



GŁOS NAUCZYCIELSKI

ROK LXXXII



015391

NR 1 • 6 I 1999 r.

CENA 1 zł 80 gr

W listopadzie ubiegłego roku w podstołecznej Jachrance Komitet Prognoz „Polska XXI wieku” debatował o strategiach reform oświatowych. Przedstawiono wówczas szereg analiz i materiałów, o których informowaliśmy na łamach „Głosu”. Podczas tej konferencji profesor CZESŁAW KUPISIEWICZ wystąpił z referatem porównującym obecny projekt reformy z reformami zagranicznymi. Pełny jego tekst opublikowany zostanie w specjalnej książce przygotowywanej przez Polską Akademię Nauk, tym niemniej, zdając sobie sprawę z wagi tego referatu oraz czasu (trwają wszak przyspieszone prace parlamentarne nad przyjęciem terminu wprowadzenia projektowanej przez MEN reformy) jego nieautoryzowane fragmenty publikujemy już dzisiaj.

Propozycja całościowej przebudowy szkolnictwa podstawowego i średniego zawarta w dokumencie pt. „Reforma systemu edukacji. Projekt” (1998) jest rozwinięciem projektów MEN z lat 1989–93. Tej też propozycji pragnę poświęcić uwagę, a jej porównawczym układem odniesienia zamierzam uczynić analogiczne projekty oraz koncepcje realizowanych obecnie reform zagranicznych. Sądzę bowiem, że porównanie aktualnego stanu szkolnictwa na Zachodzie

z różnicowanym jest poziom kształcenia, a w konsekwencji również wykształcenia, nauczycieli co najbardziej jest widoczne w przypadku nauczycieli elementarnego szczebla pracy, których np. w Rosji i we Włoszech ciągle jeszcze przygotowuje się do tej pracy w szkołach średnich.

Niejednolita jest struktura szkolnictwa. Jej wyrazem jest różny czas nauki — a tym samym liczba klas — na szczeblu elementarnym (od 2 do 6 lat), śred-

zdecentralizowanych, jak w Wielkiej Brytanii i Niemczech.

Niemal wszystkie punkty przedstawionej diagnozy zachodniego szkolnictwa znajdują swoje odzwierciedlenie w aktualnej sytuacji polskiej oświaty. I u nas mamy do czynienia ze zróżnicowanymi wskaźnikami scholaryzacji na poszczególnych szczeblach kształcenia, a szczególnie niekorzystne są one w zakresie kształcenia maturalnego, co niejednokrotnie zamyka dostęp do studiów wyższych młodzieży kończącej np.

rozbudowa studiów wyższych. Tej tendencji towarzyszy znaczny wzrost liczby prywatnych szkół wyższych, głównie wieczorowych i zaocznych. Ta tendencja będzie się prawdopodobnie utrzymywać, a nawet nasilać w ciągu najbliższych lat.

Dруга tendencja dotyczy kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Na tym polu coraz większą rolę zaczynają spełniać akademickie uczelnie wyższe, nawiązujące przy tym ścisłą współpracę — głównie w zakresie doskonalenia — ze szkołami ćwiczeń jako terenem tzw. przywarsztatowego kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Wzrasta również liczba szkół różnych szczebli i typów organizujących samodzielnie doskonalenie własnych nauczycieli, w czym niektórzy pedagogowie dostrzegają pożądany kierunek „oddolnego” reformowania oświaty.

Doceniając znaczenie wychowania przedszkolnego i edukacji elementarnej dla wszechstronnego rozwoju uczniów oraz racjonalnego kształtowania ich dalszych dróg szkolnych, zmierza się do objęcia tym wychowaniem większej niż dotychczas liczby dzieci, a także do podnoszenia poziomu nauczania początkowego.

Ta trzecia tendencja idzie w parze z coraz większym udziałem w kształceniu — także na wyższych jego szczeblach — nowoczesnych środków technicznych, w tym komputerów oraz

i u nas jest nieodzowne dla określenia punktów wyjścia opracowywanych projektów reform. Za drugie natomiast kryterium przyjmuję opracowane przez Torstena Huséna „reguły reform szkolnych”, których respektowanie — zdaniem pedagogów porównawczych — wręcz przesądza o skuteczności tych reform.

Szkolnictwo na Zachodzie jest bardzo zróżnicowane, niemniej w tej zróżnicowanej pod wieloma względami rzeczywistości można zaobserwować pewne zjawiska i tendencje wspólne, charakterystyczne z pewnością dla większości zachodnich systemów szkolnych. Są to zjawiska następujące:

Różne są wskaźniki scholaryzacji na poszczególnych szczeblach zinstytucjonalizowanego kształcenia.

nim I stopnia (od 4 do 7 lat), średnim II stopnia, tzn. maturalnym (od 2 do 8 lat) i wyższym.

Odmienny bywa wiek rozpoczynania nauki szkolnej: od piętego, poprzez szósty (najczęściej), do siódmego roku życia.

Niejednolite są wydatki budżetowe na szkolnictwo (państwowe, komunalne i prywatne) w poszczególnych krajach.

Zróżnicowany jest odsetek ludności dysponującej pełnym wykształceniem średnim i wyższym.

Różny jest stopień powszechności opieki przedszkolnej: bardzo wysoki np. we Francji i Belgii, stosunkowo niski w krajach skandynawskich, drastycznie ograniczony po 1989 roku u nas.

Odmienne są sposoby zarządzania szkolnictwem: od scentralizowanych, jak we Francji, do

edukację na poziomie szkoły zasadniczej. I u nas nie wszystkich jeszcze nauczycieli kształci się w szkołach akademickich, a odsetek ludności dysponującej wyższym wykształceniem jest niewspółmiernie niski w stosunku do potrzeb. I u nas wreszcie odnotowujemy niepokojący spadek liczby dzieci objętych opieką przedszkolną.

Nakreślony obraz zachodnioeuropejskiego i polskiego szkolnictwa ma charakter statyczny — ukazuje to, co obecnie jest, a nie to, co i w jakim kierunku się zmienia. Jakże zatem zarysowują się tendencje.

Pierwszą, a zarazem najbardziej znaczącą, jest dążenie do upowszechnienia kształcenia, zwłaszcza ogólnego, na poziomie maturalnej szkoły średniej oraz

JAKIE REGUŁY?

Wokół strategii

„W świecie coraz szybszych zmian każda strategiczna decyzja obarczona jest coraz większym prawdopodobieństwem coraz częstszej pomyłki i nie sprawdza się w nim żadna strategia poza strategią elastyczności. Dlatego musimy wciąż szukać kompromisu pomiędzy ciągłością a zmianą. Problem w tym, że kompromis, który tworzymy jako społeczeństwo, zawiera zbyt wiele zmian i zbyt mało ciągłości, jak na potrzeby przeciętnego człowieka...”

Ten cytat zaczerpnąłem z wywiadu Alvina Tofflera, klasyka futurologicznego spojrzenia na rozwój cywilizacji, udzielonego świątecznej „Gazecie Wyborczej”. W gruncie rzeczy jest to dyskurs stary jak świat, czyli o państwie, jako formie organizacji życia społeczeństw, jego nader szybko zmieniającej się roli oraz o dramatycznie nabrzmiałej dziś potrzebie wypracowania nowej wizji demokracji w sytuacji postępującej globalizacji gospodarki i polityki. Nie bez powodu opublikowany on został właśnie w tej gazecie — zdaje się, że podobnie jak jej gość coraz trudniej skrywa ona niechęć do państwa jako instytucji.

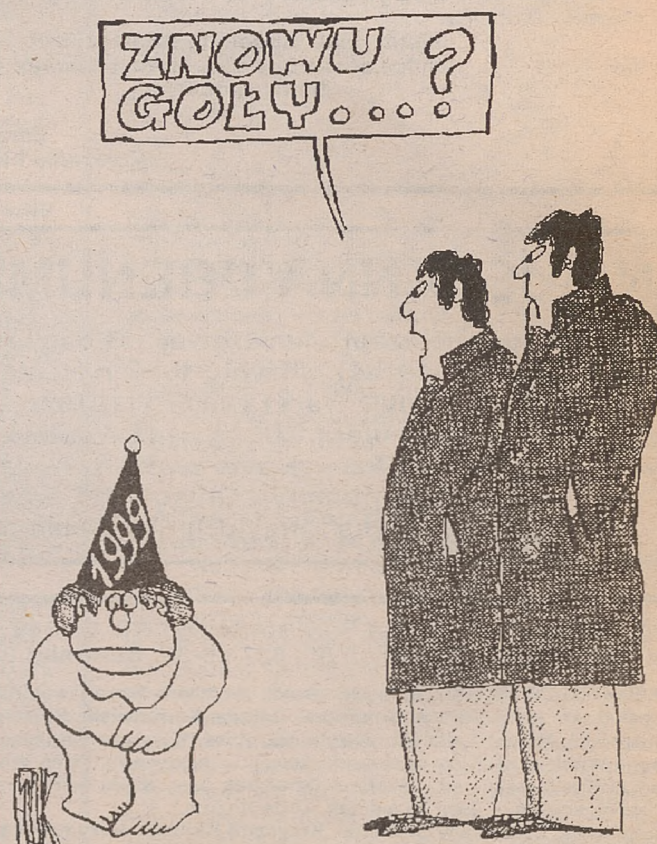
Niewiele chyba pomyśle się twierdząc, że ów cytat wprost niezwykle pasuje do sytuacji w Polsce, a w edukacji zwłaszcza. Oto przed nami kolejny rok pełen ewentualnych, strategicznych decyzji, ale wciąż podejmowanych bez kompromisów, które w tym obszarze życia publicznego są wręcz niezbędne. Niezbędne zaś dlatego, że to oświata, jej poziom i jakość będą decydowały o tym, jak we wspólnym europejskim domu znajdzie się nasze młode pokolenie. Co ciekawe, wszyscy mówią to samo, ale każdy

rozumie to inaczej... Największy jednak problem w tym, że decyzje co do przyszłego kształtu edukacji, podjęte na podstawie przekonania tylko jednej strony o ich słuszności, niekoniecznie oznaczają podniesienie kształcenia na wyższy poziom. Co gorsza, o takim zagrożeniu wciąż rozmawia się za mało. I w ten sposób nie ma mowy o jakimkolwiek kompromisie pomiędzy ciągłością a zmianą.

Miniony rok zakończył się kolejnym sporem o edukację, ten nowy rozpoczyna się podobnym. Być może najbardziej niekorzystne dla edukacji jest to, że owe spory odbywają się w nader gorącej atmosferze wielkiej reformy administracyjnej kraju, służby zdrowia i ubezpieczeń społecznych. Niewątpliwie to w ich cieniu przebiega spór o kształt szkoły publicznej, do której uczęszczać będzie przecież ponad dziewięćdziesiąt procent dzieci i młodzieży. I mało kto, niestety zdaje sobie sprawę, iż jest to spór naprawdę fundamentalny. Dla narodu, państwa w sercu kontynentu ma on znaczenie o wiele większe niż samo sfinalizowanie zamysłu reformy dla reformy. To w gruncie rzeczy zawsze jest najprostsze i najtańsze, lecz w reformowaniu zdaje się nie o to przecież chodzi...

Obawiam się jednak, że z myśli Alvina Tofflera niektórzy czerpią głównie jego niechęć do monopolu państwowej szkoły jako takiej, a mniej chętnie dostrzegają tezy o konieczności inwestowania w oświatę. Zaś dramatyzm wyboru pomiędzy sprzecznością interesów różnych grup obywateli rozstrzygają równie jednostronnie. Dziś, u początku nowego roku wypada mieć tylko nadzieję, że ten dylemat zostanie jednak inaczej rozwiązany. Oby tak się stało.

WOJCIECH SIERAKOWSKI





W OŚWIACIE

W kraju

Nowi kawalerowie uśmiechu
W Centrum Zdrowia Dziecka w podwarszawskim Międzyzlesiu pasowano niedawno na nowych Kawalerów Orderu Uśmiechu Jolantę Kwaśniewską, żonę prezydenta, Małgorzatę Zak, szefową Fundacji Polsat i prof. Pawła Januszewicza, dyrektora CZD. Order przyznawany jest od 30 lat. Do tej pory kawalerami zostało 520 osób. Kandydatów typują dzieci listownie.

Szlachetny dar

50-lecie istnienia szkoły uczniowie Technikum Energetycznego im. Synów Pułku przy ul. Puławskiej w Warszawie uczcili wyjątkowo szlachetnie. 40 osób z klas IV i V oddało 9,5 litra krwi na rzecz Centrum Zdrowia Dziecka. Szkoła powstała jako Gimnazjum Przemysłowe przy ul. Tamka. Obecnie uczęszcza tu ponad 700 uczniów. Korzystają oni z trzech pracowni informatycznych na stałe podłączonych do Internetu.

Nauczyciele twórcami

Zarząd Oddziału ZNP w Tarnowie przy współudziale miejscowego Centrum Kultury, wydziałów Edukacji, Sportu i Kultury Urzędu Miasta zorganizował IV Wystawę Twórczości Artystycznej Nauczycieli województwa tarnowskiego. Na wystawę wpłynęło 81 prac od 22 twórców. Zaprezentowano: malarstwo — akwarelę, grafiki, rysunek, rzeźbę, haft artystyczny, fotografię, gobeliny, haft i richelieu.

Konkurs dla maturzystów

Kancelaria prezesa Rady Ministrów i minister edukacji organizują w tym roku szkolnym dla uczniów zdających maturę konkurs pod hasłem „Niepodległa Polska”. Główną nagrodą za najlepszą pracę pisemną jest miesięczny staż w Instytucie im. Józefa Piłsudskiego w Nowym Jorku.

Kolejne uczelnie

zawodowe

Rada Główna Szkolnictwa Wyższego zgodziła się na utworzenie kolejnych szkół wyższych zawodowych w Chorzowie, Lublinie, Siedlcach, Wrocławiu i Bydgoszczy.

Nagrody dla naukowców

Premier Jerzy Buzek wręczył 41 uczynnym nagrody za wybitne osiągnięcia naukowe oraz najlepsze rozprawy doktorskie i habilitacyjne. Przy okazji przy-

znał, że obserwuje się ujemne skutki niedofinansowania nauki i że narasta luka pokoleniowa i ucieczka kadry naukowej.

Szalony wybryk

Trzech uczniów Szkoły Podstawowej w Gdyni Karwinach zaczęło podczas przerwy na korytarzu jedenastoletniego chłopca. Napastnikami byli — czwartoklasista i piątoklasiści z tej samej szkoły. Zaciągnęli oni napadniętego do łazienki, gdzie bili go. Na następnej przerwie sytuacja powtórzyła się. Po zakończeniu lekcji znów go bili, dodatkowo jeden z napastników wrzucił chłopcu zapaloną zapalniczkę za koszulę. Cała trójka napastników od dawna sprawiała kłopoty. Sprawą zajęła się rada pedagogiczna oraz policja w Orłowie.

Wielopokoleniowe spotkania

To już tradycja, 15 listopada mieszkańcom „Naszego Domu” na stołecznych Bielkach, który nosi imię Maryny Falskiej, kojarzy się z zapachem bigosu, szarlotki, tłumem ludzi — spotkaniem byłych wychowanków. Ten dom dziecka powstał w 1919 roku z inicjatywy Maryny Falskiej i Janusza Korczaka. A więc w tym roku obchodzi 70-lecie. Początkowo mieścił się w Pruszkowie, ale ze względu na mały metraż w 1927 roku placówka ta przeniosła się do Warszawy. W tym roku szkolnym przewiduje się wymianę wakacyjną z domem dziecka pod Paryżem i gimnazjum w Mannheim. Przygotowuje się też do zmian w systemie opieki. Rozważa się możliwość przekształcenia „Naszego Domu” w placówkę środowiskową realizującą program — Jak żyć z rodziną będąc w domu dziecka.

Obok serca Chopina

Z okazji dwusetnej rocznicy urodzin 20 grudnia w kościele św. Krzyża w Warszawie odsłonięto epitafium Adama Mickiewicza, umocowane na filarze obok serca Fryderyka Chopina i tablicy Juliusza Słowackiego, nieopodal urny z sercem Władysława Reymonta. Pomysłodawcami przedsięwzięcia są misjonarze pracujący w tym kościele oraz działające tam Bractwo Kulturalne. Autorem projektu epitafium jest Ireneusz Chmurzyński.

Dla utalentowanych

34 uczniów i studentów otrzymało stypendium Funduszu Pomocy Młodym Talentom Jolanty i Aleksandra Kwaśniewskich. Najmłodszym stypendystą jest 9-letni Emil Długolecki z Warszawy, laureat konkursu matematycznego „Asik” dla klas IV—V.

Dziady

Aktorzy nowohuckiego Teatru Ludowego po kilkuletnich staraniach zagrali mickiewiczowskie „Dziady” w Celi Konrada w Wilnie, gdzie ongiś był więziony nasz Wieszczyk. Cella Konrada jest dziś jedną z sal biblioteki Politechniki Wileńskiej, którą wypełniają półki z książkami z zakresu technologii i fizyki. Nad drzwiami do dawnego bazylińskiego klasztoru jest zamontowana tablica z polskim i litewskim napisem informująca, że w tym budynku od 23 października 1823 roku do 21 kwietnia 1824 roku był więziony Mickiewicz i że tu toczy się akcja III części „Dziadów”.

Zagraniczne kontrakty

W wyniku umów między resortami edukacji nauczyciele poloniści i specjaliści w dziedzinie nauczania początkowego wyjeżdżają co roku na Białoruś, Łotwę, Ukrainę, do Kazachstanu, Mołdawii, Rosji, Rumunii i Uzbekistanu. CODN wysyła rocznie około 100 osób. Niektórzy przedłużają kontrakty. Na przykład w Kazachstanie są tacy, którzy pracują tam już po 5 lat.

Konkurs

młodych organistów

Staraniem Legnickiego Centrum Kultury, Polskiego Instytutu Muzycznego oraz Jeunesses Musicales odbył się Konkurs Polskiej Muzyki Organowej XX wieku. Wzięło w nim udział 18 uczniów szkół średnich muzycznych z całej Polski. Przesłuchania odbywały się w legnickim Kościele Mariackim. I miejsce jury przyznało Franciszkowi Kozłowskiemu z PSM im. Elsnera w Warszawie, II — Michałowi Markuszewskiemu z PSM im. Szymanowskiego w Warszawie, III — ex aequo — Pawłowi Chojnackiemu z PSM im. Elsnera w Warszawie oraz Szymonowi Trittowi z PLM w Poznaniu.

Na świecie

Turystyka seksualna

Na listopadowych międzynarodowych targach turystyki w Brukseli odbyła się pierwsza europejska konferencja w sprawie walki z dziecięcą turystyką seksualną. Organizatorzy konferencji z Unii Europejskiej chcieli zwrócić uwagę na problem, który towarzyszy wyjazdom, zwłaszcza starszych samotnych mężczyzn do krajów Trzeciego Świata i na konieczność współdziałania w walce z tym zjawiskiem państw UE z krajami Europy Środkowej i Wschodniej.

Oskar Wilde

Na londyńskim deptaku Adelaide Street, który prowadzi do dzielnicy teatrów West End odsłonięty został ostatniego listopada, w 98. rocznicę śmierci, pomnik słynnego dramaturga i powieściopisarza Oskara Wilde'a. Wyobraża on prosty granitowy sarkofag, z którego wychyla się głowa dramaturga wykonana z brązu. Z

ZAPROSILI NAS

Śluchacze, grono pedagogiczne i Dyrekcja Zespołu Szkół nr 23 przy ul. Górnośląskiej w Warszawie na uroczystość nadania XVI LO dla Dorosłych imienia Orląt Lwowskich oraz poświęcenie Sztandaru.

Zarząd Główny Stowarzyszenia Nauczycieli Polonistów na III Ogólnopolski Zjazd Sprawozdawczo-Wyborczy i warsztaty metodyczne. Współorganizatorem Zjazdu jest LXXIII LO w Warszawie przy ul. Promienistej

Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 1 w Koźuchowie do tutejszego Zamku i Klubu Nauczyciela na uroczystość związaną z inauguracją wojewódzkiego programu MEN — „Internet w każdej gminie”. Z

APEL do Posłów Sejmu RP

Związek Nauczycielstwa Polskiego zwraca się do Posłów Sejmu RP o odrzucenie w pierwszym czytaniu projektu ustawy — przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego.

Za odrzuceniem projektu ustawy wprowadzającej reformę ustroju z dniem 1 września 1999 r. przemawiają przede wszystkim:

- strukturalny i administracyjny charakter proponowanych zmian;
- nieprzygotowanie samorządów, nauczycieli i uczniów do podjęcia zadań reformatorskich i wdrożeniowych;
- brak założeń długofalowej polityki rządu dotyczącej finansowania oświaty w okresie reformowania i później;
- spadek nakładów na oświatę w 1999 r. o 0,9% w stosunku do roku 1998;
- niedoszacowanie subwencji oświatowej dla samorządów podejmujących praktycznie wszystkie zadania oświaty, co grozi likwidacją wielu placówek i utrudni dostęp do oświaty;
- brak zabezpieczenia finansowego na realizację motywacyjnego systemu plac dla nauczycieli oraz pełnego przygotowania materialno-technicznego pomieszczeń do nauki, a także brak systemu monitorowania procesu wdrażania reformy, ewaluacji i zarządzania zmianami.

Nadal nieznane są propozycje programów nauczania, podręczników i innych pomocy dydaktycznych. Otwarte pozostają pytania dotyczące zapewnienia równych szans dostępności do gimnazjum uczniów zamieszkałych na wsi i w małych miasteczkach.

