.

Kolejnym brakiem „Zarysu” i głosów w dyskusji jest niechęć do mówienia o mechanizmach motywowania do pracy i nauki zarówno uczniów jak i nauczycieli. Z tego co zostało niejako półgębkiem i przy okazji powiedziane wyłania się taki oto, może nieco

przerysowany, obraz. Nauczycieli przeszkoli się na kursach, a potem oni zrobią co trzeba z poczucia obowiązku i ze strachu przed dyrektorem, któremu łatwiej będzie zwolnić ich z pracy. Szczególnie dużo nadziei wiąże się z owym szkoleniem, traktowanym omal jako panaceum. Otóż niestety ludzie, nauczyciele też, postępują zgodnie ze swoimi interesami, doświadczeniami, warunkami i mechanizmami, jakie na nich oddziałują. W historii znanych jest wiele eksperymentów „przekuwania człowieka” drogą mniej lub bardziej łagodnej perswazji i propagandy, niektóre wraz z fizyczną likwidacją skażonych „starym” pokoleń. Wszystkie te próby zakończyły się fiaskiem. Zatem zmieniać trzeba warunki i mechanizmy, a kursy i szkolenia mogą odegrać rolę wyłącznie pomocniczą. Model groźnego dyrektora (biurokratyczny) też raczej ma małe szanse powodzenia — żeby zwolnić kogoś trzeba mieć na jego miejsce przynajmniej równorzędnego kandydata, a na to się w dłuższej perspektywie nie zanoszą. Na dodatek dobrze jest mieć tę słodką pewność, że dyrektor będzie zwalniał nauczycieli słabych, a nie niewygodnych czy blokujących miejsce glupawej siostrzenicy wójta.

O motywacjach uczniów w ogóle się nie mówi poza myśleniem utopijnym, które wygląda mniej więcej tak „... tak więc uczeń bez ocen i niemal bez wysiłku, całkowicie oczarowany wejdzie w piękny świat chemii”. (Cytuję za prof. Aleksandrem Nalaskowskim, który kpi z tej utopii w swej książce „Niepokój o szkołę”). O tym co będzie, gdy jakaś grupa uczniów nie zostanie oczarowana, utopiści jakoś milczą.

Mój niepokój o kształt i losy reformy znacznie się pogłębił po zapoznaniu się ze składem Rady, która ma nad nią pracować. Jest w niej zaledwie dwoje, i to całkiem nieznanymi, przedstawicieli środowiska nauczycielskiego. Zapewne mają służyć jako dekoracja. Środowisko to reprezentuje też postanka Łybicka. Resztę stanowią przedstawiciele środowisk akademickich oraz jeden autor nieudanej koncepcji, którą próbował bez powodzenia wdrażać najpierw jako dyrektor Szkoły Społecznej nr 5 w Warszawie, a obecnie robi to z podobnym zdaje się skutkiem w społecznym LO (Krzysztof Wielecki). Nie ma w ogóle reprezentantów rodziców i ich interesu. Tak się składa, co wynika z reguły naukowego awansu w Polsce, że większość reprezentantów akademickiej pedagogiki uciekła ze szkoły w początkach kariery. Toteż znają oni zawód nauczycielski i szkołę głównie z teorii i lat własnej szkolnej nauki. Na dodatek część środowisk akademickich ma swoje własne interesy związane z oświatą, nie zawsze zgodne z interesem uczniów, rodziców i społeczeństwa. Wiadomo np. że wielu pracowników nauki jest zaangażowanych w szarą strefę kursów przygotowawczych. Dla nich, jak również dla przedstawicieli szkół niepublicznych, dobre szkoły państwowe to niepożądana konkurencja. Inni z kolei dorabiają przy doskonaleniu nauczycieli bądź chcieliby zapewnić zatrudnienie sobie i absolwentom swoich kierunków. Że przedstawiciele kręgów akademickich często swój, a nie ogólnospołeczny interes mają na względzie w edukacyjnych sporach (dotyczy to również wielu innych grup i środowisk, ale one nie tworzą przynajmniej wrażenia występowania w roli bestronnych ekspertów) świadczy dyskusja nad nowymi wyższymi szkołami zawodowymi i prywatnymi szkołami wyższymi. Zgodnie z zaleceniami ekspertów OECD wyższe szkoły zawodowe miały powstać poza strukturami dotychczasowych wyższych uczelni, aby właśnie miały praktyczny i zawodowy, a nie akademicki charakter, co środowiska akademickie z zadziwiającą jednomyślnością kwestionują jako konkurencję.

Sądę, że w Radzie do Spraw Reformy Edukacji powinno być więcej „praktykujących” nauczycieli i dyrektorów szkół z dorobkiem i to takich, którzy nie daliby się zdominować tytułom i elokwencji. Brakuje mi też w Radzie reprezentantów rodziców (broń Boże nie polityków!).

Obawiam się, by akademicka dyskusja nad tanim przerobieniem malucha w mercedesa nie spowodowała „na razie” zaniechania takich reform, które są możliwe i konieczne. Zaliczam do nich: • Zastąpienie biurokratycznego sterowania szkołami sterowaniem przez cele za pośrednictwem zewnętrznych egzaminów kończących zarówno szkołę podstawową jak i średnią; • Znaczne zróżnicowanie płac nauczycieli w zależności od osiągniętych wyników. Możliwe jest to jedynie przy jednoczesnym wdrożeniu punktu pierwszego i średniej nauczycielskiej płacy usytuowanej na poziomie przynajmniej średniej krajowej; • Zwiększenie możliwości wyboru przez uczniów przedmiotów i ściślej specjalizacji, zwłaszcza na poziomie ponadpodstawowym.

Stosunek środowiska nauczycielskiego do reform zależy od tego, jakie to będą reformy. Dla pięknych słów i samego słowa — reforma, naiwnych już się raczej w tym środowisku nie znajduje.

Przed 30 laty Korea Południowa, nie będąca chyba w korzystniejszej sytuacji ekonomicznej niż obecnie Polska, postawiła na rozwój człowieka, w tym na oświatę. Czy postąpiono tam rozumnie? Dzisiaj państwo to jest jednym z „tygrysów ekonomicznych” Azji, prężnie rozwijającym się krajem eksportującym swoje towary i usługi, w którym ludziom żyje się dobrze. Wnioski nasuwają się same — czemu u nas nie spróbować zrobić tego samego, co u nich?

UCZYĆ SIĘ OD INNYCH!

Jestem przekonany, że większości ludzi w naszym kraju zależy na tym, aby ich dzieci czy wnuki żyły w lepszych warunkach niż dzisiaj. Czy wolimy spotykać na ulicach ludzi biednych, przynębionych, sfrustrowanych, a tym samym niebezpiecznych, czy też chcielibyśmy widzieć wokół siebie ludzi uśmiechniętych, zadowolonych z życia i życzliwych wobec siebie nawzajem? Chcemy chyba również, aby każdy człowiek miał w miarę równy start w życiu, a także by umiał żyć zgodnie ze swoim otoczeniem, współpracować z innymi, miał wiarę we własne siły i mógł osiągnąć życiowy sukces: zdrowie, satysfakcjonującą pracę i przyjaciół. Pojawia się więc pytanie: od kogo w dużym stopniu zależy kształt moralny i ściśle z nim związany kształt materialny społeczeństwa? Pod czyją opieką pozostają dzieci i młodzież przez połowę dnia? Od kogo wreszcie oczekujemy najwyższych walorów moralnych i fachowych? Odpowiedź brzmi — od nauczycieli.

A co dajemy im w zamian? Czy od wielu już lat nie zbywa się nauczycieli jedynie obietnicami docenienia ich roli, a zapewnia jedynie pensję umożliwiającą vegetację? Jaki tego efekt? Nauczyciel szkolny czy akademicki — mężczyzna — albo rezygnuje z zawodu, albo chcąc przeżyć do pierwszego, dorabia na kilku różnych etatach. Jeżeli prowadzi „chodliwy” przedmiot np. język obcy, matematykę, to wyeksploatowuje się udzielając setek korepetycji. Jeżeli nie, to szuka szczęścia w akwizycji lub kafełkuje, sprząta, myje po nocach wagony. Nie trzeba przeprowadzać specjalnego sondażu, by przekonać się, że tak właśnie jest. Kobieta natomiast — nauczycielka, jeżeli nie ma bogatego męża lub rodziców, a ma dzieci — musi wraz z rodziną żyć gorzej niż skromnie, spoglądając z przynębieniem na lepiej od niej ubrane uczennice. Czy tacy niedocenieni, niedowartościowani moralnie i materialnie nauczyciele mogą podźwignąć kraj z upadku? Czy nie należałoby zatem, wzorem choćby Korei, zdecydowanie zmienić sytuację oświaty i szkolnictwa wyższego?

Niektórzy decydenci próbowali i zapewne mogą w przyszłości, choć coraz bardziej ostrożnie, próbować „odwracać kota ogonem”. Zamiast podjęcia kwestii zasadniczej, którą jest radykalne i natychmiastowe dofinansowanie oświaty i szkolnictwa wyższego, mówili i będą mówić o ich reformie. Czy nie jest to czasem temat zastępczy, na który nie powinniśmy się dać nabrać? Dlaczego tak można sądzić? Ponieważ w praktyce reforma może oznaczać jedynie zwolnienie na bruk części nauczycieli, głównie, choć nie tylko, bez wyższego wykształcenia, a także wprowadzenie „z góry” obcych modeli oświaty zawodowej, np. modelu niemieckiego, czy jakiegoś innego. Co bardziej jednak może wpłynąć na poprawę jakości kształcenia i wychowania: zmiana modelu, czy raczej po prostu dofinansowanie? Chyba dofinansowanie, bo wtedy więcej trafi do zawodu nauczycieli z powołania, a ci którzy już są nie będą musieli dorabiać do swej pensyjki i skoncentrują się na swojej zasadniczej pracy.

Reforma nie może polegać na tym, że „ci z góry” co mają siłę i wiedzę lepiej, a często nie przepracowali sami dnia w szkole, mają wymyślić doskonałe programy „cud”, które usatysfakcjonują potrzeby gospodarki narodowej, nauczycieli, dzieci i ich rodziców. Myślę, że sami nauczyciele czują, co w ich programach odstaje od dnia dzisiejszego i sami mogliby wiele zrobić. I w rzeczywistości

INTENCJE I SKUTKI

Jest istotna różnica między przejęciem przez gminę szkół a przejęciem wodociągów, choć jedno i drugie jest zadaniem samorządowców — powiedział prof. Michał Kulesza na spotkaniu w Podyplomowym Studium Menedżerów Oświaty Samorządowej w Kaliszu, gdzie dziś uczą się pracownicy samorządów, nadzorujący funkcjonowanie gminnej oświaty. Na każdym zjeździe słuchacze spotykają się z postaciami świata polityki, nauki, oświaty i kultury. Ostatnio gościem był właśnie prof. M. Kulesza — współtwórca ustawy samorządowej.

Swoje wystąpienie rozpoczął od następującej tezy — dla administracji państwowej — czytają: resortu oświaty, szkolnictwo jest jedynym zadaniem. W gminie — przeciwnie — oświata jest częścią lokalnego życia zbiorowego, jednym z wielu zadań. Jednocześnie jest tą dziedziną, która żywo obchodzi mieszkańców gminy, bo przecież prawie wszyscy posyłają dzieci do szkoły.

Za dwa lata podczas wyborów samorządowych władze gminy będą rozliczane z tego, co zrobiły w dziedzinie oświaty — ile przeznaczyły na ten cel pieniądze, jak je wykorzystano, jakie było zainteresowanie władz gminy najpoważniejszymi problemami miejscowych szkół... Polityk — również gminny — odpowiada za skutki, a nie za dobre intencje — podkreślił M. Kulesza. Jeśli szkoła dobrze funkcjonuje, rodzice i dzieci są zadowolone — będzie ponownie wybrany.

Wy — zwrócił się do zebranych — gminni urzędnicy oświatowi, jesteście na pierwszej linii frontu. Od 1 stycznia oświata została oderwana od resortowej struktury państwowej i oddana strukturalnie regionalnym. Dokonano tego już nie na fali entuzjazmu początku lat dziewięćdziesiątych, ale w warunkach prób recentralizacji — może kłopoty z oświatą stały się już tak wielkie, że dla państwa lepiej było ją odpuścić?

Największy walor samorządowego zarządzania gminy szkolnictwem, zdaniem profesora, tkwi w jego odpolitycznieniu. Polityczny aspekt zarządzania lokalnego jest nikły, ujawnia

się tylko w trakcie wyborów. Bez względu na to, kto wygra — po wyborach będzie musiał zająć się przeciekającym w szkole dachem. Zatem opcja komunalna staje się najważniejsza. Dla szkoły jest to bardzo korzystne zjawisko.

M. Kulesza zwrócił też uwagę na to, że programy nauczania w zasadzie pozbawione są wiedzy o gminie, o lokalnych środowiskach. Musi powstać (a może tylko odnowić się) język tożsamości lokalnej. Jest to szczególnie ważne zadanie szkoły w związku z dążeniami Polski do europeizacji. Członkostwo w Unii Europejskiej oznacza utratę pewnych atrybutów państwowości, np. własnej monety, własnego wojska itp. W tej sytuacji trzeba szczególnie zadbać o rozwijanie tożsamości państwowej i obywatelskiej — na miejsce formalnych atrybutów państwowości musimy zaistnieć jako naród. Nośnikiem tych wartości powinna być gminna szkoła.

Najwięcej kontrowersji wywołała teza. M. Kuleszy o tym, że niska subwencja państwowa na gminną oświatę wymusza aktywność gminnych polityków i dyrektorów szkół skłania do samodzielnosci, do radzenia sobie, do podejmowania takich działań, jakich by nie podjęli, gdyby nie musieli... Słuchacze nie do końca byli co do tego przekonani. Owszem, mówiono, aktywność menedżerska kadry kierowniczej jest potrzebna, ale subwencja rządowa stanowczo jest za niska i to musi się zmienić. Nie może być tak — podkreślano, że subwencja jest tylko skromnym dodatkiem do pozabudżetowych środków finansowych.

Dyskusję nad wystąpieniem profesora Michała Kuleszy zdominowały jednak problemy ogólniejsze, dotyczące reformy powiatowej. I nic dziwnego, wszak reforma ta będzie mieć wielki wpływ również na oświatę samorządową. Jeśli nadzór pedagogiczny przejdzie na przykład do powiatów to co będą robić w kuratoriach? — zastanawiali się uczestnicy dyskusji.

Michał Kulesza zdecydowanie przeciwstawił się propozycji PSL — małych województw samorządo-

wych. W jego opinii będą one za słabe, aby udźwignąć ciężar samorządowego zarządzania, ponieważ państwo będzie musiało je wspomagać, staną się więc de facto ogniwem zarządzania centralistycznego.

Wyraźnie natomiast prof. M. Kulesza unikał konkretnej odpowiedzi na pytanie, ile powinno być województw w Polsce — 12, 17 czy 25. Przedstawił natomiast trzy warunki, które powinno spełniać województwo: czynnik kapitałowy — czyli działający tu samodzielnie (nie filialny) bank; informacyjny — czyli własne niezależne media (ale nie mutacje gazet i rozgłośnie regionalnych); innowacyjny — czyli rozbudowane szkolnictwo wyższe. Nie jest więc ważne: 12, 17 czy 25 ośrodków wojewódzkich. Chodzi o to, by były one na tyle silne, aby realnie, a nie pozornie, przejąć znaczną część władzy państwowej — mówił M. Kulesza, aby jak to wyraził „zdecentralizować centrum na poziomie regionalnym”.

Bo, póki co, jak zwracano uwagę w dyskusji, w Polsce rząd nie rządzi, tylko administruje. Za ministrem edukacji chodzi grupa wójtów i burmistrzów, aby wyprosić jakieś dodatkowe pieniądze. A on, zamiast przygotowywać politykę edukacyjną państwa, standardy edukacyjne etc. — wciąż rozdaje pieniądze.

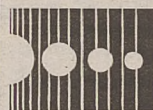
Administrowanie oświatą musi więc zejść do regionów i powiatów. Kiedy zatem reforma powiatowa stanie się faktem? — zastanawiali się uczestnicy dyskusji. Wszyscy niby są za, podkreślano, ale nikt nie ma odwagi podjąć konkretnych działań.

* * *

Spotkanie samorządowców — słuchaczy podyplomowego studium z prof. Michałem Kuleszą trwało blisko 3 godziny. Ci słuchacze studium — może dlatego, że pracują w urzędach miast i gmin — w zasadzie zgadzali się z poglądami M. Kuleszy. Reakcje dyrektorów szkół i nauczycieli byłyby zapewne inne... Do tego rodzaju konfrontacji również dojdzie w Kaliszu, jako że prof. M. Kulesza przyjął zaproszenie Studium na następne spotkanie — tym razem z kadrami kierowniczą szkół.

LECHOSŁAW GAWRECKI

UCZYĆ SIĘ OD INNYCH



ZE STR. 11

większość z nich to robi. Jeżeli jakaś reforma ma odnieść pożyteczny skutek, a nie być jedynie utopieniem naszych pieniędzy w błoto, musi być przeprowadzona w rzetelnej i szerokiej konsultacji z nauczycielami. Wszyscy, którym nieobojętne są losy naszego kraju, muszą się poważnie zastanowić nad tym, jak naprawdę wesprzeć edukację i nie udawać, że problemu nie ma.

Nauczyciele, w przeważającej swej części, z podziwu godnym zapałem robią co mogą, by ratować z oświaty to, co jeszcze się da uratować. Rozumieją bowiem, że gdyby opuścili ręce i poddali się apatii, rozgoryczeniu i niechęci do zawodu i uczniów, okazałoby się to zgubne dla nich samych, a także dla społeczeństwa. Robią to wszystko niejednokrotnie kosztem swojego zdrowia — ucząc w dwukrotnie nieraz przepełnionych klasach, źle wyposażonych gabinetach, nie mając nawet miejsca na wypoczynek. Czy to idealizm z ich strony? Tak. Ponieważ w zawodzie tym pracują idealisci, którzy nie potrafią sami walczyć „o swoje”, domagać się słusznego wynagrodzenia za towar przeciętnej najwyższego znaczenia — wykształcenia i wychowania. Uważają bowiem, że społeczeństwo samo powinno ich docenić, gdy tymczasem w większości wykazuje ono obojętność sprawą edukacji.

Mamy w naszych organach przedstawicielskich wielu ludzi z oświaty. Widzimy i doceniamy to wszystko, co robią, by oświata i szkolnictwo wyższe zostały zauważone. Czy nie powinni oni spróbować jeszcze skuteczniej przemawiać do rozumu i sumienia decydentów?

Kto jeszcze może pomóc oświacie? Ludzie bogaci na przykład mogliby na większą niż dotąd skalę być sponsorami szkół. Druga kwestia — podatki. W Korei Południowej, podatki nie przekraczały 10 proc., a starczało na oświatę, na inwestycję w człowieka. Może warto by było skonsultować się z fachowcami tego kraju? U nas ludzie majątni wychodzą ze słusznego poniekąd z ich punktu widzenia założe-

nia, że lepiej np. zamienić zeszlórocznego mercedesa na nowego i umieścić to w kosztach własnych firmy, niż oddać większy podatek do budżetu. Niby mają rację, ale... Budżet to własnie między innymi oświata. Bogatym ludziom nie zależy jednak na oświacie państwowej, ponieważ mogą wystarczyć swoje dzieci do szkół społecznych.

A rodzice — czy nie powinni częściej odwiedzać szkoły — niż tylko wtedy, gdy dziecko ma niskie oceny i się ich wzywa? Muszą również bardziej wesprzeć szkołę w wychowaniu. Powinni również włączać się bardziej w działalność szkoły i w miarę możliwości ją sponsorować.

Nauczyciele natomiast muszą się w końcu wyzbyć niskiego mniemania o swoim zawodzie, przepraszać go stylu zachowania i nastawienia jedynie na przetrwanie. Powoli, lecz systematycznie, budować poczucie wartości we własnych oczach i w oczach społeczeństwa i siłą moralną domagać się większego subwencjonowania oświaty i sprawiedliwości. Chcąc by ich rola w społeczeństwie była bardziej zauważona i doceniona, nie czekając na odgórne dyrektywy co do nieaktualnych programów nauczania, mogliby sami zastanowić się co można by w nich zmienić. I na to położyc nacisk i tego wymagać. Wielu nauczycieli zresztą już to robi. Gdy rodzice zobaczą zmiany w postawach swoich dzieci, że szkoła nie tylko uczy, lecz coraz bardziej wnosi swój wkład w wychowanie ich dzieci, na pewno chętniej staną po stronie interesów oświaty.

Przyszłość każdego z nas i całego kraju zależy w dużym stopniu od oświaty i jej radykalnego dofinansowania — jest to obecnie jeden z kluczowych problemów rozwoju społecznego. Kwestią zasadniczą jest bowiem odpowiedź na pytanie: czy chcemy, aby zmiany w chorym organizmie oświaty i szkolnictwa wyższego były nieodwracalne, a co za tym idzie — by nastąpił upadek kultury, wartości, nauki, a z nim upadek materialny? Czy też chcemy zbudować zdrowe, wartościowe społeczeństwo, które podźwignie się z zapaści moralnej i dna moralnego?

LESZEK KARCZEWSKI
(autor jest adiunktem WSI w Opolu)



OGŁOSZENIA

INSTYTUT HISTORYCZNY UNIwersytetu warszawskiego

OGŁASZA

w roku akademickim 1996/97 nabór na:

A. Pięcioletnie Wieczorowe Magisterskie Studia Historyczne

— wg programu obowiązującego na studiach dziennych.

Zajęcia w terminach dogodnych dla słuchaczy. Opłata za semestr 1.000.00 zł. Rozmowa kwalifikacyjna — 15—17 VII 1996 r. i 10—13 IX 1996 r., opłata egzaminacyjna — 30.00 zł. Dokumenty: podanie, świadectwo dojrzałości lub jego odpis, zaświadczenie o stanie zdrowia, 4 zdjęcia — prosimy składać w terminach 3 VI—12 VII 1996 r. i 22 VII—6 IX 1996 r. w Sekretariacie Instytutu Historycznego UW.

B. Trzyletnie Uzupełniające Magisterskie Studia Historyczne

— dla kandydatów z ukończonymi co najmniej dwoma latami studiów o kierunku humanistycznym lub licencjatem. Zajęcia płatne za semestr 1.000.00 zł. Rozmowa kwalifikacyjna w dniu 16 IX 1996 r., opłata egzaminacyjna — 30.00 zł. Dokumenty: podanie, indeks z zaliczeniem IV semestru, zaświadczenie o stanie zdrowia, 4 zdjęcia — prosimy składać w terminie 3 VI—12 IX 1996 r. w Sekretariacie Instytutu Historycznego UW.

C. Podyplomowe Studium Historii

— dla absolwentów kierunków humanistycznych. Zajęcia w wymiarze 3 semestrów (150 godz.) — płatne za semestr 500.00 zł. Rozmowa kwalifikacyjna w dniu 16 IX 1996 r., opłata egzaminacyjna — 30.00 zł.

Dokumenty: podanie, dyplom ukończenia studiów magisterskich, zaświadczenie o stanie zdrowia — prosimy składać w terminie 3 VI—13 IX 1996 r. w Sekretariacie Instytutu Historycznego UW.

Szczegółowych informacji udziela Sekretariat Instytutu Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego, OO-927/1 Warszawa, Krakowskie Przedmieście 26/28, pokój 18, tel./fax 0-22 26-19-88.



EKO biuro

**NAJTAŃSZE
KSEROKOPIARKI**

**032-176-32-90
0-90-31-46-90**

Wytwórnia Mebli Szkolnych i Sprzętu Jordanowskiego

63-600 Kępno, ul. Wrocławska 23
tel. (0-647) 245-45,
tel./fax (0-647) 232-08

Oferuje

po cenach producenta:

- meble szkolne
- sprzęt jordanowski
- sklejkę profilowaną na siedziska i oparcia, lakierowaną oraz surową.

Zapewniamy transport.

**Większe zamówienia
dostarczamy bezpłatnie.**

WYTWÓRNIĄ MEBLI SZKOLNYCH

oferuje po niskich cenach:

• meble szkolne

Zapewniamy Transport. Większe

zamówienia dostarczamy bezpłatnie.

Zamówienia kierować

Wytwórnia Mebli Szkolnych
62-300 Września, ul. Słowackiego 48
tel. (0-66) 361-350

OGŁOSZENIA DROBNE

□ Dyrekcja Liceum Ogólnokształcącego im. M. Kopernika w Nowem zatrudni od 1 września 1996 r. nauczycieli (małżeństwa nauczycielskie) o specjalności: język polski, język angielski, fizyka, informatyka. Oferujemy mieszkanie. Prosimy o kontakt pod adresem: LO im. M. Kopernika, ul. Nowa 2, 86-170 Nowe, tel. 0-532 27227.

□ XLIX Liceum Ogólnokształcące w Warszawie, ul. J. Curie 14, tel. 44-13-21, zatrudni nauczycieli germanistów (możliwość mieszkania służbowego), nauczyciela geografii. Informacje po 20 sierpnia.

□ Nauczycielka przedszkola z długoletnim stażem zawodowym poszukuje pracy stałej lub na czas określony, na terenie całego kraju. Kontakt: „Anna”, skr. poczt. 93, 67-200 Głogów.

□ Dyrekcja Szkoły Podstawowej w Goławicach zatrudni nauczyciela matematyki od 1 września 1996 r. Oferujemy mieszkanie. Prosimy o kontakt pod adresem: Szkoła Podstawowa w Goławicach, gm. Pomiechówek, woj. warszawskie, tel. (0-22) 775-60-21.

□ Dyrektor Szkoły Podstawowej w Trębaczewie, woj. skierniewickie, zatrudni od 1 września 1996 r. małżeństwo nauczycielskie o specjalnościach: nauczanie początkowe i geografia lub wychowanie fizyczne. Zapewniamy mieszkanie rodzinne. Adres: Szkoła Podstawowa w Trębaczewie, 96-208 Lubania n. Pilicą, woj. skierniewickie.

□ Potrzebna emerytowana nauczycielka do pomocy w odrobieniu lekcji z dziećmi — klasa II i IV — i przywiezienia autobusem ze szkoły na Sadybie do domu. Tel. 642-76-51.

□ Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 1 w Sejnach zatrudni z dniem 1 września 1996 r. nauczyciela języka angielskiego z wykształceniem wyższym. Oferujemy 2-pokojowe mieszkanie w nowym budownictwie o powierzchni użytkowej 48,1 m². Proszę o kontakt: tel. (0-87) 162-054, fax 162-055.

□ Dyrektor Liceum Ogólnokształcącego w Złotorzy zatrudni od dnia 1 września 1996 r. dwóch nauczycieli języka angielskiego (mille widziane małżeństwo). Oferujemy mieszkanie komunalne (ogrzewanie gazowe, telefon) w nowym budownictwie. Prosimy o kontakt pod adresem: Liceum Ogólnokształcące w Złotorzy, ul. Kolejowa 4, tel. (0-76) 783344.



AKTA PERSONALNE ⁽³⁾

Drukujemy ostatnie wzory pism stanowiące załączniki do rozporządzenia Rady Ministrów z 28 maja 1996 r. w sprawie prowadzenia dokumentacji związanej ze stosunkiem pracy oraz sposobu prowadzenia akt personalnych.

Przypomnijmy, że do 2 grudnia 1996 r. pracodawcy muszą dostosować prowadzoną dokumentację do wymogów nowego rozporządzenia.