W takich realiach zagrożony staje się poziom kształcenia i wychowania w nowych typach szkół.

Wyrażamy pogląd, że przedstawione argumenty uznane zostaną przez Posłów jako wyraz obaw o efekty reformy systemu edukacji narodowej oraz zapobiegania negatywnym i nieodwracalnym skutkom rozpoczęcia — w pierwszej kolejności — reformy strukturalnej bez jej kompleksowego przygotowania pod względem kosztów społecznych i materialnych.

W przypadku przyjęcia trybu reformowania oświaty proponowanego przez Ministra Edukacji Narodowej — nie posiadającego akceptacji społecznej — koszty tych zmian poniosą samorządy, nauczyciele, dzieci i rodzice.

Związek Nauczycielstwa Polskiego nie może pozostać obojętnym wobec dostrzeganych zagrożeń, mogących być przyczyną wielu negatywnych następstw, które będą stanowiły źródło konfliktów i niepokojów społecznych, a także wpłyną niekorzystnie na rozwój cywilizacyjny społeczeństwa.

APEL do Rodziców i Opiekunów

Zwracamy się do Was z apelem o poparcie protestu Związku Nauczycielstwa Polskiego przeciwko planowanemu od 1 września 1999 r. wdrażaniu reformy strukturalnej w oświacie.

Władze samorządu poddać Wasze dzieci ryzykownemu eksperymentowi. Zamierzają wprowadzić rewolucyjne zmiany: 6-letnią szkołę podstawową i 3-letnie gimnazja.

Tworzenie nowej sieci szkół spowoduje likwidację wielu placówek. Zwiększy się odległość od gimnazjów. Konieczność dojeżdżania i wynikający stąd wzrost kosztów kształcenia może okazać się barierą uniemożliwiającą wielu dzieciom dostęp do wyższych szczebli kształcenia.

Reforma nie przygotowana pod względem finansowym, programowym i kadrowym negatywnie odbije się na poziomie nauczania. Pogorszy szanse edukacyjne dzieci ze środowisk wiejskich i rodzin ubogich. (...)

Szanowni Państwo!

Związek Nauczycielstwa Polskiego opowiada się za reformą programową. Uważamy, że jest to właściwa droga do unowocześnienia systemu nauczania, zmniejszenia obciążeń uczniów, uczynienia szkoły bardziej przyjazną dzieciom.

Stwórzmy wspólny front oporu przeciw działaniom stanowiącym zagrożenie dla poziomu kształcenia dzieci i młodzieży.

Brońcie prawa swych dzieci do oświaty dostępnej na wszystkich szczeblach, niezależnie od miejsca zamieszkania i statusu materialnego rodziny.

Razem powiedzmy zdecydowane NIE nieprzemyślanej i nie przygotowanej reformie strukturalnej.

Za Zarząd Główny
Sławomir Broniarz
prezes ZNP

Z głębokim żalem zawiadamiamy, że w dniu 17 grudnia 1998 r. odszedł od nas na zawsze

śp

Kolega **STANISŁAW TEODORCZAK**

nauczyciel, długoletni działacz ZNP,
wielce zasłużony dla rozwoju oświaty
Ziemi Sierpeckiej

Zarząd Oddziału ZNP
Koleżanki i Koledzy z Sierpca

NIEUSTANNA PRENUMERATA

Jeśli nie zdążyłeś zaprenumerować „Głosu” w „Ruchu” lub na pocztę — możesz uczynić to u nas. Wpłać na konto redakcji: PBK SA III/O Warszawa nr 11101024-977269-2700-1-56 za jeden egzemplarz 2,08 zł wraz z opłatą pocztową, co łącznie wynosi 27,04 zł — jest to kwota na I kwartał 1999 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: 826-34-20, 828-13-55, 827-66-30. **Centrala:** 826-10-11, **Fax:** 826-34-20

„GŁOS NAUCZYCIELSKI” redaguje zespół: Wojciech Sierakowski (red. naczelny), Maria Aulich, Halina Drachal (sekr. red.), Teresa Konarska, Danuta Kowalewska-Kujawska, Barbara Kozarska (kier. działu technicznego), Witold Salański, Joanna Skrobisz, Krystyna Strużyńska (kier. działu edukacji i wychowania), Henryka Witalewska (kier. działu związkowego i interwencji), Anna Wojciechowska, Agnieszka Woźnicka, Alfred Zieliński (sekr. red.), Barbara Dziedzic (kier. działu administracji), Izabella Żabik (dział kolportażu i ogłoszeń), korekta — Ewa Krześniak, Zofia Rozum.

Współpracują: Lechosław Gawrecki, Krzysztof Karulak, Jerzy Korkozowicz, Jerzy Kraśniewski, Wojciech Łączyński, Małgorzata Pomianowska.

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.

Wszystkim korespondentom przypominamy, że honoraria wypłacane mogą być tylko tym autorom publikacji zamieszczonych w „Głosie”, którzy przysłał nam swoje dane: imię i nazwisko, data i miejsce urodzenia, imiona rodziców, adres zamieszkania, adres właściwego Urzędu Skarbowego, numery PESEL i NIP. Nie nadesłanie powyższych danych, umożliwiających odprowadzenie zaliczki na podatek dochodowy, oznaczać będzie rezygnację z honorarium.

Redakcja nie odpowiada za treść oraz skutki ogłoszeń i reklam.

Skład i łamanie komputerowe — redakcja. Kierownik fotostadku **Włodzimierz Kozarski**

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

7 stycznia 1999 roku, o godz. 11.00 — nauczycielska i związkowa pikietą przed Sejmem

PRZYJDŹCIE RAZEM Z NAMI

Koalicja AWS-UW dążąc do jak najszybszego podjęcia decyzji w sprawie nowego ustroju szkolnego do maksimum skróciła prace legislacyjne w tej kwestii. Przypomnijmy — tuż po zakończeniu poprzedniego roku szkolnego, gdy nauczyciele właśnie wyjechali na wakacje, koalicja skierowała na przyspieszoną ścieżkę projekt ustawy wprowadzającej nową strukturę edukacji. Jeszcze nie zakończył się termin konsultacji projektu, a już ministerstwo ogłosiło jego przyjęcie. Im liczniejsza okazuje się grupa tych, którzy coraz bardziej krytycznie oceniają projekt ustroju typu 6+3+3 tym energiczniej AWS i UW dowodzą, że jest on najlepszy z możliwych, im więcej samorządów alarmuje, że przyspieszone wprowadzanie reformy bez należytych środków przyniesie tylko wzrost kłopotów i obniżenie poziomu szkolnictwa, o czym piszą między innymi samorządy Dolnego Śląska, tym rozgłośniej unijna i solidarnościowa prasa informuje o odmiennych stanowiskach zasobnych gmin miejskich.

W takiej to atmosferze właśnie dziś — na początku roku — koalicja kieruje pod ostateczną debatę projekt ustawy wprowadzającej od 1 września nowy ustrój szkolny.

I dlatego spotykamy się przed Sejmem, by jeszcze raz zaakcentować, że reformowanie oświaty nie może odbywać się na zasadzie — bo ja tak chcę — albowiem przy tak ogromnej zmianie muszą być brane pod uwagę wszystkie jej uwarunkowania, a szczególnie rysujące się zagrożenia.

Od dawna twierdzimy, że reforma szkolnictwa jest Polsce potrzebna, ale też od zawsze alarmujemy, że reformowanie dla samego reformowania, zwłaszcza struktur, nigdy nie przyniosło dobrych rezultatów, a dowodem na to są nieudane dotychczasowe próby w tym względzie. **Staniemy więc przed Sejmem nie przeciw reformowaniu szkolnictwa, ale przeciw takiej reformie struktury, która przyniesie zmianę i głęboki wstrząs, ale niekoniecznie zaplanowane korzystne rezultaty.** Staniemy przed Sejmem, aby powiedzieć to w imieniu wszystkich, którzy żywią coraz więcej takich obaw.

I właśnie po to 7 stycznia o godz. 11.00 spotkamy się — nauczyciele i związkowcy — przed Sejmem, w czasie gdy trwać będzie kolejna debata o reformie struktury.

Przyjdźcie tam razem z nami!

WOJCIECH SIERAKOWSKI

ZNP do samorządów

CZAS DLA WAS I DLA NAS

Związek Nauczycielstwa Polskiego zwracając się bezpośrednio do samorządów terytorialnych wszystkich szczebli pragnie zasygnalizować problemy związane z przejęciem przez nie z dniem 1 stycznia 1999 roku odpowiedzialności za funkcjonowanie całej oświaty.

Edukacja jest dobrem całego narodu. Zaspokajać ona musi oczekiwania i aspiracje edukacyjne całego społeczeństwa, stąd tak ważne jest w jakich uwarunkowaniach ona funkcjonuje, jaką przedstawia ofertę edukacyjną oraz kto realizuje zadania związane z kształceniem i wychowaniem młodego pokolenia.

Od 1 stycznia 1999 roku samorządy terytorialne odpowiednich szczebli przejmują jako zadania własne prowadzenie wszystkich szkół, placówek oświatowych i opiekuńczych. Są to zadania ogromne. Chodzi o to, by w tym procesie przejmowania i kształtowania sieci szkolnej nie zostały zagubione żadne placówki oświatowe, by dostęp do nauki nie został utrudniony dla wszystkich dzieci i całej młodzieży. Chodzi o to, by placówki oświatowe z otoczenia procesu dydaktycznego funkcjonowały nadal przynajmniej na dotychczasowym poziomie. Zaliczamy do nich poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki doskonalenia nauczycieli, biblioteki pedagogiczne, tak konieczne w procesie doskonalenia i kształcenia nauczycieli oraz inne.

Rozumiemy odpowiedzialność organów samorządowych za przejęcie praktycznie wszystkich zadań związanych z funkcjonowaniem placówek oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych. Po przyjęciu przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej ustawy — przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego samorządy zostaną zobligowane do wykonania szeregu zadań organizacyjnych niezbędnych do wypełnienia wymogów nowego ustroju szkolnego oraz tworzenia gimnazjów, a w dalszej kolejności — szkół pogimnazjalnych wszystkich typów. Podjęcie i realizacja

kompleksowych zadań reformatorskich i wdrożeniowych nie jest możliwa bez odpowiednio przygotowanych programów nauczania, które muszą, w pierwszej kolejności, wskazać potrzeby kadrowe i wymagania dotyczące bazy placówek oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych (głównie gimnazjów, które winny posiadać sale gimnastyczne i odpowiednio wyposażone gabinety lekcyjne). Z jednej strony środowisko nauczycielskie deklaruje chęć czynnego uczestnictwa w procesie reformowania systemu oświaty, z drugiej zaś jest pełne obaw w odniesieniu do generalnych zmian kadrowych.

Powinnością samorządów terytorialnych będzie umożliwianie nauczycielom doskonalenia umiejętności zawodowych, gromadzenie zbiorów niezbędnych do ich kształcenia w specjalistycznych bibliotekach pedagogicznych, czy zorganizowania prowadzenia doradztwa metodycznego. Duży zakres obowiązków wiązać się będzie z organizowaniem pomocy specjalistycznej dziecku mającemu trudności w zdobywaniu wiedzy, likwidacji wielu występujących defektów, a także z pokonywaniem różnego rodzaju progów i barier. Podstawowe i dodatkowe zadania oświatowe mają być wykonywane przez jednostki samorządu terytorialnego jako zadania własne. Finansowanie ich odbywać się będzie z dochodów własnych oraz dofinansowywane w formie subwencji.

Na podstawie budżetu gmin i powiatów na rok 1999 Związek Nauczycielstwa Polskiego prezentuje jednoznaczny pogląd o niedofinansowaniu oświaty, w tym: niedoszacowaniu subwencji, a także sankcjonowaniu ubóstwa oświatowego. Spadek nakładów na oświatę w 1999 r. w stosunku do roku 1998 wynosi prawie 1%, nakłady na oświatę w budżecie państwa natomiast wynoszą 3,19% PKB, co przy długoletnim wskaźniku poniżej 4% PKB nazywa się progiem „śmierci klinicznej oświaty”. Koszty utrzymania oświaty

„przy życiu” poniosą samorządy z własnych środków. Już na reorganizację sieci szkół i wprowadzenie reformy strukturalnej zabraknie środków przyznanych w ramach subwencji, czy dotacji. Proponowana wielkość środków budżetowych dla powiatów wystarczy jedynie na zapewnienie dodatków dla dyrektorów! Sposób naliczania subwencji nie uwzględnia znacznych rozbieżności między kosztami realnymi prowadzenia szkół a przyjętymi według centralnych standardów. Ponad 90% środków przyznanych w ramach subwencji pochłonią niskie płace nauczycieli. Błędne jest zatem założenie, że z tytułu samej reformy nie będzie znacznego wzrostu wydatków bieżących, choćby ze względu na rosnące ceny nośników energii, koszty dowożenia dzieci i młodzieży do szkół, koszty remontów i bieżącego utrzymania starej substancji obiektów szkolnych, a także przygotowania nowej bazy dla powstających gimnazjów.

W tej sytuacji koniecznością staje się wstrzymanie terminu wdrożenia reformy strukturalnej od 1 września 1999 r., przygotowanie pełnej reformy programowej, utworzenia spójnego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli w celu przygotowania ich do realizacji nowych zadań w zreformowanej szkole, trafnej symulacji kosztów reformy i zapewnienie sukcesywnego planowania i spływu środków niezbędnych do pełnej realizacji wymaganych reform zadań.

Państwo odpowiada za wypełnienie konstytucyjnych uprawnień obywateli w zakresie dostępności do bezpłatnej i na wysokim poziomie edukacji i musi być gwarantem realizacji tych zadań.

Kierując to pismo do samorządów terytorialnych wszystkich szczebli liczymy na ścisłą współpracę w wypełnianiu tak trudnych i odpowiedzialnych zadań, a także przekazujemy w załączeniu Apel XXXVII Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP, który obradował w Warszawie w październiku 1998 roku.

Liczymy też na poparcie naszych starań, by odsunąć w czasie wprowadzenie reformy strukturalnej w celu jej dopracowania i przygotowania właściwych warunków do jej wdrożenia.

Warszawa, 23 grudnia 1998 r.

ŚLAWOMIR BRONIARZ
prezes ZNP

(tytuł pochodzi od redakcji)

NASZA SONDA

Pod koniec roku z rezerwy budżetowej podzielono między szkoły — 11 mln 100 tys. zł na podręczniki dla dzieci z rodzin niezamożnych — 25 mln zł na zakup pomocy naukowych i opłacenie doskonalenia nauczycieli prowadzących edukację seksualną.

REZERWA CELOWA

EWARYST TAWKIN, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 8 w Gdyni-Orłowie:

— Informacja o dotacjach spadła na szkołę jak gwiazdka z nieba. Ale choć każdy prezent, a szczególnie gotówkowy cieszy, to jednak ten wzbudził pewne zdziwienie: MEN zapomniało bowiem, kiedy zaczyna się rok szkolny i placówki dokonują zakupu podręczników. Przy mizernych finansach oświaty każdy, choćby najmniejszy wydatek, powinien być przecież sensownie zaplanowany. Uważamy, że najbardziej racjonalnym rozwiązaniem będzie wydanie 800 zł, które otrzymamy z rezerwy celowej, na kupno książek do nauki języka angielskiego. Są to pozycje drogie i nie wszystkie dzieci na nie stać. Niektórzy powielają poszczególne strony. Ponadto, co ważne, będą one w miarę niezależne od zmian programów nauczania. Natomiast tę drugą kwotę, która w naszym przypadku wynosi 900 zł, zamierzamy zainwestować w takie pomoce dydaktyczne, które niezależnie od tego, jak potoczą się losy „edukacji seksualnej” będą mogły być przydatne na innych przedmiotach. Myślę tu m.in. o multimedialnej encyklopedii człowieka oraz bogato ilustrowanych książkach poświęconych fizjologii człowieka. Do realizowania tego przedmiotu mam przygotowanych dwóch nauczycieli. Skończyli oni kursy w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym.

KRYSTYNA ORDAN, wicedyrektorka Szkoły Podstawowej nr 1 w Koninie:

— Po raz pierwszy od ośmiu lat otrzymaliśmy pieniądze na książki — 2100 zł. Trudno więc nie cieszyć się tym faktem, szkoda tylko, że otrzymujemy je tak późno. Z problemem podręczników dla dzieci niezamożnych uporał się na początku roku szkolnego. Dlatego za te środki biblioteka kupi oprócz podręczników również atlasy anatomiczne i geograficzne. Przy wypożyczaniu tych pozycji nie będziemy jednak żądać od uczniów „świadectwa zamożności”. Szkole brakuje słowników i encyklopedii. Być może uda się również kupić kilka takich pozycji. Tę drugą kwotę — 1500 zł przeznaczymy na książki, planse oraz filmy wideo, które będzie można wykorzystać na lekcjach realizujących wiedzę o życiu seksualnym człowieka. Niestety, wybór tego typu pomocy nie jest zbyt duży w naszym mieście.

EWA BRZOZOWSKA, dyrektorka Szkoły Podstawowej nr 1 w Suwałkach:

— Każdego roku w ramach tzw. szkolnej pomocy zaopatrujemy w podręczniki uczniów z rodzin niezamożnych. Kupujemy je również z pieniędzy Komitetu Rodzicielskiego. Staramy się, aby nowy rok szkolny każde dziecko rozpoczynało z kompletem potrzebnych książek. Brakujące materiały np. ćwiczenia, uzupełniamy kserując je. Z przyznanych naszej szkole 2150 zł biblioteka kupi najprawdopodobniej słowniki i encyklopedie. Natomiast część środków na edukację seksualną, a jest to 1440 zł, przeznaczymy na szkolenie nauczycieli w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym. Tam też kupimy gotowe scenariusze lekcji. Ponadto pieniądze te zainwestujemy w atlasy anatomiczne i encyklopedie zdrowia. Wszystkie zakupy czynimy w pośpiechu, a pośpiech, jak wiadomo, nie jest dobrym doradcą. Ale my dyrektorzy stale jesteśmy zaskakiwani.

ANNA BROSS-KRYMER, dyrektorka Szkoły Podstawowej nr 14 w Bydgoszczy:

— Na razie otrzymałam jedynie 1400 zł na pomoce dydaktyczne dotyczące realizacji wiedzy o życiu seksualnym człowieka. Kupimy za nie takie materiały, które nauczyciele uznają za niezbędne i które są dostępne w sprzedaży. A jeśli chodzi o pieniądze na podręczniki dla dzieci z rodzin niezamożnych, które mają nadejść — nie wiem jeszcze ile otrzymam — jestem nieco zdziwiona. Kupowanie dziecku podręczników przed Bożym Narodzeniem jest dość zaskakującym pomysłem. My staramy się ten problem rozwiązywać we właściwym czasie. Podręczniki kupujemy m.in. z tzw. cegiełek uzyskiwanych za świadectwa wydawane ośmioklasistom.

IK



W obradach międzynarodówki oświatowej w Krakowie przy jednym stole zasiedli nauczyciele-związkowcy aż z 22 państw.

JEDNYM GŁOSEM

Education International — popularnie zwana międzynarodówką oświatową, postanowiła bliżej przyjrzeć się **zasadom finansowania edukacji** i **jakości kształcenia**. I co nie mniej istotne — jak wobec tych wszystkich żywotnych dla edukacji spraw zachować się mają związkowcy, którzy, jak można było się przekonać podczas oficjalnych wystąpień i kuluarowych rozmów, tak naprawdę czują się przede wszystkim nauczycielami.

O tym, że dla edukacji nadchodzą gorące lata wiadomo nie od dziś. Międzynarodowe organizacje i instytucje badające ten obszar życia społecznego jednogłośnie stwierdzają, że od czasów zakończenia wojny nie było tak wiele problemów z edukacją jak obecnie. Zmiany sytuacji rodzinnej, społecznej powodują, że nauczyciele nie mają dziś wpływu na nie, co utrudnia podjęcie przez nich odpowiednich działań kształcących i wychowawczych. Ponadto głębokie różnicowanie poziomu pracy szkół rodzi potrzebę wypracowania standardów edukacyjnych we wszystkich państwach, co ma istotne znaczenie szczególnie w perspektywie zjednoczonej Europy.

Coraz więcej osób opowiada się więc za inwestowaniem w człowieka i podkreśla, iż tylko wysoki poziom edukacji może spowodować rozwój ekonomiczny poszczególnych państw. — Rozważenie tych wszystkich zagadnień powoduje, że organizacje związkowe związane z edukacją muszą być razem i wspólnie nad nimi dyskutować — powiedział **Charlie Lennon**, wiceprezydent EI.

Dla nas żadne to pocieszenie, ale okazuje się, że bieda zagląda do szkół także w państwach znacznie od nas bogatszych i stąd problem finansowania placówek oświatowych jest tam nie mniej ważny niż w Polsce. Nie bez powodu zatem **Elie Jouen** z Francji, z-ca sekretarza generalnego EI odwołał się do postanowień lipcowego Kongresu międzynarodówki oświatowej wzywających do **promowania publicznej edukacji**. I dlatego związkowcy postanowili nieco bliżej przyjrzeć się wielkościom i mechanizmom finansowania edukacji tak w krajach biednych, jak i bogatych.