Załącznik nr 4

(pieczęć nagiłwkowa pracodawcy)

(miejscowość i data)

(numer REGON-EKD)

ROZWIĄZANIE UMOWY O PRACĘ Z ZASTOSOWANIEM SKRÓCONEGO OKRESU WYPOWIEDZENIA*

Pan (Pani)

(imię i nazwisko)

Rozwiązuję z Panem (Panią) umowę o pracę zawartą w dniu
z zastosowaniem skróconego okresu wypowiedzenia, który wynosi

..... i upływie
(wskazać długość zastosowanego okresu wypowiedzenia na podstawie art. 36¹ § 1 k.p.)

w dniu
Przyczyną wypowiedzenia umowy o pracę jest

Jednocześnie informuję, iż w terminie 7 dni od dnia doręczenia niniejszego pisma
przysługuje Panu (Pani) prawo wniesienia odwołania do Sądu Rejonowego — Sądu
Pracy w
(siedziba sądu)

Przed upływem tego terminu może Pan (Pani) złożyć wniosek o wszczęcie
postępowania pojednawczego przed Komisją Pojednawczą**
(siedziba komisji)

(podpis pracodawcy lub osoby reprezentującej

pracodawcę albo osoby upoważnionej

do składania oświadczeń w imieniu pracodawcy)

(potwierdzenie odbioru przez pracownika

— data i podpis)

* Dotyczy umowy o pracę zawartej na czas nieokreślony.

** Dotyczy pracodawcy, u którego została utworzona komisja pojednawcza.

* * *

Załącznik nr 5

(pieczęć nagiłwkowa pracodawcy)

(miejscowość i data)

(numer REGON-EKD)

WYPOWIEDZENIE WARUNKÓW UMOWY O PRACĘ*

Pan (Pani)

(imię i nazwisko)

Wypowiadam Panu (Pani) umowę o pracę zawartą w dniu
w części dotyczącej
(wskazać postanowienia umowy o pracę podlegające wypowiedzeniu)

z zachowaniem okresu wypowiedzenia,
(wskazać długość okresu wypowiedzenia)

który upływie w dniu
Przyczyną wypowiedzenia dotychczasowych warunków umowy o pracę jest

Po upływie okresu wypowiedzenia, tj. od dnia proponuję
następujące, nowe warunki umowy o pracę:

Pozostałe warunki umowy o pracę nie ulegają zmianie.

Jeżeli Pan (Pani) przed upływem połowy okresu wypowiedzenia, tj. do dnia ..
..... nie złoży oświadczenia o odmowie przyjęcia nowych warunków
umowy o pracę, będzie to równoznaczne z wyrażeniem zgody na proponowaną
zmianę warunków umowy.

W razie odmowy przyjęcia przez Pana (Panią) zaproponowanych warunków
umowy o pracę, umowa rozwiąże się z upływem okresu wypowiedzenia, tj. z dniem

Jednocześnie informuję, iż w terminie 7 dni od dnia doręczenia niniejszego pisma
przysługuje Panu (Pani) prawo wniesienia odwołania do Sądu Rejonowego — Sądu
Pracy w
(siedziba sądu)

Przed upływem tego terminu może Pan (Pani) złożyć wniosek o wszczęcie
postępowania pojednawczego przed Komisją Pojednawczą**

(siedziba komisji)

(podpis pracodawcy lub osoby reprezentującej

pracodawcę albo osoby upoważnionej

do składania oświadczeń w imieniu pracodawcy)

(potwierdzenie odbioru przez pracownika

— data i podpis)

* Dotyczy umowy o pracę zawartej na czas nieokreślony.

** Dotyczy pracodawcy, u którego została utworzona komisja pojednawcza.

Od 12 lipca obowiązuje nowe rozporządzenie Rady Ministrów o sposobie i warunkach udzielania urlopu wiązkowcom

URLOPOWANIE ZWIĄZKOWCÓW

Udzielanie urlopu bezpłatnego i zwolnień od pracy pracownikom pełniącym z wyboru funkcje związkowe budzi zawsze wiele wątpliwości, zwłaszcza u pracodawców... Kontrowersje dotyczą także zakresu uprawnień pracowników do pracy związkowej. Rozporządzenie zaczyna obowiązywać od 12 lipca i jest opublikowane w Dz.U. nr 71.

Ustawa związkowa z 23 maja 1991 roku z późniejszymi zmianami określa dokładnie w art. 25 i 31, kiedy pracownik może być urlopowany lub zwalniany z „obowiązku świadczenia pracy”.

Pracownikowi powołanemu do pełnienia z wyboru funkcji związkowej poza zakładem pracy przysługuje prawo do urlopu bezpłatnego. Pracownik ma także prawo do zwolnienia od pracy zawodowej z zachowaniem prawa do wynagrodzenia na czas niezbędny do wykonania doraźnych czynności wynikających z jego funkcji związkowej poza zakładem pracy, oczywiście jeżeli nie może tego wykonać w czasie wolnym od pracy (art. 25 ustawy związkowej).

O zwolnienie z wykonywania pracy na okres kadencji w zarządzie zakładowej organizacji związkowej może wystąpić zarząd z tym, że art. 31 określa dokładnie to zwolnienie w zależności od liczby związkowców zatrudnionych w danym zakładzie pracy.

Jeżeli zatrudnionych jest mniej niż 150 związkowców — prawo do zwolnienia przysługuje częściowo jednemu pracownikowi miesięcznie w wymiarze godzin równym liczbie zatrudnionych członków.

* Gdy związek liczy od 150 do 500 członków zatrudnionych w zakładzie — prawo do zwolnienia przysługuje jednemu pracownikowi.

* W zakładzie, w którym jest zatrudnionych od 1001 do 2000 członków prawo do zwolnienia przysługuje trzem pracownikom.

Za każdy rozpoczęty nowy 1000, zakładowa organizacja licząca ponad 2000 członków przysługuje zwolnienie kolejne-

mu pracownikowi, czyli czwartemu, piątemu itd.

Jeżeli związkowcy są zatrudnieni w związku w niepełnym wymiarze godzin, wtedy prawo do zwolnienia może być udzielane większej liczbie pracowników.

Zasady udzielania urlopów i zwolnień określają przepisy wynikające z rozporządzenia Rady Ministrów z 11 czerwca 1996 roku.

Urlop bezpłatny

Zgodnie z nimi z wnioskiem o udzielenie urlopu bezpłatnego w celu pełnienia z wyboru funkcji związkowej poza zakładem pracy, może wystąpić wówczas, jeżeli wykonywanie tej funkcji wiąże się z koniecznością podjęcia pracy.

Z wnioskiem występuje do pracodawcy organizacja związkowa, w której pracownik ma pełnić tę funkcję. Związek jest zobligowany przez rozporządzenie do wystąpienia z wnioskiem co najmniej na 14 dni przed proponowanym terminem rozpoczęcia urlopu bezpłatnego. Wnioskodawca musi także wskazać okres, na jaki pracownik ma być urlopowany.

Pracodawca jest zobowiązany udzielić urlopu bezpłatnego na okres wskazanym przez Związek. Udzielenie urlopu w innym terminie może nastąpić jedynie z ważnych przyczyn i na podstawie porozumienia pracodawcy z organizacją związkową.

W okresie urlopu bezpłatnego pracownik zachowuje prawo do korzystania z mieszkania zajmowanego przed urlopem. Organizacja związkowa, która wnioskuje o udzielenie urlopu jest zobligowana przez rozporządzenie (par. 2), aby niezwłocznie zawiadomić pracodawcę o wygaśnięciu mandatu pracownika.

Powrót do pracy etatowych związkowców następuje zgodnie z art. 74 kodeksu pracy. Przepis ten gwarantuje pracownikowi—związkowcowi pozostającemu na urlopie bezpłatnym prawo powrotu do pracy u pracodawcy, który zatrudnił go w chwili wyborów, na stanowisko równorzędne, jeżeli chodzi o wynagrodzenie. Prawo to zachowuje związkowiec, który zgłosił swój powrót w ciągu 7 dni od rozwiązania stosunku pracy związkowej. **UWAGA**, niedotrzymanie tego warunku powoduje wygaśnięcie stosunku pracy, chyba że nastąpiło z przyczyn nie-

zależnych od pracownika. Ale ten musi to wówczas udowodnić.

Zwolnienia

Związkowcy pracujący w zarządzie zakładowej organizacji związkowej mają prawo do zwolnienia z pracy na okres kadencji. Chodzi tu o związkowców pracujących tylko w zarządzie tej organizacji. Zarząd występuje z wnioskiem do pracodawcy o zwolnienie pracownika z obowiązku świadczenia pracy na okres kadencji. Wniosek taki powinien zawierać:

- wskazanie pracownika, któremu zwolnienie od pracy ma być udzielone,
- wskazanie okoliczności uzasadniających udzielenie zwolnienia,
- wskazanie, że zwolnienie od pracy ma być udzielone z zachowaniem prawa do wynagrodzenia albo bezpłatnie,
- określenie wymiaru i okresu zwolnienia od pracy.

Wynagrodzenie

przysługujące pracownikowi w okresie zwolnienia od pracy, ustala się według **zasad obowiązujących przy obliczaniu ekwiwalentu pieniężnego za urlop wypoczynkowy. UWAGA, przy obliczaniu tego wynagrodzenia uwzględnia się wszystkie dodatki**, np. za pracę w warunkach szkodliwych dla zdrowia, trudnych, szczególnie uciążliwych, uciążliwych lub niebezpiecznych. Ale tylko wówczas jeżeli w czasie tego zwolnienia od pracy nie ustaje to narażenie pracownika na oddziaływanie takich warunków.

W razie zmiany zasad wynagrodzenia zarówno dotyczących wszystkich pracowników jak i pewnej grupy zawodowej, do której pracownik jest zaliczany, w czasie korzystania z tego zwolnienia od pracy związkowej, **wynagrodzenie ustala się ponownie.**

W przypadku, gdy pracownik korzysta ze zwolnienia od pracy w niepełnym wymiarze godzin fakt ten nie pozbawia go tych uprawnień pracowniczych, które zgodnie z przepisami prawa pracy są uzależnione od wykonywania pracy w pełnym wymiarze. Korzystający związkowiec ze zwolnienia zachowują także prawo do świadczeń wynikających z tytułu zatrudnienia u danego pracodawcy (zgodnie z przepisami określającymi zasady przyznawania takich świadczeń).

*
Związkowcy, którzy w dniu wejścia w życie tego rozporządzenia korzystają z urlopów bezpłatnych lub zwolnień od pracy, udzielonych na podstawie poprzedniego rozporządzenia Rady Ministrów z 19 maja 1992 roku — przysługuje nadal prawo do korzystania z urlopu bezpłatnego lub zwolnienia na dotychczasowych warunkach, aż do momentu upływu okresu, na jaki został udzielony urlop lub zwolnienie (chyba że wcześniej nastąpi wygaśnięcie mandatu).

Płacimy fiskusowi za świadczenia, z funduszu socjalnego

GRUSZA OPODATKOWANA

Opodatkowywanie pieniędzy, które dostajemy z funduszu socjalnego na opłacenie wczasów czy wakacje pod gruszą jest dużą przesadą, ale niestety tak wynika z ustawy podatkowej i musimy płacić. Fiskus bowiem bywa bezwzględny.

W myśl art. 12 ustawy podatkowej zarówno pieniądze jak i świadczenia rzeczowe które otrzymuje pracownik z funduszu socjalnego są traktowane jako jego przychody i stąd obowiązkiem uiszczania podatków od dochodów (oczywiście po odliczeniu kosztów uzyskania).

Pracodawca jest zobowiązany odprowadzić zaliczkę na ten podatek natychmiast po przekazaniu pieniędzy lub świadczenia na rzecz pracownika.

Ustawa podatkowa i przepisy do niej przewidują jednakże kilka zwolnień związanych ze świadczeniami z funduszu socjalnego. Podatku nie płacimy od następujących świadczeń:

* od zapomogi wypłacanej wówczas, gdy występujemy z wnioskiem o pomoc finansową w związku z trudną sytuacją rodzinną, spowodowaną na przykład różnymi zdarzeniami losowymi, długotrwałą chorobą albo śmiercią pracownika lub członka rodziny (art. 21 ust. 1 pkt. 26 ustawy podatkowej).

* nie płacimy także od kwoty przeznaczonej na zmniejszenie wydatków miesz-

kaniowych. Kryteria udzielenia tej pomocy uregulowane są zarządzeniem ministra pracy z 6 września 1993 roku (Mon. Pol. nr 48). O zwolnieniu tym traktuje także art. 21 ust. 1 pkt. 23 ustawy podatkowej.

* nie płacimy także od otrzymywanych z funduszu rzeczowych świadczeń okolicznościowych zarówno przez pracowników jak i członków ich rodzin. Chodzi tutaj o paczki świąteczne, prezenty z okazji Dnia Kobiet, bilety na imprezy sportowe itd. **Uwaga, od podatku zwolniona jest kwota** odpowiadająca wysokości najniższego wynagrodzenia w grudniu roku poprzedniego, czyli w 1996 roku jest to kwota wynosząca 305 zł. To zwolnienie jest uregulowane przez rozporządzenie Rady Ministrów z 24 marca 1995 roku — par. 9 ust. 1 pkt. 8 (Dz.U. nr 35).

* wolne od podatku są także dopłaty z funduszu do zorganizowanego wypoczynku dzieci i młodzieży do lat 18 w formie wczasów, kolonii, obozów i zimowisk. W tym również imprez połączonych z nauką z leczeniem sanatoryjnym. Zwolnienie dotyczy także **dopłat do leczenia** w placówkach rehabilitacyjno-szkoleniowych i leczniczo-opiekuńczych. Od podatku zwolnione są także **koszty przejazdów** związanych z tym zorganizowanym wypoczynkiem (par. 9 ust. 1 pkt. 21 wyżej

cytowanego rozporządzenia Rady Ministrów).

Pozostałe świadczenia zarówno finansowe jak i rzeczowe są wliczane do podstawy wymiaru podatku od dochodów osób fizycznych.

* * *

Wszystkie środki gromadzone są na odrębnych kontach i przeznaczone na potrzeby zatrudnionej załogi i co ważne nie są objęte podatkiem od dochodów pracodawcy. W tym przypadku fiskus był łaskawy.

Na podstawie art. 7 ustawy o zakładowym funduszu świadczeń socjalnych może on być zasilany dodatkowo poprzez:

* darowizny oraz zapisy osób fizycznych i prawnych,

* niewykorzystane środki zakładowego funduszu nagród w jednostkach sfery budżetowej,

* odsetki od środków funduszu

* wpływy z oprocentowania pożyczek udzielanych na cele mieszkaniowe,

* wpływy z opłat pobieranych od osób i jednostek organizacyjnych — korzystających z działalności socjalnej.

Na kontach można także gromadzić środki pochodzące z wierzytelności likwidowanych zakładowych funduszy, przychody z tytułu sprzedaży, dzierżawy i likwidacji środków trwałych służących działalności socjalnej zakładu pracy, w części nie przeznaczonej na utrzymanie lub odtworzenie zakładowych obiektów socjalnych oraz przychody ze sprzedaży lub likwidacji zakładowych domów i lokali mieszkalnych, a także inne środki określone w odrębnych przepisach.

KRZYSZTOF KARULAK

OPTYKA

„W swoich artykułach (np. «Szkoly umierają stojąc») — pisze do mnie czytelniczka, która prosi, by »nie upubliczniać« jej nazwiska — formułuje pan pogląd, że polscy nauczyciele postawieni zostali w sytuacji bez pozytywnego wyjścia i dlatego nie można wyrokować o ich zawodowej wartości. Sugeruje pan, że gdyby zmieniła się sytuacja (przede wszystkim ekonomiczna), to wtedy nauczyciele rozwinęliby skrzydła i pokazali na co ich stać. Nie wydaje mi się, aby miał pan rację. Osobiście myślę, że nawet dwustuprocentowa podwyżka płac niczego nie zmieni. I nie jest to wyłącznie kwestia merytorycznego poziomu naszych koleżanek i kolegów. To jest sprawa zawodowej etyki, której właściwie już nie ma. Nauczyciele to grupa wzajemnie zażerających się ludzi, którzy zniszczą sami siebie. Proszę popatrzeć jak bronią się lekarze czy prawnicy. A nawet dziennikarze — w obronie J. Urbana stanęli nawet ci, którzy prywatnie są jego wrogami. Czy pan może mi dać choć jeden przykład podobnego zachowania na naszym podwórku?»

Rzeczywiście uważam, że w stworzonej nauczycielom sytuacji materialnej władza nie ma moralnego prawa dokonywania negatywnych ocen, co nie znaczy, że nie dostrzegam różnicowej wartości ludzi z naszego środowiska. Czy poprawa sytuacji ekonomicznej nauczycieli zmieni wizerunek społeczny i wartość szkoły publicznej? Zdolny i z dużą świadomością pedagogiczną nauczyciel z Bydgoszczy opowiadał mi kiedyś, jak rozmówił się z wizytującym jego lekcje pracownikiem nadzoru pedagogicznego. Kiedy w czasie rozmowy pohospitacyjnej wizytator zaczął wyliczać mankamenty, mój interlokutor zapytał czy lekcja uzyska pozytywną ocenę. Usłyszał, że wartość zajęć zamyka się w granicach od trzech z plusem do trzech z minusem. „To cieszę się, bo — szczerze wyznał mój rozmówca — tak była ona zaplanowana. Jak otrzymam wyższe pobyry i nie będę musiał dorabiać poza szkołą, to poprowadzę lekcje na wyższe oceny”.

Zgadza się natomiast z moją czytelniczką, że rozwiązanie problemów ekonomicznych nie oznacza jeszcze istotnych zmian w oświacie. Podziela też pogląd, że jednym z zasadniczych hamulców przemian może się okazać upadek etosu pedagogicznego, czego najlepszym wykładnikiem jest owo „zażeranie się”. Znam wpra-

wdzie przypadki bezinteresownej konsolidacji ludzi dobrej woli w obronie krzywdzonego kolegi czy koleżanki, ale, niestety, są to — powiedziałbym używając gramatycznego nowotworu — bardzo pojedyncze przykłady. Niejedną natomiast kronikę mógłbym zapisać opisem zdarzeń odwrotnych (niektóre prezentuję właśnie w „Jeremiadach”). Nie tak dawno poznałem historię znakomitej nauczycielki, która miała jedną „wadę” — całą prawdę mówiła bez ogródek, prosto w oczy. „Miarka przebrała się”, kiedy dotknięta poczuła się żona ustosunkowanego męża, matka rozleniwionego i aroganckiego ucznia. Owa pani znalazła sojuszników nie tylko wśród sporej grupy rodziców, ale i wśród nauczycieli, którzy nie mogli zapomnieć koleżance kilku słów prawdy. Ponieważ dowody przedstawiono (także w prasie) na piśmie, a nikt nie zdobył się na odwagę, by głośno nazwać rzeczy po imieniu (nawet ci, którzy nie identyfikowali się z prowokatorami) władza poradziła nauczycielce, by poszukała szczęścia w innej szkole.

Nie wszystko jednak jest wynikiem amoralnych postaw. Wielu ludzi postępowałoby inaczej, gdyby ich bezpieczeństwo broniły miarodajne kryteria pomiaru zawodowych dokonań. Ich brak wyzwała powszechny w naszym środowisku strach — przed pozbawionymi skrupułów kolegami, przed bezwzględny w zacietrzewieniu rodzicami, przed egoistycznie myślącymi uczniami oraz — a może przede wszystkim — przed skoncentrowaną na własnych interesach władzą. Kiedy w moim środowisku zredagowano oficjalną petycję w obronie domu dla nauczycieli (samorząd postanowił wyciągnąć więcej korzyści z tego budynku — nauczyciel może mieszkać i w stróżówce), to wielu kolegów drżało z obawy, że mogą stracić pracę, jeśli o złożonym przez nich podpisie dowiedzie się burmistrz lub

przewodniczący Rady Miasta. Autorzy pisma wiele godzin musieli wysłuchiwać subiektywnych racji usprawiedliwiających, otrzymali liczne dowody cichego poparcia — podpisy złożyli nieliczni.

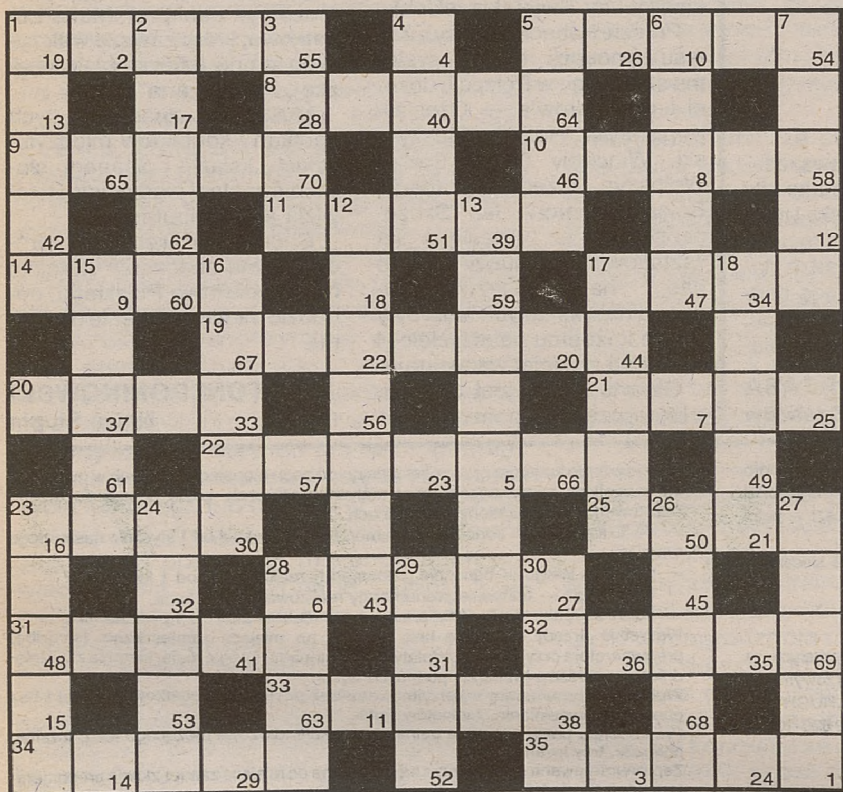
Moje doświadczenia i obserwacje każą mi nie tylko za stan materialny oświaty, ale i za upadek nauczycielskiego etosu przede wszystkim winić władzę (nie znaczy to, że bez winy są ludzie zatrudnieni na stanowiskach liniowych). Wśród decydentów szczególna odpowiedzialność spada na tych, którzy z autopsji znają problemy oświatowych dołów, bo tu pracowali nim zostali wyniesieni (za wątpliwe często zasługi) do niższych czy wyższych godności. A — niestety — muszę z ogromną przykrością stwierdzić, że najczęściej nauczycielska brać zamiast mieć w nich sojuszników, ma największych wrogów. Nie chcę nawet zliczać znajomych dyrektorów, wizytatorów, kuratorów, którzy od momentu zdobycia stołka stali się dobrego zdania wyłącznie o sobie i — pozornie — o tych, którym przypadało wyższe miejsce w aktualnie obowiązującej hierarchii. Ta sama refleksja obejmuje także większość tych, którzy opuścili mury szkolne, by zasiąść w samorządach, urzędach... etc. To dla nich nauczyciele są — i powinni być pariasami. W ten sposób dowartościowują siebie i poprawiają własne samopoczucie. Modlą się też i o to, by nie wpadło przypadkiem komuś do głowy uczynić narzędziem selekcji kryterium fachowości.

Ostatnio przeczytałem w „Notatkach Redaktora” paryskiej „Kultury”, że „szereg synagog w Izraelu wprowadziło nową modlitwę za państwo: «Boże Wszechmogący, broń państwa Izrael przed jego przywódcami». Może polscy nauczyciele powinni skorzystać z tego wzoru i opracować w czasie wakacji listę imiennych hasła do modlitwy w obronie szkoły publicznej? Można by ją wprowadzić do oświatowej obyczajowości z nowym rokiem szkolnym.

W ZWIĄZKU Z PRZYJAZDEM WASZEJ GRUPY OGŁOSILIŚMY W NASZEJ GMINIE STAN ZAGROŻENIA KLĘSKĄ ŻYWIŁKOWĄ...



RADA W RADĘ nr 14



Pozioomo:

1) dla młodej panny, 5) rozbija drewno, 8) i masztu, i kotwicy, 9) bóstwo shino, 10) duża... w podziękowaniu, 11) pajda nie spod pluga, 14) owad, którego larwy pasożytują w przewodzie pokarmowym koni, 17) atrybut tynkarza, 19) rywalizacja, jedni przez drugich, 20) miłośna, liryczna pieśń prowansalska, 21) polityk brytyjski (1897—1977), premier z lat 1955—1957, 22) tłumiony śmiech o wysokim tonie, 23) skrzynia na żywe ryby, 25) główny składnik powietrza, 28) glinka o żółtym lub brązowym zabarwieniu, 31) ewolucja narciarska, 32) przyglup, szaleniec, 33) cepeliowskie stołki, 34) poeta francuski, współtwórca dadaizmu, 35) i żarłacz.

Pionowo:

1) linowy lub łańcuchowy do podnoszenia ładunków, 2) Nur ad Din, polityk, były premier i prezydent syryjski, 3) relacja, 4) środkowa para zębów siecznych u przeżuwaczy, 5) dopływ górnej Wisły, 6) kotka wierzbowia, 7) więzienna nie szkocka, 12) trzon, istota czegoś, 13) zewnętrzny polor, 15) stan w północno-zachodniej Wenezueli, 16) rodzaj pędzla, 17) w plastyce, Maria z martwym Jezusem, 18) wyznawane przekonania, poglądy, zasady, 23) prymitywny papieros, 24) najwyższy szczyt Nowej Gwinei, 26) dawna nazwa kultywatora, brzozy lub opielacza, 27) kwit, kupon do nabycia, 28) daje cień na pustyni, 29) ... Park do publicznego wiecowania w Londynie, 30) konstruktor pierwszego samolotu z silnikiem parowym.

Litery z pól ponumerowanych w prawych dolnych rogach od 1 do 70 utworzą hasło — przysłowie arabskie. 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.

OD SŁUPKA DO SŁUPKA

Warszawa osłupiała — zaalarmował stołeczny dziennik. Rajcom miejskim coś się wyraźnie pokręciło — skomentował inny. W ten oto sposób zareagowała część prasy na fakt ustawienia ciemnozielonych „pachołków” w centrum miasta. Do zamontowania przygotowanych jest podobno ich kilka tysięcy, problem w tym, że wraz z osłupkowaniem pierwszych ulic rozpoczęła się istna o nie wojna. Bo przeszkadzają w nagłym dojeździe, utrudniają dostawy do sklepów, no a najważniejsze — na ich ustawienie nie ma zgody miejskiego architekta. W sprawie słupków wypowiedział się też ich projektant — stwierdził, że gdyby ustawiono ich kilkadziesiąt, to pał licho prawa autorskie, ale że producent machnął ich cały wręcz skład, to on, twórca, też powinien swoją dolę w tym interesie mieć. Zważywszy, że każdy słupek wraz z zamontowaniem kosztuje (w zależności od sposobu liczenia) od 1 do 2 mln starych złotych, interes to niegorszy. Dość powiedzieć, że gdyby policzyć koszty osłupkowania tylko dwóch warszawskich ulic, to uzyska się kwotę, która wystarczylaby bodaj na zafundowanie dwutygodniowych wakacji całej kilkusetosobowej szkole. I wszystkie te pieniądze być może zostaną wyrzucone w błoto, bo zdaje się, że słupki czeka demontaż. Koszty jak zwykle pokryje miasto, tak jak za parę innych mocno nieudanych pomysłów. A dokładniej — warszawiacy, którzy jako sumienni podatnicy oczywiście zapłacą i za tę niefrasobliwość przedstawicieli lokalnego samorządu.