O podatkach i spekulacji

Wielce pomocne w tej sprawie okazują się być dane OECD, w których zwraca się również uwagę na sposób, w jaki pieniądze są wykorzystywane. Otóż wynika z nich, że choć — zdaniem **Jacques Delorsa**, byłego przewodniczącego Komisji Europejskiej — minimum 6 proc. środków PKB, skierowanych powinno być na edukację, to są w Europie kraje, gdzie procent ten jest znacznie niższy. Co ciekawe kraje, które największy procent PKB przeznaczają na edukację to: Filipiny, Tajlandia, Meksyk, Malezja, Korea Płd., Brazylia, Chile. Jakie będą tego konsekwencje w najbliższej przyszłości, niestety przewidzieć. — Lepiej edukowane społeczeństwo to większy dynamizm gospodarczy — podkreślił **Elie Jouen**. Dodając, że tym samym **inwestowanie w edukację jest dziś sprawą strategiczną, a ci, którzy myślą inaczej stony zapłacą za to rachunek**. Dlatego też — jego zdaniem — międzynarodówka oświatowa nie może stać na uboku. Aktywnie włączać się powinna zarówno w dyskusje dotyczące poszukiwania nowych źródeł finansowania edukacji bądź innego podziału dotychczasowych wielkości.

Sekretarz generalny EI podkreślił również potrzebę wyjścia związkowców z propozycjami sfinansowania swych słusznych roszczeń. — Bo chociaż mają oni prawo powiedzieć, że obowiązek ten należy do państwa, to jednak takie ich konstruktywne stanowisko może okazać się bardzo pomocne w negocjacjach ze stroną rządową i zapobiec np. sprywatyzowaniu szkół — zaznaczył **Elie** (forma zwracania się po imieniu była dla mnie miłym zaskoczeniem). — Nie można także dać się zwieść hasłom o ograniczeniu podatków, z czego z pewnością byłoby zadowoleni nauczyciele, bo to także oznaczałoby zmniejszenie środków na edukację. Pozostaje zatem

jedynie postulat lepszego zarządzania naszymi pieniędzmi, w tym ograniczania ich np. na wojsko. — Nie jestem pacyfistą ani militarystą, czasem trzeba wydatki na wojsko zwiększyć, ale można je również ograniczyć — powiedział dyplomatycznie **Elie**. Jednocześnie jego zdaniem to, co się dzieje w handlu międzynarodowym, gdzie przynoszące ogromne dochody międzynarodowe transakcje dokonywane są przez Internet z pominięciem podatków, nazwał czystą spekulacją. Ukrócenie i zlikwidowanie tego proceduru może być jednym ze źródeł zwiększenia środków na edukację, szczególnie w krajach biednych.

Więcej szczegółów związanych z polityką fiskalną i finansami edukacji zaprezentował **Ulf Fredriksson**, koordynator EI. W sposób bardzo przystępny tłumaczył związkowcom co to są podatki pośrednie i bezpośrednie, kto je płaci, jak należy je egzekwować i dystrybuować. Przy czym formułując odpowiedzi na te pytania należy mieć na uwadze zjawisko globalizacji, które coraz bardziej dotyka różnych sfer naszego życia. Ono to doprowadzić może do sytuacji — na co zwracał uwagę **Ulf** — że zwiększenie podatków w jednym kraju spowoduje wycofanie się z niego wielu zagranicznych przedsiębiorstw, które swą działalność podejmą tam, gdzie podatki będą mniejsze. A to spowoduje zmniejszenie wpływów do budżetu. Do jakiego więc stopnia związkowcy troszczyć się mają o finanse edukacji i angażować w wypracowanie polityki fiskalnej swych państw, aby nie stać się partią polityczną? To pytanie nie uzyskało odpowiedzi.

Bony zwane voucherami

Dla nas z pewnością najbardziej interesujące było wystąpienie **Johna Cole**, wiceprezydenta American Federation of Teachers. Zanim podzielił się doświadczeniami z wprowadzeniem — na zasadzie eksperymentu — bonów edukacyjnych w rodzinnym Teksasie, scharakteryzował pokrótce szkolnictwo publiczne w Stanach. Zwracając uwagę przede wszystkim na jego różnicowanie w poszczególnych stanach i fakt, iż zadaniem szkoły jest w Stanach nie tylko edukowanie dzieci, ale uczenia ich życia w pluralistycznym społeczeństwie demokratycznym. Poinformował przy tym o różnicach w wynagradzaniu nauczycieli i tak np. w Teksasie zarabia on średnio około 32 tys. dolarów, a w Kentucky — 50 tys. O wydatkowaniu pieniędzy decydują w Teksasie samorządy szkół (regionów szkolnych jest tu 1100, a uczniów 200 tys.).

Głęboka decentralizacja sprawia, iż władze lokalne nie odpowiadają przed rządem za swą politykę edukacyjną, same określają też poziom opodatkowania swych mieszkańców. Nie ma także w całych Stanach standardów edukacyjnych, nad którymi dopiero się dyskutuje. Dążąc do tego, by każda szkoła prywatna czy publiczna wyposażała dziecko w pewien zasób wiedzy i umiejętności wprowadzono gdzieś bony zwane zwykłe voucherami. Jednym z **argumentów przeciwko takiej metodzie finansowania edukacji jest, jak poinformował John, obawa przed nadmiernymi zyskami osiąganymi tą drogą przez szkoły prywatne**. Jego zdaniem istnieje bowiem prawdopodobieństwo, że właściciele szkół nie całą pulę środków otrzymanych od rządu przeznaczają na kształcenie, co tym samym pozwoli im na osiąganie dochodów z funduszy publicznych. Będą też mogły wybierać sobie uczniów zdolniejszych, sprawniejszych fizycznie itp. — To doprowadzić może do tego, że będziemy mieli szkoły mercedesowe i autobusowe. Sam mam piętnastoletniego Forda i nie widzę potrzeby posiadania lepszego samochodu, nawet gdybym miał na to moje własne pieniądze — powiedział **John**. Dodając przy tym: jak się transferuje środki publiczne do rąk prywatnych, to kontrola zanika. Wziąwszy pod uwagę, że w Teksasie, gdzie na edukację od przedszkola do 12 klasy, wydaje się rocznie 17 mld dolarów, to nawet przekazanie do szkół prywatnych 10 proc. tej kwoty jest ogromną sumą dolarów.

Dlatego w Teksasie, gdzie rodzice mogą kontrolować jak są wydawane pieniądze (a także zająć do dokumentów nauczyciela), zauważa się wiele **niebezpieczeństw jakie niesie ze sobą idea wolnego rynku zastosowana w edukacji**. Coraz częściej pojawiają się także głosy, że tak naprawdę nie chodzi o jakość kształcenia, lecz o władzę (ma ją ten, kto ma pieniądze) i dlatego zamiast o voucherach dyskutuje się o potrzebie podniesienia poziomu pracy szkół publicznych. Zdaniem **Johna** to właśnie one są symbolem demokracji i autentyczną siłą postępu.

Odpowiadając zaś na pytania m.in. **Stefana Kubowicza**, przewodniczącego nauczycielskiej „S”, kiedyś zwolennika idei wprowadzenia bonu, dziś powściągliwie oceniającego ten pomysł, **John Cole** powiedział krótko i dobitnie: **ci co wprowadzają bony prawie o 1/3 oszczędzają na oświacie — wartość bonu wynosi bowiem tylko 2/3 tego, co uczeń dostałby w toku normalnej nauki. Jednocześnie vouchery dają możliwość transferu dużych pieniędzy publicznych do szkół prywatnych. Ponadto bon nie przyczynia się do równego dostępu wszystkich dzieci do dobrej edukacji. Stąd pomysł ten jest oceniany dość krytycznie**.

Kłopoty z zarządzaniem

O ile to co na temat bonów mówiło się podczas krakowskich obrad oświatowej międzynarodówki było tylko potwierdzeniem tego, o czym znacznie wcześniej dyskutowaliśmy i informowaliśmy na łamach „Głosu”, to wypowiedź **Olwyn Gunn** z Wielkiej Brytanii była zaskoczeniem. Okazuje się bowiem, że z zarządzaniem szkołami w tym kraju nie jest najlepiej, gdy tymczasem u nas opinii co do tego słyszy się zgola inne. A nawet z zagranicznych środków pomocowych szkoli się naszych dyrektorów i administrację oświatową, aby naszymi szkołami zarządzali tak, jak ich koledzy w Anglii.

Otóż jak można było usłyszeć w Walii i Anglii prawie 23 tys. szkół (stanowi to 91 proc. ogółu) jest na garnuszku władz lokalnych, które środki na ten cel otrzymują od rządu. System ich rozdziału jest tak skomplikowany, że **Olwyn** w pewnym momencie prezentacji jego założeń stwierdziła: istnieje opinia, że system ten rozumiały w Królestwie tylko trzy osoby — jednej z nich już nie ma wśród żywych, druga leczy się psychiatrycznie, a trzecia zginęła. Jedno jest pewne, że jeśli władze lokalne w wydatkowaniu środków na edukację przekroczą pewien próg, to rząd stosuje wobec nich kary.

O podziale środków na poziomie lokalnym decyduje rada szkolna. Przy czym nie ma **jednego systemu zarządzania szkołami, stąd między innymi różne są wielkości wynagrodzeń nauczycieli — środki na ten cel stanowią 80 proc. budżetu szkoły**. Obecnie trwają z rządem rozmowy dotyczące płac nauczycielskich.

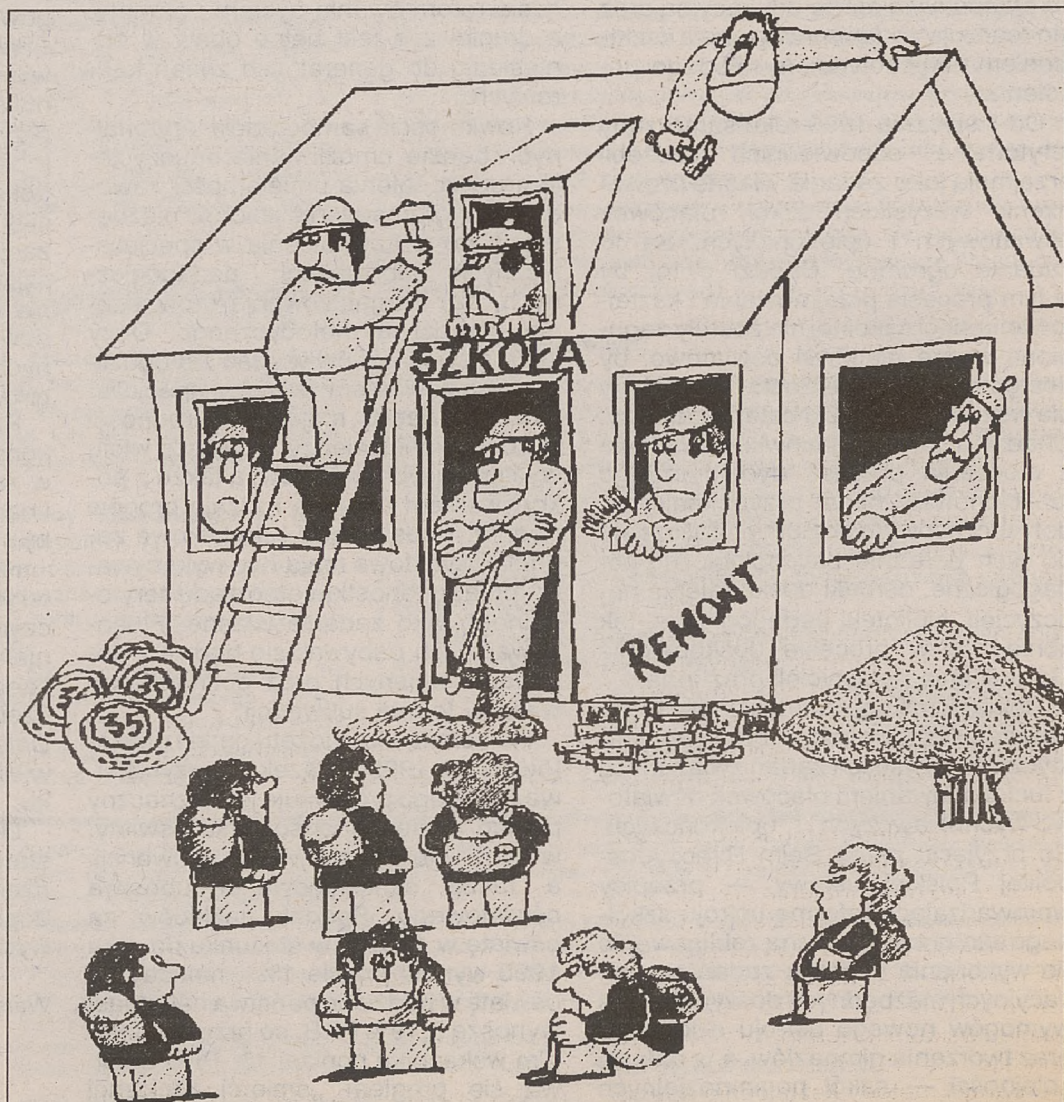
Oprócz tzw. szkół głównych funkcjonują w Anglii szkoły specjalne, które finansowo wspierają fundacje, kościoły itp. College techniczne i kształcące artystów częściowo są utrzymywane przez rząd, a częściowo ze środków prywatnych. Istnieje także fundusz standardów — władze lokalne mogą uzyskać z niego środki w formie grantów np. na naukę dodatkowego języka obcego, polepszenie warunków nauki, szkolenie dyrektorów, uzupełnienie wykształcenia nauczycieli, zajęcia dla 5-7-latków. Zasada jest taka, że rząd daje 50 proc. potrzebnej kwoty, a reszta pochodzi ze środków lokalnych. Od września przyszłego roku szkoły w Anglii i Walii przejść mają całkowicie pod zarządek lokalny i tylko w 5 proc. finansowane mają być z budżetu centralnego. Do pomysłu tego oświatowe związki zawodowe mają wiele zastrzeżeń. — Przewidujemy, że szkoły będą borykały się z wieloma problemami — zrezygnują m.in. z prowadzenia zajęć muzycznych i wielu innych, brak będzie poczucia stabilności i co istotne pieniędzy na edukację nie będzie więcej — stwierdziła **Olwyn Gunn**.

Tak więc niezadowolone zarówno z wielkości środków PKB przekazywanych na edukację, jak i ich dystrybucję było powszechne wśród obradujących w Krakowie związkowców. Bo chociaż poziom życia w krajach, które reprezentowali jest bardzo różny, to okazuje się, że szkoła i nauczyciele nie znajdują należytego miejsca i rangi w rządowych pracach. Przykra to konstatacja, ale okazuje się, że rządy państw rozwiązanie finansowych problemów w oświacie upatrują głównie w ... oszczędzaniu na szkole. Czasem używając do tego hasła restrukturyzacji, czy jak u nas racjonalizacji.

Również nie najlepsze doświadczenia z decentralizacją edukacji na Zachodzie i w Stanach powinny być przestrogą dla tych, którzy bezkrytycznie lansują u nas, podobnie zresztą jak to ma miejsce w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, zachodnie rozwiązania. Z dyskusji jaka toczyła się w Krakowie nie tylko w sprawach finansowych, ale związanych z reformowaniem szkół i jakością kształcenia w nowym stuleciu wynika, że polska szkoła, nasi nauczyciele i związkowcy mają międzynarodowe oświatowe wiele do zaoferowania. Wypada tylko zaznaczyć, że przyjęty przez to międzynarodowe gremium postulat zwiększenia w Polsce i innych krajach, gdzie oświata była niedoinwestowana, 6-proc. minimum PKB na edukację jest postulatem od lat wysuwany przez ZNP. Teraz jest więc szansa, że podpisów pod nim będzie więcej.

I jeszcze jeden nasuwa się wniosek — **moim zdaniem bodaj najważniejszy — czas najwyższy, aby związkowcy oświatowi wszystkich państw — wzorem bankowców i przemysłowców — zjednoczyli się i razem zadbali o przyszłość kształcenia. Korzyści zaś z tego osiągną nie tylko uczniowie i nauczyciele, ale my wszyscy żyjący w zjednoczonej Europie**.

KRYSTYNA STRUŻYNA





CD ZE STR. 1

rozwojem sieci powiązań internetowych. Ich entuzjaści skłonni są wierzyć, że ich pełne wykorzystanie w procesie kształcenia pozwoli m.in. „odszkolnić” ów proces, zindywidualizować go, podnieść jego efektywność, pobudzić aktywność poznawczą uczniów. Słowem — przekształcić tradycyjny model oświaty w model informatyczny, nieodczuwany w naszej epoce. To tendencja czwarta.

Piątą wreszcie tendencją jest dążenie do nadania procesowi kształcenia charakteru procesu **ustawicznego**, trwającego przez całe życie. W Anglii i Walii na początku lat 90-ych to dążenie podniesiono np. do rangi głównej dyrektywy przygotowywanej reformy szkolnej. Aby stało się to możliwe, należy stworzyć dzieciom, młodzieży i dorosłym odpowiednie warunki strukturalne, programowe i organizacyjne, pozwalające np. przerywać naukę, kiedy staje się to konieczne i ponownie ją podejmować w sprzyjających temu okolicznościach.

Wszystkie te tendencje występują i u nas. Dostrzegają je autorzy polskiego projektu reformy oświatowej z 1998 roku, czego wyrazem są między innymi postawione przed ową reformą cele:

— upowszechnienie kształcenia na poziomie pełnej szkoły średniej (do 80% młodzieży w odpowiednim wieku) i wyższej (do 40% studentów z odpowiednich roczników);

— zwiększenie równości szans w dostępie do kształcenia;

— poprawa jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą.

Niewątpliwym natomiast niedostatkiem tego projektu jest pominięcie postulatu **ustawiczności** kształcenia. Można również żywić obawy, czy 6-klasowa szkoła podstawowa nie stanie się dla wielu uczniów, zwłaszcza na wsi, jedynym szczeblem wykształcenia, a tym samym utrudni im — zamiast ułatwić — dostęp do wyższych szczebli edukacji.

W licznych pracach dotyczących europejskich systemów edukacji wymienia się obszerną listę problemów podkreślając, iż niektóre z nich mają „ponad-europejski wymiar”.

Na czele listy figuruje niedobór **środków finansowych** na oświatę, szkolnictwo wyższe i naukę. Negatywne skutki tego stanu rzeczy to **niskie pensje nauczycielskie, a w konsekwencji negatywna selekcja kandydatów do pracy dydaktyczno-wychowawczej, także na wyższych uczelniach; brak pieniędzy na nowe budynki szkolne i remonty; niedostatek pomocy naukowych; konieczność ograniczania zajęć pozaszkolnych i pozalekcyjnych itd., itp. Wszystko to sprawia, że szkoła pracuje znacznie gorzej, aniżeli mogła.**

Drugim problemem jest niski, a niekiedy nawet bardzo niski, **poziom kształcenia powszechnego** oraz związane z tym stanem rzeczy zjawisko **niepowodzeń szkolnych**. Zjawisko to zalicza się teraz ponownie — jak w latach 70-ych — do kategorii najpoważniejszych zagrożeń pedagogicznych, a nawet społecznych. Jest ono tym bardziej szkodliwe, że jego rozmiary stale rosną, przy czym dotyczy ono głównie dzieci i młodzieży z uboższych klas i warstw społecznych.

Kolejny problem odnosi się do **nauczycieli**, dokładniej — do ich rekrutacji, kształcenia i doskonalenia oraz umiejętności zawodowych. Niskie uposażenia powodują, że do tego zawodu nie garnie się młodzież najzdolniejsza, w wyniku czego maleje jego prestiż społeczny, rośnie wskaźnik feminizacji. Krytyce poddaje się również dotychczasowe programy i metody kształcenia nauczycieli, którzy opuszczają uczelnie przede

wszystkim jako matematycy, historycy, geografowie itd., a nie — jak być powinno *nauczyciele* tych przedmiotów.

Czwartym problemem zachodniego szkolnictwa, są **programy nauczania**, którym zarzuca się, iż nie przystają do obecnych realiów naukowych, gospodarczych, kulturowych i społecznych. W związku z tym we wszystkich prawie krajach postuluje się radykalne reformy planów i programów nauki szkolnej, których kierunek wyznaczają takie hasła, jak „walka z encyklopedyzmem”, „interdyscyplinarność”, „związek z życiem”, „łączenie teorii z praktyką” itp.

Poważnym problemem, już piątym, z którym borykają się władze szkolne na Zachodzie, jest kwestia **drożności** zarówno wewnątrz poszczególnych rodzajów i szczebli kształcenia, jak i między szkołami państwowymi, komunalnymi i prywatnymi. Do tej kategorii należy także problem **równoważności świadectw i dyplomów** wydawanych przez te szkoły, a ponadto przez odpowiednie szkoły w różnych krajach.

Rozwiązanie omówionych tu problemów powinno się przyczynić do zbudowania „szkół jutra” czy „szkół przyszłości”. Nie tworzone by jej przy tym według tradycyjnej strategii koncentrowania edukacji na okresach dzieciństwa i młodości, lecz stosownie do zaleceń strategii opartej na postulatcie ustawicz-

szego programu społeczno-gospodarczej i kulturalnej przebudowy kraju, czy jest przez te reformy uwarunkowana i sama stanowi jeden z warunków ich powodzenia i skuteczności?

To pytanie wynika z **pierwszej** spośród sformułowanych przez Torstena Huséna reguł reformowania oświaty. W programie reform zapowiedzianych przez rząd Jerzego Buzka i częściowo już zrealizowanych w 1998 roku znajduje się również reforma oświaty. **Nie wydaje się jednak, aby stanowiła ona — czego domaga się Husén — integralny składnik przekształcania gospodarki, życia społecznego i krajobrazu kulturalnego kraju, aby była powiązana z pozostałymi reformami rządowego programu w sposób przyuczynowo-skutkowy.** Brakuje zatem powiązań z pozostałymi reformami, zwłaszcza finansów i kultury. Wskutek tego MEN nie dysponuje środkami nieodzownymi dla realizacji reformy i jest rzeczą wątpliwą, czy takie środki zdoła uzyskać w najbliższych latach. Równocześnie wiadomo, że bez pieniędzy nie da się przeprowadzić jakiegokolwiek poważniejszej przebudowy szkolnictwa. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym tę przebudowę jest brak koncepcji ożywienia kulturalnego życia kraju, przede wszystkim na wsi. Tymczasem to właś-

JAKIE REGUŁY?

ności kształcenia, znanej również pod nazwą strategii „uczenia się przez całe życie”. Tej „nowej szkole” obce byłyby zarazem takie niedostatki, „szkół tradycyjnej”, jak te, iż:

● zapewnia naukę na wysokim poziomie nie na ogół części, a nie wszystkim dzieciom i całej młodzieży;

● opiera się na nieracjonalnym w czasach społeczeństwa informatycznego założeniu o potrzebie dodawania nowych treści do programów szkolnych w miarę postępu nauki, techniki i kultury, co prowadzi do „przeładowania” owych programów;

● nie uwzględnia ogromnego stale rosnącego znaczenia pozaszkolnych źródeł wiedzy;

● eksponuje mało już efektywny motyw uczenia się, jakim jest przymus szkolny, zamiast wdrażać uczniów do tego, aby **chcieli i umieli** uczyć się samodzielnie;

● preferuje w procesie nauczania metody transmisji i reprodukcji wiedzy;

● jest zorientowana w nauczaniu przede wszystkim na przeszłość, a nie na teraźniejszość i przyszłość, na myślenie i działanie zachowawcze, a nie innowacyjne;

● nadal, jak kiedyś, hołduje zasadzie „każdemu uczniowi to samo i tak samo”, zamiast — jak należałoby — każdemu to, co dla niego najbardziej odpowiednie pod względem treści i formy”;

● jest mało wydajna, o czym świadczą niepokojące w wielu krajach rozmiary tzw. nieodwracalnych niepowodzeń dydaktycznych, to jest drugoroczności i odsiewu.

Szkoda, że ministerialny projekt reformy nie kreśli wizji takiej właśnie „nowej szkoły” jako jednego z wyznaczników podejmowanej przebudowy oświaty.

Chociaż historia szkoły była — i nadal jest — historią jej krytyki, to jednak nigdy nie była to krytyka tak surowa jak ostatnio. Nigdy też nie podejmowano tyłu, co teraz reform szkolnych. Nigdy wreszcie nie odnotowywano tak dużego podobieństwa problemów, z jakimi borykają się współcześnie systemy szkolne w różnych krajach.

Czy projektowana przez MEN reforma jest integralnym składnikiem sze-

nie zadanie powinno stanowić swoisty łącznik między ową koncepcją a reformą szkolną. Szkoła bowiem wiejska zawsze była i pozostanie nie tylko ośrodkiem dydaktycznym, lecz również kulturowym.

Ogólnie można zatem powiedzieć, że obecną reformę szkolną umieszczono nie tyle *wewnątrz*, co raczej *obok* pozostałych reform społeczno-gospodarczych. Nie czyni to zadość postulowanej przez szwedzkiego pedagoga regule.

Druga reguła Huséna wymaga *sta- rannego przygotowania reformy pod względem koncepcyjnym, organizacyjnym, finansowym i kadrowym, a także pozyskania dla niej „społecznej przychylności”, w tym przychylności nauczycieli.*

Czy reforma z 1998 roku spełnia te warunki?

Zacznijmy od koncepcji **strukturalnej**. Zgodnie z nią nowy ustrój szkolny ma się składać z sześcioletniej szkoły podstawowej, trzyletniego gimnazjum oraz trzyletniego liceum o zróżnicowanym profilu kształcenia. Nie rozstrzyga natomiast tak istotnych spraw, jak wiek inicjacji szkolnej, los klasy zerowej, która — w myśl aktualnego stanowiska MEN — „czasowo nadal ma być”, czy — zakres i charakter wychowania przedszkolnego. Tymczasem znaczne ograniczenie liczby dzieci objętych tym właśnie wychowaniem po roku 1983 stanowi ewidentny dowód jego niedoceny jako czynnika niezwykle pomocnego przy wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci. Jest to sprzeczne z jednym z głównych celów reformy, tzn. zapewnieniem polskim dzieciom i młodzieży równych szans edukacyjnych, w tym startu szkolnego. Celowi temu nie służy także uniformizacja czasu trwania nauki w liceach, które — zależnie od profilu kształcenia — różnią się przecież między sobą, niekiedy nawet w sposób zasadniczy.

Reforma MEN nie opiera się zatem na starannie przemyślanej koncepcji kulturalnej, ponieważ **nie rozstrzyga** lub wręcz pomija kwestie tak ważne, jak:

POPRAWNIE PO POLSKU

JERZY PODRACKI



METAFORY SPORTOWE

Przenośnia (inaczej metafora, z gr. *metaphorá* 'przeniesienie') kojarzy się nam na ogół z literaturą, a zwłaszcza z poezją. Często nie wiemy o tym, że używamy przenośni także w języku ogólnym, zresztą raczej nieświadomie. Napiszę o tym w innym felietonie. Dziś kilka obserwacji o metaforze dziennikarzy sportowych. Przypomnijmy jednak znaczenie słowa *metafora*: 'występowanie wyrazu w nowym znaczeniu łączącym się ze znaczeniem realnym w sposób obrazowy, plastyczny i rozumianym poprzez odniesienie do znaczenia realnego' (za *Słownikiem języka polskiego* PWN, pod red. M. Szymczaka).

W stosowaniu przenośni celują dziennikarze sportowi, którym zbyt często wydaje się, że pewne środki językowe są szczególnie sugestywne i efektowne. Z drugiej strony należy pamiętać i o tym, że pracują oni niekiedy w niezwykle trudnych warunkach. Myślę tutaj o sprawozdaniach i transmisjach na żywo, w których raz trzeba bardzo szybko relacjonować pewne wydarzenia, innym zaś razem jakoś wypełnić przerwy w akcji. W rezultacie styl ich wypowiedzi bywa wyjątkowo barwny¹.

Metaforę są wyrazistym chwytym językowym. Odwołują się one do jakiejś obrazowej sytuacji. Nie są więc neutralnym, „przezroczystym” środkiem słownym, wręcz przeciwnie — przyciągają uwagę słuchającego. Dlatego też wykorzystujemy je wtedy, kiedy chcemy zwrócić uwagę na określony fragment tekstu, kiedy chcemy dobitnie i ciekawie coś wyrazić.

Jednakże nie jest wcale łatwo poprawnie posługiwać się przenośniami. Na nieostrożnych nadawców czeka wiele pułapek, o czym trzeba pamiętać, jeśli chcemy właściwie używać tych wyrazistych sformułowań. Pokażmy to na kilku autentycznych przykładach².

Istnieje wiele utartych frazeologizmów, które mają charakter przenośni. Jeśli chcemy je wprowadzić do zdania, musimy pamiętać o tym, żeby pozostawić je w ustalonym od dawna kształcie. Niektórym osobom sprawia to trudności. Porównajmy:

— Ci właśnie zawodnicy ponieśli na swoich barkach ciężar tego zwycięstwa.

Ustabilizowany związek, którym się należało posłużyć, brzmi „wziąć coś na swe barki”.

A oto przykład przenośni również niespecjalnie oryginalnej, ale tym razem nie budzącej zastrzeżeń formalnych: — W Marsylii temperatura emocji zaczyna powoli dochodzić do wrzenia, chociaż część piłkarzy zachowuje ostateczny spokój.

Zwrotu *być rodzyńkiem* używa się przenośnie. Trzeba jednak uważać, aby pojawił się we właściwym kontekście. Tak się nie stało w zdaniu:

— Tym rodzyńkiem, który może wpaść na mistrzów świata, może być Anglia, Chorwacja, Austria, Belgia, Bułgaria, Dania, Szkocja, Jugosławia czy wreszcie wikingowie z Norwegii.

Niefortunne umieszczenie obrazowej konstrukcji w wypowiedzeniu może zniszczyć przenośny charakter związku. Słyszac fragment: „rodzynek, który może wpaść na mistrzów świata”, zaczynamy sobie wyobrażać, jak prawdziwy rodzynek trafia w zawodników. Użyto tu jeszcze jednego przenośnego wyrażenia („wikingowie z Norwegii”), ale nie jest zbyt jasne, dlaczego autor odwołał się do skojarzeń ze średniowieczem.

Podobne wątpliwości mogą budzić też następujące metafory:

— Trener tej drużyny twierdzi, że jest to antybrzyjski spisek Europejczyków, chociaż tak prawdę mówiąc, przewodniczący FIFA raczej *wychował się w rytmie samby niż poleczki*.

— Nie krył rozczarowania Michel Platini, któremu chodziło o to, aby Hiszpanie grali w Tuluzie przy granicy hiszpańsko-francuskiej, Holendrzy i Niemcy niedaleko od Alzacji i północnej Francji, gdzie z Holandii tulipanem rzucić. Korespondent wymyślił niebanalne sformułowanie, ale właściwie w jakim celu?!

Chciał być oryginalny, lecz skutek był przeciwny.

Poszukiwanie oryginalności za wszelką cenę może prowadzić na manowce. Oto jeszcze jeden przykład.

— Więc geofinanse piłkarskie mają ręce i korki, ale niestety nie znalazło to uznania u osób decydujących o tym, kto z kim i gdzie będzie grał.

Ta pokraczna metafora wręcz utrudnia zrozumienie zdania. A chodziło o to, że dla drużyn piłkarskich nie jest obojętne, gdzie będą grały mecze, że to ma wpływ na koszty.

Dodajmy jeszcze, że wszystkie cytowane przykłady pochodzą z jednej korespondencji. Takie nadmierne ubarwianie wypowiedzi metaforami na pewno nie jest godne polecenia. I to nie tylko w sprawozdaniach sportowych.

¹ Pisałem o tym w książce *Czy to naprawdę po polsku? Poradnik językowy*, Warszawa 1993, s. 64 in.

² Por. T. Bereda, *Metafora*, [w:] *Od słowa do słowa. Poradnik językowy*, Warszawa, styczeń 1998 (wydawnictwo wewnętrzne Polskiego Radia SA).



JAKIE REGUŁY?



CD ZE STR. 5

— wiek rozpoczynania nauki szkolnej ewentualnie o rok wcześniej niż teraz — a zarazem podobnie jak w większości krajów zachodnich;

— powiązanie tej nauki z wychowaniem przedszkolnym, którego charakteru i zakresu również dokładnie nie precyzuje;

— epatując nazwą zaciera różnice między gimnazjum jędrzejowiczowskim, które było szkołą **elitarną**, a gimnazjum tworzoną z wyższych klas **powszechnej** szkoły podstawowej, dla którego nie zdołano ponadto przygotować ani kadry, ani odpowiedniej infrastruktury; a oprócz tego

— zamierza przebudowywać wszystkie składniki systemu szkolnego równocześnie, bez uprzedniego sprawdzenia lansowanych rozwiązań częściowych metodą „klinową” czy „pilotażową”.

Historia reform szkolnych w różnych krajach, również w Polsce, dostarcza wielu przykładów, że strategia „eksperymentowania całym szkolnictwem” z reguły nie zapewnia pomyślnych rezultatów. Dzieje się tak zwłaszcza, kiedy do prowadzenia reformy nie przygotowano z dostatecznym wyprzedzeniem nauczycieli. A z taką właśnie sytuacją mamy obecnie do czynienia u nas.

Od niedostatków nie jest również wolna **programowa** koncepcja reformy z 1998 roku. Reforma, jak głoszą jej inicjatorzy, ma się rozpocząć z dniem 1 września 1999 roku. Równocześnie jest mało prawdopodobne, aby do tego czasu zdołano przygotować nowe programy nauczania i zgodne z nimi podręczniki, zwłaszcza że niektóre programy mają być „zblokowane”.

MEN wzięło na swoje barki trud przygotowania dla reformowanego szkolnictwa tzw. podstaw programowych i ramowych planów nauczania. Dysponując tymi materiałami szkoły mają opracowywać własne programy, ale już nie standardy wymagań. Te bowiem ma sporządzać Centralna Komisja Egzaminacyjna. Czy nie ogranicza to swobody programowej szkół? Czy nie należy się obawiać, że przesyłane do szkół przez tę Komisję zestawy testów dydaktycznych nie staną się swoistymi drogowskazami dla tworzonych przez te szkoły programów? O tym, iż nie są to obawy bezpodstawne świadczy m.in. niedawna **praktyka szkolna w USA, gdzie kierunek nauczania był niejednokrotnie wyznaczany nie tyle przez programy, co raczej przez testy wymagań szkolnych.**

Najogólniej mówiąc proponowana przez MEN reforma nie respektuje wymogów koncepcyjności wysuwanych przez drugą regułę Huséna.

Czy liczy się ona z pozostałymi wymogami tej reguły, dotyczącymi — przypomnijmy — organizacji, finansów, kadry i społecznego poparcia dla lansowanej koncepcji przebudowy szkolnictwa?

Na łamach wydawnictw pedagogicznych, ale również w prasie codziennej i tygodnikach ukazało się wiele wypowiedzi, których au-

torzy dowodzą, że lansowana przez MEN reforma nie jest dobrze przygotowana pod względem **organizacyjnym**. Odnosi się to m.in. do podziału obecnej ośmiolatki na sześciolletnią szkołę podstawową i trzyletnie gimnazjum, który w wielu miejscowościach nie jest możliwy do przeprowadzenia z braku odpowiednich budynków. Podkreśla się też, że niełatwe z organizacyjnego punktu widzenia będzie uruchomienie sprawnego systemu dowożenia uczniów do gimnazjów i liceów, a ponadto zapewnienie tym szkołom właściwych warunków pracy przez władze terenowe, borykające się nagminnie z niedostatkiem środków na cele oświatowe. Wszystko to sprawia, że związane z realizacją reformy zabiegi organizacyjne — których nie miała liczba będzie z konieczności miała miejsce nie **przed**, jak być powinno, lecz **podczas** przebudowy obecnego modelu szkolnego — budzi poważne obawy co do ich skuteczności. I ten zatem wymóg — organizacyjny — drugiej reguły Huséna trudno byłoby uznać za spełniony.

Podobnie dzieje się, gdy chodzi o **finansowanie** reformy. Nie ma bowiem pewności, czy resort finansów przyzna kwoty niezbędne dla prowadzenia reformy, a jeśli tak, to czy będą to kwoty wystarczające. Zapowiedź ministra Handkego, że poda się do dymisji, jeśli tak się nie stanie, wskazuje, że z taką drastyczną możliwością należy się liczyć. W związku z tym i ten wymóg drugiej reguły Huséna jest problematyczny pod względem możliwości jego respektowania.

Problematyczna jest oprócz tego sprawa **kadr**. Programowo-metodyczne postulaty autorów reformy, dotyczące np. przejścia w nauczaniu początkowym z układu przedmiotowego na blokowy, stawiają zatrudnionych obecnie nauczycieli wobec nowych dla większości z nich zadań. Do realizacji tych zadań trzeba ich było — jak to np. uczynili swego czasu szwedzcy reformatorzy oświaty — przygotować **przed** uruchomieniem reformy, a nie dopiero **w trakcie** jej trwania. W podobnym duchu i czasie należało również zreformować kształcenie nauczycieli. Ponieważ tego nie zrobiono, przeto i ten wymóg drugiej reguły Huséna został przez ministerialnych inicjatorów obecnej reformy szkolnej zlekceważony. Negatywną wymowę tej oceny mogą jeszcze złagodzić zapowiedziane przez MEN kursy dla nauczycieli, które powinny im zapewnić minimum kwalifikacji niezbędnych dla realizowania wynikających z reformy zadań programowych i organizacyjnych.

W PRL przygotowano dwie zasadnicze koncepcje przebudowy oświaty. Opracowanie obu wymienionych koncepcji poprzedzały szerokie konsultacje społeczne oraz dyskusje z nauczycielami, także akademickimi. Dzięki temu wiadomo było np., że koncepcja 10-latk, forsowana przez ówczesne MEN, nie cieszy się poparciem społecznym oraz jest ostro krytykowana przez nauczycieli liceów, podczas gdy z uznaniem tych kręgów spotkał się zamysł stopniowego upowszechniania

12-letniej szkoły ogólnokształcącej.

Projektu reformy z 1998 roku nie poddano takim zabiegom. Dlatego też zarzuca się mu, iż nie cieszy się szerokim poparciem społecznym, w tym — co szczególnie ważne — poparciem większości nauczycieli. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest, iż autorzy owego projektu propagują koncepcję finansowania oświaty za pomocą bonów oświatowych, która jak dotychczas nigdzie nie zdała egzaminu, a nawet — jak chociażby w USA — spotkała się z surową krytyką już przed ćwierćwieczem i nadal nie cieszy się uznaniem. Świadczy o tym chociażby opinia wpływowej organizacji nauczycielskiej National Education Association, w myśl której „stosowanie bonów nie podnosi poziomu edukacji publicznej i nie przyczynia się też do wyrównywania szans edukacyjnych”.

Bez społecznego poparcia żadna reforma szkolna nie może się udać, dowodzi Husén. Trudno za-

o powodzeniu reformy w dużym stopniu rozstrzyga harmonijna współpraca centralnych i lokalnych władz oświatowych z nauczycielami i rodzicami uczniów, którzy powinni uznać realizowany projekt przebudowy szkolnictwa „za własny”.

Jak dotychczas nie odnotowano tego rodzaju współpracy. Być może, iż pojawi się ona w przyszłości, po 1 września 1999 roku, kiedy MEN zacznie wcielać reformę w życie. Z tego powodu nie można jeszcze orzekać, czy i ewentualnie w jakim stopniu czwarta reguła Huséna jest przez autorów owej reformy uwzględniana.

Zgodnie z **piątą** regułą, *racjonalne przygotowanie i prowadzenie reformy szkolnej wymaga wsparcia ze strony badań pedagogicznych powiązanych ściśle z badaniami socjologicznymi, psychologicznymi oraz — co bardzo ważne — z rachunkiem ekonomicznym*. Badania te powinny przy tym poprzedzać reformę, stale jej towarzyszyć oraz służyć ocenie jej przebiegu i wyników. Nie ma danych, z których wynikałoby, że MEN inicjowało wymienione badania, czyniąc ich przedmiotem np. optymalizację sieci szkolnej w nowej strukturze administracyjnej kraju; treść i me-

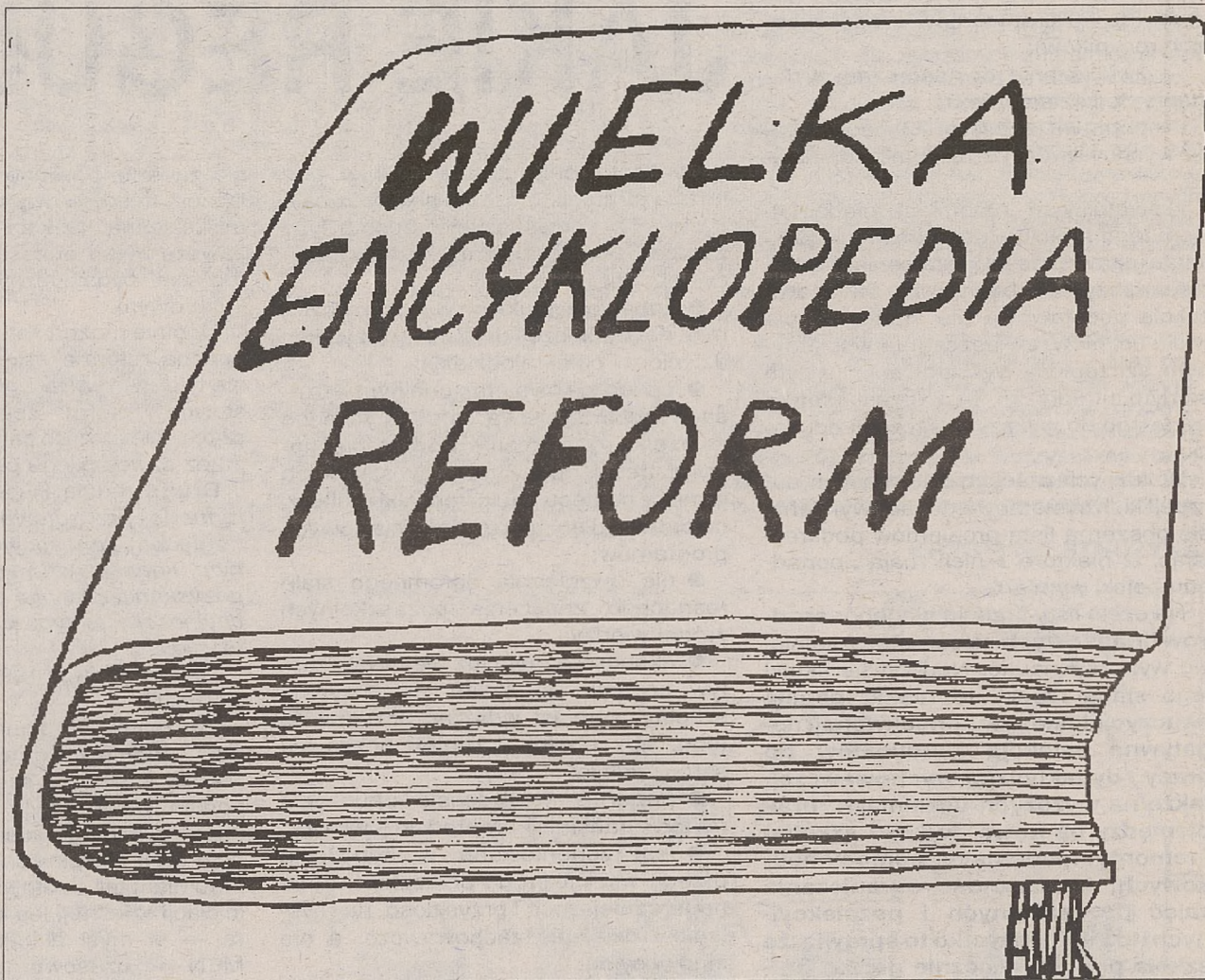
tdki i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej, łącznie ze strukturą szkolnictwa, a oprócz tego wariantowy. Ten wymóg — pomijając sprawę jakości i celowości proponowanych rozwiązań — można uznać za spełniony, ponieważ opracowany przez MEN projekt jest rzeczywiście projektem całościowym. Nie zawiera on natomiast rozwiązań wariantowych, które w praktyce reformistycznych poczyniły od dość już dawna zyskały sobie uzasadnioną rację bytu.