Kiedy w stolicy stanęła sprawa słupków, to w Siedlcu (w Zielonogórskim) głosowano nad dodatkowym opodatkowaniem się obywateli na dofinansowanie miejscowej służby zdrowia. W rezultacie na zachodniej rubieży ludzie postanowili zrzucić się po około ćwierć miliona starych złotych rocznie. Czyli — od jednej ósmej do jednej czwartej wartości jednego stołecznego ulicznego „pachołka”. W Siedlcu obywatele przynajmniej mają to szczęście, że chociaż spróbowano zapytać ich o zdanie. Z drugiej strony mają chyba bardzo skromną służbę zdrowia — wyliczona „od łebka” zrzutka nie wystarczy na osłupkowanie nawet jednego przystanku autobusowego nad Wisłą. W ten oto sposób ziściły się marzenia admirałatorów władztwa lokalnego i kresu urawniłowki. Jest jak być miało — jedni mają felerne słupki, inni felerną służbę zdrowia.

Jeśli waga obu problemów jest diametralnie różna, to sposób ich rozwiązywania, odnoszący się do kieszeni obywateli jest bodaj podobny. W gruncie rzeczy w tym też nie ma nic nadzwyczajnego. Wpadły mi oto w ręce materiały związane z dokonanymi kilka miesięcy temu badaniami nad gospodarszeniem się niektórych samorządów terytorialnych. Z tych badań wynika, że wbrew oczekiwaniom samorządy nie radzą sobie z takim zdobywaniem funduszy, które pozwoliłyby, nie tracąc nic z dorobku gminy, zdobyć środki niezbędne dla „swojej” oświaty, służby zdrowia, komunikacji itp., itd. Oto bowiem, jak się okazuje, najczęściej stosowaną metodą w badanych gminach była... wyprzedaż majątku. Jak podkreślono w podsumowaniu — samorządy lokalne już wyczerpały istniejące możliwości zdobywania środków tą drogą. Jednocześnie ujawniły się, jak to podkreślono, pewne „podatkotwórcze” tendencje niektórych działaczy samorządowych. Można by powiedzieć, że wielu za dużo czytało o sytuacji np. małych miasteczek amerykańskich, w których do podatków ogólnopństwowych i ogólnostanowych dorzuca się jeszcze podatki lokalne i pomysł ten postanowili zastosować u siebie. Tylko, że jest to niezwykle ekstenywny sposób, który w dodatku prędzej czy później obróci się przeciwko samym samorządom. W podsumowaniu tychże badań zaakcentowana zatem została pilna potrzeba skolenia nie tylko aparatu administracji terenowej, ale przede wszystkim działaczy, którzy w imieniu całej społeczności podejmują kierunkowe decyzje, akceptują wnioski wójtów, burmistrzów, szefów urzędów terenowych.

Być może gdyby stołeczni samorządowcy przeszli odpowiednie szkolenia, nie byłoby sprawy słupków, Monetela czy hotelu Mercure, które to na zawiątej drodze interesów okazały się wielką wpadką miasta za ogromne podatników pieniądze. W Siedlcu może też znalazłoby się inne rozwiązanie.

Być może, bo na razie lokalnej władzy o wiele łatwiej wstąpić na drogę sądową przeciw rządowi. W sprawie subwencji oświatowej na przykład. Pewną ironią jest fakt, że dzięki temu ostatniemu oświata może skorzystać. Jeśli jesienią okaże się, iż rząd źle wyliczając subwencję złamał prawo, to niektórym szkołom przynajmniej raz nie zabraknie na węgiel! Co prawda może okazać się, iż rząd zechce te brakujące sumy wypłacić z przyszłorocznego budżetu i wtedy kłopoty oświaty w niczym się nie zmniejszą, ale pocieszające może być to, że chociaż... odsuną się w czasie o kilka miesięcy.

WOJCIECH SIERAKOWSKI

CZESŁAW KUPISIEWICZ

SYNTETYCZNY RAPORT O POTRZEBIE I KIERUNKACH REFORMY SZKOLNEJ

WSTĘP

Zasadnicze zręby strukturalno-organizacyjne obecnego systemu szkolnego w Polsce ukształtowane zostały mocą uchwały Sejmu 15 lipca 1961 roku i na dobrą sprawę nie zmieniły się w istotny sposób do dzisiaj.

Warto podkreślić, iż dzieje się tak mimo krytycznej oceny tego systemu, eksponowanej szczególnie dobitnie w edukacyjnych raportach z lat 1973, 1979 i 1989. Równocześnie mnożą się ostatnio głosy, przede wszystkim w nawiązaniu do raportu OECD na temat aktualnej kondycji polskiego szkolnictwa (*Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce*. Warszawa 1995, OECD), iż „polski system szkolny znalazł się w stanie zapaści” (Komitet Prognoz przy Prezydium PAN „Polska w XXI wieku”) czy wręcz „katastrofy edukacyjnej” (dość liczne enuncjacje prasowe, m.in. na łamach „Wprost” z 3 marca 1996 roku). I chociaż podobnych opinii o systemach szkolnych nie brakuje również nawet w najbogatszych krajach — jak np. w USA, gdzie wadliwie funkcjonujące szkolnictwo uważa się za jedną z głównych przyczyn „narodowego zagrożenia” (*A Nation at Risk*, 1983), albo też w Anglii, której z tego samego powodu grozi, iż „stanie się krajem o niskim poziomie kwalifikacji i niskich zarobkach” (*Learning to Succeed. A Radical Look at Education Today and A Strategy for the Future*. London 1993) — to jednak nie powinno to nas uspokajać.

Wręcz przeciwnie, zasadne i pilne zarazem jest podjęcie gruntownej oceny faktycznego stanu zinstytucjonalizowanego kształcenia w Polsce, poczynając od przedszkolnej „klasy zerowej”, a kończąc na studiach wyższych. Wskazane jest również rozpatrzenie argumentów przemawiających przeciwko i za celowością jego **reformy**, a ponadto — gdyby reforma okazała się konieczna — określenie jej **założeń, kierunków i scenariuszy**.

Takie też są cele niniejszego raportu. Jego punktem wyjścia był *Zarys koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce*, drukowany wraz z opiniami wybitnych polskich specjalistów oraz *Aneksem*, w którym jego autor ustosunkowuje się do tych recenzji, na łamach „Głosu Nauczycielskiego”, poczynając od pierwszych dni maja 1996 roku. Po istotnej zmianie i rozbudowie raport ten przybrał obecną postać, zachowując jednak swą pierwotną funkcję, eksponowaną już w „Zarysie...”, a mianowicie „materiału wyjściowego do dyskusji”, tym razem wykraczającej już poza stosunkowo wąskie grono recenzentów.

Autor tego raportu był — i nadal jest — zdania, że sporządzanie tego rodzaju dokumentów wymaga zbiorowego wysiłku szerszego zespołu kompetentnych

osób. Jeśli więc podjął się — na propozycję MEN — jego przygotowania, to kierował się przekonaniem, iż dostarczy takiemu właśnie zespołowi swoistego punktu wyjścia do jego pracy. Nie można zatem porównywać tego raportu z wszechstronnymi i równocześnie bardzo obszernymi raportami z lat 1973 i 1989, które zawierały szczegółowe charakterystyki zinstytucjonalizowanego nauczania i wychowania w Polsce oraz różne propozycje i warianty rozwiązań strukturalnych, programowo-metodycznych i organizacyjnych wraz z pozaedukacyjnymi „odniesieniami” tych propozycji i wariantów, m.in. finansowymi.

Od tamtych raportów niniejszy różni się przede wszystkim tym, iż dotyczy wyłącznie szkolnictwa — z czego bynajmniej nie wynika, że jego autor nie docenia doniosłej roli współdziałających z tym szkolnictwem instytucji i placówek edukacji pozaszkolnej — koncentruje się na zagadnieniach dla tego szkolnictwa — w jego mniemaniu — najważniejszych, a ponadto czyni to w sposób syntetyczny, niekiedy wręcz тезowy. W podobnej konwencji prezentuje również oceny i propozycje rozstrzygnięć określonych zagadnień edukacyjnych, poczynając od zagadnień strukturalnych, a kończąc na scenariuszach oświatowych przekształceń, w tym scenariuszach reformy. Nie uzasadnia więc tych ocen i propozycji szeroko, do czego w cytowanych wyżej raportach przywiązywano duże znaczenie, lecz odwołuje się na ogół do materiału faktograficznego i argumentów zawartych w spolegliwych opracowaniach rodzimych i zagranicznych.

WPROWADZENIE

Wszelkie reformy — w tym edukacyjne, a w ich obrębie szkolne — podejmuje się po to, aby zmienić istniejący w danym zakresie stan rzeczy na lepszy, bliższy nowym oczekiwaniom i wymaganiom. Wynika stąd, że u podstaw każdej zamierzonej reformy tkwi niezadowolenie z tego właśnie stanu, jego mniej lub bardziej krytyczna ocena.

Jakie zatem są powody owej krytyki w przypadku aktualnego systemu szkolnego w Polsce? Czy rzeczywiście jego stan wymaga możliwie szybkiego podjęcia reformy?

Przystępując do udzielenia odpowiedzi na te pytania, odwoływać się będę, notabene zgodnie ze sformułowaną we Wstępie zapowiedzią, do stosownych opracowań, jak *Raport o stanie systemu edukacji* (Warszawa 1995, MEN), *Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce* (Warszawa 1994, MEN), raporty tematyczne IBE z lat 1994—1995, raporty Komitetu

Prognoz przy Prezydium PAN „Polska w XXI wieku” z lat 1993 i 1995, raport oświatowy OECD, raport Centrum Badań Polityki Naukowej UW z 1994 roku, a także do własnych opracowań (*Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995 i inne).

Z analizy tych opracowań wynika, że nasze szkolnictwo boryka się z różnymi niedostatkami natury:

- 1) strukturalnej;
- 2) teleologiczno-programowej;
- 3) metodycznej i organizacyjnej;
- 4) finansowej i infrastrukturalnej;
- 5) kadrowej; a ponadto ma do czynienia
- 6) z niezadowalającymi efektami ilościowymi i jakościowymi kształcenia; oraz
- 7) nie jest należycie przygotowane do respektowania takich zasad nowoczesnej polityki edukacyjnej, jak zasada powszechności (demokratyzacji), drożności i ustawiczności kształcenia.

W związku z tą pejoratywną i równocześnie — powtórzmy — summaryczną oceną należy podkreślić, iż poziom poszczególnych szkół różnych typów (ogólnokształcące i zawodowe) i szczebli (podstawowe, średnie i wyższe) jest u nas bardzo zróżnicowany. Wskutek tego obok placówek pracujących naganie — także wewnątrznie zróżnicowanych pod względem jakości nauczania określonych przedmiotów i wyników wychowania uzyskiwanych przez poszczególnych nauczycieli — wiele jest takich, które wykazują się dobrymi efektami dydaktycznymi i wychowawczymi. Stąd wniosek, że niedostatkom, do których charakterystyki obecnie przechodzę, niekoniecznie przysługuje walor niekwestionowanej powszechności.

ROZDZIAŁ I

STRUKTURA SYSTEMU

Struktura systemu szkolnego należy do najbardziej stabilnych jego składników. Jest to przy tym składnik o dużym znaczeniu dla powszechności, drożności i ustawiczności kształcenia, które to zasady powinny charakteryzować każdy nowoczesny system zinstytucjonalizowanego kształcenia. Nie jest zatem rzeczą obojętną, czy i jakie niedostatki strukturalne są dla tego kształcenia typowe.

Niedostatki

Za pierwszy z nich uważa się podział dziewięcioletniego okresu kształcenia na roczny cykl przedszkolny (klasa zerowa) i ośmioletni cykl szkolny, z których pierwszy ma prawie powszechny charakter, ale nie jest obligatoryjny, podczas gdy drugi podlega obowiązkowi szkolnemu. Ta niekonsekwencja — w połączeniu z postępującym w ostatnich latach spadkiem scholaryzacji w klasie zerowej sprawia, iż powiększa się liczba sześciolatków pozbawionych możliwości wyrównywania startu szkolnego, będącego jednym z głównych zadań tej klasy.

Po drugie, zastrzeżenia budzi obecna struktura szkolnictwa ponadpodstawowego, faworyzująca (w sensie ilościowym) zasadnicze szkolnictwo zawodowe kosztem średnich szkół zawodowych, a zwłaszcza — ogólnokształcących.

Jest to niezgodne z potrzebami rynku pracy, który wykazuje rosnące zapotrzebowanie na pracowników o coraz wyższych kwalifikacjach i możliwie szerokim przygotowaniu specjalistycznym, a ponadto z aspiracjami edukacyjnymi młodzieży i dorosłych, zainteresowanych nauką w szkołach średnich oraz studiami wyższymi.

Krytyczne uwagi wysuwa się, po trzecie, pod adresem obecnego statusu szkół policealnych i pomaturalnych, które zapewniają wprawdzie określone kwalifikacje zawodowe, ale nie są na ogół drożne wobec szkół wyższych.

Oprócz tego, po czwarte, za przestarzałą uważa się aktualną strukturę szkół wyższych, zdominowaną przez model podporządkowany hasłu „magisterium dla każdego studenta”. W tej sytuacji coraz częściej podkreśla się potrzebę zróżnicowania studiów wyższych na odrębne, aczkolwiek drożne w stosunku do siebie cykle: zawodowy (licencjacki), magisterski i naukowy (studia doktoranckie). W związku z wyraźnie już zarysowaną tendencją do zdominowania studiów licencjackich przez prywatne szkolnictwo wyższe, z reguły wysoko płatne, zwraca się też uwagę, iż jednym ze skutków tego stanu rzeczy może być ograniczenie dostępu do wyższego wykształcenia dla zdolnej, ale niezamożnej młodzieży.

I wreszcie, po piąte, wskazuje się na konieczność przystosowania struktury szkolnictwa wszystkich typów i poziomów do potrzeb kształcenia ustawicznego, które staje się w naszych czasach warunkiem koniecznym nie tylko postępu nauki, gospodarki i kultury, lecz również wszechstronnego rozwoju ludzi.

Takie, mówiąc ogólnie, są niedostatki strukturalne obecnego systemu szkolnego w Polsce. Co trzeba zrobić, aby je usunąć, a przynajmniej złagodzić ich pejoratywne konsekwencje?

Punkt wyjścia

Od czasu ukształtowania istniejącej struktury systemu szkolnego, tzn. od 1961 roku, zaszły w Polsce historyczne zmiany, łącznie z transformacją ustrojową. Nie ominęły one również szkolnictwa. Nie kusząc się tutaj o ich szersze omówienie, należy jednak podkreślić, że uznano potrzebę — podobnie zresztą jak w pozostałych krajach byłego obozu socjalistycznego — stopniowego przechodzenia od centralizacji do decentralizacji w zarządzaniu oświatą i szkolnictwem wyższym, od biurokratycznego monizmu teleologicznego i programowego do pluralizmu, a ponadto od jednostronnego podporządkowania edukacji czynnikom ekonomicznym, wyrażającego się m.in. w traktowaniu szkolnictwa jako „kuźni kadr”, do osłabienia roli tych czynników, a przez to do wzrostu autotelicznych wartości kształcenia.

Zmierzając w tym kierunku starano się, po wydarzeniach z 1989 roku, zdemonopolizować szkolnictwo i przystosować je do potrzeb demokratycznego, wolnorynkowego społeczeństwa i międzynarodowych standardów oraz zbudować „dobrą i nowoczesną szkołę”, która pod względem strukturalnym zachowałaby 8-klasową szkołę podstawową oraz „wydłużała obowiązek kształcenia do 18 roku życia” (*Dobra i nowoczesna szkoła — kontynuacja przemian edukacyjnych*, Warszawa 1993. MEN. Maszynopis powielony).

Tym planom oraz próbom ich realizacji towarzyszył, zwłaszcza po wprowadzeniu w życie w 1991 roku tzw. decyzji przystosowawczych, nasilający się proces degradacji oświaty, którego rozmiary i konsekwencje określa się niekiedy — jak już wspomniano we Wstępie — mianem edukacyjnej katastrofy.

Proces ten trwa, niestety, nadal. W związku z tym planowany przez MEN wzrost liczby liceów ogólnokształcących, czego notabene domagał się w 1987 roku Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej, jest zagrożony z powodu braku niezbędnych dla realizacji tego celu funduszy, podobnie zresztą jak wzrost liczby studentów, co z kolei stanowi poważne niebezpieczeństwo dla cywilizacyjnego rozwoju Polski (por. Raport Komitetu Prognoz przy Prezydium PAN „Polska w XXI wieku” pt. *W perspektywie roku 2010*. Warszawa 1995. Dom Wydawniczy „Elipsa”).

W związku z tym ze szczególną wyrazistością nasuwa się pytanie, czy istniejąca struktura naszego szkolnictwa sprzyja zaspokajaniu edukacyjnych aspiracji i potrzeb naszego społeczeństwa oraz jest zgodna z zasadami powszechności i drożności kształcenia?

Propozycje zmian

Przypomnijmy, że na tę strukturę składają się: 8-klasowa szkoła podstawowa oraz „nadbudowane” na niej niepełne i pełne (maturalne) szkoły średnie — a mianowicie 3-klasowa zasadnicza szkoła zawodowa, 4-klasowe liceum ogólnokształcące i liceum zawodowe, 5-klasowe technikum, a ponadto 3-klasowe średnie szkoły zawodowe na podbudowie dwóch klas liceum ogólnokształcącego, trzy- i 4-klasowe średnie szkoły zawodowe na podbudowie ZSZ, a także jedno- i dwuletnie szkoły policealne lub pomaturalne — oraz zróżnicowane co do liczby lat studia wyższe.

„Ukrytym” składnikiem owej struktury jest usytuowana w przedszkolu tzw. klasa zerowa dla dzieci sześciolletnich. Wprowadzono ją w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych w celu, jak to wówczas oficjalnie nazwano, wyrównania startu szkolnego dzieci. W rzeczywistości chodziło o „wydłużenie” o rok planowanego na 10 lat cyklu kształcenia ogólnego, a tym samym zapewnienie korzystniejszych warunków dla realizacji bardzo rozbudowanego programu tego kształcenia (por. A. Dębowski, „*Rozwój szkolnictwa w wybranych krajach. Ekonomia — struktury*”. Raporty tematyczne KEEN. Warszawa-Kraków 1989 r. PWN, str. 35). Można zatem przyjąć, że dla ogromnej większości dzieci proces edukacji trwał u nas — i nadal trwa — nie osiem, lecz **dziewięć** lat, ponieważ do klasy zerowej uczęszczało do końca lat osiemdziesiątych powyżej 95% sześciolatków. Poczynając od roku 1992 liczba tych dzieci maleje, zwłaszcza na wsi (por. S. Guz, „*Koncepcja edukacji przedszkolnej*”, Warszawa 1995 r. IBE, s. 49), przy czym tendencja ta będzie się prawdopodobnie w nadchodzących latach utrzymywać, a nawet nasilać. Odnosi się to szczególnie do gmin, które nie dysponują środkami pozwalającymi utrzymywać wychowanie przedszkolne na dotychczasowym poziomie, nie mówiąc już o jego postępującym upowszechnianiu.

W tej sytuacji znaczący odsetek dzieci sześciolletnich, szczególnie wiejskich, jest i będzie pozbawiony tych możliwości kształcenia, jakie im zapewniała, i nadal jeszcze zapewnia, klasa zerowa. Jest to zjawisko wysoce niekorzystne zarówno ze względu na możliwo-

ści wyrównywania startu szkolnego tych dzieci, jak też ich dalsze losy szkolne.

Racjonalnym rozwiązaniem tego problemu byłaby integracja klasy zerowej ze szkołą podstawową, która z zawołowanej dotychczas dziewięciolatki, sztucznie rozdzielonej między przedszkole i szkołę podstawową, stałaby się nią formalnie i oficjalnie zarazem. Naukę w niej rozpoczynałyby wówczas dzieci sześciolletnie, które w większości są do tego zdolne, jak o tym świadczą ogólnopolskie wyniki badań dojrzałości szkolnej (por. S. Guz. Op. cit.).

Powstaje jednak w tym kontekście pytanie, w jakiej szkole byłoby to celowe i efektywne?

Ogólna odpowiedź na to pytanie brzmi, że musi to być szkoła, w której „respektuje się potrzeby dziecka w tym okresie jego życia” (H. Małkowska-Zegadło, *Kształcenie przedszkolne i wczesnoszkolne*. Warszawa 1994 r. Raporty IBE, s. 58) oraz tworzy warunki sprzyjające optymalnemu rozwojowi psychofizycznemu.

W związku z tym należałoby „przybliżyć” w najniższych klasach tej szkoły zarówno treść, jak organizację i metody pracy do stosowanych w przedszkolu, pamiętając zarazem o zasadzie „złotego środka”. To samo trzeba by zrobić ze sprzętem i pomocami do nauki i zabawy.

Dodatkowym argumentem na rzecz proponowanej integracji „zerówki” z klasami nauczania początkowego jest, iż w tym przypadku zaistniałyby warunki umożliwiające objęcie wychowaniem przedszkolnym znacznie większej niż dotychczas liczby dzieci w wieku od 3 do 5 lat. Przejście bowiem sześciolatków do szkoły rozszerzyłoby dostęp do przedszkola dla dzieci młodszych, które dotychczas były tam wyraźnie „niedoreprezentowane”.

Czas trwania nauki początkowej jest pochodną założonego do zrealizowania na tym szczeblu pracy dydaktycznej kanonu wykształcenia. Równocześnie rozwój umysłowy dzieci w wieku od 6 do 10—11 roku życia, objętych kształceniem wczesnoszkolnym, które trwałoby ze względu na scholaryzację sześciolatków nie trzy — jak obecnie — lecz **cztery lata**, jest zróżnicowany, niekiedy nawet dość znacznie. W tej sytuacji spora liczba dzieci w tym wieku może kończyć czteroletni kurs owego kształcenia w czasie krótszym od obowiązującego, a równocześnie inne dzieci potrzebują na to więcej czasu.

Czy zatem nie należałoby kierować, wzorem rozwiązań francuskich, do klasy V jednych uczniów (powiedzmy umownie — zdolniejszych) wcześniej, a innych później, np. po rocznym pobycie w „klasie wyrównawczej”, rezygnując przy tym z drugoroczności — poza wyjątkowymi przypadkami — w klasach I—IV?

Wymagałoby to wprowadzenie zmiany organizacji nauczania początkowego, ponieważ jedni uczniowie kończyliby jego pełny cykl w trzy, a inni w pięć lat, ale korzyści społeczno-pedagogiczne, płynące z takiego rozwiązania, byłyby bezsporne. Przejawiałyby się one przede wszystkim w znacznym, jak można oczekiwać, ograniczeniu obecnych rozmiarów niepowodzeń szkolnych — zarówno jawnych, jak i ukrytych, które są równie groźne — a także otwarciu przed uczniami najzdolniejszymi rzeczywistych i formalnych możliwości przyspieszonego rozwoju.

Z tego, co wyżej powiedziano wynika, że obecna struktura naszego systemu szkolnego wymaga zmiany, przy czym jej najistotniejszym przejawem byłaby wcześniejsza o rok scholaryzacja oraz 9-klasowa szkoła

podstawowa. Na szczeblu zaś ponadpodstawowym rozbudowie podlegałoby szkolnictwo średnie, przede wszystkim ogólnokształcące. Z czasem bowiem liceum ogólnokształcące — podobnie jak w wielu krajach na Zachodzie — powinno w znacznie większym niż obecnie stopniu stanowić merytoryczną i formalną podstawę rocznych i dwuletnich szkół zawodowych oraz tradycyjnie — studiów wyższych. Kształceniu robotników wykwalifikowanych służyłyby z kolei, jak dotychczas, zasadnicze szkoły zawodowe i inne formy profesjonalnej edukacji, jak np. terminatorstwo i kursy. Naukę w nich pobierałoby około 20% absolwentów 9-klasowej szkoły podstawowej, a nie — jak na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych — ponad 60% uczniów kończących „ośmiolatkę”.

Uwarunkowania wewnętrzne, dotyczące aktualnej sytuacji polskiego systemu szkolnego, przemawiają zatem na rzecz zmiany jego struktury. Jednym z rozwiązań możliwych jest zarazem w tym zakresie zastąpienie powszechnej szkoły 8-klasowej przez szkołę 9-klasową wraz z wynikającymi z tego faktu konsekwencjami strukturalnymi, organizacyjnymi i ekonomicznymi dla wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ponadpodstawowego.

Podobną wymowę mają również uwarunkowania zewnętrzne, w tym kilkudziesięcioletnie już doświadczenia z dziewięcioletnią szkołą podstawową w Szwecji, gdzie stanowi ona główny składnik strukturalny systemu szkolnego.

ROZDZIAŁ II

CELE I PROGRAMY NAUCZANIA

Spośród wielu zagadnień **teleologiczno-programowych** na czoło wysunęła się po 1989 roku sprawa **celów** kształcenia i wychowania. Akceptując „główny cel edukacji”, jakim jest „stworzenie możliwości harmonijnego rozwoju każdego człowieka jako osoby i jako obywatela państwa polskiego — w sferze kulturalnej, duchowej i materialnej” (*Dobra i nowoczesna szkoła — kontynuacja przemian edukacyjnych*. Op. cit., s. 14), nawiązujący do lansowanego w Polsce przed 1989 rokiem postulatu „wszechstronnego rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych”, zwraca się przy tym uwagę na nieodzowność jego operacjonalizacji. Oprócz tego podkreśla się potrzebę jednoznacznego określenia warunków umożliwiających realizację tak sformułowanego celu oraz wskazuje na nieodzowność ścisłego współdziałania szkoły z pozostałymi instytucjami i placówkami edukacyjnymi. W obu wymienionych zakresach wiele jest jeszcze do zrobienia. Stwierdzenie to odnosi się zarówno do przekazywanych uczniom i studentom w procesie nauczania treści, jak i do tzw. metakwalifikacji, jak zdolność komunikacji, kreatywność, umiejętność dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów, praca zespołowa, poczucie odpowiedzialności za słowa i czyny itp., niedostatecznie dotychczas eksponowanych w teleologicznej praktyce.

Równie wiele pozostaje do zrobienia w sferze **programów** nauki szkolnej, którym zarzuca się: **encyklopedyzm dydaktyczny** generujący nauczanie werbalne; **historyzm** z typową dla niego dominacją treści związanych z przeszłością nad treściami odnoszącymi się do teraźniejszości i przyszłości; **addytywizm**, w wy-

niku którego przystosowanie planów i programów nauki szkolnej do zmieniających się warunków społeczno-gospodarczych i kulturalnych, łącznie z najnowszymi osiągnięciami nauki i techniki, następuje nie tyle wskutek racjonalnej przebudowy programów, eliminującej wiadomości przestarzałe, ile **dodawania** (stąd nazwa!) do już realizowanych treści nowych tematów i haseł programowych, co z reguły prowadzi do przeciążenia uczniów pracą; **uniformizm**, którego zwolennicy — jak to obrazowo wyraził jeden z ich przeciwników — chcieliby „karmić wszystkich uczniów jednakową strawą duchową, nie bacząc na zachodzące między nimi różnice”; jednostronny **intelektualizm**, dochodzący do głosu w postaci zdecydowanej przewagi wychowania umysłowego nad wychowaniem społeczno-moralnym, fizycznym, estetycznym i praktycznym; **niedostateczne przystosowanie** materiału programowego do możliwości percepcyjnych dzieci i młodzieży, co znajduje niekiedy wyraz w przekształcaniu przedszkola w szkołę podstawową, tej — w średnią, a średniej — w wyższą; **akademizm**, nazywany również **scjentyzmem**, którego rzecznicy budują programy nauki szkolnej na miarę zminiaturyzowanych dyscyplin naukowych, czego konsekwencją jest dezintegracja opanowywanej przez dzieci i młodzież wiedzy; wreszcie **brak powiązania z życiem**, wskutek czego uczniowie borykają się często z niezrozumiałymi „problemami szkolnymi”, podczas gdy problemy rzeczywiście dla nich ważne znajdują się poza zasięgiem szkolnej edukacji.