Ogólnie można ocenić, że szósta reguła Huséna — nie biorąc pod uwagę wariantowości czy alternatywności — rozstrzygnięć — nie została pominięta w reformie z 1998 roku.

Na zakończenie warto jeszcze poświęcić nieco miejsca regule sformułowanej pod koniec lat 80-ych przez prof. Jana Legowicza, którego zdaniem: „*Jeśli dzisiejsza szkoła wymaga odnowy, to wymaga jej przede wszystkim stan nauczycielski*”.

Liczne są głosy, że od tego właśnie — i od programów nauki szkolnej — należało zacząć obecną reformę.

Opracowane przez Torstena Huséna reguły reform oświatowych zyskały sobie w światowej



łożyć, aby w Polsce miało być inaczej.

Z tego, co zostało wyżej powiedziane wynika, że formowana przez MEN reforma nie czyni zadość koncepcyjnym, organizacyjnym, finansowym, kadrowym i społecznym wymaganiom drugiej reguły Huséna, a tym samym nie respektuje całej tej reguły.

W myśl **trzeciej** reguły Huséna *środki nieodzowne dla podjęcia i skutecznego przeprowadzenia reformy, w tym środki finansowe, kadrowe i infrastrukturę, należy przygotować z odpowiednim wyprzedzeniem, a nie dopiero tuż przed lub dopiero w trakcie reformowania oświaty*. Z przedstawionej wyżej analizy wynika, że tak się nie stało. I tę zatem regułę zignorowano.

W swojej **czwartej** regule szwedzki pedagog wskazuje, że

tody przygotowania nauczycieli do realizacji nowych zadań dydaktycznych, związanych chociażby z zamysłem wprowadzenia do szkół nauczania „zblokowanego”; zwalczania plagii niepowodzeń szkolnych itp. itd. Zamiast tego zdecydowano się na „eksperymentowanie całym szkolnictwem”, o którego niedostatkach już była w tym opracowaniu mowa. Inna sprawa, że można to jeszcze częściowo naprawić, podejmując badania towarzyszące reformie. Stąd wniosek, że na ostateczną ocenę stopnia respektowania piątej reguły Huséna przez MEN jest jeszcze za wcześnie.

Koncepcja reformy, głosi szósta reguła cytowanego wyżej pedagoga, powinna mieć charakter całościowy, tzn. powinna obejmować programy, organizację, śro-

pedagogice powszechne uznanie. Respektują je też niemal wszyscy reformatorzy edukacji w większości krajów zachodnio-europejskich.

W tej sytuacji niedobrze się stało, że podejmowana teraz w Polsce reforma uwzględnia niektóre tylko — a i to, jak widzieliśmy, nie w pełni — spośród eksponowanych przez Huséna reguł. Nie jest to najlepszy dla tej reformy prognostyk.

Na zakończenie warto, jak sądzę, raz jeszcze odwołać się do Huséna, którego zdaniem reforma szkolna przynosi tym lepsze wyniki, im staranniej ją przygotowano. Nie jest jeszcze za późno, aby temu przygotowaniu poświęcić więcej uwagi.

(wybór tekstu i skróty pochodzą od redakcji)

Czytelnicy mają głos

Żyjemy i pracujemy w określonym środowisku. Nasze postawy, gesty, zachowanie są komentowane wśród uczniów tak w swobodnych rozmowach, jak i w domach. Pomijając całą sferę krzywdzących opinii o nauczycielach, niekiedy — smutno to mówić — sami zasługujemy na potępienie.

Wydawałoby się, że ta tak nisko opłacana praca powinna pozostawić w tym zawodzie samych pasjonatów i ludzi oddanych bezgranicznie pracy z dziećmi. Niestety, są osoby, które kurczowo trzymają się pracy w szkole — jakby sam tego fakt w jakiś szczególny sposób ich nobilitował. Żeby jeszcze tylko narzekali na płace, trud pracy i dużą odpowiedzialność, to dałoby się jeszcze to znieść. Ale kiedy ich frustracja dotyka dzieci, rodziców — wówczas przestaje to być pozą czy manierą. Trud wielu osób, ich codzienna ciężka praca idzie na marne. Kładzie się cieniem na całą sferę pracy szkoły. Dlaczego tak się dzieje?

Niektórzy nauczyciele pamiętają czasy, kiedy nauczyciel i szkoła coś mogli. Rodzice prawie bezgranicznie wierzyli nauczycielowi

Wiadomo, że zawsze wśród rodziców znajdzie się ktoś negatywnie nastawiony, z uprzedzeniami, czy wręcz pewną wrogością. Ale nie możemy jedną miarą traktować całej reszty. Nasze postawy, zachowanie świadczą o czymś więcej niż tylko kulturze — świadczą o nauczycielu, zawodzie. I zdaję sobie sprawę z tego, że pojedyncze osoby mogą rzutować na opinie o reszcie, mimo przekonania, że piętnować należy te właśnie osoby, a nie całą oświatę. Tak, niestety, jest skonstruowany człowiek, że nie powie: to jest wina tej konkretnej osoby z imienia i nazwiska, tylko powie: to wina szkoły, szpitala, policji.

Można się pokusić o stwierdzenie, iż w każdej szkole jest taki nauczyciel, za którego zachowanie należy się wstydić. Czy my koledzy i koleżanki z grona pedagogicznego możemy wpłynąć na zmianę jego postępowania? Raczej wolimy zamilknąć, nie wejść w otwarty konflikt z prostego założenia: po co mi to i tak jej (jego) nie zmienię!? Dyrektor ma tyle spraw na głowie, że nie zawsze uważa za stosowne inter-

weniować. Ktoś uczy dwadzieścia lat, nikt się na nią (niego) nie skarżył, oceny były zawsze na poziomie wyróżniającym, ma kilku uczestników olimpiad, udział w formach doskonalenia — więc czego tu się czepiać? Wiadomo, wymaga dużo — to się jej (go) rodzice czepiają. I tak toczy się rok za rokiem. A my dziwimy się dlaczego rodzice obojętnie traktują szkołę i nie angażują się w jej sprawy? Mam nadzieję, że te kwestie tzn. moralna ocena zachowania nauczyciela wobec rodziców i uczniów, a nie tylko sprawy wyników zostaną uwzględnione przy wprowadzeniu reformy.

Zdaję sobie sprawę z tego, że jest wielu dyrektorów i wizytatorów, którzy przy okazji oceny pracy rozmawiają z rodzicami, mają opracowane kryteria ocen z uwzględnieniem opinii rodziców, przygotowali specjalne anonimowe ankiety dla nich i potrafią z nich wyciągnąć wnioski, a co najważniejsze dojść do przyczyny stanu rzeczy, jaką jest postawa ocenianego właśnie. Jest to nie tylko problem szkolnictwa, ale wszelkich grup zawodowych, gdzie jest styczność z pacjentami, klientami, petentami itp. Na pewno wiele razy postawa niektórych osób nas raziła, zastanawialiśmy się, jak ktoś tak niekompetentny lub nieuprzejmy może tutaj jeszcze pracować? W przypadku sklepu, czy zakładu usługowego możemy po takim incydencie więcej nie korzystać z ich usług — ale jak postąpić w przypadku szkoły? Jak wreszcie nauczyć pewnych postaw społecznych?

Doświadczenie pedagogiczne to ważna i potrzebna rzecz. Nie mniej ważna jest cała sfera zachowań pozapedagogicznych tzn.: umiejętność rozmowy z innym człowiekiem, słuchanie czyichś argumentów i sensowne przedstawianie swoich, dyskusja „na temat” z pominięciem emocji, zniesienie się do poziomu i problemów rozmówcy itd. Nie wiem czy się z tym rodzimy, czy nie, ale wychodzę z założenia, że wielu rzeczy można się nauczyć, jeśli się tego chce. Być może te postawy zostaną na nas wymuszone.

KRZYSZTOF ZAJDEL
Wilkszyn

Zaproszenie na Zjazd

Komitet Organizacyjny zaprasza byłych uczniów Liceum Pedagogicznego w Tomaszowie Mazowieckim na I Zjazd Absolwentów, który odbędzie się **24 kwietnia 1999 roku**. Przewidziano część oficjalną i artystyczną, wspólny obiad, odwiedzin w murach „starej szkoły”, uroczystą kolację, bal oraz dla wszystkich miłą niespodziankę.

Szczegółowy program spotkania zostanie przesłany wraz z zaproszeniami każdemu uczestnikowi pod adres wskazany na dowodzie wpłaty składki. Ustalono składkę w wysokości **100 zł, a z noclegiem 120 zł**. Wpłaty należy dokonywać w nieprzekraczalnym terminie **do 15 lutego 1999 roku** na konto:

PBK SA W/O Łódź, Filia w Tomaszowie Maz.

11101662-8817-2700-1-07 z dopiskiem — „Zjazd Absolwentów LP”.

Wszystko wskazuje na to, że Zjazd będzie dużym wydarzeniem. Inicjatywa spotkała się z bardzo szerokim oddźwiękiem w całym kraju — napłynęło już kilkaset zgłoszeń. Z

XXI Ogólnopolski Rajd Górski ZNP

BIESZCZADY I BESKID NISKI 12—22.08.1999 r.

Uczestnikami Rajdu mogą być członkowie ZNP i towarzyszący im członkowie rodzin (mąż, żona, dzieci od lat 10, które są na utrzymaniu rodziców), którzy uiszczą częściową wpłatę za uczestnictwo do 20.04.1999 r. w kwocie 200 zł. Pozostała kwota winna być uregulowana do 05.07.1999 r. (koszt uczestnictwa 1 osoby wynosi 400 zł). Wpłata do kasy lub na konto bankowe:

Oddział Nauczycielski PTTK 87-100 Toruń, ul. Gagarina 224 (tel./fax (0-56) 654-30-87). WBK SA Toruń 10901506-5106-128-00-0. Należy zaznaczyć „XXI Ogólnopolski Rajd Górski ZNP”.

W zgłoszeniu należy podać: imię i nazwisko, datę urodzenia, adres zamieszkania, miejsce pracy, serię i nr dowodu osobistego, nazwisko i imię kierownika trasy. Do zgłoszenia należy dołączyć dowód wpłaty oraz zaświadczenie o przynależności do ZNP, wydane przez Oddział ZNP lub Ognisko ZNP.

Nie będą przyjmowane dzieci (bez względu na wiek) bez udziału rodziców. Z uwagi na ograniczoną ilość miejsc, zgłoszenia będą przyjmowane w kolejności wraz z wpłatą aż do wyczerpania miejsc.

Przewiduje się wycieczki na Połoninę Caryńską, Wetlińską, Tarnicę, Halicz, Wilk. Rawkę, Chryszczatę, Tokarnię, Kanasiówkę, do Sanoka, Leska, nad Zalew Soliński.

Organizator zapewnia przejazdy autokarem, ubezpieczenie PZU, noclegi, znaczek i proporczyk pamiątkowy, opłatę klimatyczną. Opłaty za wstępy i przewodnictwo placą uczestnicy we własnym zakresie.

Członkowie PTTK otrzymają równowartość zniżki w Ustrzykach Górnych. Należy zabrać ze sobą legitymację PTTK z opłaconą składką za 1999 r. wraz z kartą rabatową celem uzyskania zwrotu 20 proc. kosztów noclegu.

Potwierdzenie o przyjęciu na Rajd przysłane będzie do 10.07.1999 r. Za dodatkową opłatą w kwocie 70 zł zapewnią się przejazd autokarem z Torunia do Ustrzyk Górnych i Komańczy oraz powrót po zakończeniu Rajdu.

Odjazd autokaru 11.08.1999 r., godz. 22.00 (przez Łódź, Kielce). Z uwagi na ograniczoną ilość miejsc w autokarze, zgłoszenia będą przyjmowane w kolejności wpłat aż do wyczerpania miejsc. Za dodatkową opłatą będzie możliwość udziału w jednodniowej wycieczce do Lwowa — koszt. ok. 60 zł (przewodnictwo + autokar). Z

ZEGARY SZKOLNE

ELEKTRONICZNA WOŻNA
sama włącza dzwoni

10 LAT GWARANCJI

DZWONKI BEZSTRESOWE

supernowoczesne **TANIE** bez VAT

TABLICE SPORTOWE wyników

PAWTRONIK
elektronika
profesjonalna



01-459 Warszawa
ul. Górczewska 163 b
zamówienia telefoniczne:
(0-22) 37-05-87 lub 0-601-95-02-87

OFERTA PRACY

O.K. Centrum Języków Obcych
w Lublinie w związku z dynamicznym rozwojem ogłasza **konkurs** na stanowisko:

MANAGERA REGIONALNEGO

w następujących województwach: (bydgoskie, ciechanowskie, jeleniogórskie, kaliskie, kieleckie, konińskie, koszalińskie, legnickie, opolskie, płockie, poznańskie, skierniewickie, słupskie, szczecińskie, wałbrzyskie, wrocławskie, zielonogórskie)

Do głównych zadań na tym stanowisku należy m.in. organizacja nauki języków obcych, nadzór nad funkcjonowaniem grup w terenie, współpraca z przedstawicielami instytucji lokalnych.

Kandydaci **O.K.** powinni spełniać następujące kryteria:

- **wykształcenie min. średnie,**
- **doświadczenie w zakresie działań organizacyjnych,**
- **prawo jazdy oraz możliwość korzystania z samochodu, telefon domowy.**

Znajomość struktur oświatowych i samorządowych oraz znajomość języka zachodniego będzie dodatkowym atutem. Zaangażowanie w pracę gwarantuje atrakcyjne wynagrodzenie.

Zainteresowane osoby prosimy o przesłanie: listu motywacyjnego oraz CV **O.K. Centrum Języków Obcych**, ul. Wysockiego 8, 20-045 Lublin

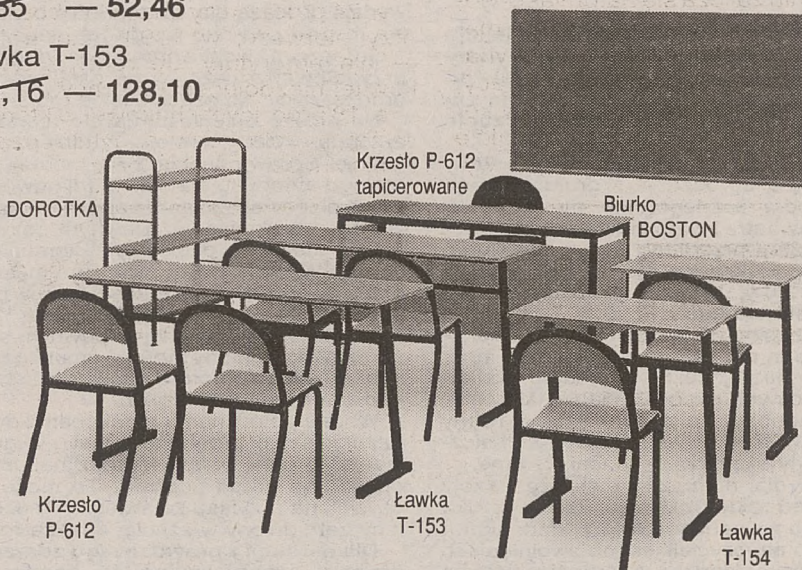
insGraf
Manufacturing & Trading Company

Producent mebli szkolnych i biurowych

STYCZNIOWA OBNIŻKA CEN !

Krzesło P-612
~~60,35~~ — 52,46

Ławka T-153
~~146,16~~ — 128,10



Wypożyczenie klasopracowni dla 30 osób: — ławki dwuosobowe T-153 — 15 szt.
— krzesła P-612 — 30 szt.

~~4 093,-~~ **3 644,-**

Ceny podano w PLN z podatkiem VAT

- biurko BOSTON 1200 x 600 mm
- krzesło tapicerowane P-612
- regał DOROTKA 1000 x 800 x 350 mm
- tablica pojedyncza 1700 x 1000 mm

WIELE INNYCH OBNIŻONYCH CEN !

"INSGRAF" Sp. z o.o.

01-490 Warszawa
ul. Ebro 41 m. 3
tel.: 022/ 666.85.34, 666.93.53
fax: 022/ 685.95.10

78-400 Szczecinek
ul. Wodociągowa 17
tel.: 094/ 37.42.990, 37.42.922
fax: 094/ 37.40.175

44-100 Gliwice
ul. Lotników 54
tel/fax: 032/ 230.04.51
tel/fax: 039.12.43.24

www.insgraf.com.pl

Nowa emerytura (2)

W dniu wejścia w życie nowej ustawy emerytalnej, a więc 1 stycznia 1999 roku tracą moc dotychczas obowiązujące przepisy emerytalne, a więc m.in. ustawa z 14 grudnia 1982 roku o zaopatrzeniu emerytalnym pracowników i ich rodzin, ustawa z 7 października 1991 roku o rewaloryzacji emerytur i rent, o zasadach ustalania emerytur i rent, a także ustawa z 25 października 1996 roku o waloryzacji emerytur i rent.

Osoby, które w dniu wejścia w życie nowej ustawy ukończą 50 lat i „zostają” w starym systemie emerytalnym podlegają nowej ustawie emerytalnej, ale art. 175 zachowuje dla nich stare przepisy. Zgodnie z art. 175 ust. 3 do wniosków osób urodzonych przed dniem 1 stycznia 1949 r., które do dnia wejścia w życie ustawy nie zgłosiły wniosku o emeryturę, mimo że spełniły warunki do nabycia prawa do świadczenia — stosuje się stare przepisy ustaw i dekretu

wymienionych w art. 184 dotyczące warunków nabycia prawa do emerytury, chyba że przepisy ustawy są dla nich korzystniejsze.

Należy wiedzieć, że przepisy nowej ustawy stosuje się do wniosków emerytalnych zgłoszonych:

- począwszy od dnia wejścia w życie ustawy,
 - przed dniem wejścia w życie ustawy, jeżeli choćby jeden z warunków do uzyskania prawa do świadczenia został spełniony poczynając od tego dnia.
- Rozpatrzeniu na podstawie nowej ustawy podlegają wnioski:
- osób, które nie odpowiadały warunkom wymagany do uzyskania prawa do emerytury lub renty na podstawie przepisów dotychczasowych, jeżeli osoby te odpowiadają warunkom do uzyskania świadczeń na podstawie ustawy,
 - osób, które przedłożyły dowody mające wpływ na prawo do świadczeń lub ich wysokość.

ZAWIESZANIE LUB ZMNIEJSZANIE

W rozdziale 2 ustawy w art. od 102 do 105 zostały określone zasady zawieszania lub zmniejszania świadczeń. Szczegółowe zasady, zawierające m.in. także określenie obowiązku emerytów i rencistów oraz płatników składek i urzędów skarbowych oraz szczegółowe zasady rocznego i miesięcznego rozliczania świadczeń, znajdują się w rozporządzeniu.

Zawieszane przychody

Prawo do emerytury lub renty ulega zawieszeniu lub świadczenia te ulegają zmniejszeniu w razie osiągnięcia przychodu z tytułu działalności podlegającej obowiązkowi ubezpieczenia społecznego. Za działalność tę uważa się: zatrudnienie, służbę lub inną pracę zarobkową albo prowadzenie pozarolniczej działalności. Za przychód uznaje się także środki osiągnięte z tytułu działalności wykonywanej za granicą.

Zawieszenie lub zmniejszenie świadczeń dotyczy także osób, które mają ustalone prawo do emerytury lub renty i są wyłączone z obowiązku opłacania składek lub wykonują działalność tego rodzaju, że nie są objęte ubezpieczeniem społecznym, gdyż składki uiszczają z innego tytułu.

Dochody uzyskiwane z działalności twórczej i artystycznej, a więc honoraria nie podlegają zawieszeniu lub zmniejszeniu. Czyli do przychodów emeryta nie są doliczane honoraria.