W tych okolicznościach krytyka programów realizowanych w szkołach różnych typów i poziomów jest ostatnio niezwykle surowa i prawie powszechna. Coraz liczniejsze są też głosy domagające się ich radykalnej zmiany. Wymownym świadectwem tego stanu rzeczy jest, iż spośród badanych przez CBOS respondentów aż 87% uznało „poprawę programu nauczania” za główne zadanie „pilnej i potrzebnej” reformy naszego szkolnictwa (CBOS, *Reforma edukacji narodowej. Opinie i postulaty. Komunikat z badań*. Warszawa, lipiec 1996, s. 3).

Co zatem i jak należy w tym celu zrobić?

Podejmując próbę udzielenia odpowiedzi na to pytanie, zacznijmy — podobnie jak w części diagnostycznej tego rozdziału — od zagadnień teleologicznych.

Cytowany na początku niniejszego rozdziału „**główny cel edukacji**” — akceptowany oficjalnie przez MEN od 1993 roku łącznie z określeniem warunków, jakie powinien spełniać system szkolny, aby ten cel można było osiągnąć, jak m.in. dostępność, drożność, wrażliwość na przekształcenia cywilizacyjne, podmiotowość uczniów i nauczycieli, egalitaryzm, nastawienie na zachowanie zdrowia i ustawiczność kształcenia — jest na tyle ogólny, iż pozwala rozszerzyć dominujący w nim obecnie aspekt rozwojowy o metakwalifikacje. To zaś jest konieczne zarówno ze względów społecznych, w tym wychowawczych, jak i indywidualnych, wynikających z postulatu „harmonijnego rozwoju”. Faktem bowiem jest, że kreatywność, umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów, poczucie odpowiedzialności za słowa i czyny, potrzeba ustawicznego doskonalenia posiadanych kwalifikacji w drodze wysiłku indywidualnego i zespołowego, podobnie jak inne tego typu metakwalifikacje, są warunkiem koniecznym zastąpienia postawy adaptacyjnej przez postawę innowacyjną, nieodzowną w czasach niezwykle szybkich przemian społecznych, gospodarczych i kulturowych oraz narastających problemów globalnych.

Interpretacja „głównego celu edukacji” może jednak być — i na ogół bywa — różna. Warunkiem nieodzownym jego sprecyzowania jest zatem **operacjonalizacja**. Polega ona — mówiąc najogólniej — na wyrażaniu zalecanych celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych w postaci jednoznacznie zdefiniowanych sekwencji **czynności końcowych**, które uczniowie czy studenci mają opanować po zrealizowaniu określonego tematu lub działu programowego; wskazaniu **warunków**, w jakich te czynności powinny mieć miejsce; a także określeniu **parametrów** ilościowych tych czynności. Dzięki temu operacjonalizacja służy nie tylko konkretyzacji określonych celów, ich formułowaniu w postaci czynności podlegających obserwacji z zewnątrz oraz ilościowemu i jakościowemu pomiarowi, lecz również dostarcza danych do formułowania standardów wymagań. Te zaś, jak już o tym wspomniano w niniejszym raporcie, ciągle jeszcze czekają na opracowanie.

Zabiegi operacjonalizacyjne mają na ogół charakter **dyspozycyjny** lub **wykonawczy**. Pierwsze służą ekspozycji ogólnego celu wychowania w postaci konkretnych i zarazem jednoznacznie określonych zadań dydaktycznych i wychowawczych. Drugie natomiast polegają na wyrażaniu tych zadań w formie szczegółowych czynności edukacyjnych, przystosowanych do warunków, w jakich mają być realizowane. One też, tzn. zabiegi wykonawcze, powinny stanowić stały element codziennej pracy nauczycieli. Tak niestety na ogół nie jest.

Scharakteryzowane na wstępie tego rozdziału niedostatki obowiązujących aktualnie **planów i programów** nauki szkolnej są nie tylko szeroko rozpowszechnione — jak chociażby encyklopedyzm znamionujący wszystkie niemal programy, niezależnie od typu szkoły i szczebla nauczania — lecz również liczne, jak m.in. brak więzi z życiem, jednostronne nastawienie na ekspozycję tzw. wiedzy biernej, niedostateczne przystosowanie do zainteresowań i potrzeb poznawczych uczniów itp. Ich usunięcie, a przynajmniej złagodzenie nie będzie zatem łatwe. Zmierzające do tego czynności można podzielić na **ogólne**, które odnoszą się do szkół wszystkich typów i szczebli, oraz **szczegółowe**, dotyczące poszczególnych segmentów zinstytucjonalizowanego kształcenia.

Gdy chodzi o **pierwszą** z wymienionych grup, to pytanie dla niej naczelne brzmi: „Czego i dlaczego należy obecnie uczyć w okresie tzw. kształcenia przedspecjalizacyjnego (*unspecialized schooling*), podlegającym w większości krajów, podobnie zresztą jak u nas, obowiązkowi szkolnemu?”*

Udzielenie definitywnej odpowiedzi na to pytanie wymaga uprzedniego rozstrzygnięcia takich kwestii, jak: Co młody człowiek, który kończy wspólny dla wszystkich etap edukacji, powinien wiedzieć, umieć i rozumieć („wiedzieć, że” „wiedzieć, jak” i „wiedzieć, dlaczego”), aby świat, w jakim żyje, nie był dla niego obcy i niezrozumiały, a przeciwnie — stanowił teren jego wszechstronnej i owocnej działalności? Kto ma realizować ów kanon ogólnego kształcenia: szkoła, jak głównie dotychczas, czy też obok lub łącznie z nią, inne jeszcze (i jakie?) instytucje oraz placówki edukacyjne? Za pomocą jakich metod i środków należy to czynić? Czy i jak będą mierzone etapowe i końcowe wyniki tych czynności? Czy przedmiotem ewaluacji mają być, jak niemal wyłącznie do tej pory, wiadomości

i umiejętności, czy też określone wartości, przekonania i postawy, uznawane przez uczniów za własne i rzutuujące na ich postępowanie?

Z tego co wyżej powiedziano wynika, że w celu zbudowania nowoczesnego kanonu kształcenia (i wykształcenia) ogólnego, stanowiącego punkt wyjścia i równocześnie układ odniesienia dla zharmonizowanych z nim programów ponadobligatoryjnej edukacji ogólnej i zawodowej, należy **łącznie** ujmować tak cele i treść, jak zakładane wyniki (razem z instrumentarium służącym ich pomiarowi i ocenie) oraz metody i organizację pracy dydaktyczno-wychowawczej. Trzeba też zmierzać do złagodzenia ostrych obecnie progów programowych między niższymi i wyższymi szczeblami kształcenia; usunięcia sztucznych podziałów między pokrewnymi przedmiotami, a niekiedy nawet ich poszczególnymi działami; mieć na uwadze, że szkoła nie stanowi już dla uczniów jedynego źródła wiedzy; pamiętać, że człowiek współczesny — inaczej niż dawniej — musi uczyć się nie tylko w dzieciństwie i młodości, lecz przez całe swoje życie; a oprócz tego boryka się z nie spotykanymi przed laty problemami, jak chociażby problemy globalne, których nie można pomijać w programach nauki szkolnej.

Jednoznaczne i możliwie precyzyjne udzielenie odpowiedzi na te pytania powinno doprowadzić do zbudowania — jak to wyżej określono — nowoczesnego kanonu wykształcenia ogólnego oraz skorelowanych z nim programów specjalistycznych. Opracowaniem założeń tego dwuczłonowego kanonu powinno się zająć grono wybitnych specjalistów. Założenia te stanowiłyby podstawę konkretnych już programów nauki szkolnej oraz zharmonizowanych z nimi standardów wymagań, których sporządzenie byłoby zadaniem określonych komisji przedmiotowych.

Te programy musiałyby się różnić pod pewnymi względami od aktualnych programów — nazywanych „akademickimi” lub „scjentyistycznymi”, ponieważ ich główne zadanie polega na wyposażeniu uczniów w wiedzę w celu przygotowania ich do zdobywania dalszej wiedzy — aczkolwiek nie zrywałyby z nimi radykalnie. Różnica polegałaby na silniejszej niż to teraz ma miejsce integracji pokrewnych przedmiotów nauczania we wspólne „obszary treściowe” czy grupy tematyczne, a ponadto na zastąpieniu typowego dla istniejących programów postulatu „uczyć coraz więcej i coraz dłużej” przez postulat „uczyć tyle, ile trzeba i tak długo, jak należy”. Scharakteryzowane wyżej czynności, których celem jest usunięcie niedostatków realizowanych obecnie planów i programów nauczania, mają — jak to wyżej powiedziano — ogólny charakter. Oprócz nich celowi temu służą czynności sanacyjne o charakterze bardziej szczegółowym, odnoszące się, przypomnijmy, do programów przeznaczonych dla poszczególnych szczebli pracy dydaktyczno-wychowawczej.

I tak, gdy chodzi o najniższy szczebel tej pracy, tzn. **wychowanie przedszkolne**, ich przedmiotem trzeba by uczynić jego program oraz skorelowane z nim standardy wymagań. Byłoby to zgodne z silnie eksponowanym w niniejszym raporcie postulatem operacjonalizacji celów, a oprócz tego pozwalałoby określać stopień dojrzałości szkolnej dzieci pod koniec ich pobytu w przedszkolu.

Gdyby zapadła decyzja o integracji przedszkolnej „zerówki” z cyklem **nauczania początkowego**, zaistniałaby konieczność przygotowania nowego programu dla tego cyklu, już czteroletniego. Wówczas należałoby położyć szczególny nacisk na korelację nauczanych w nim przedmiotów lub — tytułem alternatywnego rozwiązania — na ich globalne ujęcie.

* W przypadku opowiedzenia się za koncepcją 9-klasowej szkoły podstawowej, sugerowaną w tym raporcie, byłby to właśnie okres dziewięcioletni.

Wykorzystując już opracowane, a także opracowywane, podstawy programowe, wskazane byłoby włączyć je do kanonu **obowiązkowego kształcenia ogólnego**. W tym przypadku nieodzowne byłoby oparcie tego kanonu na postulowanym wyżej łącznym ujęciu celów, treści i metod kształcenia.

Przebudować trzeba by również programy kształcenia specjalizacyjnego w **szkolnictwie średnim i policealnym**. W przebudowie tej należałoby dążyć do:

1) skorelowania programów kształcenia specjalizacyjnego — w tym również ogólnokształcącego o różnych profilach — z obowiązkowym kanonem wykształcenia ogólnego,

2) likwidacji ostrej obecnie linii demarkacyjnej między średnim szkolnictwem ogólnokształcącym i zawodowym, m.in. w myśl zasady drożności poziomej;

3) zróżnicowania okresu nauki w szkołach policealnych stosownie do czasu niezbędnego dla uzyskania kompetencji uprawniających do wykonywania określonego zawodu;

4) zharmonizowania programów niektórych szkół policealnych, w tym kolegiów oraz szkół dysponujących odpowiednimi warunkami kadrowymi i infrastrukturą, z programami uczelni patronackich w celu nadania tym szkołom statusu wyższych szkół zawodowych.

Liczba **zasadniczych szkół zawodowych** już została ograniczona w ostatnich latach i prawdopodobnie nadal będzie podlegać redukcji. Byłoby pożądane, aby temu procesowi towarzyszyła reforma realizowanych w tych szkołach programów. Jej kierunek powinien wyznaczać przekształcenia modernizacyjne techniki, technologii oraz zmiany rynku pracy, fluktuacja zapotrzebowania na robotników różnych specjalności, konieczność przekwalifikowywania się pracowników, ustawicznego doskonalenia zawodowego itp.

Dla szkół i uczelni **kształcących nauczycieli** należałoby opracować powszechnie obowiązujące podstawy programowe. Uchroniłoby to te programy przed obserwowaną obecnie dowolnością, której przejawem jest m.in. nieuzasadniona redukcja zajęć z zakresu pedagogiki, łącznie z metodykami różnych przedmiotów, psychologii i socjologii. W rezultacie tego w niektórych szkołach i uczelniach kształci się nie tyle nauczycieli matematyki, historii, języka polskiego itd., co raczej matematyków, historyków, polonistów itd.

W **szkolnictwie wyższym** programy poszczególnych dyscyplin budowane są na ogół pod kątem aktualnych zainteresowań i potrzeb badawczych poszczególnych nauczycieli i placówek akademickich. Byłoby wskazane, aby i oni dysponowali „programowymi podstawami”, których opracowywanie można by powierzać poszczególnym komitetom naukowym PAN.

W demokratycznej szkole nauczyciele powinni mieć swobodę w zakresie nie tylko interpretowania programów nauki szkolnej, łącznie z propozycjami rozwiązań autorskich, lecz również metod ich realizacji. Równocześnie konieczne jest respektowanie pewnych względnie stałych elementów tych programów, charakteryzujących się trwałą wartością naukową i niekwestionowaną przydatnością społeczną. Temu celowi mają służyć **podstawy programowe**. Ich zatem przygotowanie trzeba by się zająć w trybie pilnym.

ROZDZIAŁ III

DOKTRYNA KSZTAŁCENIA

Przez podany w tytule niniejszego rozdziału termin rozumie się przeważnie ogół poglądów i czynności składających się na metody, formy organizacyjne oraz

środki stosowane w procesie zinstytucjonalizowanego nauczania. Po wprowadzeniu w życie w 1991 roku przez MEN tzw. programów przystosowawczych nastąpiło ewidentne zubożenie stosowanej w naszym szkolnictwie doktryny kształcenia, nazywanej również niekiedy doktryną „dydaktyczną”. Jaskrawym tego przejawem było — i jest nadal — drastyczne w wielu wypadkach ograniczanie prowadzonych przez szkołę zajęć pozalekcyjnych, co dokonało się ze szkodą z jednej strony dla uczniów ponadprzeciętnie uzdolnionych, a z drugiej borykających się z trudnościami w nauce. W obu przypadkach osłabieniu, a niejednokrotnie wręcz likwidacji, uległa działalność diagnostyczna oraz podejmowane w jej wyniku czynności wspierające rozwój wykazywanych przez uczniów uzdolnień lub takie, których celem było niesienie pomocy uczniom słabym, mniej lub bardziej opóźnionym w nauce szkolnej.

Obok tych niedostatków natury organizacyjnej, na uwagę zasługują również mankamenty metodyczne, w niektórych przypadkach wręcz nagminne, jak chociażby nikły udział w procesie nauczania tzw. metod aktywnych, niezbędnych w celu rozwijania u dzieci i młodzieży myślenia i działania samodzielnego, innowacyjnego i kreatywnego, które stanowi podstawowy składnik wzmiankowanych w poprzednim rozdziale metakwalifikacji.

Obserwacja praktyki szkolnej wykazuje również niedocenianie przez wielu nauczycieli zarówno zindywidualizowanych form nauczania, np. indywidualnych „ścieżek programowych” dla uczniów wykazujących określone zainteresowania i ponadprzeciętne uzdolnienia w zakresie takiego czy innego przedmiotu, jak i form zespołowych, np. nauczania grupowego, dzięki którym można uczniów skutecznie wdrażać do współpracy nad rozwiązywaniem określonych problemów teoretycznych i praktycznych, a także do kierowania pracą innych oraz subordynacji, które to umiejętności warunkują z reguły efektywność owej współpracy.

Niedostatkiem metodyczno-treściowym jest wreszcie faworyzowanie przez wielu nauczycieli wiedzy typu „wiedzieć, że”, wymagającej głównie zapamiętania i reprodukcji na żądanie nauczyciela, kosztem pozostałych typów tej wiedzy, tzn. „wiedzieć, jak” oraz „wiedzieć, dlaczego”. To z tego właśnie powodu zwykło się określać dominującą obecnie w naszym szkolnictwie doktrynę dydaktyczną mianem transmisyjno-reproduktywnej, faworyzującą — jak to się niekiedy nazywa — „dydaktykę pamięci” ze szkodą dla „dydaktyki myślenia” i powiązanej z nią doktryny generatywnej.

Scharakteryzowanym wyżej niedostatkiem organizacyjnym i metodycznym towarzyszą na ogół różnorakie — w sensie jakościowym i ilościowym — braki w zakresie stosowanych w nauczaniu środków. Najpoważniejszym z nich jest niedobór tych środków, zwłaszcza nowoczesnych, wręcz nieodzownych w dobie „rewolucji elektronicznej”. Powoduje to, że zamiast nauczania pogładowego dominuje werbalizm, a miejsce jasnych i wyraźnych pojęć zajmują w umysłach uczniów wyuczone na pamięć formułki. W szkolnictwie zaś zawodowym w wielu wypadkach z powodu braku odpowiednich maszyn i urządzeń nie zaznajamia się młodzieży z nowoczesną techniką i technologią, stosowaną już w zakładach pracy.

Oprócz niedostatków o charakterze dydaktycznym, coraz głośniejszą krytykę się także w ostatnich latach różnorakie **błędy i usterki wychowawcze**. Ich źródła tkwią zarówno w szkole, jak i poza nią, w środowisku

rówieśniczym, mass mediach itd. Do źródeł pozaszkolnych, mówiąc skrótowo i ogólnie zarazem, należą zjawiska i procesy związane z transformacją społeczno-gospodarczą i polityczną, a także pozostałości sprzed 1989 roku, jak chociażby wieloletnia polityka ograniczania inicjatywy i wpływu obywateli na losy państwa, regionu czy środowiska lokalnego, a ponadto spadek społecznego znaczenia edukacji oraz autorytetu nauczycieli, do czego notabene niektórzy z nich sami się przyczynili. Byli bowiem, i nadal są nauczyciele, których aktywność zawodowa ogranicza się głównie do „prowadzenia lekcji” i mentorstwa, którzy stronią od działalności wychowawczej lub traktują tę działalność w sposób formalny; były, i nadal są, organizacje uczniowskie i studenckie, których praca opiera się na wzorach zbiurokratyzowanych instytucji i placówek społeczności dorosłych i aktywności; są wreszcie, a nawet nasilają się, zjawiska napawające obawą o przyszłość coraz większej liczby uczniów i studentów, jak alkoholizm, narkomania i przestępczość.

W czasopiśmie specjalistycznym, ale także na łamach prasy, coraz częściej pojawiają się opinie, że bez zasadniczej zmiany dotychczasowej doktryny kształcenia i prowadzonej zgodnie z nią pracy dydaktyczno-wychowawczej, doktryny, jak powiedzieliśmy „transmisyjno-reproduktywnej” (w sensie dydaktycznym) i „adaptacyjnej” (w sensie wychowawczym), trudno będzie liczyć na radykalną poprawę efektywności zinstytucjonalizowanej edukacji. Wskazuje się także, iż podobnych przekształceń wymaga działalność różnorodnych pozaszkolnych instytucji i placówek oświatowo-wychowawczych.

Co zatem należy w tej doktrynie zmienić i jaki powinien być zakres owych zmian?

Z przytoczonej na początku niniejszego rozdziału definicji doktryny dydaktycznej wynika, że zmiany musiałyby objąć metody, organizację oraz środki zinstytucjonalizowanego nauczania w sposób, który uczyniłby z nauczycieli współtwórców owych zmian, przekształcił ich z podwykonawców reformy wewnątrzszkolnej w jej inicjatorów i realizatorów.

Na czym może — i powinna — polegać ta ich rola?

Przystępując do udzielenia odpowiedzi na to pytanie, podejmiemy próbę wskazania zabiegów zmierzających do optymalizacji dominujących obecnie w naszym szkolnictwie metod, form organizacyjnych i środków nauczania.

Metody

Pod względem metodycznym istnieją znaczne i równocześnie wielorakie możliwości podniesienia efektywności pracy dydaktycznej, a zatem i reformy — jak ją nazwaliśmy — „wewnątrzszkolnej”. Na niektóre z tych możliwości zwrócono uwagę już w pierwszych dziesięcioleciach naszego wieku, kiedy to szerzący się wówczas ruch nowego wychowania głosił potrzebę przekształcenia tradycyjnej szkoły w „szkołę dla życia i przez życie”, „szkołę pracy”, „szkołę twórczą”, „szkołę uspołecznioną”, „szkołę radości”, itd., w której uczniowie pracowaliby stosownie do własnych możliwości umysłowych i fizycznych, zaspokajali swoje zainteresowania i potrzeby poznawcze, współpracowali ze sobą przy rozwiązywaniu różnorodnych ponadprzedmiotowych „projektów” praktycznych i teoretycznych, uczyli się we właściwym dla każdego tempie, itp.

Te pomysły i zamierzenia zostały w wielu krajach w znacznej mierze zniweczone lub osłabione przez

okoliczności poprzedzające wybuch II wojny światowej i samą wojnę, a następnie przez potrzebę skoncentrowania wysiłków na materialnej odbudowie szkolnictwa w latach powojennych. Z czasem pojawiły się jednak nowe propozycje metodycznych ulepszeń zinstytucjonalizowanego nauczania. Ich hasłami kierunkowymi były: „szkoła przyszłości”, „walka z przeciętnością” oraz „uczenie się do mistrzostwa” (*mastery learning*), a metodami, za których pomocą te hasła zamierzano wcielać w życie: nauczanie problemowe, grupowa organizacja zajęć dydaktycznych, w tym tzw. grupowe zajęcia wyrównawcze, nauczanie programowane oraz różne formy nauczania indywidualizowanego.

Nie wdając się tutaj w bardziej szczegółowy opis tych haseł i metod stwierdzamy, że zmierzają one do tego, aby przystosować nauczanie do możliwości, zainteresowań oraz tempa pracy poszczególnych uczniów, a tym samym uczynić je bardziej skutecznym. Gdyby we wszystkich zakładach kształcenia nauczycieli przywiązywano większe niż do tej pory znaczenie nie tylko do teoretycznego zaznajamiania studentów z tymi metodami, lecz również do posługiwania się nimi w praktyce, np. podczas zajęć w szkołach ćwiczeń, to spełniony zostałby jeden z istotniejszych warunków rozstrzygających o powodzeniu omawianej tutaj reformy.

Organizacyjne formy i środki nauczania

We współczesnym szkolnictwie podstawowym i średnim niemal wyłączną formą organizowania pracy uczniów w szkole jest system klasowo-lekcyjny. Ma on niewątpliwe zalety, bez których nie zdołałby przetrwać od czasów Sturma i Komeńskiego do dzisiaj. Jego główną wadę stanowi natomiast nastawienie na „przeciętność” w zakresie stopnia trudności eksponowanych treści i tempa pracy uczniów, z których jedni nudzą się, a inni nie mogą sprostać stawianym im wymaganiom.

W tych okolicznościach również system klasowo-lekcyjnego nauczania wymaga reformy. Cel ten można osiągnąć, wzbogacając nauczanie klasowo-lekcyjne o zajęcia pracowniane i warsztatowe, tak indywidualne jak grupowe i zbiorowe. Zajęcia grupowe oraz indywidualna praca uczniów pod kierunkiem nauczyciela mogą być przy tym organizowane nie tylko podczas lekcji, lecz również poza nimi, np. jako zajęcia wyrównawcze, których celem jest — zgodnie z nazwą — wyrównanie braków w opanowywanych przez uczniów wiadomościach w drodze indywidualnego „uczenia się pod kierunkiem”, albo pracy w niewielkich zespołach nad określonym zagadnieniem praktycznym lub teoretycznym.

Z przeprowadzonych badań wynika, że wskazane wyżej sposoby „rozluźnienia” klasowo-lekcyjnego nauczania wpływają na ogół na poprawę jego efektywności. Warto zatem włączyć je do zestawu poczynąń składających się na wewnątrzszkolną reformę.

To samo dotyczy nowoczesnych środków nauczania. Zdobyte współczesnej techniki, zwłaszcza elektronicznej, stwarzają nowe możliwości wzbogacenia stosowanego w nauczaniu zestawu środków o urządzenia znacznie modernizujące ów proces. Wiele danych wskazuje, że odwieczne marzenie dydaktyków, aby

każdy mógł uczyć się skutecznie tego, czego chce się uczyć, w takim zakresie, jaki uważa za właściwy, a przy tym w dowolnym czasie, tempie i miejscu — przesuwając się stopniowo ze sfery utopii w sferę stosunkowo bliskich urzeczywistnienia realiów.

Aby tak się stało, trzeba nauczycieli przygotować i wdrożyć do racjonalnego posługiwania się nowoczesnym sprzętem elektronicznym w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Przygotowanie to musi przy tym obejmować nie tylko *hard*, lecz również *software*, w tym umiejętność programowania. Dopiero wtedy zaistnieją warunki, w których koncepcje multimedialnego nauczania i dydaktycznego programowania staną się stałym elementem praktyki pedagogicznej na jej różnych poziomach — od przedszkola po uczelnię wyższą. Wtedy też proponowana w tym raporcie reforma zyska dodatkowy wymiar i — używając psychologicznego terminu — wzmocnienie. W tym jednak celu potrzebne są dodatkowe środki na oświatę, znacznie wykraczające poza lansowane w ostatnich latach przez MEN „programy przystosowawcze”.

Niepowodzenia szkolne

Niepowodzenia uczniów w nauce szkolnej, których przejawem są różne formy tzw. opóźnień przejściowych (luki w wiadomościach i umiejętnościach) i trwałych (drugoroczność i odsiew szkolny), uznane zostały przez UNESCO na początku lat siedemdziesiątych za problem numer 1 światowego szkolnictwa. Podobnie oceniły to pejoratywne zjawisko kraje zrzeszone we Wspólnocie Europejskiej w wydanej w 1994 roku Deklaracji. Podkreśla się tam, że warunkiem koniecznym — z czego nie wynika, iż jest to warunek wystarczający — powodzenia wszelkich reform szkolnych jest zdecydowana walka z opóźnieniami uczniów w nauce oraz takimi nieodwracalnymi skutkami tych opóźnień, jak drugoroczność i przerywanie edukacji szkolnej przed jej ukończeniem.

Podobny punkt widzenia w tej kwestii reprezentowany był w Polsce już w latach sześćdziesiątych. W efekcie przeprowadzonych wówczas u nas badań stwierdzono, że przyczyny słabych postępów uczniów w nauce stanowią z jednej strony splot niezwykle złożonych czynników, gdyż wiążą się na ogół z uwarunkowaniami społeczno-ekonomicznymi, biopsychicznymi i pedagogicznymi — z drugiej zaś strony są w przypadku niemal każdego ucznia jemu tylko właściwe. Stąd też równie złożone i zarazem zindywidualizowane muszą być metody i środki stosowane w przeciwdziałaniu niepowodzeniom oraz ich zwalczaniu. Najogólniej mówiąc, sprowadzają się one do zabiegów o charakterze profilaktycznym, diagnostycznym i terapeutycznym. Polskie badania wykazały dowodnie, że dzięki tym właśnie zabiegom można znacznie ograniczyć rozmiary uczniowskich niepowodzeń szkolnych, a w niższych klasach szkoły podstawowej nawet je wyeliminować. Dlatego też wskazane jest, aby — zgodnie z zaleceniem wspomnianej Deklaracji Wspólnoty Europejskiej — poświęcać problemowi słabych postępów uczniów w nauce należytą uwagę zarówno w programach studiów realizowanych przez wszystkie

zakłady kształcenia nauczycieli, jak i w procesie ustawicznego doskonalenia nauczycieli czynnych zawodowo. Jest to konieczne, aby wewnątrzszkolną reformę naszego szkolnictwa, zwłaszcza na jego niższych szczeblach, uczynić reformą skuteczną i równocześnie realizowaną w imię żywotnych interesów dzieci i młodzieży.

ROZDZIAŁ IV

KADRY

Powszechnie i równocześnie od dawna wiadomo, że o jakości nauczania i wychowania decydują w głównej mierze nauczyciele, dokładniej — ich kwalifikacje ogólne i zawodowe, stosunek do uczniów, umiejętność współpracy z rodzicami wychowanków, ustawiczne doskonalenie własnych kompetencji zawodowych itp. W tej sytuacji pytanie, czy tacy właśnie nauczyciele pracują obecnie w naszym szkolnictwie, ma dla jego oceny znaczenie podstawowe. Równocześnie faktem jest, że formułowane na to pytanie odpowiedzi nie są bynajmniej zgodne nawet w tych przypadkach, kiedy udzielają ich prominentni urzędnicy MEN. I tak, według H. Samsonowicza, byłego ministra tego resortu, z zatrudnionych u nas „... większość to świetni nauczyciele, którzy wygraliby międzynarodowe konkursy” („Wprost” z 3 marca 1996 roku, s. 17). Ale już W. Kulerski, który był zastępcą H. Samsonowicza, uważa, że „dzisiejsi nauczyciele to zglajchszaltowana kasta, prawie zupełnie pozbawiona indywidualności, niezdolna, by coś samodzielnie kreować. Poza tym, że są niedouczeni, są bierni. Chcą, by nimi sterowano”. (tamże, s. 22).

Trudno byłoby przyjąć, iż cytowane oceny oparto na gruntownym rozpoznaniu faktycznego stanu rzeczy. W związku z tym pytanie o ten właśnie stan jest nadal aktualne i zarazem niezmiernie ważne, zwłaszcza w kontekście popularnej u nas od dawna tezy, iż „takie będą rzeczpospolite, jakie ich młodzieży chowanie”.

W świetle danych **statystycznych** nie jest on, mówiąc najogólniej, zły. W latach bowiem 1986—1994 na łączną liczbę niespełna 600 tys. nauczycieli zatrudnionych w szkolnictwie podstawowym i średnim odsetek osób legitymujących się wykształceniem wyższym wzrósł z 53,9% do 61,7%, pomaturalnym (studium nauczycielskie) z 26,3% do 29,2%, a równocześnie o ponad 10% zmalał odsetek nauczycieli z wykształceniem średnim (z 19,8% do 9,1%). Wzrost ten nie był jednak równomierny ani w poszczególnych typach szkół, ani w województwach, co zdecydowanie osłabia sformułowaną wyżej ocenę ogólną.

I tak, gdy chodzi o typy szkół, wskaźnik procentowy nauczycieli posiadających wyższe wykształcenie wynosił w 1994 roku w liceach ogólnokształcących — 95,8%, w średnich szkołach zawodowych — 78,8%, w szkolnictwie podstawowym — 61,1% oraz w szkolnictwie specjalnym — 80%. W województwach z kolei, obok takich, jak np. krakowskie, gdzie wykształcenie wyższe posiadało 68% ogółu zatrudnionych nauczycieli, były i takie (ostrołęckie, łomżyńskie), w których analogiczny wskaźnik nie przekraczał 45%.

Odsetek nauczycieli legitymujących się ukończonymi studiami wyższymi jest u nas ponadto na ogół niższy od tego, jaki obserwujemy ostatnio w wielu krajach Wspólnoty Europejskiej. Trzeba też brać pod uwagę, że w Polsce aż 30% nauczycieli pracowało w 1995 roku niezgodnie z wyuczoną specjalnością, przy czym szczególnie niekorzystna była pod tym względem sytuacja w klasach I—III, w których na ogólną liczbę 83 tys. zatrudnionych nauczycieli zaledwie 41 tys. miało do tego wymagane kwalifikacje.

Dane statystyczne dostarczają wprawdzie koniecznych, ale niewystarczających informacji o rzeczywistych kwalifikacjach nauczycieli. Istotnym dopełnieniem aktualnego obrazu tych kwalifikacji powinny być **wyniki** ogólnopolskich **badan** nad efektami pracy dydaktyczno-wychowawczej poszczególnych szkół i nauczycieli; „powinny być”, a nie „są”, ponieważ ostatnio — w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych tego rodzaju badania prowadzono tylko sporadycznie — nie dysponujemy u nas takimi wynikami. Stanowi to ewidentny mankament obecnego systemu szkolnego, którego usunięcie należałoby zaliczyć do priorytetowych zadań administracji szkolnej i nauk o wychowaniu. Dopóki to nie nastąpi, trzeba z konieczności poprzestawać na wynikach badań wycinkowych i niesystematycznych, gdyż jak dotąd tylko takimi dysponujemy. Wykazują one, jak chociażby badania zrealizowane pod kierunkiem M. Cackowskiej, B. Niemierki, J. Niemca, Cz. Banacha czy piszącego te słowa, że polscy uczniowie — mówiąc obrazowo — dość dużo pamiętają, znacznie mniej rozumieją, a jeszcze w mniejszym stopniu potrafią posługiwać się posiadanymi wiadomościami do rozwiązywania określonych, szczególnie nietypowych czy „pozaksiążkowych”, problemów teoretycznych i praktycznych. Potwierdzają to również badania zrealizowane u nas niedawno przez OECD (por. *Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce*. Op. cit.).

Krytyce podlegają także obecne warunki pracy i płacy nauczycieli oraz system ich kształcenia, doksztalcania i doskonalenia. Płace uważa się powszechnie za zbyt niskie w porównaniu z wynagrodzeniem w sferze produkcji materialnej (w latach 1990—1994 nastąpił spadek wskaźnika tych płac ze 113 do 70%). Systemowi zaś kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zarzuca się, że jest: niedrożny na odcinku „kolegia — studia magisterskie”; ubogi pod względem nasycenia treściami psychopedagogicznymi i metodycznymi, szczególnie w uczelniach technicznych, ekonomicznych i rolniczych; nieporównywalny z punktu widzenia poziomu i zakresu kompetencji zawodowych uzyskiwanych przez absolwentów różnych zakładów kształcenia nauczycieli, w tym rosnącej liczby zakładów niepaństwowych; kosztowny — przy równoczesnej masowości kształcenia na studiach wieczorowych i zaocznych; mało elastyczny pod względem programowym, czego przejawem jest m.in. brak wielokierunkowości kształcenia nauczycieli dla szkoły podstawowej i dwukierunkowości — dla średniej; niespójny, gdy chodzi o integrację etapu tzw. kształcenia wstępnego z kształceniem, doksztalcaniem i doskonaleniem realizowanym na etapie pracy zawodowej; niekonsekwentny, jak to nazwało MEN (*Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce*, Op.cit.), tzn. taki, w jakim przygotowanie do pracy w zawodzie nauczycielskim, zakończone ewentualnym egzaminem państwowym, nie następuje po

studiach kierunkowych, np. biologicznych, matematycznych, historycznych itd., lecz jest realizowane równoległe z tymi studiami.

Co należałoby zrobić, aby usunąć lub przynajmniej ograniczyć te niedostatki ilościowe i jakościowe, które zostały wyżej scharakteryzowane jako znamienne dla aktualnej sytuacji kadrowej naszego szkolnictwa różnych typów i szczebli?

W cytowanym już tutaj parokrotnie *Raporcie o stanie systemu edukacji* z 1995 roku MEN zasadnie wskazuje, iż punktem wyjścia zmierzających w tym kierunku poczynąń trzeba by uczynić **podniesienie** wysokości nauczycielskich **poborów** do poziomu wynagrodzeń w sferze produkcji materialnej. Bez tego zawód nauczycielski nadal nie będzie atrakcyjny dla zdolnych absolwentów szkół średnich, co od wielu już lat sprawia, że rekrutacja do zakładów kształcenia nauczycieli ma przeważnie negatywny charakter; jego szeregi nadal będą opuszczać nauczyciele o najwyższych kwalifikacjach, szukający wyżej opłacanej pracy; a skala feminizacji, będąca na ogół głównym wskaźnikiem niskiej popłatności określonych zawodów, nadal będzie równie jak dotychczas wysoka.

Równocześnie należy podkreślić, że sam tylko wzrost nauczycielskich pensji nie przesądzi automatycznie o poprawie jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej. W podobnie bowiem jak on istotny sposób wpływają na tę jakość posiadane przez nauczycieli kompetencje zawodowe oraz ich stosunek do dzieci i młodzieży. Te zaś, pomijając sprawę subiektywnie uwarunkowanych predyspozycji, zdobywają nauczyciele w toku studiów oraz — po ich ukończeniu — podczas pracy.

W obu tych zakresach wiele jest do zrobienia, przy czym dzieje się tak z powodu zarówno stawianych obecnie przed szkołą wyzwań cywilizacyjnych, jak i dokonującej się u nas transformacji ustrojowej (Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji — przemiany i perspektywy*. Toruń 1995. Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 135 i nast.).

Rozwijając obecny kierunek organizacyjnej przebudowy systemu nauczycielskiej edukacji, przejawiający się m.in. w dążeniu do przekształcania kolegów nauczycielskich w wyższe szkoły zawodowe; integracji tych kolegów z kolegami nauczania języków obcych; wiązania — w różny sposób, np. na zasadzie filialnej — kolegów z uczelniami akademickimi; przywrócenia działalności studiów nauczycielskich w tych szkołach technicznych, ekonomicznych, rolniczych i innych, które z nich w ostatnich latach zrezygnowały; tworzenia „studiów konsekwentnych”, które przygotowywałyby zainteresowanych pracą w zawodzie nauczycielskim absolwentów studiów przedmiotowych, należałoby w szczególności:

1. Zachować respektowaną aktualnie zasadę koncepcyjnego i organizacyjnego kształcenia nauczycieli, opierając jednak to kształcenie na wspólnym i zarazem obligatoryjnym dla wszystkich uczelni kanonie wiedzy i umiejętności psychopedagogicznych, łącznie z metodycznymi i socjologicznymi. Ekspozowane miejsce w tym kanonie należałoby zarezerwować dla globalnych problemów naszej epoki (ekologia, demografia itd.) oraz metod kształtowania wzmiankowanych już w niniejszym raporcie metakwalifikacji.

2. Przygotowywać nauczycieli do nauczania dwóch przedmiotów oraz prowadzenia zajęć o charakterze

diagnostycznym i terapeutycznym — w pedagogicznym znaczeniu tych terminów, uwzględniającym także czynności, jak np. rozpoznawanie i rozwijanie wykazywanych przez uczniów uzdolnień (diagnostyka) oraz pomaganie uczniom w przezwyciężaniu napotykanym w nauce trudności (terapia).

3. Zbudować system ustawicznego doskonalenia zawodowego nauczycieli, w którym formy obligatoryjne byłyby harmonijnie łączone z formami dobrowolnymi. Pierwsze znajdowałyby się w gestii szkół wyższych oraz wojewódzkich ośrodków metodycznych, które opracowywałyby programy zajęć oraz zajmowały się ich realizacją. Drugie natomiast miałyby postać samodzielnych studiów, którym można by również nadawać charakter zespołowy, omawiając ewentualnie ich program i efekty na posiedzeniach szkolnych zespołów samokształceniowych.

4. Opracować koncepcję ogólnokrajowego systemu ewaluacji pracy szkół różnych typów i szczebli, łącznie z systemem akredytacji szkół wyższych, ocenić jej przydatność w drodze badań pilotażowych, a następnie przystąpić do jej wdrażania. Jest to wskazane w celu uzyskania zobiektywizowanej oceny faktycznego poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej w skali regionalnej i ogólnopolskiej, a tym samym określenia i podjęcia czynności zmierzających do ograniczania ujawnionych niedostatków tej pracy.

5. Przy przebudowie istniejącego systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli większych korzyści od reform „skokowych”, polegających na jednorazowej i globalnej zarazem przebudowie całego systemu, można oczekiwać od reform opartych na metodologicznej zasadzie ustawicznego doskonalenia tego systemu. Tę też zasadę należałoby uznać za wytyczną kierunkową prób zmierzających do usprawnienia pracy zakładów kształcenia i doksztalcenia nauczycieli oraz instytucji i placówek służących ich zawodowemu doskonaleniu. W podobny sposób należałoby również potraktować zasadę mozaikowości lub klinowego charakteru dokonywanych zmian. Obie zasady mają oczywiście rację bytu w odniesieniu do całego szkolnictwa, ale szczególnie przydatne mogą się okazać w przypadku omawianego w tym rozdziale systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

ROZDZIAŁ V

POWSZECHNOŚĆ, DROŻNOŚĆ I USTAWICZNOŚĆ KSZTAŁCENIA

Nowoczesne systemy szkolne powinny wykazywać się takimi właściwościami, jak powszechność (demokratyczność), drożność i ustawiczność kształcenia oraz elastyczność programowo-metodyczna. Zwraca się na to uwagę m.in. w raportach Faure'a *Uczyć się, aby być* (1975) i Klubu Rzymskiego *Uczyć się bez granic* (1982), a ostatnio — w kontekście niepowodzeń szkolnych — w raporcie Wspólnoty Europejskiej pt. *La lutte contre l'échec scolaire: un défi pour la construction européenne* (1994).

Czy i na ile właściwości te charakteryzują również nasz obecny system szkolny?

Odpowiedź pozytywna na to pytanie jest o tyle istotna, iż przesądza nie tylko o nowoczesności polskiego szkolnictwa, co było wyżej eksponowane, lecz również o jego społecznej przydatności.

Powszechność

Powszechność (demokratyczność) kształcenia decyduje o dostępności różnych szczebli zinstytucjonalizowanej edukacji — poczynając od przedszkola, a kończąc na studiach wyższych — dla dzieci, młodzieży i dorosłych bez względu na ich stan majątkowy, pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania itp. Jej miarę stanowią wskaźniki scholaryzacji.

Najnowsze i zarazem oficjalne dane statystyczne wskazują, że są one niskie — a niekiedy nawet bardzo niskie — zarówno z punktu widzenia aktualnych aspiracji i potrzeb edukacyjnych polskiego społeczeństwa, jak i porównań z analogicznymi wskaźnikami w innych krajach.

I tak, gdy chodzi o **wychowanie przedszkolne**, którego doniosłość dla kształtowania się późniejszych dróg edukacyjnych dzieci jest obecnie powszechnie uważana za czynnik nie podlegający dyskusji, to po roku 1990 liczba placówek przedszkolnych oraz uczęszczających do nich dzieci zmniejszyła się w Polsce o ponad 21%. W rezultacie na 1000 dzieci w wieku przedszkolnym z opieki tych placówek korzysta u nas obecnie, tzn. w roku 1996, niewiele ponad 400, co plasuje Polskę poza wieloma krajami Wspólnoty Europejskiej.

W zakresie **kształcenia podstawowego** rodzime osiągnięcia oświatowe mieszczą się — jak to określa *Raport o stanie systemu edukacji* (Op. cit.) — „w kategoriach cywilizacyjnego minimum”. Ocena ta odnosi się do liczby lat obligatoryjnego kształcenia, powszechności jego realizacji, wskaźników zagęszczenia pomieszczeń dydaktycznych (25 uczniów na jedno pomieszczenie w 1995 roku) oraz liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela (17 w roku 1993; dla porównania: w Austrii — 11, Belgii — 15, Niemczech — 18, Francji — 19, Wielkiej Brytanii — 20). Pewien wpływ na poziom scholaryzacji, a przede wszystkim na jakość kształcenia i wychowania w szkolnictwie podstawowym, może w najbliższych latach wywierać pogarszająca się infrastruktura szkolna (dekapitalizacja budynków, likwidacja niewielkich szkół na wsi, niedostateczne wyposażenie szkół w sprzęt i pomoce naukowe itp.). Niepokoić musi ponadto wzrost liczby repetentów (z 1,3 do prawie 2% w latach 1992—1995) w klasach pierwszych, czego jedną z przyczyn może stanowić ograniczenie powszechności wychowania przedшкольного.

Wskaźniki scholaryzacji w **szkolnictwie ponadpodstawowym** świadczą, iż w ostatnich latach nastąpiła istotna zmiana w zakresie dostępności liceów ogólnokształcących i średnich szkół zawodowych (odpowiednio — z około 20 i 23% pod koniec lat osiemdziesiątych do 28 i 28,3% w roku 1995), której przyczyną było ograniczenie strumienia młodzieży kierowanej do zasadniczych szkół zawodowych (z 53% w 1989 roku do niespełna 40% w roku 1995).

Nadal jednak przejście między szkołą podstawową, której 97% absolwentów uczy się dalej, a szkolnictwem ponadpodstawowym stanowi dość trudny próg selek-

cyjny w polskim systemie oświatowym. Nadal też znaczna część szkolnictwa zawodowego nie jest przystosowana do zmieniających się szybko wskutek transformacji społeczno-gospodarczej potrzeb rynku pracy, czego świadectwem jest m.in. wysoki odsetek bezrobotnych wśród absolwentów szkół zawodowych, zwłaszcza zasadniczych.

Ministerialny program przystosowawczy z 1991 roku sprawił, że znacznemu ograniczeniu uległa oferta wychowawcza szkół zawodowych, a tym samym nastąpiło zmniejszenie o ponad 50% liczby uczniów uczestniczących w zajęciach pozalekcyjnych. W efekcie obserwuje się ostatnio wyraźny wzrost agresji i patologii wśród młodzieży pobierającej w tych szkołach naukę. Widoczny jest również spadek jakości realizowanego w nich nauczania, co wiąże się m.in. ze złym stanem wyposażenia w sprzęt, aparaturę i urządzenia, niejednokrotnie wręcz uniemożliwiającym realizację programów nauczania przedmiotów zawodowych zgodnie z wymaganiami współczesnej techniki i technologii.

Zapoczątkowana w 1989 roku transformacja społeczno-gospodarcza, obok ewidentnych korzyści natury makroekonomicznej i polityczno-społecznej, przyczyniła się również do pogorszenia warunków bytowych znacznej liczby rodzin, zwłaszcza wychowujących dzieci. W tej sytuacji wzrasta rola **opieki nad dziećmi i młodzieżą** oraz wspieranie ich rozwoju przez państwo i samorządy lokalne. Tymczasem wskutek trudności finansowych maleje zasięg pomocy stypendialnej dla uczniów i studentów; redukowana jest liczba miejsc w bursach, internatach i domach studenckich; likwidowane są placówki wychowania pozaszkolnego (ich liczba zmniejszyła się w latach 1990—1995 z niespełna 600 do 389); pogarsza się wyżywienie dzieci, czego świadectwem jest m.in. fakt, że 7% z nich odczuwa głód spowodowany niedostatkiem artykułów spożywczych w domu, a 15% przychodzi do szkoły bez pierwszego śniadania (dane z 1995 roku); ponad 2 mln uczniów kwalifikuje się do grup dyspanseryjnych; liczba godzin wychowania fizycznego jest niewspółmiernie mała do potrzeb rozwoju motorycznego i wydolności fizycznej dzieci i młodzieży; maleje zakres organizowanych dla uczniów kolonii letnich i zimowych; słowem — wzrostowi społecznego zapotrzebowania na różne formy pomocy i opieki towarzyszy nie tyle ich rozbudowa, co raczej ograniczanie. Pejoratywne skutki tego procesu nie są trudne do przewidzenia.

W latach 1989—1995 liczba słuchaczy **szkół dla dorosłych** najpierw wykazywała tendencję malejącą, ale od roku 1993 zaczęła rosnąć. Ten stan rzeczy będzie się prawdopodobnie nadal utrzymywał, ponieważ do tych szkół napływa coraz więcej uczniów przerywających naukę w szkołach dla młodzieży. Tymczasem liczba szkół dla dorosłych oraz ich sieć nie odpowiadają ani istniejącym obecnie, ani — tym bardziej — zarysowującym się w tym zakresie potrzebom ilościowym, przy czym w szczególnie niekorzystnej pod tym względem sytuacji znajdują się regiony słabo zurbanizowane. Zmiany wymagają również plany i programy nauczania w szkolnictwie dla dorosłych, które teraz nie odpowiadają na ogół ani wymogom społecznym, ani potrzebom rynku pracy. Zjawiskiem niekorzystnym jest u nas ponadto niedorozwój tzw. kształcenia zdalnego (na odległość, *distant education*) jako szeroko

dostępnej i zarazem stosunkowo taniej formy edukacji dorosłych.

Okolo 20% dzieci w wieku szkolnym ma w Polsce poważne problemy zdrowotne, a 3% z tej liczby to uczniowie wymagający **specjalnych zabiegów edukacyjnych**. Liczba ta wykazuje tendencję wzrostową, podobnie zresztą jak zakres niepełnosprawności. Równocześnie aktualna sytuacja finansowa, trudne warunki lokalowe szkolnictwa specjalnego oraz dalekie od potrzeb jego wyposażenie w sprzęt i specjalistyczne środki dydaktyczne sprawiają, że zarówno zakres, jak i jakość pracy przedszkoli oraz szkół specjalnych różnych typów i szczebli, łącznie z klasami i szkołami integracyjnymi, nie odpowiadają aktualnym potrzebom.

Liczba osób przyjętych na pierwszy rok **studiów wyższych** (dziennych, wieczorowych i zaocznych w cywilnych uczelniach państwowych) powiększyła się w latach 1990—1995 o prawie 105%. W związku z tym nastąpił w tych uczelniach wzrost liczby studentów o ponad 61%, tak że ich liczba mieściła się pod koniec 1995 roku w granicach 616—620 tys. W latach 1990—1995 rozwinął się również sektor niepaństwowy szkolnictwa wyższego, na który składało się w 1995 roku około 80 szkół z łączną liczbą ponad 35 tys. słuchaczy.

W rezultacie tych zmian wskaźnik scholaryzacji w szkolnictwie wyższym podniósł się z niespełna 13 w 1990 roku do około 21% (dla grupy wiekowej od 19 do 24 lat). Faktem jednak jest, że blisko połowa przyrostu liczby studentów przypada na płatne formy kształcenia, wskutek czego dostęp do studiów stanowi dla wielu kandydatów barierę trudną, a niekiedy wręcz niemożliwą do przebycia. Ograniczenie funkcji socjalnych uczelni, czego świadectwem jest m.in. spadek liczby studentów korzystających ze stypendiów (z 54 w 1990 roku do niespełna 43% w roku 1995) oraz stołówek (analogicznie: z 34 do 22%), także wpływa niekorzystnie na dostępność studiów (urlopy dziekańskie, rezygnacje) oraz ich jakość.

Wprawdzie w cytowanym już parokrotnie *Raporcie o stanie systemu edukacji* czytamy, że obecny wskaźnik scholaryzacji, tzn. około 21% osób w przedziale wiekowym od 19 do 24 lat, „zbliża nas do standardów obowiązujących w krajach Unii Europejskiej, gdzie odsetek ten waha się od 28 do 34%”, ale nie brakuje też w Polsce wypowiedzi, że wskaźnik ten jest „na poziomie szkoły wyższej bezdyskusyjnie kompromitujący” w porównaniu z takimi np. krajami, jak Niemcy (33%), Szwecja (32%), a zwłaszcza USA i Japonia, gdzie przekracza 50% (T. Pilch, *Jak wyprowadzić szkołę z demokratycznej biedy? Stan zamrożenia*. „Polityka” 1993, nr 10 z 30 października).

Sumując stwierdzamy, że zasada powszechności kształcenia, o której respektowaniu pod względem ilościowym świadczą wskaźniki scholaryzacji na różnych szczeblach zinstytucjonalizowanej edukacji, nie jest u nas, jak dotychczas, realizowana w sposób odpowiadający aktualnym aspiracjom i potrzebom edukacyjnym dzieci, młodzieży i dorosłych, a także dostatecznie bliski standardom międzynarodowym. To samo można powiedzieć o realizacji **jakościowej** strony omawianej zasady. W tym bowiem zakresie mamy do czynienia ze znacznym zróżnicowaniem na poszczególne typy i poziomy szkół, (uczelnie i szkoły, wydziały, dyscypliny i przedmioty nauczania, a nawet poszczególnych nauczycieli i nauczycieli akademicko-

kich), a ponadto z niedostatkiem empirycznych badań jako podstawy formułowanych ocen zarówno w szkolnictwie podstawowym i średnim, jak akademickim (por. np. E. Wnuk-Lipińska, M. Wójcicka, *Przesłanki budowy systemu oceniania jakości kształcenia w polskich uczelniach*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1995, nr 6).

Drożność

Drożność systemu szkolnego, tzn. możliwość przechodzenia z niższych na wyższe szczeble zinstytucjonalizowanej edukacji bez przeszkód natury formalnej, zamykających drogę do oświatowego awansu absolwentom określonych szczebli i typów szkół, uważana jest powszechnie za warunek konieczny demokratyczności owego systemu. Wyróżnia się na ogół dwa rodzaje drożności: **pionową**, o której wyżej była mowa, oraz **poziomą**. Ta druga, zgodnie z nazwą, pozwala uczniowi czy studentowi, który wybrał nieodpowiedni dla niego kierunek nauki, zmienić go na właściwy w określonym czasie, np. w pierwszej klasie szkoły średniej lub na pierwszym, ewentualnie po pierwszym roku studiów o zbliżonym profilu.

Z punktu widzenia tak rozumianej drożności nasz obecny system szkolny nie jest wolny od wad.

Pierwszą z nich stanowi wzmiankowana już w tym raporcie sprzeczność między powszechnym charakterem edukacji w przedszkolnej „klasie zerowej”, stanowiącej w rzeczywistości pierwszą klasę obowiązkowej nauki szkolnej, a nieobligatoryjnością tej edukacji. W rezultacie znaczna liczba dzieci sześciolletnich (około 7% w roku 1995), których nie kieruje się do klasy zerowej, pozbawiona jest szansy wyrównania ewentualnych deficytów rozwojowych, a tym samym ma utrudniony start szkolny.

Drugą wadą jest zróżnicowany stopień organizacyjny szkolnictwa podstawowego o czym świadczy m.in., iż w 1995 roku ponad 20% szkół (głównie wiejskich) organizowało nauczanie systemem klas łączonych, z którego korzystało 6% uczniów (*Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce*. Op. cit., s. 17—18). Z tych też szkół rekrutują się absolwenci nie kontynuujący nauki w szkołach ponadpodstawowych (w roku 1995 było w Polsce takich uczniów około 5%), w szczególności maturalnych (około 44% w tymże roku).