Do przychodu ulegającego zawieszeniu lub zmniejszeniu zalicza się natomiast kwoty pobranych zasiłków: chorobowego, macierzyńskiego i opiekuńczego oraz wynagrodzenia za czas niezdolności do pracy, wypłacanego na podstawie przepisów kodeksu pracy. Za przychód uważa się także kwoty świadczenia rehabilitacyjnego i wy-

W okresie od wejścia w życie ustawy do terminu pierwszej waloryzacji, maksymalne kwoty zmniejszeń, o których mowa wyżej wynoszą:

- 24 proc. kwoty bazowej, o której mowa w ust. 1, czyli 293,01 zł
- 18 proc. kwoty bazowej, o której mowa w ust. 1, czyli 219,76 zł
- 20,4 proc. kwoty bazowej, o której mowa w ust. 1, czyli 249,06 zł

równawczego, zasiłku wyrównawczego i dodatku wyrównawczego.

Ile można zarobić

Nieco więcej niż pozwalały na to obowiązujące dotychczas przepisy.

Prawo do emerytury lub renty ulega zawieszeniu, jeżeli przychody są wyższe niż 130 proc. przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia za kwartał kalendarzowy, ostatnio ogłoszonego przez GUS.

W razie osiągnięcia przychodu przekraczającego 70 proc. przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia za kwartał kalendarzowy, ostatnio ogłoszonego przez GUS, jednakże nie wyższego niż 130 proc. tej kwoty, świadczenie ulega zmniejszeniu o kwotę tego przekroczenia, nie większą niż kwota maksymalnego zmniejszenia, którą ustala się na pierwszy dzień miesiąca, w którym zostanie przeprowadzona pierwsza waloryzacja emerytur i rent w 1999 roku.

Kwota maksymalnego zmniejszenia

Ustalono ją w następującej wysokości:

- 24 proc. kwoty bazowej obowiązującej przy pierwszej w 1999 roku waloryzacji — dla emerytury lub renty z tytułu całkowitej niezdolności do pracy;
- 18 proc. kwoty bazowej, o której mowa wyżej — dla renty z tytułu częściowej niezdolności do pracy oraz

- 20,4 proc. kwoty (24 proc. kwoty bazowej) dla renty rodzinnej, do której uprawniona jest jedna osoba.

Uwaga, kwota maksymalnych zmniejszeń podlega podwyższeniu zawsze przy zastosowaniu wskaźnika waloryzacji emerytur i rent w kolejnych terminach waloryzacji.

Prezes ZUS ogłasza w „Monitorze Polskim” w terminie do 14 dnia roboczego drugiego miesiąca każdego kwartału kalendarzowego owe kwoty przychodu, a więc te 70 i 130 proc. przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia. Natomiast do 14 roboczego dnia listopada — kwoty graniczne przychodu dla mijającego roku kalendarzowego.

Zmniejszenie renty rodzinnej

Wysokość renty rodzinnej przysługującej więcej niż jednej osobie ulega zmniejszeniu w wypadku, gdy osoba uprawniona do części renty osiąga przychód w kwocie wyższej niż 70 proc. przeciętnego wynagrodzenia za kwartał kalendarzowy, ostatnio ogłoszone przez GUS, jednakże nie wyższej niż 130 proc. tej kwoty miesięcznej.

Zmniejszenie renty następuje poprzez zmniejszenie części renty przysługującej osobie osiągającej przychód o tę kwotę przekroczenia. Nie można jednakże zmniejszyć renty o kwotę wyższą niż ta,

o której mowa w art. 103 ust. 8 pkt. 3 (a więc wynoszącą 20,4 proc. kwoty maksymalnej ustalonej dla emerytur lub rent z tytułu całkowitej niezdolności do pracy wynoszącej 24 proc. kwoty bazowej obowiązującej przy pierwszej w 1999 roku waloryzacji) pomnożoną przez część renty przed dokonaniem zmniejszenia i pełnej renty rodzinnej.

Jeżeli przychód osiągnięty przez tę osobę z powodu przekroczenia kwoty równej 130 proc. przeciętnego wynagrodzenia za kwartał kalendarzowy, ostatnio ogłoszonego przez GUS, uzasadnia zawieszenie prawa do części renty rodzinnej dla tej osoby, wysokość części renty przysługujących pozostałym członkom rodziny nie ulega zmianie.

DANE GUS OGŁASZANE W MONITORZE POLSKIM

Prezes GUS w „Monitorze Polskim” ogłasza:

- do 10 roboczego dnia lutego każdego roku — kwotę przeciętnego wynagrodzenia w poprzednim roku kalendarzowym
- do 7 dnia roboczego miesiąca poprzedzającego miesiąc, w którym została przeprowadzona waloryzacja — kwotę bazową
- do 7 dnia roboczego drugiego miesiąca każdego kwartału — kwotę przeciętnego wynagrodzenia w poprzednim kwartale

Podatki'98

PODNOŚIMY KWALIFIKACJE Z ULGĄ

Nauczyciele coraz częściej uczęszczają na studia podyplomowe i jest to obecnie zdecydowanie preferowana forma doskonalenia się. Czy wydatki poniesione z tego tytułu można odliczyć?

Nie ma żadnych wątpliwości, że tak. Wydatki związane ze studiami podyplomowymi, a więc zarówno tzw. czesne, jak i opłaty wstępne odliczane są w ramach ulg na odpłatne kształcenie i doskonalenie zawodowe. Zgodnie z par. 7 rozporządzenia ministra finansów z 24 marca 1995 roku w sprawie wykonywania niektórych przepisów ustawy o podatku dochodowym od osób fizycznych (Dz.U. Nr 35, poz. 173 ze zm.) za wydatki ponoszone w związku z kształceniem i doskonaleniem uważa się te związane z:

- kształceniem w formach szkolnych i pozaszkolnych, określonych w przepisach w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych;
 - poddania się egzaminowi na tytuł kwalifikacyjny;
 - nauki języka obcego, ale uwaga, w formach zorganizowanych przez podmioty prowadzące działalność w tym zakresie.
- Przez podnoszenie kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych rozumie się kształcenie, a także doskonalenie w formach pozaszkolnych. Kształcenie dorosłych w formach szkolnych dotyczy kształcenia w szkołach podstawowych, ponadpodstawowych oraz szkołach wyższych.

Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie zawodowe obejmuje m.in. studia podyplomowe, seminaria, kursy, staże specjalistyczne oraz zawodowe, a także praktyki zawodowe itp.

Szkolne i pozaszkolne formy kształcenia, o których mowa w cytowanym wyżej par. 7 ust. 1 rozporządzenia z 24 marca 1995 r. zostały określone w przepisach rozporządzenia ministra edukacji narodowej oraz ministra pracy i polityki socjalnej z 12 października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych (Dz.U. Nr 103, poz. 472).

Od 1 stycznia 1997 roku wydatki z tego tytułu odliczamy od podatku (zob. art. 27a ust. 1 pkt 3 lit. e ustawy o podatku dochodowym od osób fizycznych). Kwota, o którą zmniejsza się podatek, wynosi 19 proc. poniesionych wydatków.

W ub. r. limit ten wynosi 1350 zł x 19 proc. = 256,50 zł.

Wydatki na własne kształcenie i doskonalenie zawodowe podatnika podlegają odliczeniu tylko w tym roku podatkowym, w którym zostały poniesione — i tylko w granicach limitu określonego na dany rok podatkowy.

Wydatki poniesione z tytułu kształcenia i doskonalenia zawodowego podatnika podlegają odliczeniu, jeśli nie zostały już odliczone od podatku w ramach odrębnej ulgi na odpłatne kształcenie w szkołach wyższych, a także pod warunkiem, że nie zostały zwróco-

ne podatnikowi w jakiegokolwiek formie.

Podstawę odliczenia wydatków poniesionych na odpłatne kształcenie i doskonalenie zawodowe podatnika stanowi dowód poniesienia wydatków na wskazany wyżej cel. Dowodami stwierdzającymi poniesienie wydatków może być pokwitowane. Odliczenie nie musi być więc udokumentowane rachunkiem wystawionym przez podatnika podatku od towarów i usług. Z dokumentu tego powinien wynikać rodzaj wydatku, data jego poniesienia, wysokość wydatkowanej kwoty oraz tożsamość podatnika.

Ulgą na kształcenie i doskonalenie zawodowe, przysługująca także studiującym na studiach podyplomowych różnego rodzaju, niekoniecznie związanych z wykonywanym zawodem, w 1998 roku wyniosła 256,50 zł.



OKRESY WYPOWIEDZENIA

Pracuję w szkole jako sekretarka. Zwróciłam się do pracodawcy o rozwiązanie umowy o pracę za porozumieniem stron. Dyrektor nie wyraził zgody. Poinformował mnie, że mogę rozwiązać stosunek pracy, ale za wypowiedzeniem wynoszącym 3 miesiące. Mój staż pracy wynosi 4 lata w tej szkole. Chciałabym się dowiedzieć ile naprawdę wynosi okres wypowiedzenia w mojej sytuacji? (U.K. Tarczyn)

W świetle przepisów kodeksu pracy umowę o pracę można rozwiązać za wypowiedzeniem bądź w drodze porozumienia stron. Najczęściej z inicjatywą rozwiązania stosunku pracy za porozumieniem stron występuje pracownik, któremu zależy na czasie. Ten tryb rozwiązania ma charakter oferty, co oznacza, że przyjęcie oferty, czyli rozwiązanie umowy o pracę w proponowanym przez pracownika terminie i przy zachowaniu takiego trybu jest uzależnione od woli pracodawcy. Jeżeli pracodawca nie przyjmie złożonej przez pracownika oferty, wówczas rozwiązanie stosunku pracy może nastąpić jedynie po złożeniu przez pracownika oświadczenia o wypowiedzeniu umowy o pracę.

Oświadczenie o wypowiedzeniu stosunku pracy pracownik składa na piśmie i nie ma obowiązku wskazania powodu, dla którego żąda rozwiązania umowy o pracę. Obowiązek taki ma pracodawca. Umowa o pracę rozwiązuje się po upływie przewidzianego przepisami prawa pracy okresu wypowiedzenia.

Okres wypowiedzenia uzależniony jest od okresu zatrudnienia u danego pracodawcy. Do okresu zatrudnienia mającego wpływ na długość wypowiedzenia zalicza się okres zatrudnienia u poprzedniego pracodawcy, jeżeli obecny jest jego następcą prawnym (przejął zakład pracy lub jego część). Za wypowiedzeniem pracownik może rozwiązać umowę o pracę zawartą na czas nieokreślony i na okres próbny. Umowę o pracę zawartą na czas określony można rozwiązać za wypowiedzeniem tylko wtedy, gdy została zawarta na okres dłuższy niż 6 miesięcy i zagwarantowano w niej możliwość rozwiązania za wypowiedzeniem. Należy zaznaczyć, że umowę taką, po spełnieniu określonych warunków, można rozwiązać np. po dwóch miesiącach jej trwania.

Zgodnie z art. 34 kodeksu pracy okres wypowiedzenia umowy o pracę na okres próbny wynosi:

- 3 dni robocze, jeżeli okres próbny nie przekracza 2 tygodni,
- 1 tydzień, jeżeli okres próbny jest dłuższy niż 2 tygodnie,
- 2 tygodnie, jeżeli okres próbny wynosi 3 miesiące.

Natomiast w świetle art. 36 kodeksu pracy okres wypowiedzenia umowy o pracę na czas nieokreślony wynosi:

- 2 tygodnie — jeżeli pracownik był zatrudniony u danego pracodawcy krócej niż 6 miesięcy,
- 1 miesiąc — jeżeli pracownik był zatrudniony u danego pracodawcy co najmniej 6 miesięcy,
- 3 miesiące — jeżeli pracownik był zatrudniony u danego pracodawcy co najmniej 3 lata.

Okres wypowiedzenia może być skrócony na mocy porozumienia stron. Z inicjatywą skrócenia okresu wypowiedzenia może wystąpić zarówno pracodawca, jak też pracownik. Ustalenie krótszego okresu wypowiedzenia i wcześniejszego terminu rozwiązania umowy o pracę nie zmienia trybu rozwiązania umowy o pracę — jest ona rozwiązana za wypowiedzeniem (art. 36¹ kodeksu pracy).

W okresie wypowiedzenia (niezależnie od podmiotu składającego oświadczenie o wypowiedzeniu umowy o pracę) pracownikowi przysługują tzw. dni na poszukiwanie pracy, za które pracownik otrzymuje wynagrodzenie. W przypadku gdy wypowiedzenie nie przekracza jednego miesiąca pracownikowi przysługują 2 dni, natomiast w okresie wypowiedzenia trwającego 3 miesiące pracownikowi przysługują 3 dni (art. 37).

MIESZKANIE DLA DOZORCY ZATRUDNIONEGO W SZKOLE

Od 1 stycznia 1999 r. będę zatrudniony w placówce oświatowej podległej kuratorium w charakterze dozorczy. Słyszałem, że z tego tytułu powinienem otrzymać mieszkanie. Jakiej wielkości powinienem otrzymać mieszkanie i jakie przepisy tę sprawę regulują? (G.K. Wieluń)

Problematykę poruszoną przez Czytelnika regulują przepisy rozporządzenia ministra pracy i polityki socjalnej z 13 lipca 1996 r. w sprawie zasad wynagradzania za pracę i przyznawania innych świadczeń dla pracowników nie będących nauczycielami, zatrudnionych w szkołach i placówkach oświatowych prowadzonych przez organy administracji rządowej (Dz.U. Nr 80, poz. 375 ze zm.).

Zgodnie z § 22 rozporządzenia pracownik sprawujący dozór i opiekę nad budynkami szkoły, któremu powierzono obowiązki wynikające z przepisów obowiązujących w przedsiębiorstwach gospodarki komunalnej dla dozorców domowych, może otrzymać w budynku przez niego obsługiwanym bezpłatne mieszkanie na zasadach określonych w załączniku do rozporządzenia. Jak wynika z przepisów załącznika nr 7 do rozporządzenia dozorca obsługującego budynek, na czas trwania umowy wykonywania obowiązków, może być przyznane mieszkanie bezpłatnie w budynku przez niego obsługiwanym: — dozorczy z rodziną — jeden pokój z kuchnią, — dozorczy samotnemu — jedna izba.

Należy wyjaśnić, że pod pojęciem bezpłatne mieszkanie należy rozumieć:

- zwolnienie dozorczy od uiszczania czynszu za mieszkanie obliczonego zgodnie z przepisami o czynszach najmu za lokale mieszkalne i użytkowe,
- zwolnienie dozorczy od uiszczania opłat za centralne ogrzewanie i ciepłą wodę w mieszkaniu, obliczonych na podstawie stawek za te świadczenia, określonych według odrębnych przepisów.

Jeżeli w zajmowanym przez dozorcę mieszkaniu nie ma centralnego ogrzewania pracownikowi przysługuje miesięczny ekwiwalent pieniężny odpowiadający iloczynowi obowiązującej stawki za centralne ogrzewanie (ustalonej według odrębnych przepisów) i powierzchni mieszkania odpowiednio dla:

- dozorczy z rodziną — 25 m²,
- dozorczy samotnemu — 15 m².

W przypadku przydzielenia dozorczy większego mieszkania niż określone wyżej, zwolnienie z opłacania czynszu i opłat za centralne ogrzewanie następuje w zakresie metrażu, jaki podano wyżej.

STUDIA DOKTORANCKIE A STAŻ PRACY

Jestem zatrudniona w szkole na stanowisku nauczyciela. W okresie od 1.10.1971 r. do 30.09.1974 r. odbywałam studia doktoranckie w Instytucie Fizyki PAN. Chciałabym się dowiedzieć czy ten okres zalicza się do stażu pracy, od którego zależą uprawnienia pracownicze? Nadmieniam, że obrona pracy doktorskiej miała miejsce w dniu 18.10.1977 r. (S.K. Poznań)

Jak wynika z art. 33 ustawy Karta Nauczyciela nauczycielom przysługuje dodatek za staż pracy w wysokości 1% wynagrodzenia zasadniczego za każdy rok pracy, wypłacany w okresach miesięcznych, poczynając od czwartego roku pracy, z tym, że dodatek ten nie może przekroczyć 20% wynagrodzenia zasadniczego.

Szczegółowe wypadki zaliczenia okresów zatrudnienia, uprawniające do dodatków za staż pracy, określa rozporządzenie ministra edukacji narodowej z 19 marca 1997 r. w sprawie wynagradzania nauczycieli (Dz.U. Nr 29, poz. 160 ze zm.). W świetle przepisów rozporządzenia do okresów pracy uprawniających do dodatku za staż pracy wlicza się okresy poprzedniego zatrudnienia we wszystkich zakładach, w których stosunek pracy został rozwiązany lub wygasł bez względu na sposób ustania stosunku pracy (zakończone okresy zatrudnienia).

Do okresów pracy uprawniających do dodatku za staż pracy wlicza się także inne okresy, jeżeli z mocy odrębnych przepisów podlegają one wliczeniu do okresu pracy, od którego zależą uprawnienia pracownicze.

Zasady odbywania studiów doktoranckich, jak również świadczenia związane z podnoszeniem kwalifikacji, określa rozporządzenie ministra edukacji narodowej z 10 czerwca 1991 r. w sprawie studiów doktoranckich (Dz.U. Nr 58, poz. 249 ze zm.). Zgodnie z § 23 ust. 3 tego rozporządzenia okres odbywania dziennych studiów doktoranckich niezależnie od daty ich zakończenia, nie dłuższy niż cztery lata, zalicza się do okresu pracy, od którego zależą uprawnienia pracownicze, jeżeli obrona rozprawy doktorskiej nastąpiła w ciągu roku od daty zakończenia tych studiów.

Wskazując na przytoczone okoliczności Czytelniczka nie spełniła określonego wyżej kryterium, ponieważ obroniła pracę doktorską dopiero po upływie przeszło 3 lat i dlatego też, moim zdaniem, brak jest podstaw prawnych do zaliczenia okresu studiów doktoranckich do okresu pracy, od którego zależą uprawnienia pracownicze.

UMOWA NA CZAS OKREŚLONY A URLOP MACIERZYŃSKI

Prowadzę w szkole sprawy kadrowe i w związku z tym mam pytanie — czy z pracownicą zatrudnioną na podstawie umowy o pracę na czas określony, która rozwiąże się przed dniem porodu pracodawca powinien zawrzeć umowę o pracę na czas nieokreślony, a następnie udzielić jej urlopu macierzyńskiego i urlopu wychowawczego? (L.S. Lublin)

PYTAJ! NA TEJ STRONIE ZNAJDZIESZ ODPOWIEDŹ

STAŁY DYŻUR — WTOREK, GODZ. 11³⁰-14³⁰, TEL. 827-66-30

Pracodawca powinien zawrzeć umowę o pracę na czas nieokreślony, a następnie udzielić jej urlopu macierzyńskiego i urlopu wychowawczego? (L.S. Lublin)

Problematyka poruszona przez Czytelniczkę była już wielokrotnie omawiana na łamach „Głosu Nauczycielskiego”. Jednak z uwagi na dość liczną korespondencję w tej sprawie ponownie udzielamy wyjaśnień.

Stosunek pracy kobiety w ciąży podlega szczególnej ochronie wynikającej z przepisów kodeksu pracy. Oznacza to, że **pracodawca nie może rozwiązać ani wypowiedzieć umowy o pracę w okresie ciąży, a także w okresie urlopu macierzyńskiego pracownicy**, chyba że zachodzą przyczyny uzasadniające rozwiązanie umowy bez wypowiedzenia z jej winy i reprezentująca pracownicę zakładowa organizacja związkowa wyraziła zgodę na rozwiązanie umowy. Zasady tej nie stosuje się do pracownicy w okresie próbnym nie przekraczającym jednego miesiąca.

Rozwiązanie przez pracodawcę umowy o pracę za wypowiedzeniem w okresie ciąży lub urlopu macierzyńskiego może nastąpić tylko w razie ogłoszenia upadłości lub likwidacji zakładu. Pracodawca jest wówczas obowiązany uzgodnić z reprezentującą pracownicę zakładową organizacją związkową termin rozwiązania umowy o pracę. W przypadku niemożności zapewnienia w tym okresie innego zatrudnienia, pracownicy przysługują świadczenia określone w odrębnych przepisach (np. zasiłek macierzyński). Okres pobierania tych świadczeń wlicza się do okresu zatrudnienia, od którego zależą uprawnienia pracownicze.

Umowa o pracę zawarta na czas określony lub na czas wykonania określonej pracy albo na okres próbny przekraczający jeden miesiąc, która uległaby rozwiązaniu po upływie trzeciego miesiąca ciąży, ulega przedłużeniu do dnia porodu. Oznacza to, że w dniu porodu umowa taka rozwiązuje się z mocy prawa, a pracownica otrzymuje od pracodawcy zasiłek macierzyński za okres urlopu macierzyńskiego. Z uwagi na to, że umowa ulega rozwiązaniu pracownicy nie przysługuje ani urlop macierzyński, ani urlop wychowawczy. Świadczenia te bowiem przysługują pracownicy pozostającej w zatrudnieniu.

Odpowiadając na postawione przez Czytelniczkę pytanie wyjaśniam, że zatrudnienie pracownicy w ciąży na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony zależy tylko i wyłącznie od decyzji (dobrej woli) pracodawcy.