Na niedostateczną drożność naszego szkolnictwa wskazuje, po trzecie, wzmiankowana wyżej nadreprezentacja absolwentów szkoły podstawowej w niepełnych szkołach średnich, głównie zasadniczych szkołach zawodowych. Uczniowie kończący naukę w tych szkołach mogą wprowadzić — z formalnego punktu widzenia — kontynuować ją w szkolnictwie maturalnym, ale z tych możliwości korzysta nieznaczna tylko ich część. Z podobnym zjawiskiem mamy do czynienia, gdy chodzi o absolwentów pełnych średnich szkół zawodowych. I w tym przypadku tylko od 15 do 20% spośród nich wstępuje na studia wyższe, co sprawia, że główną bazę rekrutacyjną dla szkół wyższych stanowi liceum ogólnokształcące, do którego uczęszcza — ale dopiero od 1993 roku — około 28% absolwentów szkoły podstawowej. W tych okolicznościach zdecydowana większość studentów pochodzi ze stosunkowo wąskiego kręgu młodzieży, co niewątpliwie powoduje, że na studia wyższe nie są przyjmowani wszyscy najzdolniejsi

jej przedstawiciele, zwłaszcza spośród mężczyzn, czego powodem jest m.in. feminizacja liceów ogólnokształcących.

Czwartym wykroczeniem przeciwko zasadzie drożności jest „ślepowilczkowy” charakter większości dwuletnich studiów policealnych oraz trzyletnich kolegiów. Ich bowiem absolwenci — jeśli chcą studiować — muszą to czynić bez zaliczenia dwuletniego okresu nauki (studia policealne), albo też — nie mając statusu absolwentów wyższych szkół zawodowych (kolegia), co również koliduje z zasadą drożności — nie mogą tego czynić bezpośrednio na poziomie magisterskim.

Z podobną kolizją mamy również, po piąte, do czynienia w zakresie kształcenia ludzi dorosłych. Zmiany, jakie zaistniały w Polsce po 1989 roku, sprawiły, że istniejąca oferta edukacyjna nie jest w wielu wypadkach zgodna z potrzebami tych ludzi, ani też z wymaganiami rynku pracy. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy stanowi wzmiankowany już w tym opracowaniu niedorozwój kształcenia „na odległość”, szczególnie dotkliwy ze względu na możliwości zaspokojenia aspiracji oraz potrzeb kształceniowych dla mieszkańców wsi i małych miasteczek.

Ustawiczność

Niezwykle szybkie tempo rozwoju różnych dziedzin naszego życia, w tym nauki, techniki i kultury, sprawia, że człowiek — jak już wyżej podkreślano — musi się uczyć nie tylko w młodości, lecz przez całe swoje życie. W tej sytuacji zasadę ustawiczności kształcenia, dokładniej — kształcenia i samokształcenia, uznaje się obecnie za główną wytyczną kierunkową reformy edukacyjnych systemów, w tym szkolnictwa.

Nasz obecny system szkolny nie jest zbudowany zgodnie z wymaganiami tej zasady. Świadczą o tym przede wszystkim charakteryzujące go „ślepe uliczki” jako przejaw niedostatecznego respektowania zasady drożności, a także słabo rozbudowana i zarazem nieprzystosowana do aktualnych potrzeb społecznych i indywidualnych sieć placówek służących dokształcaniu i doskonaleniu ogólnemu i zawodowemu dorosłych. Tymczasem szybki rozwój techniki i technologii sprawia, że kompetencje zdobyte w szkole „starzeją się” już nie po kilkunastu, jak kiedyś, lecz po kilku latach od chwili jej ukończenia, w związku z czym potrzeba ich systematycznej oraz cyklicznej aktualizacji staje się wręcz konieczna. Takich możliwości — poza zawodem lekarza i nauczyciela, aczkolwiek i tutaj nie są one jak dotychczas w pełni wykorzystywane — nasze szkolnictwo nie stwarza.

Elastyczność

Eksponowany wyżej postęp nauki, techniki i kultury nie pozostaje również bez wpływu na treść nauki szkolnej, która wymaga — właśnie z tego powodu — szybszych niż dawniej zmian. W związku z tym plany i programy tej nauki muszą być na tyle elastyczne, aby można było je aktualizować, nie naruszając przy tym ich zasadniczej konstrukcji. I ten postulat nie jest w dotychczasowej praktyce edukacyjnej należycie przestrzegany. Wskazują na to liczne przykłady zawartych w programach nauczania treści o znikomym walorach poznawczych i praktycznych, przy równoczesnym pomija-

niu problemów rzeczywiście ważnych z punktu widzenia potrzeb ludzi żyjących „tu i teraz”, jak chociażby problemy ekologiczne, ekonomiczne, zdrowotne, prawne itp. Na skutki tego stanu rzeczy, niezwykle niekorzystne nie tylko dla poszczególnych obywateli, lecz również całego społeczeństwa, wskazują m.in. wyniki przeprowadzonych ostatnio międzynarodowych badań nad tzw. analfabetyzmem funkcjonalnym, plasujące Polaków na ostatnim miejscu wśród objętych tymi badaniami narodowości (por. I. Białecki, *Alfabetyzm funkcjonalny*. Warszawa 1996. Maszynopis powielony).

Zadania

Z tego, co wyżej powiedziano na temat respektowania zasad powszechności, drożności i ustawiczności kształcenia oraz elastyczności rozwiązań programowych przez nasz obecny system szkolny wynika, że istniejący w tym zakresie stan rzeczy nie jest zadowalający.

I tak, gdy chodzi o zasadę **powszechności kształcenia**, to do zadań najpilniejszych należą:

1. Odtworzenie, a następnie rozbudowa sieci przedszkoli państwowych, samorządowych i prywatnych do poziomu umożliwiającego zapewnienie pełnej opieki wychowawczej wszystkim dzieciom w wieku od 3 do 5 lat (zakłada się, że sześciolatki zostaną skierowane na tor nauki szkolnej), których rodzice będą sobie tego życzyć. Szczególnie dużo jest w tym zakresie do zrobienia na wsi.

2. Podniesienie stopnia organizacyjnego szkół podstawowych na wsi w celu ograniczenia do koniecznego minimum, a z czasem wyeliminowania nauki w klasach łączonych.

3. Przygotowanie nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych do rozpoznawania i rozwijania wykazywanych przez dzieci zainteresowań i uzdolnień oraz pogłębionej oceny ich postępów w nauce. Jest to niezbędne zarówno przy zapobieganiu opóźnieniom tych dzieci w nauce, a następnie zwalczaniu tego zjawiska, jak i tworzeniu warunków sprzyjających rozwojowi wykazywanych przez poszczególnych uczniów uzdolnień.

4. Rozbudowa szkolnictwa średniego kosztem obecnych zasadniczych szkół zawodowych do granic dyktowanych edukacyjnymi aspiracjami i potrzebami społeczeństwa oraz warunkami wolnorynkowej gospodarki.

5. Zapewnienie zinstytucjonalizowanej opieki wychowawczej wzrastającej w ostatnich latach liczbie dzieci i młodzieży, potrzebujących tej opieki, co wymaga szybkiej rozbudowy obecnej sieci zajmujących się tym placówek.

6. Rozwój szkolnictwa specjalnego w celu objęcia nauczaniem wszystkich jednostek w wieku szkolnym wykazujących określone deficyty w rozwoju fizycznym i umysłowym.

7. Rozbudowa szkolnictwa wyższego do poziomu pozwalającego kształcić w wyższych szkołach zawodowych — zakłada się, że tego rodzaju szkoły zyskają w najbliższych latach należne im w systemie edukacji miejsce — i akademickich około 30 proc. jednostek z każdego rocznika, co przybliżyłoby nas do zachodnio-europejskich standardów.

W celu usunięcia tych wykroczeń przeciwko zasadzie **drożności**, o których była mowa w części diagnostycznej niniejszego rozdziału, należałoby przede wszystkim zintegrować przedszkolną klasę zerową ze szkołą podstawową, dokładniej — z klasami nauczania początkowego tej szkoły. Trzeba by również rozbudować szkolnictwo dla dorosłych oraz ściślej niż dotychczas powiązać je ze szkolnictwem młodzieżowym, aby ułatwić przemieszczanie się uczniów między jednym a drugim. Temu też celowi powinno służyć „zbliżenie” programów nauczania w pierwszych latach nauki w szkołach średnich różnych kierunków, a także na pierwszym roku studiów wyższych o zbliżonym profilu. W tym przypadku w grę wchodzi tzw. drożność pozioma.

Zasadę **ustawiczności kształcenia** wskazane byłoby przyjąć za główną wytyczną zarówno strukturalnej, jak i programowej przebudowy istniejącego systemu szkolnego. Czyniłoby to zadość przede wszystkim potrzebie uczenia się przez całe życie (*lifelong education*), narzucanej obecnie ludziom różnych zawodów przez rewolucyjny wręcz rozwój nauki, techniki, technologii i kultury. Równocześnie pozwalałoby poszczególnym jednostkom przerywać naukę na pewien okres, np. w przypadkach losowych, a następnie kontynuować ją bez straty czasu w bardziej sprzyjających okolicznościach.

Szerokie pod względem zakresu i dynamiczne zarazem przekształcenia różnych sfer naszego życia sprawiają, iż szybko i gruntownie zmieniać się musi również szkoła. W mniejszym stopniu dotyczy to — przypomnijmy — jej struktury, w znacznie większym — planów i programów nauczania. Dlatego też zbudowanie programów nacechowanych z jednej strony niezbędną w zinstytucjonalizowanym kształceniu stabilnością, z drugiej zaś **elastycznością** stanowi istotny warunek efektywności tego kształcenia. Czynnikiem stabilizującym powinny być podstawy programowe, obejmujące względnie trwałe zasoby wiedzy ogólnej i specjalistycznej, a elastycznym — treści „nanoszone” do programów nauczania stosownie do zmian zachodzących w nauce, technice i kulturze. Za element stabilizujący trzeba by ponadto uznać ukształtowanie u uczniów potrzeby i umiejętności samodzielnego i ustawicznego uczenia się, w tym dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów. To też zadanie, łącznie z formowaniem u dzieci i młodzieży omówionych w rozdziale II niniejszego raportu metakwalifikacji, powinno się traktować jako podstawowe.

Z tego co wyżej powiedziano wynika, że możliwie szybko, ale równocześnie bardzo starannie, należałoby zakończyć prace nad podstawami programowymi, a następnie — przyjmując te podstawy za punkt wyjścia — kontynuować budowę nowoczesnych programów nauki szkolnej, uwzględniających aktualne potrzeby naszego kraju, jego obywateli oraz wymagania nauki. Równocześnie powinno się opracować zobiektywizowane standardy wymagań, ściśle zharmonizowane z tymi programami, aby można było badać poziom nauczania i wychowania w szkołach różnych typów i szczególnie zarówno w skali lokalnej, jak regionalnej i ogólnokrajowej.

ROZDZIAŁ VI

INFRASTRUKTURA I FINANSOWANIE

Stan szkolnej infrastruktury oraz wysokość nakładów finansowych na oświatę i szkolnictwo wyższe stanowią od 1989 roku przedmiot stałej i równocześnie krytycznej uwagi ze strony nauczycieli, także akademickich, centralnych i lokalnych władz edukacyjnych, dziennikarzy i związków zawodowych. W obu tych dziedzinach mamy obecnie do czynienia z wysoce niekorzystną sytuacją, która — gdyby nie udało się jej zmienić na lepszą — grozi załamaniem dotychczasowego kierunku polityki edukacyjnej MEN, akcentującego m.in. potrzebę wzrostu scholaryzacji w liceach ogólnokształcących i szkolnictwie wyższym (*Raport o stanie systemu edukacji*. Op. cit., s. 32).

Pogarszające się warunki ekonomiczne oświaty i szkolnictwa wyższego, których spektakularnym wyrazem był wdrożony w końcu 1991 roku oszczędnościowy „program przystosowawczy” dla szkół państwowych, sprawiły, że drastycznie ograniczono szereg zajęć dydaktyczno-wychowawczych, głównie fakultatywnych i pozalekcyjnych, zmniejszono nakłady finansowe na zajęcia prowadzone w domach kultury, uniwersytetach ludowych itp., zredukowano środki budżetowe na pomoc materialną dla dzieci i młodzieży oraz zahamowano rozwój placówek opieki nad dzieckiem. I chociaż program ten nie objął szkół samorządowych, w związku z czym ich sytuacja była pod tym względem na początku lat dziewięćdziesiątych nieco lepsza aniżeli szkół państwowych, to jednak i one odczuwały — i nadal odczuwają — niedobór środków na wolne od groźby ograniczeń funkcjonowanie szkół. Wskazują na to m.in. ostre na początku 1996 roku protesty wielu gmin, które przejęły w swoją gestię znajdujące się na ich terenie szkoły podstawowe, ale nie uzyskały kwot niezbędnych na zapewnienie im normalnych warunków pracy.

MEN spodziewa się, że pewnej poprawy w zakresie finansowania oświaty i szkolnictwa wyższego można będzie oczekiwać dopiero w latach 1996—1997. Aby tak się stało, nakłady na ten cel z budżetu państwa — łącznie z subwencją oświatową i dotacjami celowymi dla samorządów terytorialnych — musiałyby wzrosnąć w stosunku do 1992 roku w wartościach porównywalnych o około 30 proc. Wypada mieć nadzieję, że tak się stanie. (*Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce*. Op. cit. s. 145).

Niewystarczającym nakładom finansowym na szkolnictwo towarzyszy trudna sytuacja lokalowa wielu przedszkoli, szkół podstawowych i średnich oraz uczelni wyższych. „Istniejąca baza lokalowa placówek oświatowych wszystkich typów jest niewystarczająca i w znacznym stopniu zdekapitalizowana. Powoduje to uczęszczanie dzieci i młodzieży do szkół w dużym oddaleniu, w systemie wielozmianowym, często, szczególnie na wsiach, w warunkach nie spełniających podstawowych wymogów sanitarnych” (*Główne kierunki...*, op. cit., s. 156). Aby ten stan rzeczy zmienić na lepszy, należałoby corocznie przeznaczać na inwestycje oświatowe kwoty dwukrotnie wyższe od asygnowanych na ten cel obecnie. Jest to przy tym sprawa pilna, ponieważ w 1994 roku około 30 proc. szkół podstawowych i 20 proc. szkół ponadpodstawowych, a ponadto wiele obiektów należących do systemu szkół

wyższych, kwalifikowało się do kapitalnego remontu (*Główne kierunki...*, op. cit. s. 156). Utrzymanie nakładów na te remonty na dotychczasowym poziomie sprawiłoby, iż dekapitalizacja objęłaby około 50 proc. obiektów edukacyjnych.

Niedofinansowanie szkolnictwa różnych typów i poziomów oraz zły, a niejednokrotnie bardzo zły stan wielu budynków, warsztatów, pracowni i innych obiektów dydaktycznych i rekreacyjnych idą na ogół w parze z niedostatecznym wyposażeniem tych obiektów w sprzęt i pomoce naukowe, szczególnie nowoczesne. Pod tym względem niewiele niestety zmieniło się od połowy lat osiemdziesiątych, kiedy to oceną owego wyposażenia zajmował się ówczesny Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, uznając je za „wysoce niewystarczające z punktu widzenia potrzeb współczesnej szkoły” (*Edukacja narodowym priorytetem*. Warszawa — Kraków 1989. PWN, s. 202 i nast.).

Co zrobić, aby ten niekorzystny stan rzeczy poprawić?

Odpowiadając najogólniej na to pytanie, należałoby wskazać, że warunkiem koniecznym oczekiwanej i postulowanej zarazem poprawy jest podniesienie wydatków budżetowych na oświatę i szkolnictwo wyższe do poziomu krajów zrzeszonych w Unii Europejskiej, tzn. do około 5 proc. PKB, a więc o 1,5 proc. w porównaniu do stanu charakterystycznego dla Polski w 1995 roku.

Bez tego nie uda się powstrzymać szybko postępującej dekapitalizacji obiektów edukacyjnych; poprawić sytuacji materialnej nauczycieli, łącznie z nauczycielami akademickimi; podnieść poziom nauczania w szkołach wszystkich typów i szczebli poprzez lepsze ich wyposażenie w sprzęt i nowoczesne środki dydaktyczne; zapewnić dzieciom i młodzieży należytej im opieki ze strony powołanych do tego instytucji i placówek opiekuńczo-wychowawczych; a ponadto skutecznie realizować tej polityki edukacyjnej, zapoczątkowanej po 1989 roku, w wyniku której ma nastąpić znaczący wzrost scholaryzacji w ogólnokształcącym szkolnictwie średnim oraz w szkołach wyższych. Obawy te są tym bardziej zasadne, że np. te ostatnie musiałyby — przy zachowaniu pięcioletniego cyklu studiów, dominującego obecnie na większości kierunków — niemal podwoić do 2005 roku liczbę studentów (z 616 tys. w 1994 roku do 1.200 tys. w połowie pierwszej dekady XXI wieku).

Bez wzrostu nakładów budżetowych na oświatę nie uda się oprócz tego przeprowadzić efektywnej reformy istniejącego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli (w latach 1990—1994 nastąpił np. prawie dwukrotny spadek wydatków na doskonalenie zawodowe czynnych nauczycieli), a równocześnie wiadomo, że ta właśnie reforma powinna być punktem wyjścia i gwarantem powodzenia całościowej przebudowy systemu szkolnego.

Bez wzrostu tych nakładów nie będzie ponadto możliwe ograniczenie coraz wyższych wydatków ponoszonych na rzecz oświaty przez rodziców, a oprócz tego zmniejszenie zakresu prowadzonej przez szkoły i inne placówki edukacyjne działalności gospodarczej, koniecznej dla podtrzymania ich egzystencji, ale niejednokrotnie szkodliwej z punktu widzenia warunków pracy i jej efektów, uzyskiwanych przez te szkoły i placówki.

Postulowany wzrost nakładów budżetowych na oświatę i szkolnictwo wyższe powinien przy tym być

wspierany przez wpływy ze źródeł pozabudżetowych. Dotyczy to w szczególności tych segmentów zinstytucjonalizowanej edukacji, które — jak przedszkola, oświata dorosłych i szkolnictwo wyższe — mają pozaobligatoryjny charakter.

Łączne wydatki na edukację powinny w szczególności służyć:

■ w zakresie **wychowania przedszkolnego** — odbudowie sieci przedszkoli do poziomu umożliwiającego pełne zaspokojenie popytu na to wychowanie;

■ w **kształceniu podstawowym** — zahamowaniu dekapitalizacji obiektów szkolnych, z których co trzeci wymagał w 1995 roku gruntownego remontu; lepszemu wyposażeniu szkół w sprzęt i pomoce naukowe, łącznie z komputerami; rozbudowie sal gimnastycznych i innych obiektów sportowych i rekreacyjnych, jak pływalnie, boiska itp., niezbędnych do prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego na odpowiednim poziomie; uruchomieniu (lub prowadzeniu) szkolnych placówek opieki zdrowotnej dla uczniów, stołówek i świetlic; odtworzeniu i stopniowej rozbudowie zredukowanej po 1989 roku oferty zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych;

■ w dziedzinie **kształcenia ponadpodstawowego** — poprawie warunków lokalowych i kadrowych liceów ogólnokształcących (w latach 1989—1995 nastąpiło w obu tych zakresach pogorszenie, którego wyrazem był wzrost liczby uczniów przypadającej na izbę lekcyjną z 26 do 28, i nauczyciela — z 18 na 20); pozyskaniu sponsorów kształcenia zawodowego z grona pracodawców; zdobyciu środków niezbędnych w celu uruchomienia międzyszkolnych ośrodków kształcenia praktycznego oraz ośrodków oświaty dorosłych;

■ w sferze **opieki nad dziećmi i młodzieżą** — powstrzymaniu dekapitalizacji obecnych placówek oraz rozbudowie ich sieci ze względu na przewidywany wzrost liczby wymagających opieki wychowanków, związany z pejoratywnymi następstwami zachodzącej w kraju transformacji społeczno-ekonomicznej (bezrobocie, niedożywienie dzieci, rozwody itp.);

■ w **szkolnictwie specjalnym** — zahamowaniu dekapitalizacji funkcjonujących aktualnie szkół, z których połowa wymaga kapitalnego remontu oraz budowie nowych obiektów, dyktowanej wzrostem liczby uczniów, których trzeba kierować do szkół specjalnych, a także rozszerzaniu się skali niepełnosprawności;

■ w zakresie **szkolnictwa wyższego** — zaspokojeniu potrzeb inwestycyjnych szkół wyższych, bez czego nie będzie można zwiększyć wskaźników scholaryzacji na tym szczeblu kształcenia do poziomu krajów Unii Europejskiej;

■ w dziedzinie **kształcenia i doskonalenia nauczycieli** — zabezpieczeniu kwot niezbędnych do stopniowej realizacji tego kształcenia na poziomie studiów magisterskich; finansowej pomocy nauczycielom podnoszącym kwalifikacje w postaci odpłatnych studiów zaocznych (w 1995 roku z tej formy kształcenia korzystało około 250 tys. nauczycieli, a tylko 30 proc. z tej liczby mogło liczyć na finansowe wsparcie ze strony MEN);

■ w **edukacji dorosłych** — silniejszemu niż dotychczas włączeniu Funduszu Pracy do popierania tej edukacji oraz uzyskaniu odpisów od podatku dla osób z niej korzystających.

We wstępie do niniejszego rozdziału stwierdzono, iż wzrost wydatków budżetowych jest warunkiem koniecz-

nym poprawienia kondycji naszego systemu szkolnego. Nie jest to jednak warunek wystarczający. Takim stanie się dopiero, jak orzeczono w „Materiale Zarządu Głównego ZNP”, podjęcie „zdecydowanych i energicznych działań mających na celu przygotowanie projektu reformy programowej i strukturalnej oświaty oraz jej szybkie wprowadzenie. Do tego czasu konieczne jest wykorzystanie niżu demograficznego w przedszkolach i szkołach podstawowych do rozszerzenia oferty edukacyjnej i poprawy warunków pracy dydaktyczno-opiekuńczej w placówkach oświatowych, a tym samym właściwego wykorzystania istniejącej kadry pedagogicznej z pełnymi kwalifikacjami” (O tym co boli, „Głos Nauczycielski” nr 15 z 10.04.1996).

Czas już bowiem, czytamy tamże, aby „Zgodnie z obietnicami kolejnych rządów i opłacalności inwestycji w człowieka (...), zaczęto traktować oświatę (i szkolnictwo wyższe — dodajmy) priorytetowo, ponieważ droga do silnego państwa, świadomego i rozumnego społeczeństwa wiedzie przez szkołę”. Oświata — jak piszą Amerykanie w znanym raporcie „*Naród w obliczu zagrożenia*” (A Nation at Risk. Op. cit.) wprawdzie kosztuje, ale przesadne oszczędności na oświacie kosztują w ostatecznym rozrachunku jeszcze więcej.

ROZDZIAŁ VII

JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA

Scharakteryzowane w poprzednich rozdziałach niedostatki obecnego systemu szkolnego dotyczą wszystkich jego dziedzin, poczynając od struktury, a kończąc na respektowaniu zasad powszechności, drożności i ustawiczności kształcenia oraz elastyczności rozwiązań programowych i metodycznych. W każdej z tych dziedzin mamy przy tym do czynienia z niedostatkami o różnym ciężarze gatunkowym. Inną np. wagę dla funkcjonowania szkolnictwa i uzyskiwanych przez nie efektów ma niedobór nauczycieli języków obcych, a zgoła inną wymagający poprawy poziom ich metodycznego przygotowania do pracy. Niejednakowe znaczenie mają oprócz tego niedostatki typowe dla poszczególnych dziedzin systemu szkolnego, np. dla jego infrastruktury i modelu programowo-metodycznego. Pierwsze, jak wykazuje praktyka, można stosunkowo szybko — dysponując odpowiednimi funduszami — usunąć; natomiast w przypadku drugich potrzeba na to znacznie więcej czasu. Równocześnie faktem jest, że wszystkie niedostatki, bez względu na ich rodzaj i ciężar gatunkowy, rzutują na **jakość** pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dlatego też przed udzieleniem definitywnej odpowiedzi na pytanie o potrzebę reformy obecnego systemu szkolnego wypadnie zająć się tym zagadnieniem.

Jakość kształcenia bada się przeważnie za pomocą sprawdzianów oraz testów wiadomości i umiejętności, aplikowanych uczniom jednej klasy lub klas równoległych (z reguły), szkoły lub szkół położonych w określonym regionie (niezbyt często) wszystkich szkół w danym kraju (bardzo rzadko w wielu krajach, w tym u nas) oraz wylosowanych szkół w skali międzynarodowej (większa lub mniejsza liczba krajów, niezmiennie rzadko).

Brak ogólnokrajowych i zarazem systematycznych badań jest — jak już podkreślono — ewidentnym mankamentem naszego systemu szkolnego, ponieważ uniemożliwia ocenę jakości pracy tego systemu jako całości oraz poznanie zarysowujących się w tym zakresie tendencji. W tej sytuacji formułowanie obiektywnych ocen tej jakości jest bardzo ryzykowne. Jest ono również dość jednostronne. Za pomocą bowiem sprawdzianów i testów znacznie częściej bada się opanowanie przez uczniów określonych wiadomości, tzn. wiedzę typu „wiedzieć, że”, znacznie natomiast rzadziej umiejętności, a więc wiedzę typu „wiedzieć, jak” oraz zrozumienie („wiedzieć, dlaczego”).

Ze względu na brak przeprowadzonych w ostatnich latach ogólnokrajowych badań jakości kształcenia — kiedyś, przypomnijmy, tego rodzaju badania były realizowane przez Instytut Badań Pedagogicznych (obecny Instytut Badań Edukacyjnych), Centralny Ośrodek Metodyczny oraz Instytut Programów Szkolnych — za podstawę jej oceny trzeba z konieczności przyjąć badania o zasięgu regionalnym. Ich inicjatorami i wykonawcami były przeważnie uniwersyteckie placówki naukowe, m.in. z Lublina i Warszawy oraz ośrodki metodyczne (np. krakowski). Przed przystąpieniem do opisu wyników tych badań raz jeszcze trzeba podkreślić, że ich ekstrapolacja na teren całego kraju, poszczególnych typów szkół czy przedmiotów nauki szkolnej może mieć jedynie orientacyjny charakter. Zastrzeżenie to jest tym bardziej zasadne, że — jak wykazały badania przeprowadzone w województwie warszawskim w 1995 roku przez Katedrę Dydaktyki UW — pod względem uzyskiwanych wyników nauczania istnieją na ogół znaczne różnice nie tylko między sąsiadującymi ze sobą szkołami tego samego typu i szczebla, lecz również wewnątrz tych szkół, np. w zakresie języka ojczystego czy matematyki. Równocześnie wskaźniki drugoroczności, różne w różnych szkołach, także nie dają obiektywnego obrazu jakości pracy dydaktycznej w szerszej skali, ponieważ są niejednokrotnie wypadkową różnych kryteriów oceny postępów dzieci i młodzieży w nauce przez nauczycieli.

Z badań jakości nauczania w **klasach I—III** przeprowadzonych na Lubelszczyźnie wynika, że podstawowych wymagań programowych nie spełnia w stopniu zadowalającym prawie 40 proc. uczniów tych klas. Spośród umiejętności kształtowanych na lekcjach **języka polskiego** najniższy poziom odnotowano w zakresie czytania ze zrozumieniem, formowania dłuższych wypowiedzi oraz opanowania ortografii. Z przyswajaniem sobie **matematyki** ma trudności około 30 proc. uczniów, przy czym najwięcej kłopotów przysparza im rozwiązywanie zadań tekstowych, praktycznych i geometrycznych. Gdy zaś chodzi o program **środowiska społeczno-przyrodniczego**, to jego opanowanie sprawia problemy około 25 proc. uczniów, przy czym dotyczą one głównie przyswajania sobie treści historycznych i geograficznych, w mniejszym zaś stopniu — społecznych (por. M. Cackowska, *Niedostatki współczesnego systemu nauczania początkowego i pożądane kierunki jego modernizacji*. W: „Kształcenie przedszkolne i wczesnoszkolne”. Warszawa 1994, IBE

s. 25—26). Warto podkreślić, że zbliżone wyniki uzyskano również w cytowanych już badaniach Katedry Dydaktyki UW. Szczególnie niepokojący jest przy tym fakt, że ten niekorzystny stan rzeczy utrzymuje się w nauczaniu początkowym od wielu już lat, o czym świadczą wyniki prowadzonych przez tę katedrę tzw. badań wzdlużnych (A. Knap, *Wyniki nauczania z języka polskiego i matematyki w klasach IV w świetle badań porównawczych*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1978, nr 2).

Na niezadowalającą jakość kształcenia wskazują również osiągnięcia uczniów wyższych klas szkoły podstawowej z języka polskiego i matematyki, co wykazały badania zrealizowane w województwie krakowskim w 1994 roku w 77 szkołach miejskich i wiejskich z udziałem ponad 1300 uczniów. Okazało się, że zadowalającemu na ogół opanowaniu wiadomości „w sposób bierny na poziomie koniecznym” z języka polskiego (około 90 proc. uczniów klasy VI) i matematyki (70 proc. uczniów klasy VII), nie towarzyszyła w równym stopniu umiejętność posługiwania się posiadaną wiedzą w sytuacjach praktycznych (W. Went, *Badania wyników nauczania z języka polskiego i matematyki w szkole podstawowej*. Kraków 1994. Maszynopis powielony).

Obok niekorzystnych efektów dydaktycznych, pracę dydaktyczno-wychowawczą w szkole podstawowej cechuje również w ostatnich latach widoczny spadek jakości oddziaływań wychowawczych, czego przejawem jest bezprecedensowy wzrost agresji i patologii wśród uczniów.

Podobne zjawiska występują także w szkolnictwie ponadpodstawowym. Oprócz czynników związanych z pracą nauczycieli i uczniów, istotny wpływ na pogorszenie jakości tej pracy mogą tu również mieć jej warunki zewnętrzne, a mianowicie znaczny wzrost liczby uczniów w liceach ogólnokształcących oraz niedostateczne wyposażenie szkół zawodowych w aparaturę i maszyny, często wręcz anachroniczne.

Brak obiektywnego systemu kontroli i oceny jakości pracy dydaktycznej również w **szkolnictwie wyższym** nie pozwala na jednoznaczną jej ocenę. Równocześnie burzliwy w ostatnich latach rozwój ilościowy tego szkolnictwa, który — co wynika z wypowiedzi wielu rektorów — nie idzie na ogół w parze z poprawą warunków (kadrowych, finansowych, lokalowych itd.) jego pracy, niewątpliwie zagraża dotychczasowym osiągnięciom. Nasilaniu się masowości kształcenia towarzyszy z zarazem, przynajmniej w początkowej fazie tego procesu, spadek poziomu tego kształcenia.

Jakość kształcenia realizowanego przez polski system szkolny była również po 1989 roku oceniana przez ekspertów zagranicznych. W efekcie ich pracy powstały raporty, w których zwrócono uwagę na potrzebę reformy programów nauczania w szkolnictwie podstawowym i średnim oraz skorelowanych z nimi podręczników, przy czym rolę MEN w tej dziedzinie zalecono sprowadzić do określania jednoznacznych wymogów i kryteriów oceny oraz tworzenia warunków i reguł funkcjonowania podręczników. W szczególności podkreślono, że zreformowane programy powinny — z czego wynika, że obecne tego nie czynią w sposób

zadowalający — w szerszym zakresie uwzględniać: „kulturalne potrzeby pluralistycznego społeczeństwa; nowe wymagania stawiane sile roboczej w szybko zmieniającej się gospodarce rynkowej; najnowsze osiągnięcia naukowe; większą autonomię szkół i nauczycieli; rosnącą rolę organizacji zawodowych, które chcą mieć głos w określaniu treści programowych; oraz rosnącą rolę władz lokalnych w prowadzeniu szkół” (OECD, *Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce*. Op. cit., s. 7).

Pod innym kątem oceniano jakość pracy naszego szkolnictwa w badaniach wzorowanych na materiałach kanadyjskich i amerykańskich specjalistów. W tym przypadku starano się porównać kompetencje obywateli różnych krajów w zakresie rozumienia i wykorzystywania informacji — dokładniej: rozumienia zadań tekstowych, umiejętności związanych z rozumieniem i wypełnianiem dokumentów i formularzy — oraz wykonywania prostych obliczeń. Stwierdzono, że „opinia o istnieniu w Polsce taniej i kompetentnej siły roboczej jest mitem”, a „polski system edukacji gorzej niż szkoły w pozostałych krajach (Szwecja, Holandia, Niemcy, Kanada, Szwajcaria i USA) ... wyposażał w umiejętność rozumienia i wykorzystywania informacji (...) oraz przygotowywał do jej samodzielnego rozwijania w pracy i życiu pozazawodowym po zakończeniu kształcenia” (I. Białecki, *Alfabetyzm funkcjonalny*. Op. cit., s. 18).

Cytowany artykuł stał się powodem ogłoszenia „katastrofy edukacyjnej” w Polsce („Wprost” 1996, nr 9). Amerykanie i Brytyjczycy, którzy równie krytycznie, a nawet jeszcze ostrzej, oceniają jakość kształcenia w swoich krajach (por. np. A. *Nation at Risk* 1983; W.J. Bennett, *American Education, Making it Work* 1988; *Learning to Succeed* 1994), są od nas pod tym względem bardziej powściągliwi, na co zresztą zwracaliśmy już w tym opracowaniu uwagę.

Jakość kształcenia i wychowania stanowi, jak to stwierdzono wyżej, jeden z najślabszych punktów obecnego systemu szkolnego. Równocześnie jej poprawa jest zadaniem niezwykle złożonym i trudnym. Złożonym, ponieważ składają się na nie czynniki zarówno edukacyjne, w tym głównie praca dydaktyczno-wychowawcza szkoły, jak i pozaedukacyjne, przede wszystkim finansowej natury. Trudnym, gdyż jakość zinstytucjonalizowanego kształcenia jest wypadkową pracy nauczycieli, uczniów i ich rodziców, ale także okoliczności w stosunku do nich zewnętrznych, w wielu wypadkach nie podlegających jakiegokolwiek ze strony szkoły kontroli. W tych warunkach nie można liczyć na szybką poprawę, a zwłaszcza na to, że z problemem jakości upora się sama szkoła.

Aby jednak wspomóc ją w dążeniu do tego celu oraz ułatwić jego realizację, należałoby zacząć od zapewnienia jej niezbędnych ku temu **warunków materialnych**. Obejmują one szkolną infrastrukturę oraz nauczycielskie uposażenia. Dopóki zawód nauczyciela nie będzie zawodem atrakcyjnym dla zdolnej młodzieży, dopóty nasz system szkolny nie będzie dysponował

taką liczbą dobrych nauczycieli, jaka jest niezbędna dla przekształcenia obecnej szkoły w szkołę rzeczywiście „dobrą”, jak głosił tytuł opracowanego przez MEN w 1993 roku dokumentu.

Faktem jest, że taka właśnie szkoła wymaga odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Jej sanację trzeba zatem zacząć od ulepszenia istniejącego systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli, w tym od ukształtowania w nich potrzeby ustawicznej pracy nad sobą, nad podnoszeniem własnych kwalifikacji, a także nad twórczym i zarazem ciągłym reformowaniem szkoły, tak właśnie nazywanym przez Huséna (*rolling reform*).

Szkoła dobra musi nie tylko nauczać, lecz również **wychowywać**. Jest to wprawdzie powtarzany od lat truizm, ale równocześnie nie utracił on do dzisiaj swej aktualności. Obecnie wychowanie stanowi domenę działań tak szkoły, jak rodziców, a oprócz tego Kościoła, środowiska lokalnego, środków masowej komunikacji, partii politycznych, zakładów pracy, słowem — społeczeństwa wychowującego. Te oddziaływania, niekiedy sprzeczne, nie są zharmonizowane i skoordynowane. Na miarę swoich możliwości powinna to czynić właśnie szkoła. Należy jej jednak zapewnić niezbędne ku temu środki i warunki, m.in. w postaci prowadzonych przez nią zajęć pozalekcyjnych.

O poprawę jakości realizowanych badań naukowych i programu studiów powinno również zabiegać szkolnictwo wyższe. Nie sprzyja temu ani coraz wyraźniejsza „luka pokoleniowa” wśród nauczycieli akademickich, wywołana głównie ich pauperyzacją, ani dezintegracja instytucji i placówek zajmujących się „wytwarzaniem wiedzy, jej przekazywaniem i kształceniem kadr specjalistów o wysokich kompetencjach” jak to określił Clark Kerr, autor znanych prac o stanie i tendencjach rozwojowych szkolnictwa wyższego w świecie.

Zlikwidowanie wzmiankowanej luki pokoleniowej jest u nas już trudne, ale jeszcze możliwe. Możliwe jest również zharmonizowanie współpracy funkcjonujących w Polsce „pionów” badań naukowych i szkolnictwa wyższego, tzn. Polskiej Akademii Nauk, uczelni akademickich oraz instytutów badawczo-wdrożeniowych różnych resortów, aczkolwiek ta sprawa wymaga odpowiednich aktów ustawodawczych oraz — co równie ważne — gotowości do owej współpracy ze strony poszczególnych pionów.

Wniosek końcowy

Polski system szkolny potrzebuje reformy. Musi to przy tym być reforma obejmująca jego wszystkie składniki, ponieważ każdy z nich wykazuje większe lub mniejsze braki. Im szybciej podejmie się tę reformę, tym lepiej nie tylko dla samego szkolnictwa, lecz również dla pozostałych instytucji naszego życia społeczno-gospodarczego i kulturalnego. Na urzeczywistnienie postulowanej reformy potrzebne będą, oczywiście, pieniądze. Nie powinno się ich w tym przypadku skąpić, gdyż

może to doprowadzić do strat zgoła niewymiernych, do cywilizacyjnego zacofania Polski. Podobnego zdania jest opinia społeczna. Wyniki przeprowadzonego przez CBOS w maju 1996 roku sondażu wskazują, „że prawie trzy czwarte (71 proc.) badanych uważa reformę szkolnictwa za sprawę pierwszoplanową, z którą nie powinno się dłużej zwlekać. Co ciekawe, na pilną potrzebę zmian w oświacie najczęściej wskazują ludzie młodzi, którzy nie ukończyli jeszcze 24 lat”, a ponadto „osoby ze średnim lub wyższym wykształceniem oraz mające dobre lub średnie warunki materialne” (*Reforma edukacji narodowej — opinie i postulaty*. Op. cit., s. 2).

ROZDZIAŁ VIII

POZAEDUKACYJNE UWARUNKOWANIA REFORMY

Powodzenie reformy systemu szkolnego jest uwarunkowane wieloma czynnikami tak edukacyjnej, jak i pozaedukacyjnej natury. O tych pierwszych była mowa w poprzednich rozdziałach niniejszego raportu. Gdy zaś chodzi o drugie z wymienionych czynników, to lakoniczną, ale równocześnie względnie pełną ich wykładnię przedstawia Torsten Husén, który określa je mianem „strategicznych reguł reformy”. Oto one:

1. Reforma szkolna ma rację bytu wyłącznie jako jeden ze składników reformy społeczno-gospodarczej, a nie jej **substytut** (podkr. moje — Cz. K.), w jakiej to roli chętnie widzieliby ją niektórzy politycy.

2. Skuteczna realizacja reformy szkolnej wymaga dłuższego czasu, systematycznej i zarazem stopniowej realizacji składających się na nią zadań oraz starannie zaplanowanych i prowadzonych badań pilotażowych czy rekonesansowych.

3. Warunkiem koniecznym urzeczywistnienia reformy szkolnej są środki finansowe, proporcjonalne do jej celów i zakresu, a także dobrze przygotowana do jej realizacji kadra, dokładniej — administracja oświatowa i nauczyciele.

4. Sprawny przebieg reformy wymaga centralnego sterowania i zaangażowanego uczestnictwa jej bezpośrednich wykonawców, a ponadto harmonijnej współpracy władz z nauczycielami i nadzorem pedagogicznym.

5. Końcowe wyniki reformy zależą w znacznej mierze od badań pedagogicznych (Husén, *Strategy Rules for Education Reform*. „Interchange” (Ontario) 1988, s. 114 i nast.), które — dodajmy od siebie — powinny ją poprzedzać, towarzyszyć jej przez cały czas oraz być pomocne przy ocenie uzyskiwanych dzięki niej wyników etapowych i końcowych.

Tę listę można rozszerzyć o kolejną regułę, wynikającą z naszych rodzimych doświadczeń:

6. Pozytywne rezultaty reformy zależą od jej koncepcji, która powinna mieć charakter całościowy i równocześnie wariantowy, a ponadto zgodny z warunkujący-

mi ją czynnikami pozaedukacyjnymi, w tym głównie ekonomicznymi i demograficznymi, a także ponadpolitycznymi. W przeciwnym razie dzieje się tak, że przy każdej niemal zmianie ministra edukacji podejmuje się przede wszystkim kolejne reformy planów i programów nauczania, które stają się na ogół namiastkami reform. Ich bowiem inicjatorzy nie biorą poważnie pod uwagę, że np. przekształcenie szkoły średniej z instytucji elitarniej w instytucję masową — a z takim właśnie procesem mamy teraz w Polsce do czynienia — wymaga zmiany nie tyle samych programów nauczania, co raczej całej koncepcji teleologiczno-treściowej, metodycznej i organizacyjnej tej szkoły, łącznie z modyfikacją poprzedzających ją i nadbudowanych nad nią segmentów zinstytucjonalizowanego kształcenia.

Uogólniając stwierdzamy, że ambitnej i efektywnej przebudowy szkolnictwa, odpowiadającej wyzwaniom bliskiego już przełomu tysiącleci, nie uda się zrealizować bez niezbędnych do tego środków. Tych zaś może dostarczyć przede wszystkim rząd. Trzeba go zatem przekonać do reformy. Trzeba to także uczynić wobec społeczeństwa, którego poparcie może przesądzić o jej powodzeniu. Trzeba wreszcie pozyskać dla reformy nauczycieli, którzy powinni uznać ją „za własną” i aktywnie włączyć się do jej urzeczywistnienia.

Mając powyższe na uwadze, trzeba ponadto zdawać sobie sprawę, że przygotowywane i podejmowane obecnie reformy szkolne przebiegają w zasadniczo różnej niż jeszcze 20—30 lat temu sytuacji globalnej. Inne też niż wtedy wysuwają się obecnie na czoło problemy.

Spośród nich szczególnie silny wpływ na kształt inicjowanych reform wywierają przede wszystkim problemy **demograficzne**. Przejawiają się one w skali globalnej w postaci dalszego wzrostu liczby ludności na świecie, zdecydowanie szybszego w krajach rozwijających się aniżeli w uprzemysłowionych oraz związanego z nim nasilania się różnic w podziale bogactwa między tzw. Północą i Południem, w czym niektórzy futurologowie dopatrują się nawet zarzewia przyszłych wojen. W Polsce wskazane natomiast byłoby synchronizowanie poszczególnych etapów reformy z pojawiającymi się cyklicznie niżami demograficznymi określonych roczników dzieci i młodzieży.

Niemale znaczenie z punktu widzenia reform szkolnych mają także problemy dotyczące środków i procesów **społecznej komunikacji**. Dzięki ich rozwojowi, w tym zwłaszcza doskonaleniu sposobów gromadzenia, selekcji, przetwarzania i przechowywania informacji, coraz bliższa staje się wizja społeczeństwa zdescholaryzowanego, w którym tradycyjną szkołę można będzie — zdaniem informatycznych maksymalistów — zastąpić systemem hypermedialnego nauczania dowolnych treści, w dowolnym czasie i tempie, a także o przystosowanym do możliwości poszczególnych odbiorców stopniu trudności. Nie akceptując tej maksymalistycznej wizji, należy jednak podkreślić, że w reformowanej szkole zagadnienia informatyczne muszą znaleźć należne im miejsce.

To samo trzeba powiedzieć o **ekologii, internacjonalizacji** różnorodnych zjawisk i procesów, a także o tych konsekwencjach **cywilizacyjnych** przekształceń, których efektem jest z jednej strony bezprzykładny postęp techniki i technologii oraz związane z nim zwielokrotnienie siły ludzkiego umysłu i mięśni, a z drugiej różnorodne zagrożenia, jak np. choroby cywilizacyjne czy wzrost przestępczości.

Wszystko to sprawia, że w nadchodzącej epoce „zintensyfikowanej rewolucji naukowej”, podstawowym zasobem ekonomicznym w jeszcze większym niż teraz stopniu będzie wiedza, a nie kapitał, zasoby naturalne czy praca. W związku z tym rosnać będzie popyt na pracowników o najwyższych kwalifikacjach umysłowych i praktycznych, których udział wśród ogółu zatrudnionych w krajach uprzemysłowionych wzrósł w ciągu ostatniego ćwierćwiecza z niespełna 1/3 do 3/4, a nawet 4/5, przy czym wiele danych wskazuje, że ta tendencja będzie się nadal utrzymywać (por. *Learning to Succeed* (...). *Report of the Hamlyn Foundation*. Op. cit., s. 41).

ROZDZIAŁ IX

WIZJA SZKOŁY PRZYSZŁOŚCI — ZARYS MODELU

Narzekania na obecny model szkoły stały się ostatnio tak u nas, jak i w wielu innych krajach zjawiskiem powszechnym. I chociaż nie wysuwa się już — jak w latach sześćdziesiątych — postulatu descholaryzacji społeczeństwa, a tym samym zlikwidowania szkoły jako instytucji rzekomo anachronicznej, to jednak coraz częściej pojawiają się żądania, aby zastąpić dzisiejszą szkołę — szkołą jutra, nową szkołą lub szkołą przyszłości. Podstawę tych żądań stanowi przekonanie o licznych niedostatkach szkoły obecnej.

Jakie są te niedostatki? Co należałoby zrobić, aby je usunąć? Jakże poczynić kroki w celu zbudowania modelu szkoły przyszłości, a następnie jego wdrożenia, najpierw pilotażowego, później natomiast — po niezbędnej weryfikacji i korekcie wersji wyjściowej — masowego?

Krytyka obecnego modelu szkoły

W ujęciu syntetycznym odnosi się ona do takich obszarów ocen, jak:

1) obszar **objawów zewnętrznych** — znaczna liczba dzieci i młodzieży przeżywa podczas nauki szkolnej różnorodne stany lękowe i stesy; uczniowie pracują niekiedy po 40 i więcej godzin tygodniowo, co znacznie ogranicza ich rozwój zdrowotny i fizyczny (zwłaszcza przy ograniczonej liczbie zajęć z wychowania fizycznego i sportu); korepetycje stały się zjawiskiem masowym na wszystkich szczeblach zinstytucjonalizowanego kształcenia, łącznie z nauczaniem początkowym; spora liczba dzieci i młodzieży boryka się z różnymi formami niepowodzeń szkolnych, poczynając od przejściowych opóźnień w nauce, a kończąc na drugoroczności i odsiewie; aktywność nauczyciela na lekcji zdecydowanie dominuje nad aktywnością uczniów, czego wyrazem jest, że od 50 do 80 proc. wypowiedzianych w nauczaniu słów przypada na nauczyciela; oceny i stopnie szkolne są w wielu wypadkach nieobiektywne i zamiast zachęcać, zniechęcają uczniów do pracy itp.;

2) obszar **dydaktyczny** — uczenie się w szkole jest procesem wymuszonym, pozbawionym przyjemności, w związku z czym jego wyniki są na ogół nikłe; uczniowie opanowują przeważnie wiadomości, a nie umiejętności, łącznie z umiejętnością rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych; nauczanie jest bez reszty podporządkowane ocenianiu, które z kolei odnosi się głównie do końcowych efektów pracy dzieci i młodzieży, a nie do sposobów ich uzyskiwania, co z reguły jest równie istotne jak te efekty;

3) obszar **biofizjologiczny** — stesy blokują działalność twórczą uczniów, szkoła faworyzuje typ uczenia się werbalno-abstrakcyjnego, zaniedbując typy pozostałe, w wyniku czego dzieci i młodzież nie rozwijają się — wbrew deklaracjom — wszechstronnie;

4) obszar **socjopedagogiczny** — liczą się prawie wyłącznie osiągnięcia poznawcze uczniów; szkoła nie docenia wychowawczego znaczenia emocji oraz oddziaływania na sferę wolicjonalną dzieci i młodzieży; nauczyciel musi spełniać trzy role, a mianowicie dozorca, kaznodzieja i terapeutę, musi też sądzić, moralizować i selekcjonować, nie zawsze mając ku temu wystarczającą podstawę; w wielu wypadkach szkoła stanowi swoistą przechowalnię młodzieży, hamując jej inicjatywę, przedsiębiorczość i poczucie odpowiedzialności za słowa i czyny; zasada „coraz więcej szkoły”, wyraźnie faworyzowana przez administrację oświatową, tłumi w wychowankach wiarę we własne siły i przejawy samodzielności, rodzi niepewność i lęk, przyzwyczaja do szablonowego myślenia i działania;

5) obszar **społeczno-polityczny** — szkoła przyczynia się do utrwalania istniejących podziałów społecznych; zbyt wcześnie i rygorystycznie zarazem dzieli kształcenie na ogólne i zawodowe; rozdziela świadectwa i dyplomy, które najczęściej — a nie rzeczywiste kompetencje — wyznaczają późniejsze role społeczne, w związku z czym już uprzywilejowani uzyskują dodatkowe przywileje;

6) obszar **fenomenologiczny** — nauczanie niesłusznie utożsamia się w szkole z uczeniem się; rosną koszty kształcenia, przy czym ostatnio znaczną ich część przerzuca się na barki rodziców; szkolną edukację pozbawia się często związku z problemami codziennego życia i aktualnymi wydarzeniami społeczno-politycznymi, gospodarczymi i kulturalnymi.

Zbudowanie szkoły wolnej od tych niedostatków jest przedmiotem usilnych zabiegów tak teoretyków, jak i praktyków wychowania. Różne przy tym przyjmuje się założenia i ogólne wizje takiej właśnie szkoły.

Szkoła przyszłości — założenia i ogólna wizja

Wiedza stanowi obecnie podstawę ekonomicznego, społecznego i kulturalnego rozwoju tak społeczeństwa, jak i poszczególnych jednostek. W związku z tym powinna zajmować priorytetową pozycję we wszystkich planach przebudowy, funkcjonowania i rozwoju kraju, w tym edukacji. W przypadku tej ostatniej chodzi o respektowanie następujących założeń ogólnych:

1. Każdy człowiek powinien mieć zapewnione warunki, aby mógł się uczyć stosownie do własnych chęci i możliwości zarówno w dzieciństwie, jak również w późniejszych okresach swego życia. W tym kontekście tradycyjny podział tego życia na okresy zabawy, nauki i pracy zawodowej traci rację bytu, ponieważ uczyć trzeba się od najwcześniejszych lat do późnej starości.

2. Wszystkim dzieciom należy zapewnić możliwie szeroki zasób trwałej wiedzy i operatywnych umiejętności oraz ukształtować w nich potrzebę i nawyk ustawicznego uczenia się.

3. Niezbędne jest możliwie gruntowne rozpoznanie uzdolnień wykazywanych przez każdą jednostkę oraz zapewnienie warunków i środków umożliwiających ich optymalny rozwój. Przestankę tego założenia stanowi teza, że każdy człowiek — wyłączając przypadki patologiczne — wykazuje określone uzdolnienia, które szkoła powinna ujawniać i rozwijać.

4. Poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej zależy w znacznym stopniu od nauczyciela, od jego wiedzy i kwalifikacji pedagogicznych. Trzeba zatem zapewnić mu adekwatne do jego odpowiedzialnej misji przygotowanie oraz warunki pracy i płacy. On też powinien kształtować u dzieci i młodzieży respekt dla humanistycznych wartości, rozwijać zgodne z tymi wartościami postawy, pobudzać do samodzielnego myślenia i działania, wdrażać do ponoszenia odpowiedzialności za słowa i czyny, uczyć tolerancji, wykazywać nieodczowność i nakłaniać do ustawicznego doskonalenia siebie i własnego otoczenia.

5. Szkoła, stanowiąc główną instytucję edukacyjną, powinna w przyszłości ściślej niż kiedykolwiek współpracować z pozostałymi instytucjami oświatowymi i wychowawczymi, z czym wiązać się będzie rozbudowa sprawowanych przez nią zadań opiekuńczych i diagnostycznych, a także zmiana dotychczasowego modelu programowo-metodycznego i organizacyjnego.

Respektowanie tych założeń, łącznie z zapewnieniem niezbędnych dla ich realizacji środków, powinno doprowadzić do zbudowania **szkoły przyszłości**. Charakteryzować ją będą następujące właściwości:

Szanse edukacyjne dzieci staną się bardziej niż obecnie wyrównane; wybór zawodowego toru kształcenia będzie się dokonywał później niż teraz; wzrośnie wpływ pozaszkolnych instytucji oświatowo-wychowawczych na dzieci i młodzież; dalszej rozbudowie poddane zostaną różne formy kształcenia na odległość, łącznie ze studiami wyższymi; nauczanie będzie silniej niż dzisiaj zindywidualizowane; zaniknie lub zostanie złagodzony podział kształcenia na formy szkolne i pozaszkolne, młodzieżowe i dla dorosłych; edukację będzie się traktować jako intratną formę inwestycji; ludzie będą się uczyć nie po to, aby zdobywać kolejne dyplomy i związane z ich posiadaniem możliwości zawodowego awansu, lecz dla własnego, jak najpełniejszego rozwoju.

Warunki urzeczywistnienia wizji szkoły przyszłości

Zbudowanie szkoły przyszłości, której ogólną wizję przedstawiono w poprzednim podrozdziale, wymaga:

1) objęcia wychowaniem przedszkolnym wszystkich dzieci w wieku od 3 do 5 lat, których rodzice będą sobie tego życzyć;

2) wczesnego rozpoznawania i rozwijania uzdolnień wykazywanych przez uczniów, w czym pomocna powinna okazać się indywidualizacja zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych oraz — w miarę możliwości — pozaszkolnych;

3) przygotowania uczniów do systematycznego uczenia się przez całe życie, m.in. poprzez wyposażenie ich w racjonalną technikę gromadzenia, selekcji i analizy informacji oraz posługiwania się nimi w celu zdobywania potrzebnych im wiadomości i umiejętności, łącznie z umiejętnością rozwiązywania problemów;

4) zharmonizowania administracyjnych poczynań i decyzji oświatowych, podejmowanych na szczeblu

centralnym, z poczynaniami i decyzjami władz lokalnych i samorządowych;

5) dbałości o poprawę wyników nauczania i wychowania w szkołach wszystkich typów i szczebli, czemu powinno m.in. służyć postulowane już w tym raporcie zastąpienie transmisyjno-reproduktywnej doktryny nauczania przez doktrynę generatywną oraz systematyczne badanie wyników nauczania nie tylko w skali regionalnej, lecz również ogólnokrajowej;

6) radykalnej reformy programów nauki szkolnej, w tym kanonu kształcenia i wykształcenia ogólnego;

7) wzrostu budżetowych i pozabudżetowych nakładów na oświatę i szkolnictwo wyższe.