ROZLICZANIE TYGODNIOWEGO WYMIARU ZAJĘĆ

Pracuję w szkole ponadpodstawowej. W maju i czerwcu nie wyczerpuję obowiązującego tygodniowego wymiaru zajęć dydaktycznych. Dyrektor zobowiązał mnie na piśmie do pracy w zwiększonym wymiarze w innych miesiącach. Ja nie podpisałam otrzymanej informacji. Z uwagi na to, że w maju i czerwcu na przykład sprawdzam prace pisemne maturalne, biorę udział w przeprowadzaniu egzaminów wstępnych itp. uważam, że wyczerpię obowiązujący mnie w tych miesiącach obowiązkowy wymiar zajęć. Zwróciłam się do dyrektora, żeby moje pensum było rozliczone np. w lipcu. Czy moje stanowisko jest zgodne z przepisami prawa? (R.L. Krośnice)

W świetle przepisów ustawy Karta Nauczyciela nauczyciel, dla którego ustalony plan zajęć w pewnych okresach roku szkolnego nauki nie wyczerpuje obowiązującego tego nauczyciela tygodniowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych, powinien nauczać w odpowiednio większej liczbie godzin w innych okresach danego roku szkolnego. Praca wykonywana zgodnie z tak ustalonym planem zajęć nie jest pracą w godzinach ponadwymiarowych.

Prawidłowa interpretacja tego przepisu w przeszłości budziła wiele wątpliwości zarówno wśród nauczycieli, jak też i dyrektorów. Zwłaszcza że przepisy nie przewidywały żadnego aktu wykonawczego, który w sposób szczegółowy określiłby zasady rozliczania tygodniowego wymiaru godzin dla tej grupy nauczycieli. **Problem ten został rozstrzygnięty przez Sąd Najwyższy w uchwale w składzie siedmiu sędziów z 14 kwietnia 1994 r. sygn. akt I PZP 64/93.**

Podczas prac prowadzonych przy nowelizacji Karty Nauczyciela, w celu uniknięcia kolejnych kontrowersji związanych z prawidłowym rozliczaniem „pensum” nauczycieli, dla których ustalony plan zajęć jest różny w poszczególnych okresach roku szkolnego, wprowadzono do Karty Nauczyciela zapis zobowiązujący ministra edukacji narodowej do szczegółowego uregulowania tej problematyki, co uczynił w zarządzeniu z 28 maja 1997 r. (M.P. Nr 36, poz. 346).

Jak wynika z przepisów tego zarządzenia nauczyciele zatrudnieni w pełnym wymiarze zajęć, dla których plan zajęć, wynikający z planów nauczania, w danym okresie roku szkolnego nie wyczerpuje obowiązującego tego nauczyciela wymiaru godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych lub przekracza ten wymiar — zobowiązani są do realizowania w innych okresach trwania roku szkolnego takiego wymiaru tygodniowej liczby godzin zajęć, zwiększonego lub zmniejszonego, aby średni wymiar zajęć nauczyciela w ciągu całego roku szkolnego odpowiadał obowiązkowemu wymiarowi godzin określonymu w art. 42 ust. 3 i 9 Karty Nauczyciela. Tak ustalony wymiar godzin zajęć, różny w poszczególnych okresach roku szkolnego, musi być podany do wiadomości nauczyciela przed jego rozpoczęciem i nie może w okresach realizacji zwiększonego wymiaru godzin zajęć przekraczać z tego tytułu 1 1/4 etatu.

Biorąc pod uwagę powyższe, ustalony dla Czytelniczki tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć dydaktycznych jest zgodny z zasadą wyrażoną w art. 42 ust. 5 Karty Nauczyciela. W związku z tym praca w zwiększonym wymiarze zajęć (określonym w piśmie skierowanym do Czytelniczki przez dyrektora) nie jest w tym przypadku pracą w godzinach ponadwymiarowych.

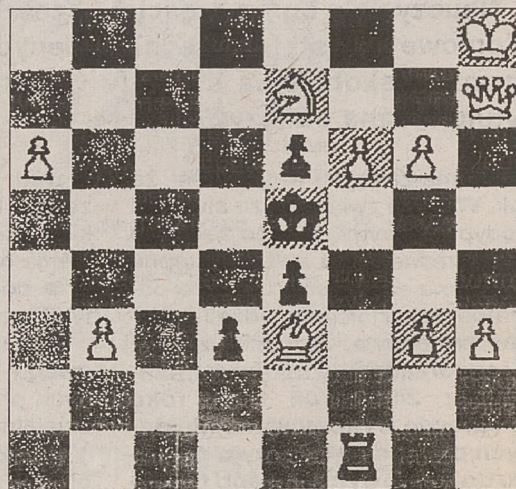
Należy zaznaczyć, że przepisy Karty Nauczyciela nie wymagają zgody nauczyciela w sytuacji, gdy zachodzi konieczność ustalenia różnego planu zajęć w poszczególnych okresach roku szkolnego. W tej sytuacji nie ma więc znaczenia, że pismo informujące o ustaleniu różnego planu zajęć w poszczególnych okresach roku szkolnego nie zostało przez Czytelniczkę podpisane, gdyż realizacja zwiększonego tygodniowego wymiaru zajęć wynika z ustawy.

Natomiast w przypadku, gdy czynności związane z przeprowadzaniem egzaminów wstępnych, matur przekroczy obowiązujący Czytelniczkę tygodniowy wymiar godzin zajęć dydaktycznych, przysługiwać będzie Jej z tego tytułu wynagrodzenie za przepracowane godziny ponadwymiarowe.

SZACH KRÓLOWI

pod redakcją
BOGDANA KUSIŃSKIEGO

Zadanie nr 1



MAT W TRZECH POSUNIĘCIACH

Białe: Kh8, Hh7, Ge3, Se7, a6, b3, f6, g3, g6, h3
Czarne: Ke5, Wf1, d3, e4, e6

Rozwiązanie zadania prosimy nadsyłać w terminie 14-dniowym pod adresem redakcji.

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. (0-61) 436-13-50

POSIADAMY WYMAGANE CERTYFIKATY

KOMPUTERY, NOTEBOOKI, MONITORY DLA SZKÓŁ, UCZELNI, INSTYTUTÓW...

BEZ CŁA I VAT!!!

S plus S Poland sp. z o.o.

02-513 W-wa

ul. Madalińskiego 10/16

tel./fax (0-22) 646-50-35,

646-50-36, 646-50-37, 49-70-54



Tablice rozkładu zajęć

korkowe i magnetyczne

Tablice szkolne:

zielone, białe

aulowe,

ogłoszeń tekstylne i korkowe

realizacja indywidualnych zamówień

P.W. - KRAJE - KRAJE 83-304 Przedkole, tel. (056) 661 97 08

PROFESJONALNE TABLICE SPORTOWE



WSZYSTKIE DYSCIPLINY

- znakomita widoczność przy świetle słonecznym i sztucznym
- możliwość sterowania bezprzewodowego
- wysoka bezawaryjność
- znikomy pobór energii elektrycznej
- do 3 lat gwarancja

Producent: Firma „3D” sp. z o.o. ul. KOŚCIUSZKI 27A
85-090 BYDGOSZCZ tel./fax: 052/211-512, tel. 052/210-277
http://www.3d.com.pl e-mail: 3d@3d.com.pl



SZKOŁY ORAZ INNE JEDNOSTKI OŚWIATOWE

OPROGRAMOWANIE KOMPUTEROWE

- > MOŻLIWOŚĆ BEZPŁATNEGO POKAZU U KLIENTA
- > PAKIETY SOLIDNEGO OPROGRAMOWANIA KOMPUTEROWEGO
- > ATRAKCYJNE CENY I FORMY ZAKUPU (NP. NIEOPROCENTOWANE RATY)
- > PROFESJONALNE SZKOLENIA ORAZ PEŁEN SERWIS
- > 3 JEDNOSTKI KUPUJĄCE RAZEM-15% TANIEJ DLA KAŻDEJ Z NICH
- > KUPUJĄC PROGRAMY W PAKIETACH OSZCZĘDZASZ DO 30%

Kadry, Place, Księgowość, Prawo Oświatowe, Arkusz Organizacyjny, Plan Lekcji, Sekretariat, Zamówienia Publiczne.

WiKom S.C.

Os. Winiary 2 60-655 Poznań (061) 823-39-17 oraz (061) 823-36-19
http://www.wikom.poznan.pl e-mail: wikom@wikom.poznan.pl

sprzedaż	szkolenia	serwis
„Ka-2”	Poznań	(061) 874-06-97
„THB”	Wrocław	(071) 623-434
„Open”	Bydgoszcz	(052) 373-46-81
„Szmyt”	Konin	(063) 245-29-52
„Level”	Koszalin	(094) 345-48-73
„Multi-Service”	Białogard	(094) 312-62-20
„Tomsoft”	Lębork	(059) 628-873

Zadzwoń! Sprawdź! Zobacz! To nic nie kosztuje!

SZTANDARY

+ DODATKI

poleca

f-ma „HAFT-ART”

rok założenia 1966

D. J. Rynkowski

— mistrzowie hafciarstwa

60-349 Poznań-Grunwald,
ul. Jana Ostroroga 21
tel. 061-867-40-02

Zakład czynny również w soboty i niedziele, wykonujemy szybko, fachowo, tanio, również projektowanie sztandarów przez artystę plastyka, gwarancja na 10 lat, wysoka jakość.

DZWONKI SZKOLNE

- sterowniki programowalne
od 280 zł+VAT, zegary korytarzowe

TABLICE SPORTOWE

świetlne, 14 gier, czas 30 sek,
przewinienia osobiste, grafika
do wyświetlania nazw zespołów
Gwarancja 2 lata.

Dokumentację wysyłamy bezpłatnie!

Tel./Fax (0-22) 720-22-20

mgr inż. Stanisław Gardynik

05-090 Raszyn, Olszowa 68

PŁYN DO ZMYWANIA BIAŁYCH TABLIC — ATEST PZH

RENOWACJA TABLIC SZKOLNYCH
TEL. (075) 7522403

OGŁOSZENIA DROBNE

Małżeństwo nauczycielskie: mgr biologii pracujący jako anglista (egzamin II stopnia — CAE z jęz. angielskiego) oraz mgr fizyki (2-letnie podyplomowe studia matematyczne) poszukuje pracy z komfortowym mieszkaniem rodzinnym (2 dzieci), najchętniej w województwie kieleckim.
B.L. Jas, ul. K. Wielkiego 26/11
25-633 Kielce.

Wpłaty przyjmuje „RUCH” SA Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy na konto w kasach Oddziału. Dostawa odbywa się pocztą zwykłą w ramach opłaconej prenumeraty, z wyjątkiem zlecenia dostawy pocztą lotniczą, której koszt w pełni pokrywa zamawiający.

5. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną ze zleceniem dostawy za granicę od osób zamieszkałych w kraju:
do 20.05 — na III kwartał br.

6. Zlecenia na prenumeratę dewizową przyjmowane są od osób zamieszkałych za granicą, realizowane są od dowolnego numeru w danym roku kalendarzowym. Informacje o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” SA Oddział Warszawa, 00-958 Warszawa, ul. Towarowa 28, tel. 620-10-39, 620-10-19, 620-12-71 w. 2442, 2366.

Prenumerata pocztowa jest prowadzona na terenie całego kraju.

Przedpłaty na prenumeratę są przyjmowane we wszystkich urzędach pocztowych na

terenie całego kraju oraz przez listonoszy (od osób niepełnosprawnych w miastach) od wszystkich mieszkańców wsi i małych miasteczek, gdzie dostęp do urzędu pocztowego jest utrudniony, w terminach:

— do 30 listopada — odnośnie prenumeraty realizowanej od 1 stycznia następnego roku

— do końca lutego — odnośnie prenumeraty realizowanej od 1 kwietnia

— do 31 maja — odnośnie prenumeraty realizowanej od 1 lipca

— do 31 sierpnia — odnośnie prenumeraty realizowanej od 1 października.

Wszystkie urzędy pocztowe bez względu na miejsce zamieszkania (siedzibę) prenumeratorka przyjmują przedpłaty do 25 listopada, lutego, maja, sierpnia z uwzględnieniem okresów przedpłat podanych wyżej.

Wpłaty na prenumeratę są przyjmowane bez pobierania dodatkowych opłat i bez obowiązku wypełniania blankietów wpłat.

Prenumerata prasy obejmuje pełne okresy kalendarzowe bieżącego roku: kwartał, półrocze, trzy kwartały, rok.

Zaprenumerowane egzemplarze są doręczane do miejsca zamieszkania prenumeratorka lub jego siedziby bez pobierania dodatkowych opłat.

DYREKCJA

PAŃSTWOWEGO MUZEUM ARCHEOLOGICZNEGO W WARSZAWIE

Serdecznie zaprasza do zwiedzenia wystawy:



która jest czynna w siedzibie Muzeum (budynek Arsenatu) przy ulicy Długiej 52 w Warszawie

Muzeum czynne od poniedziałku do piątku w godzinach 9 -16
w niedziele wstęp wolny w godzinach 10 -16
w soboty i третią niedzielę miesiąca Muzeum nieczynne

Zgłoszenia telefoniczne wycieczek i grup szkolnych przyjmuje
Dział Wystaw i Popularyzacji PMA, tel.: (022) 831 -15 - 37

WARUNKI PRENUMERATY

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmowane są na okresy kwartalne.

2. Cena prenumeraty krajowej na I kwartał 1999 r. wynosi 23,40 zł.

3. Wpłaty na prenumeratę przyjmują:

a) jednostki kolportażowe „RUCH” SA właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratorki.

Dostawa egzemplarzy następuje w uzgodniony sposób;

b) od osób lub instytucji zamieszkałych lub mających siedzibę w miejscowościach, w których nie ma jednostek kolportażowych „RUCH”, wpłaty należy wnieść na konto „RUCH” SA Oddział Warszawa w PKB S.A. XIII O/Warszawa 11101053-16551-2700-1-67 lub w kasach Oddziału Warszawa, ul. Towarowa 28, czynnych codziennie od poniedziałku do piątku w godz. 8.00—14.00, jeżeli cena czasopisma w prenumeracie przewyższa kwotę 1,50 zł/egz. Dostawa w takim przypadku odbywa się pocztą zwykłą w ramach opłaconej prenumeraty, tzn. pod opaską.

4. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest o 100 proc. wyższa od krajowej.

KRZYSZTOF KARULAK

MISERERE

Właśnie zastanawiałem się, jaki temat byłby godny noworocznego felietonu, kiedy dziennikarz prowadzący „W centrum uwagi” zapytał przedstawicieli AWS i Unii Wolności o gwiazdkowy prezent, przygotowany dla społeczeństwa polskiego przez rząd J. Buzka. „Cztery wielkie reformy” — zgodnym chórem zawtórowali panowie S. Niesiołowski i R. Wende. „No, mam czego szukałem” — pomyślałem. Niestety, radość trwała krótko. Pierwszy felieton w Nowym Roku powinien być raczej optymistyczny, a co takiego radosnego znaleźć w reformie administracji, ubezpieczeń, zdrowia czy oświaty? Przystudiowałem na nowo projekty, wysłuchałem ekspertów, przeczytałem opinie recenzentów — straciłem wiele czasu i... nic!

Zbliżał się termin oddania felietonu do druku, a ja ciągle trwałem na etapie szukanego pomysłu. Niemal w ostatniej chwili sięgnąłem do korespondencji. „Może Czytelnicy mnie zainspirują” — pocieszałem się w duchu. I rzeczywiście.

„W prasie lokalnej — pisze pan Antoni Ponikowski, Stary Belfer z Gór Świętokrzyskich (tak sam siebie nazywa) — opublikowałem swój list ze swoimi »grzechami«, aby ukorzyć się przed »Prawą marsz« (to tytuł mojego felietonu, „GN” nr 45/98)”. Mój Czytelnik swój rachunek sumienia zrobił już w 1992 roku. Nie czekał na oficjalne ustawy określające, kto i komu ma donosić. Donoszą sami na siebie.

Że też ja na taki pomysł wcześniej nie wpadłem. Szkoda — ale jak mówi stare przysłowie — nie czas żałować róż, kiedy płonie las. Z woli naszego parlamentu dopiero rok 1999 rozgorzeje różnymi płomieniami donosicielstwa. Nie czekając więc na przepisana prawem denuncjację, może warto zabawić się w konfidenta. Że też ja na taki pomysł wcześniej nie wpadłem. Szkoda — ale jak mówi stare przysłowie — nie czas żałować róż, kiedy płonie las. Z woli naszego parlamentu dopiero rok 1999 rozgorzeje różnymi płomieniami donosicielstwa. Nie czekając więc na przepisana prawem denuncjację, może warto zabawić się w konfidenta.

1. Przepraszam, że urodziłem się, kiedy znany już był wiersz St. J. Leca pt. „Stalin” („Oczywista... to Stalin”, a nie było jeszcze unikatowej książeczki pt. „Wiersze i pie-

śni poświęcone pracownikom bezpieczeństwa” („Czujny bądź! ... I nie wahaj się wrogowi stawić czoła...! — to poeta, oficer AK, S. R. Dobrowolski). Zapewniłem solennie, że drugi raz takiego błędu nie popełnię.

2. Przyznaję się, że z pasją edukowałem się w socjalistycznych szkołach i na nie mniej socjalistycznych uczelniach. Ponieważ w podstawówce nauczyciele uznali, że mam dykcję i aparycję, to zdarzało się, że na szkolnych akademiach słowami Wł. Broniewskiego „kłaniałem się rosyjskiej rewolucji czapką do ziemi, po polsku...”. W liceum przepadałem za Szymborską (kto wówczas przypuszczał, że dostanie Nobla?). Za wykonanie wiersza o miłości, bez której „można żyć (...) ale nie można owocować”, dostałem nawet znaczącą nagrodę. Popularna aktorka tak się wtedy we mnie rozkochała, że gwałtem chciała mnie wpochnąć do PWST. Ja jednak wolałem zostać nauczycielem (po matce miałem taką dewiację). Gdybym wówczas przewidywał, jaką krzywdę sobie wyrządzam, zostałbym... elektrykiem.

3. Ujawniam, że po ojcu kupcu mogłem zająć się handlem, urządzić w mieście i opływać w dodatku. Tymczasem ja poszedłem za głosem powołania. Zaszyłem się w szkółce na wsi zabitej deskami — 5 km do najbliższego przystanku autobusowego, bez telefonu, telewizji, gazu... etc. W dzień tych, co mówili „pon jest taki, a jo taki”, uczyłem „A... B... C...” i uświadamiałem, że ludzie maleńcy mogą być ogromni (J. Tuwim). Wieczorami ich rodziców przekonywałem, że na oporządzeniu bydła świat się nie kończy. Kiedy dziś patrzę, jak jedni z nich limuzynami podjeżdżają pod gmach parlamentu, a inni blokują drogi, mówię: mea culpa!

4. Obwieszczam, że w latach siedemdziesiątych przystąpiłem do lokalnej reformy edukacji. Zdecydowałem, że szkoła ma być dla ucznia, a nie vice versa. Pojąłem bowiem, że Opatrzność każdemu dała jakieś zdolności, a szkoły zadaniem jest je wykryć i rozwinąć. Harowałem więc w pocie czoła, a kiedy prowincjonalne liceum przebito się do krajowej czołó-

wki, rozsądzała mnie duma. Dopiero po ideologicznym przewrocie zrozumiałem, czego się dopuściłem. Pokazałem, że w PRL można było wiele, jak się umiało i chciało. Tymczasem — jak powszechnie wiadomo — nic nie można było. Teraz dopiero widzę, że prawie wszystkich przesładowano, upodlano, krzywdzono... etc. Jak mogłem tego przedtem nie dostrzec? Jakby rzeczy nie ująć, takiego kretyństwa wybaczyć się nie da.

5. Powiadami, że w komunistycznych czasach działałem w różnych partiach, stowarzyszeniach, organizacjach i klubach — a wszystko z myślą o innych i za darmo (diety to dopiero prawo słusznych czasów). Myślałem wówczas — jak A. Asnyk — naiwnie, że „do tych należy jutrzejszy dzień, co nowych takną zdobyć; kto się usuwa w ciszę i w cień, ten się do żywych nie liczy”. Dopiero, kiedy trupy ożyły, pojąłem, że lepiej było „leżeć pod gruszą na dowolnie wybranym boku”. Dziś byłbym bohaterem i z rekomendacji jedynie słusznej orientacji kuratorem lub innym pomazanicem, a tak jestem... dysydentem.

6. Spowiadam się też z przestępczego stosunku do religii. Za ks. Skargą bowiem żywiłem przekonanie, że „wiera bez dobrych uczynków jest jak drzewo bez owocu, miłość jako matka bez dzieci, modlitwa jako ptak bez skrzydeł”. Jak mogłem być tak naiwny. Przecież „pobożność w sercu kryje ten, co leżąc krzyżem skręca sobie szyję”. A i „zbrodnia może uść płazem, gdy bliźnich poświęcanym morduje się żelazem”. Słusznie więc współcześni prorocy kwalifikują mnie jako bezwartościowego homo sapiens.

7. Kajam się i za to, że nie zbiłem majątku wtedy, kiedy „oczekujący na wolność” gromadzili co się tylko dało. Nie kupiłem willi z ogródkiem, działki rekreacyjnej z dachą, samochodu (także Fiata 126p), komputera, komórkowca... nawet pianina i psa. Nie założyłem konta dolarowego, nie wziąłem ani jednej promesy, ani jednego talonu. Ani razu też nie pojechałem za państwowe pieniądze za granicę — na stypendium, w tzw. delegację czy dla rekreacji. Dziś aż wstyd do takiej naiwności się przynajmniej. Toż to zwykła głupota — nie brać, kiedy dają (a dawali).