Cele edukacji w szkole przyszłości

Głównym celem nauczania i wychowania, realizowanym przez szkołę przyszłości, powinno być dążenie do harmonijnego i wszechstronnego zarazem rozwoju każdego ucznia pod względem umysłowym, społeczno-moralnym, fizyczno-zdrowotnym, estetycznym i ogólnotechnicznym. Aby ten cel zrealizować, szkoła przyszłości musi być: powszechnie dostępna; drożna; otwarta na szczeblu średnim i wyższym dla młodzieży o odpowiednich aspiracjach i predyspozycjach; powiązana z potrzebami środowiska lokalnego i wspierana przez to środowisko; czuła na przekształcenia cywilizacyjne oraz potrzeby społeczne, gospodarcze i kulturalne; podmiotowa wobec uczniów i nauczycieli oraz współkształtowana przez rodziców; zapewniająca możliwie jednakowe szanse edukacyjne dzieciom i młodzieży z różnych środowisk; wrażliwa na potrzeby uczniów niepełnosprawnych oraz wymagających specjalnej troski edukacyjnej; nastawiona na zachowanie i umacnianie zdrowia oraz naturalnego środowiska człowieka, a ponadto wyposażona w możliwości prezentowania wychowankom zróżnicowanych ofert i ścieżek edukacyjnych.

W innym ujęciu popularyzowanym ostatnio w krajach zachodnich, cele realizowane przez szkołę przyszłości przedstawia się w kategoriach celów umysłowych, zawodowych, społeczno-kulturalnych i osobistych.

Gdy chodzi o cele dotyczące **wychowania umysłowego**, to ich właściwa realizacja powinna zapewnić uczniom:

1) opanowanie podstawowych umiejętności instrumentalnych (czytanie ze zrozumieniem, pisanie, sprawność w wykonywaniu operacji arytmetycznych), korzystanie z dostępnych źródeł informacji, a także biegłość w wypowiedzaniu się na piśmie i ustnie w języku ojczystym oraz przynajmniej w jednym języku obcym;

2) rozwój umysłowy, w tym umiejętność dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów; posługiwanie się posiadaną wiedzą dla zdobywania nowych wiadomości; rozwój zainteresowań poznawczych oraz potrzebę uczenia się przez całe życie; budowanie sądów i ocen w sposób samodzielny i równocześnie oparty na sprawdzonych, racjonalnych przesłankach; podejmowanie decyzji na podstawie pełnego rozeznania warunków wyjściowych oraz przewidywanych skutków; zrozumienie dla dokonujących się w świecie przemian.

Z kolei dzięki urzeczywistnieniu celów **zawodowych** młodzież powinna nauczyć się:

1) oceniać różne zawody pod kątem zgodności z własnymi możliwościami, uzdolnieniami i zainteresowaniami i na tej podstawie rozstrzygać o wyborze

optymalnego kierunku dalszej nauki lub pracy zawodowej;

2) rozumieć potrzebę i rozwijać w sobie dążenie do stałego doskonalenia własnych umiejętności zawodowych oraz ekonomicznej samodzielności;

3) cenić walory i społeczną wartość rzetelnie wykonywanej pracy jako podstawowej formy egzystencji człowieka.

Realizacja celów **społeczno-kulturalnych**, odpowiadająca wymogom współczesności, powinna zapewnić uczniom:

1) rozumienie innych ludzi, ich poglądów, dążeń i postaw, a także umiejętność komunikowania się i ewentualnej współpracy z tymi ludźmi na zasadzie wzajemnego zrozumienia i zaufania;

2) znajomość odmiennych od uznawanego za własny systemów wartości, szacunek dla idei i postaw humanistycznych, tolerancję dla odmiennych poglądów i przekonań;

3) znajomość podstawowych instytucji i mechanizmów życia społecznego i politycznego w skali lokalnej, ogólnopolskiej i międzynarodowej oraz gotowość do uczestnictwa w tym życiu; szacunek dla wartości demokratycznych; troskę o naturalne środowisko człowieka i dbałość o racjonalne gospodarowanie energią i surowcami;

4) szacunek dla tradycji i respektowanie utrwalonych przez nią i dzięki niej norm postępowania.

Cele **osobiste**, konsekwentnie i racjonalnie wcielane w życie przez szkołę przyszłości, powinny zagwarantować dzieciom i młodzieży:

1) opanowanie niezbędnego zasobu wiadomości i nawyków dotyczących higieny, racjonalnego odżywiania się i zachowania sprawności fizycznej;

2) przyswojenie sobie zasad społeczno-moralnego postępowania zgodnych z uznawanym społecznie systemem wartości;

3) rozwój emocjonalnej wrażliwości na piękno, prawdę i dobro zarówno w sensie receptywnym, jak i kreatywnym;

4) rozbudzenie potrzeby stałego doskonalenia się pod względem umysłowym, wolicjonalnym i charakterologicznym.

Treść nauczania w szkole przyszłości

Pod względem **formalnym** zmiany wprowadzone do treści nauczania realizowanych przez „szkołę przyszłości” powinny głównie polegać na:

1. Aktualizacji, koncentracji i integracji materiału, czemu służyłoby np. utworzenie ze skomasowanych przedmiotów pokrewnych odpowiednich „bloków tematycznych”, np. matematyczno-przyrodniczego, społeczno-humanistycznego, artystycznego i rekreacyjno-sportowego.

2. Daleko idącym zróżnicowaniu treści w obrębie poszczególnych bloków na różne co do zakresu i stopnia trudności warstwy, aby z nauczania mogli z pożytkiem korzystać nie tylko — jak głównie teraz — uczniowie przeciętnie zdolni, lecz również słabi i utalentowani, wykazujący uzdolnienia teoretyczne i praktyczne.

3. Faworyzowaniu nie tyle pamięciowego opanowywania wiadomości, co raczej rozwoju zdolności poznawczych, w tym przede wszystkim myślenia, nie tyle uczenia się określonych formuł, reguł postępowania itp., ile kształtowania umiejętności, przekonań i postaw,

wiązania teorii z praktyką życia codziennego, racjonalnego reagowania na istotne wydarzenia i procesy społeczne, gospodarcze, naukowe, kulturalne i techniczne.

4. Liczeniu się z faktem, że szkoła jest obecnie dla uczniów jednym z wielu źródeł wiedzy, a także terenów pobudzania ich zainteresowań poznawczych oraz kształtowania przekonań i postaw.

5. Rezygnacji przy doborze treści kształcenia z oddzielnego rozpatrywania potrzeb bądź ucznia (*student centered*), bądź społeczeństwa (*society centered*), bądź wreszcie poszczególnych przedmiotów nauczania (*subject centered*), na rzecz łącznego traktowania tych potrzeb, które przecież nie wykluczają się, lecz warunkują i uzupełniają wzajemnie.

Z kolei punktem wyjścia budowy kanonu kształcenia ogólnego dla potrzeb szkoły przyszłości można by uczynić — wzorem Węgierskiej Akademii Nauk — następujący plan nauczania dla dzieci i młodzieży do 18 roku życia: **język ojczysty** i co najmniej jeden język obcy wraz z historią literatury polskiej i powszechnej; **matematyka** ujęta z jednej strony w kategoriach automii wewnętrznej, z drugiej zaś — w kategoriach szerokich zastosowań w naukach przyrodniczych, technicznych i społecznych; blok przedmiotów **przyrodniczych**, w którym zjawiska i procesy biologiczne, chemiczne i fizyczne byłyby traktowane w sposób zintegrowany, a nie według sztucznie przeprowadzonych linii demarkacyjnych; **historia i zagadnienia społeczno-polityczne**, również ujęte w blok eksponujący określone wydarzenia historyczne na szerokim tle warunkujących je zjawisk i procesów społecznych, kulturalnych, naukowych, technicznych i ekonomicznych, w związku z czym np. historia byłaby nie tylko historią polityczną, lecz również historią epokowych wynalazków, dzieł sztuki i architektury, itd.; **wychowanie estetyczne** — przygotowujące dzieci i młodzież do rozumienia muzyki, malarstwa i rzeźby, do przeżywania zawartych w tych dziełach wartości, a także wyrabiające u wychowanków podstawowe umiejętności estetycznej ekspresji, przy czym temu celowi służyłoby nie tylko zajęcia lekcyjne, lecz również pozalekcyjne i pozaszkolne, prowadzone w wyspecjalizowanych placówkach; **wychowanie fizyczne**, którego zadaniem byłoby zapewnienie uczniom prawidłowego rozwoju oraz rozwinięcie ich sprawności i tężyzny fizycznej; a także — w końcu, ale nie na końcu — **wychowanie techniczne (praktyczne)**, które zapewniłoby dzieciom i młodzieży podstawowe wiadomości i umiejętności z dziedziny rolnictwa i biotechniki, nowoczesnej techniki i technologii, organizacji pracy i ekologii, a ponadto umiejętność obsługi i konserwacji nowoczesnych maszyn i aparatów, łącznie z komputerami, które odgrywają w naszym życiu coraz większą rolę.

W wyniku pomyślnej realizacji tego planu uczniowie powinni, po pierwsze, poznać podstawowe prawa rządzące przyrodą i społeczeństwem oraz zasady logicznego myślenia, a także dostrzegać i rozumieć zasady wzajemnego oddziaływania procesów przyrodniczych i społecznych; po drugie, umieć posługiwać się językiem ojczystym w sposób logiczny i poprawny w zakresie wszelkich form komunikowania się tym językiem, a także opanować jeden język obcy oraz umieć nauczyć

się w krótkim czasie drugiego języka; a także, po trzecie, potrafić określić kierunek własnej drogi życiowej oraz wprowadzać do niego konieczne modyfikacje, wynikające z postępu naukowo-technicznego, a ponadto dysponować umiejętnością odnajdywania siebie w twórczości naukowej, technicznej i artystycznej oraz dawać temu wyraz w wykonywanej pracy.

Mówiąc ogólnie, a zarazem językiem znanego raportu Faure'a *Uczyć się, aby być*, nowoczesny kanon kształcenia ogólnego powinien „uczyć, jak żyć; uczyć, jak się uczyć, aby przez całe życie móc przyswajać sobie nową wiedzę; uczyć myśleć swobodnie i krytycznie; uczyć kochać świat i czynić go bardziej ludzkim; uczyć, jak się rozwijać samemu w pracy twórczej i dzięki niej”.

Niebezpieczeństwo przeciętności

Obecna szkoła nie sprzyja na ogół wychowaniu człowieka dysponującego scharakteryzowanymi wyżej właściwościami. Stawia ona bowiem dzieciom i młodzieży **przeciętne** wymagania, jest zorientowana pod względem stopnia trudności realizowanego materiału i tempa pracy na lekcji na **przeciętnego** ucznia, w związku z czym tracą na tym z jednej strony wychowankowie mniej zdolni, z drugiej zaś — **ponadprzeciętni**.

Szkoła przyszłości nie może sobie pozwolić na takie marnotrawstwo. Dlatego też musi ona w zasadniczy sposób zmienić treść, metody, organizację i warunki kształcenia. Zmiany te, mówiąc najogólniej, powinny doprowadzić do tego, aby uczniowie **chcieli i umieli** uczyć się samodzielnie, aby przyswajali sobie wiedzę operatywną i korzystali z niej zarówno przy zdobywaniu nowych wiadomości i umiejętności, jak i rozwiązywaniu problemów wykraczających poza ramy szkolnej konwencji.

Nauczyciel

Zbudowanie szkoły przyszłości wymaga reorientacji oraz istotnego polepszenia nauczycielskich kwalifikacji. Chodzi przy tym o kwalifikacje merytoryczne, dotyczące treści i zakresu wiedzy nauczanego przedmiotu (lub przedmiotów), i metodyczne, odnoszące się do sposobu, organizacji i środków nauczania. Nauczyciel bowiem powinien być w „szkole przyszłości” nie tylko wzorem do naśladowania przez uczniów, lecz również ich powiernikiem, doradcą, inspiratorem różnorodnych poczynań poznawczych i społecznych, partnerem, a w razie potrzeby sędzią i zdecydowanym wykonawcą dyscyplinujących dzieci i młodzież zadań. Dopiero wtedy szkoła ucząca przede wszystkim **odpowiadać**, przekształci się w szkołę, która będzie kładła silny nacisk na to, aby uczyć (i nauczyć) uczniów **pytać**. Dopiero wtedy zrealizowany przez szkołę proces wychowania będzie wyznaczany przez takie hasła, jak samookreślanie się, indywidualizacja zabiegów wychowawczych, uspołecznianie oraz rzeczywiste, a nie tylko deklarowane — powiązanie z życiem. I dopiero takie wychowanie zamknie drogę wiodącą do „uśredniania” czy wręcz niwelowania indywidualności, prowadzonego w myśl odgórnego narzucanych szkole uniformizujących

wzorców, oraz zapewni uczniom faktyczny, wielostronny rozwój.

Próba syntezy

Szkoła przyszłości musi się opierać na wartościach i zasadach względnie stabilnych, ustalonych i akceptowanych na mocy ogólnospołecznego porozumienia, a nie koniunkturalnych ustaleń czy arbitralnych nakazów takiej lub innej partii. Do takich wartości i zasad zalicza się: służenie prawdzie; poszanowanie wartości ogólnoludzkich; tolerancję wobec przekonań, wierzeń, idei, upodobań i sposobów życia innych ludzi, możliwość swobodnej wymiany myśli, poglądów i idei oraz postępowania zgodnego z własnymi przekonaniem i itp. Jeśli szkoła będzie chciała i umiała respektować w swej codziennej pracy te właśnie wartości i zasady, wówczas stanie się niekwestionowaną szkołą przyszłości, a edukacja zyska dodatkową szansę uznania jej za narodowy priorytet.

ROZDZIAŁ X

SCENARIUSZE OŚWIATOWYCH PRZEKSZTAŁCEŃ

Przewyciężenie obecnych niedostatków naszego szkolnictwa jest warunkiem koniecznym wyrwania go z impasu, w jakim znalazło się w ostatnich latach. W tym celu — powtórzmy raz jeszcze — niezbędna jest jego reforma. Za jej wytyczne należałoby przyjąć eksponowane już parokrotnie w tym raporcie zasady: powszechności, drożności i ustawiczności kształcenia oraz elastyczności rozwiązań metodycznych i programowych, których główne założenia zostały scharakteryzowane przede wszystkim w rozdziale VI. Z dążenia do respektowania tych m.in. zasad wynikają następujące **zadania długoterminowe**, których realizacja determinuje przyszły kształt naszego systemu szkolnego.

1. Możliwie szerokie upowszechnienie wychowania przedszkolnego.

2. Wydatne podniesienie poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkolnictwie podstawowym, zasadniczym zawodowym, średnim i policealnym m.in. w wyniku upowszechnienia w nauczaniu tych metod, form organizacyjnych i środków, których opisowi poświęcono rozdział III niniejszego raportu i które łącznie składają się na nowoczesną doktrynę tego nauczania.

3. Dalsza rozbudowa szkolnictwa średniego, w tym przede wszystkim ogólnokształcącego, przy respektowaniu różnych dróg wiodących do tego celu, łącznie z kształceniem realizowanym przy współpracy radia i telewizji.

4. Ograniczenie dotychczasowego zakresu kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych do granicy około 25 proc. absolwentów szkoły podstawowej, przy równoczesnej rozbudowie policealnych form edukacji zawodowej.

5. Udostępnienie studiów wyższych od 25 do 30 proc. jednostek z każdego rocznika, czemu powinien towarzyszyć podział tych studiów na zawodowe i magisterskie.

6. Rozbudowa i unowocześnienie kształcenia dorosłych, w czym pomocna powinna się okazać możliwie szybka adaptacja planów i programów tego kształcenia do potrzeb rynku pracy.

Przy rozwiązywaniu tych zadań wskazane byłoby posługiwać się zarówno strategią „równego frontu”, jak i przebudowy „mozaikowej” lub — w innej terminologii — „klinowej”, zgodnie z którą można by je realizować wybiórczo i stopniowo w miarę pojawiania się w odpowiednim miejscu i czasie sprzyjających temu okoliczności.

Biorąc pod uwagę obecną sytuację społeczno-ekonomiczną Polski i związane z nią możliwości finansowania oświaty i szkolnictwa wyższego, których miernikiem jest wskaźnik dochodu narodowego przeznaczany na edukację, można przewidywać następujące scenariusze oświatowych przekształceń: regresu, stagnacji, ożywienia i rozwoju.

Scenariusz regresu

W przypadku utrzymywania się przez dłuższy czas obecnego (maj 1995) wskaźnika produktu krajowego brutto (PKB), przeznaczonego na edukację, tzn. niepełna 4 proc., trzeba by się liczyć z: postępującym zadłużeniem szkolnictwa; pogarszaniem się jego infrastruktury; niedostatkiem pomocy naukowych; zanikiem funkcji opiekuńczej szkoły, w tym dożywiania uczniów; spadkiem liczby dzieci objętych opieką przedszkolną, co jak już podkreślano, nie pozostaje bez wpływu na wyrównywanie szans oświatowych uczniów; obarczaniem rodziców coraz wyższymi wydatkami na edukację; ograniczaniem liczby zajęć lekcyjnych, a zwłaszcza pozalekcyjnych i pozaszkolnych; pauperyzacją nauczycieli, a tym samym utrzymywaniem się negatywnej selekcji do nauczycielskiego zawodu, wzrostem zakresu odpłatnych studiów wyższych, co z kolei uniemożliwiałoby podejmowanie tych studiów uzdolnionej i zarazem niezamożnej młodzieży; zubożeniem zakresu i intensywności badań naukowych; emigracją młodych pracowników nauki itp.

W rezultacie tych i podobnych zjawisk pogłębiałby się regres, w jakim ostatnio znalazło się nasze szkolnictwo, przy czym przewyciężenie owego regresu stawałoby się z każdym rokiem coraz trudniejsze.

Scenariusz stagnacji

W jego przypadku — dysponując kwotami umożliwiającymi przetrwanie lat chudych dla oświaty i szkolnictwa wyższego — należałoby dążyć, po pierwsze, do zahamowania regresu grożącego szkolnictwu w sferze materialnej i powszechności kształcenia (w tym opieki przedszkolnej) oraz jakości nauczania i wychowania, a także, po drugie, do przygotowania warunków umożliwiających w przyszłości, w korzystniejszej sytuacji ekonomicznej, podjęcie reformy zakrojonej na szerszą skalę, tzn. zgodnej ze scenariuszem ożywienia.

Warunkiem koniecznym pomyślanej realizacji pierwszego celu jest wzrost wskaźnika nakładów budżetowych na edukację o kwoty niezbędne dla upowszechnienia opieki przedszkolnej, rozbudowy średniego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego, oddłu-

żenia szkół oraz podniesienia kwalifikacji ogólnych i zawodowych nauczycieli zatrudnionych obecnie w szkołach podstawowych.

Urzeczywistnieniu drugiego celu powinny z kolei służyć: zakończenie podjętej w ostatnich latach reformy dotychczasowego systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli oraz starannie przygotowana reforma wewnątrzszkolna, której główne założenia zostały przedstawione w rozdziale III niniejszego raportu.

Gdyby sytuacja ekonomiczna kraju nie pozwalała na wcielenie w życie scenariusza stagnacji, wówczas trzeba by się liczyć z regresem edukacyjnym, a w konsekwencji z dalszym opóźnieniem cywilizacyjnym kraju w stosunku do innych państw europejskich.

Regres i stagnacja nie są, oczywiście, scenariuszami postulowanej w tym raporcie reformy, lecz niepożądanym — aczkolwiek możliwym w przypadku dalszych ograniczeń budżetowych w zakresie finansowania oświaty i szkolnictwa wyższego — obrazem edukacyjnych przekształceń. O scenariuszach reformy można mówić dopiero w przypadku ożywienia i rozwoju, tzn. zjawisk i procesów zmierzających do poprawy różnych składników obecnego systemu szkolnego, poczynając od jego struktury, a kończąc na doktrynie kształcenia.

Scenariusz ożywienia

Podstawowymi celami tego scenariusza należałoby uczynić: po pierwsze, reformę strukturalną, a ponadto kontynuować reformę programowo-metodyczną, zapoczątkowaną przez Biuro Reformy Szkolnej oraz realizowaną częściowo w scenariuszu stagnacji; po drugie, przygotowanie warunków materialnych i organizacyjnych (kadrowe stworzyłaby reforma kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli zrealizowana w ramach scenariusza stagnacji) dla możliwie pełnego upowszechnienia kształcenia średniego i rozbudowy szkolnictwa wyższego; oraz po trzecie, empiryczną weryfikację opracowanych przez naukowe zaplecze MEN modelu polskiej szkoły przyszłości.

Realizacja tych celów wymagałaby wyższych aniżeli dla scenariusza stagnacji nakładów finansowych na edukację oraz obejmowała:

1. Skrócenie okresu wychowania przedszkolnego do 3 lat (dzieci od 3 do 5 roku życia), przy równoczesnej zmianie funkcji i programu tego wychowania.

2. Scholaryzację dzieci przeciętnie o rok młodszych niż teraz oraz, w związku z tym, rozszerzenie okresu nauczania początkowego do 4 lat. Również z tym zabiegiem połączona byłaby reforma programowo-metodyczna tego nauczania, której cel sprowadzałby się do przystosowania treści, metod, środków i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej do potrzeb i możliwości dzieci w wieku od 6 do 10 lat. „Odroczonym” w czasie efektem tego zabiegu byłoby — przy zachowaniu 12-letniego cyklu kształcenia podstawowego i średniego — podejmowanie studiów wyższych (lub pracy zawodowej) przez 18-latków, a więc o rok wcześniej niż dotychczas.

3. Tworzenie — tam, gdzie byłoby to celowe i możliwe — z przedszkola i niższych klas szkoły pod-

stawowej wspólnych placówek edukacyjnych, położonych w zasięgu pieszego do nich dostępu dzieci.

4. Dalsze ograniczanie liczby absolwentów szkoły podstawowej podejmujących naukę w zasadniczych szkołach zawodowych i równocześnie rozszerzanie strumienia młodzieży kierowanego do liceum ogólnokształcącego i średnich szkół zawodowych.

5. Rozbudowa różnych form kształcenia dorosłych, łącznie z uruchomieniem szeroko dostępnego — m.in. dla bezrobotnych — systemu „edukacji zdalnej”.

6. Reforma studiów wyższych, w wyniku której nastąpiłoby ich zróżnicowanie na cykle: licencjacki (zawodowy), magisterski i doktorski oraz zintensyfikowanie działalności badawczej poprzez silniejsze niż dotychczas jej powiązanie z gospodarką, techniką, administracją państwową i samorządową oraz kulturą.

Scenariusz rozwoju

Głównym celem tego scenariusza byłoby zbudowanie szkolnictwa zgodnie z zasadami powszechności, ustawiczności i drożności, nacechowanego ponadto elastycznością programową i organizacyjną, a także „otwartością na świat” i wielostronnością powiązań ze środowiskiem lokalnym. Z tak sformułowanego celu wynikają następujące zadania:

1. Wydatne podniesienie pod względem **jakościowym** (trwałość i operatywność wiedzy, umiejętność samodzielnego jej zdobywania oraz posługiwania się nią w praktyce, zdolność myślenia innowacyjnego i alternatywnego itp.) i **ilościowym** (wyższa od dotychczasowej sprawność kształcenia, wyrażająca się m.in. w znacznym ograniczeniu niepowodzeń szkolnych — bez spadku jakości tego kształcenia) obecnego poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkolnictwie podstawowym, średnim i wyższym, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wiejskiego oraz szkolnictwa dla dorosłych.

2. Objęcie kształceniem średnim ogólnokształcącym i zawodowym co najmniej 70 proc. jednostek z każdego rocznika, przy równoczesnym zapewnieniu pozostałej młodzieży szeroko sprofilowanego wykształcenia zawodowego na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej droższej wobec szkolnictwa średniego.

3. Otwarcie dostępu do zróżnicowanych studiów wyższych (licencjackich, magisterskich i doktoranckich) dla około 25—30 proc. maturzystów oraz znaczna rozbudowa studiów podyplomowych.

4. Rozwój kształcenia równoległego, w tym realizowanego za pomocą radia i telewizji, i ustawicznego, a także skorelowanie tego kształcenia z edukacją szkolną.

W wyniku właściwej i konsekwentnej realizacji tych zadań — z których każde, co jest zrozumiałe, wymaga operacjonalizacji i przystosowania do konkretnych warunków danej szkoły — powinno nastąpić zbliżenie do scharakteryzowanego w rozdziale IX modelu szkoły przyszłości. O tym jednak, czy i w jakim stopniu ów model zostanie zrealizowany, zadecydują przede wszystkim nauczyciele: ich kwalifikacje i zapał, stosunek do innowacji oraz przekonanie o znaczeniu edukacyjnej misji, jaką mają do spełnienia. Od nich zatem trzeba zaczynać prace zmierzające do naprawy obecnego

systemu szkolnego i odpowiadającej potrzebom XXI stulecia szkoły przyszłości.

ZAKOŃCZENIE

Historia szkoły jest na dobrą sprawę historią doskonalenia tej instytucji, w tym przystosowywania jej do nowych wydarzeń i warunków, które powstają w wyniku cywilizacyjnego i kulturowego postępu. Nie wszystkie przy tym wydarzenia wywierają na szkołę i to, co się w niej dzieje, równie doniosły wpływ. Jedne, jak chociażby niektóre wydarzenia polityczne, pozostają pod omawianym tu względem neutralne, inne natomiast rewolucjonizują nie tylko cele i realizowane przez szkołę funkcje, lecz również eksponowane przez nią treści oraz stosowane metody pracy dydaktyczno-wychowawczej. Do tych ostatnich należały: pojawienie się pisma, wynalazek druku, możliwość przekazywania na odległość „żywego” słowa i obrazu, co zawdzięczamy radiu i telewizji, a ostatnio rewolucja informatyczna oraz związana z nią informacyjna eksplozja, których wpływ na cele, treść, metody, organizację i środki nauczania — uczenia się już jest znaczący, a w przyszłości — nawet niezbyt odległej — będzie jeszcze większy, a nawet może doprowadzić, jak dowodzą maksymaliści, do likwidacji szkoły, a przynajmniej do zasadniczej zmiany sprawowanych przez nią funkcji, eksponowanych treści i stosowanych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. (Por. np. Mary W. White, *La révolution de l'enseignement électronique: Quelles questions se poser?* „Perspectives” 1984, nr 1).

Nie podzielając tej katastroficznej dla szkoły prognozy, ogromna większość pedagogów opowiada się za strategią **ustawicznego doskonalenia** tej instytucji. Zgodnie z nią, szkoła wymaga co pewien czas — przeważnie pokrywający się z tzw. pełnym cyklem zinstytucjonalizowanego kształcenia, obejmującym od 15 (od przedszkola do matury) do 19—20-21 lat (do końca studiów wyższych) — **reformy gruntownej**, strukturalnej i programowo-metodycznej zarazem, a równocześnie powinna stale realizować reformę **wewnętrzną**, polegającą na doskonaleniu stosowanych w nauczaniu metod i środków. Jej inicjatorami i wykonawcami muszą przy tym być świadomi swojej misji nauczyciele.

Zgodnie z zaleceniami edukacyjnych ekspertów Wspólnoty Europejskiej, obie wzmiankowane reformy powinny:

- 1) zapewniać dzieciom, młodzieży i dorosłym szerzy niż dotychczas dostęp do wiedzy,
- 2) podnosić rangę uczenia się w porównaniu z nauczaniem,
- 3) dawać uczniom więcej swobody, a nauczycielom więcej autonomii,
- 4) wiązać szkołę z placówkami kształcenia równoległego i środowiskiem lokalnym,
- 5) wdrażać uczniów do samodzielnego, efektywnego i zarazem ustawicznego uczenia się.

Gdyby niniejszy raport przyczynił się do wskazania metod i środków czyniących zadość tym wymaganiom, spełniłby swoje zadanie.