„Wszystko tutaj opisałem nie na czyjąś próżną chwałę, lecz by zarobić żdziebelko na bułeczkę i maselko”. Takimi słowami skończyłby mistrz Gałczyński. Ja tymczasem nie powiem, że więcej grzechów nie pamiętam. Pamiętam. Nie w tym jednak rzecz. Już Cyceeron doszedł do wniosku, że „właściwością człowieka jest błędzić, głupiego — w błędzie trwać”. A mnie się jakoś dziwnie chce właśnie w tym błędzie trwać. Dlatego, by ostatecznie dojrzeć do rozgrzeszenia, poczytam sobie jeszcze książeczki A. Bocheńskiego pt. „Dzieje głupoty w Polsce”.

W ostatnim miesiącu minionego roku koalicyjna większość parlamentarna uporała się z ciężarem dręczącym AWS od paru lat, a UW od niedawna - szkolnym programem wychowania seksualnego.

Akcja, która na samo słowo „seks” dostaje wysypki, nareszcie jest szczęśliwa, gdyż postawiła na swoim, UW z kolei może się cieszyć, bo nie będzie płacić belfrom za dodatkowe lekcje. I tak ci pierwsi uratowali intelektualno-moralne dziewictwo małałatów, ci drudzy - dziewictwo własne. Bo we wspólnej Europie zawsze będą mogli tłumaczyć się względami ekonomicznymi...

Ponieważ trudno przypuszczać, by w tej sprawie solidarnościowo-koalicyjny Senat zdecydował inaczej, to teraz pan minister i jego doradcy (tudzież ich konsultanci pozarządowi) w specjalnym rozporządzeniu określać będą, jakie wiadomości o tej sferze życia przekażą nauczyciele uczniom w tak zwanej ścieżce międzyprzedmiotowej. Nie ukrywam, że na taki akt czekam z ogromną ciekawością, czy oto nie następuje odkurzenie niektórych treści i autorów. A podejrzenia takie przychodzą mi do głowy po zapoznaniu się z faksem, jaki w końcu listopada ubiegłego roku nadesłały do placówek wrocławskich stosowne władze oświatowe.

Oto w dwa miesiące po rozpoczęciu nowego roku nauki dyrektorzy szkół uradowani zostali kwotą kilku tysięcy złotych na zakupy podręczników do bibliotek szkolnych. Ale by było zabawniej — nie takich, jakie im się zamarzą, lecz wskazanych autorów i wydawców. Na liście propozycji nie do odrzucenia nie ma zatem pozycji autorstwa ani śp. profesora Kozakiewicza, ani profesora Izdebskiego czy Jaczewskiego, natomiast są pani profesor Ostro-

SEKS
ANTYCYPOWANY

wskiej, pań Król i Papis. Słowem książki, które swego czasu ta sama Unia Wolności na łamach prasy wkłapywała w glebę za wyznaniową jednostronność tudzież ocenianie zjawisk życia intymnego à la Kazimierz Kapera (czyli nazywanie homoseksualizmu zboczeniem zasługującym na ostracyzm). Kilka lat temu Unia ten poziom uznawała za uwłaczający, dzisiaj nie przeszkadza jej stać z nim w jednym domu. A podobno jest to partia, która w odróżnieniu od całej innej prawicy dostrzega nie tylko czubek własnego nosa. W tym przypadku jest tak tylko wtedy, gdy długość nosa nie jest większa niż szerokość stolka zajmowanego w koalicji rządzącej.

Jeśli biblioteki szkolne kupią podpowiadaną im literaturę, to młodzież wreszcie dowie się, dlaczego Polki są złymi matkami (bo pracują, co zdecydowanie przeszkadza w prawidłowym wypełnianiu matczynej roli), co powodują środki antykoncepcyjne (przede wszystkim są rozsądnikiem różnych chorób skąd też niszczą zdrowie młodych organizmów), czy na ile to, co dozwolone w małżeństwie, jest niemoralne i szkodliwe przed nim. I w ten sposób świat przeżyć dorosłych wreszcie jest poukładany prawidłowo i zgodnie z zasadami. Przy okazji część wydawców bez przetargu otrzyma należne wsparcie.

A jak to się stało, że na wiele tygodni przed głosowaniem w Sejmie minister odważył się złożyć podpis na stosownych pismach w sprawie książek? No cóż, to pewno było jak z seksem — samo się wie. Albo antycypuje. Co na jedno wychodzi.

WOJCIECH SIERAKOWSKI

TANTIEMY



Każdy zamach na dobro materialne, jakim by ono nie było, godzien jest potępienia i kary. Dokładnie tak samo rzecz się ma w przypadku dóbr intelektualnych, czyli produktów wszelkiej twórczości. Z mieszanymi uczuciami przyjmujemy jednak działania policji

konfiskującej na bazarach nielegalnie nagrane, za to o wiele tańsze niż w sklepach, płyty. A przecież ktoś, kto napisał muzykę czy tekst jest tegoż właścicielem i powinien za tę pracę otrzymać godziwe wynagrodzenie. I to przy każdej okazji publicznego odtworzenia swego dzieła. Dobrze pamiętam własne zdenerwowanie, kiedy przedrukowano mój tekst (bez mojej wiedzy i zgody) nie płacąc mi za to ani grosza. Rozumiem więc muzyków i „tekściarzy”, którzy mogą się tylko domyślać, że efekty ich twórczych pracy są wykorzystywane, a oni nic z tego nie mają. Ma się to dokładnie nijak do respektowania prawa własności.

W Polsce praw autorskich pilnuje ZAiKS. Ostatnio posypały się jednak w jego kierunku gromy. Moim zdaniem, niezasłużenie. Zażądał bowiem tantiem za odtwarzanie podczas szkolnych dyskotek utworów muzyki rozrywkowej. Wprawdzie nie cierpię hufasu związanego z takim graniem, ale nie widzę też powodu, dla którego jego twórcy mieliby zostać pozbawieni dochodów. Dlatego nie bardzo rozumiem oburzenie dyrektorów szkół i nauczycieli na zdzierstwo ZAiKS-u. Przecież każdy twórca żyje z tego, co w pocie czoła stworzył. Powinien więc dostawać za to tantiemy, od których przecież odprowadza podatki.

A z podatków, wiadomo, finansowane są m.in. szkoły, w których odbywają się dyskoteki. Symboliczne grosze wpłacane przez uczestników tych imprez na rzecz ZAiKS-u, kieszeni uczniów nie zrujnują. Mogą jednak nauczyć szacunku dla dóbr intelektualnych oraz ich właścicieli. Bądźmy więc konsekwentni i potępiając każdą kradzież pamiętajmy, że wykorzystywanie utworów bez zgody autora jest nią także.

MARIA AULICH



Tantiemy to rzecz święta. Precz z piratami. Tak, zgadzam się, ale zasada ta nie może być stosowana wobec szkół, a ściślej mówiąc, wobec samorządów uczniowskich, które organizują dyskoteki w celach zazwyczaj, szlachetnych. Nie podoba mi się więc pomysł

przelewania części dochodów z dyskotek szkolnych do ZAiKS-u. I to z wielu powodów. Oświata jest w tej chwili tak biedna, że wydzieranie jej w sumie niewielkich grosików, które sama sobie zarobiła, jest czymś niemoralnym. Pomysł ten nie podoba mi się i z tego względu, że mieści się on w nurcie stosowanej ostatnio teorii, liberalnej polityki fiskalnej. Owszem, może i powinna ona być stosowana, ale wobec tych podmiotów gospodarczych, które przynoszą dochód, a nie żyją z tego co im taskawie wydzieli budżet.

Nie jest to zresztą pierwszy pomysł opodatkowania szkół. Niedawno samorządy lokalne nakazały placówkom oświatowym odprowadzanie do kasy gmin podatków od działalności gospodarczej. Jakież to krótkowzroczne. Rozumiiałbym zasadność tej decyzji, gdyby szkoły były należycie finansowane, a zarabiała dodatkowo na kwiatek do kożucha. Ale przecież one zarabiają głównie po to, by zaspokoić elementarne potrzeby ich własnych dzieci i nie wstydić się za państwo polskie po przyjęciu nas do Unii Europejskiej.

Moim zdaniem jest jeszcze jeden powód, dla którego szkoły nie powinny mieć zbyt wielkich wyrzutów sumienia z powodu niepłacenia tantiem autorom tekstów i kompozytorom piosenek. Twórcy ci na pewno nie zaprzeczają, że raczej nie muszą się głowić, jak przeżyć do pierwszego i jak związać koniec z końcem. W przeciwieństwie do szkół. To prawda, że swój status materialny zawdzięczają własnym talentom i pracowitości, ale być może mają coś do zawdzięczenia także swoim szkołom, które ich uformowały. Może więc wykorzystywanie ich utworów mogłoby potraktować jako swego rodzaju spłatę długu wdzięczności.

WITOLD SALAŃSKI



List do Pracowników Oświaty

REFORMA SYSTEMU EDUKACJI

Szanowni Państwo,

Rozpoczął się rok 1999. Rok wielkich przemian, związanych przede wszystkim z reformą ustrojową państwa. Chciałbym, aby to był również rok, w którym rozpoczniemy zmiany w szkolnictwie.

U progu nowego roku przypomnijmy; Czy nie jest to termin przedwczesny? Dlaczego proponujemy wprowadzenie nowego ustroju szkolnego od 1 września 1999 roku?

J. Skonkel



Konieczność reformowania systemu oświaty

Chcemy zreformować system oświaty, ponieważ większość Polaków wie, że obecne metody, treści i zasięg kształcenia nie odpowiadają potrzebom XXI wieku. Może to zmienić reforma, której celem jest:

- Wyrównanie szans edukacyjnych,
 - Upowszechnienie wykształcenia średniego i poprawa jakości kształcenia,
 - Przywrócenie funkcji wychowawczej szkole oraz integracja kształcenia i wychowania.
- Szeroki dostęp do szkoły stwarza możliwość kształcenia się bez względu na miejsce zamieszkania. Dobre wykształcenie staje się szansą lepszego życia i uzyskania pracy.

Po to właśnie potrzebna jest reforma edukacji.

Dlaczego w 1999 roku?

Dlaczego reformę systemu oświaty powinniśmy wprowadzić w 1999 roku?

1. Powinniśmy już zacząć reformę, gdyż gruntowne i rzetelne zmiany w pracy szkoły i systemie oświaty wymagają czasu. Każde opóźnienie tego wielkiego i niełatwego przedsięwzięcia; każda próba przesunięcia choćby o rok spowoduje, że kilkaset tysięcy uczniów, czyli kolejny rocznik, straci szansę lepszego przygotowania do życia.
2. Reformę trzeba zacząć już ze względu na perspektywę integracji Rzeczypospolitej Polskiej z Unią Europejską. Integracja otworzy nowe szanse rozwoju Polski, a jednocześnie postawi nas wobec nowych wyzwań. Szczególny rolę przypadnie w udziale młodemu pokoleniu Polaków. Aby mogli sprostać tym wyzwaniom, musimy stworzyć szansę rozwoju ich uzdolnień, dać im dobre wykształcenie, to znaczy – szansę rozwoju osobowości, zdobywania wiedzy i umiejętności. Kapitał wykształcenia i kwalifikacji należy do najważniejszych czynników sukcesu Polski i stanowi szansę w konkurencji na europejskim rynku pracy. Nie możemy dopuścić, aby niedostatki wykształcenia sprawiły, że nasza młodzież zostanie zepchnięta do roli wykonawców najprostszych prac.
3. Za rozpoczęciem reformy w 1999 roku przemawia także sytuacja demograficzna. Liczebność 6- i 7-latków zmniejszyła się do około 54 tys. – w 1998 roku. Już wiadomo, że w najbliższych latach do szkół podstawowych przychodzić będzie coraz mniej uczniów; np. w roku 2002 o 42 tys. Przewiduje się, że zmiana sytuacji demograficznej nastąpi około 2012 roku. Wprowadzanie reformy przy małej stosunkowo liczbie uczniów pozwoli stworzyć im lepsze warunki, a równocześnie mamy szansę zaproponować dobrą, zreformowaną szkołę pokoleniu następnego demograficznego wyżu.

Wprowadzanie nowego ustroju szkolnego

„Reformę proponujemy po to, aby upowszechnić wykształcenie średnie, ale także zwiększyć współczynnik skolaryzacji na poziomie wyższym. Jeżeli się zastanowimy, dlaczego w Polsce wskaźniki wykształcenia średniego wśród naszej młodzieży są w stosunku do reszty Europy dość niskie, to okaże się, że odpowiedź przede wszystkim wynika ze zróżnicowania sieci szkół w dużych miastach, małych miasteczkach i na wsi. Po prostu w małych miasteczkach i na wsiach nie ma szkół średnich. Pójście do szkoły średniej wymaga bardzo skomplikowanej drogi, ale także i nakładów. Po prostu potrzeba więcej pieniędzy. Wprowadzamy nowy ustrój szkolny po to, aby stworzyć szansę na utworzenie sieci szkół średnich.

Gimnazjum, które proponujemy, nie jest oczywiście celem tej reformy. Jest właśnie drogą do osiągnięcia celu, jakim jest upowszechnienie wykształcenia średniego. Chcemy, aby część szkół podstawowych przekształcona w gimnazja stała się początkiem sieci szkół średnich tam, gdzie ich nie ma, to znaczy w gminach wiejskich i gminach małomiasteczkowych. I to jest pierwszy powód, dla którego proponujemy nowy ustrój szkolny.

Drugi powód, który jest jednocześnie także drugim celem proponowanej przez nas reformy systemu oświaty, to wyrównanie szans edukacyjnych. W tej chwili ktoś, kto się urodził w dużym mieście, w rodzinie inteligentnej, ma ponad 80% szans na ukończenie studiów wyższych. Jeżeli zaś urodził się w małym miasteczku i na wsi w rodzinie inteligentnej, to jego szanse wynoszą 6-7%. Rodzi się więc pytanie: jak te szanse wyrównać? Otóż muszą być szanse dostępu do edukacji na każdym jej poziomie. Wydaje nam się, że znacznie łatwiej jest zapewnić odpowiednio wysoki poziom w szkołach gimnazjalnych niż w każdej ze szkół podstawowych. Sądzymy więc, że w nowym ustroju gimnazjum będzie tym miejscem, gdzie będą wyrównywane szanse, bo w sieci szkół gimnazjalnych możemy zapewnić lepszą bazę, lepszego nauczyciela i na tym etapie wyrównać szanse edukacyjne. Gimnazjum będzie jednocześnie szansą na funkcjonowanie krótszej szkoły podstawowej, która będzie bliżej domu. Łatwiej zapewnić bliższy kontakt z domem w wypadku krótszej szkoły podstawowej niż szkoły 8-klasowej.

Wreszcie trzeci powód, dla którego proponujemy nowy ustrój szkolny: **nowy ustrój szkolny jest nową formą dla nowych treści.** Nie da się rozdzielić nowych treści nauczania od formy, w jakiej te treści przekazujemy. Jeżeli nowe treści nauczania wprowadzimy do starego systemu szkolnego, to stary system szkolny wymusi zmianę do status quo ante. Sądzymy więc, że nowy ustrój szkolny będzie właśnie tym czynnikiem utrwalającym nowe treści, które chcemy proponować. A te nowe treści rozpisujemy na cztery nowe cykle edukacyjne: nauczanie nazywane w tej chwili początkowym, które my chcemy nazywać nauczaniem zintegrowanym, nauczanie blokowe, gimnazjum, liceum. Są to po prostu cztery trzyletnie cykle edukacyjne rozbite na układ 6 + 6 tzn. 6 lat szkoła podstawowa, 6 lat gimnazjum i liceum. I następny powód, dla którego proponujemy ten nowy ustrój: otóż granica między cechami dziecka a dorastającej młodzieży to mniej więcej 12-13 rok życia i w większości krajów świata właśnie w tym momencie zmienia się typ szkoły.

My proponujemy, aby dzieci chodziły do szkoły podstawowej, młodzież do gimnazjum i liceum. Ta granica jest dostosowana do rozwoju psychofizycznego dziecka.”

Sprawy bieżące

W grudniu ubiegłego roku ukazały się dwie pierwsze pozycje „Biblioteczki Reformy”:

Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie
Ministerstwo Edukacji Narodowej o sieci szkół

Jest to seria wydawnictw bezpłatnych, które są rozprowadzane za pośrednictwem kuratoriów oświaty. Każdą z tych pozycji można powielać, stosownie do potrzeb. MEN jest właścicielem praw autorskich. W przygotowaniu są kolejne zeszyty „Biblioteczki Reformy”: o reformie szkolnictwa zawodowego, o uczniu zdolnym, o finansach oświaty w 1999 roku, o ofercie doskonalenia nauczycieli w 1999 roku.

Uwaga!

W MEN można otrzymać ścienny kalendarz na rok 1999. Hasło kalendarza – reforma!



Wkrótce

odbędzie się konferencje na temat:

- **wychowania w szkole** – odpowiedzialny dr Kazimierz Korab; tel. 628-83-36
- **szkolnictwa specjalnego i integracyjnego** – odpowiedzialny mgr Jacek Kwapisz; tel. 629-72-41 w. 837
- **szkolnictwa niepublicznego** – odpowiedzialna mgr Danuta Chutowska; tel. 629-72-41 w. 833
- **edukacji regionalnej** – odpowiedzialna mgr Ewa Repsch; tel. 629-72-41 w. 376

**Ministerstwo Edukacji Narodowej uruchomiło telefon,
pod który można dzwonić, aby uzyskać informację o reformie:**
(0-22) 629 00 59

Telefon czynny jest w godzinach 10-14 (w dni robocze)

Prof. Mirosław Handke
Minister Edukacji Narodowej
Warszawa, styczeń 1999 r.

W trakcie zajęć seminaryjnych na Podyplomowym Studium Menedżerów Oświaty w Kaliszu zapytano 120 dyrektorów szkół podstawowych i średnich z całej Polski, jakie sprawy wymagają szczególnie pilnych rozstrzygnięć, gdyż są niejasne i utrudniają codzienną pracę szkoły. W wyniku przeprowadzonej ankiety i dyskusji powstała

LISTA PROBLEMÓW

Najbardziej charakterystyczną cechą zmian ustrojowych w naszym kraju jest demokratyzacja życia społecznego, w tym również systemu oświaty. Cechą wyróżniającą demokratyczną formę zarządzania oświatą powinna być zasada równości wobec prawa, polegająca na tym, że określa ona prawa i obowiązki nie tylko dla podwładnych, ale również dla zarządzających. Szkoła zaś jako instytucja demokratyczna powinna opierać się na uznaniu podmiotowości wszystkich elementów uczestniczących w edukacji szkolnej, a więc władz oświatowych, nauczycieli, uczniów i rodziców. Z demokratyczną oświatą wiąże się też kwestia procesu decentralizacji systemu edukacyjnego, która w społeczeństwie demokratycznym polegać powinna nie tylko na przekazaniu kompetencji władz wyższych, władzom niższego szczebla, ale również na rozszerzeniu odpowiedzialności za realizację zadań publicznych na inne, niż oświatowe podmioty wykonawcze. Zdaniem dyrektorów w powyższych kwestiach brak jasnych ustaleń. Potrzebna jest więc aktualizacja i stabilizacja prawa oświatowego. Jak dotąd przepisy prawne są tak skonstruowane, że samodzielność szkół jest ciągle jeszcze ograniczana. Wiele kwestii nie ma jednoznacznych rozstrzygnięć, stąd sformułowane przez dyrektorów pytania: Jak wyzwolić się z centralnego zarządzania i gorsetu prawa nie dostosowanego do warunków społeczno-ekonomicznych? Jak wprowadzić mechanizmy rynkowe do oświaty? Jak poradzić sobie z niekompetencją i samowolą organów nadzorczych? Co z nowelizacją Karty Nauczyciela?

Z zarządzaniem ściśle związane jest finansowanie oświaty. Zdaniem dyrektorów oświata jest nie tylko bardzo biedna, ale również nie ma sensownej wizji finansowania edukacji. Dyrektorzy przejawiają różnicowane postawy co do finansowania szkół przez samorządy lokalne. Ich zdaniem najprawdopodobniej doprowadzi to do dużego zróżnicowania szkół, co nie będzie korzystne z punktu widzenia edukacji narodu.

Nie sprawdza się też model szkoły społecznej, finansowanej w całości przez rodziców. Szkoły te są dostępne jedynie dla elity finansowej.

Dyrektorzy dostrzegają też zależność między finansowaniem edukacji a jej skutkami społecznymi. Formułują tezę, że tania oświata to w rzeczywistości droga oświata, bowiem każda dziś oszczędzana złotówka na edukacji już w najbliższej przyszłości będzie nas kosztować znacznie więcej w formie wydatków na reedukację, resocjalizację i opiekę społeczną.

Badani zdają sobie sprawę z tego, że zarządzanie szkołami w nowych warunkach wymaga nowych kompetencji, dlatego na ogół chętnie uczestniczą w tych formach kształcenia i doskonalenia, które mają autentycznie nowoczesny charakter. Wśród pożądanych umiejętności, ważnych dla współczesnego dyrektora, można wyróżnić: a) tworzenie autorskich koncepcji rozwoju własnej placówki oświatowej; b) zasady doboru kadry i kierowanie zespołem nauczycielskim; c) współpraca ze

Refleksje menedżera

TRUDNY ROK

Kończy się właśnie trudny rok w naszej oświacie. Właściwie nic w tym nadzwyczajnego, bo który rok nie był trudny? Kiedy byliśmy tak naprawdę zadowoleni? Niektórzy mówią, że 20, 30 lat temu było inaczej — niby reżim, ale ład, porządek, no i jaka organizacja! A i wiosny były inne... Pewnie, tyle że byliśmy wtedy młodzi, piękni i silni — i to właśnie pamiętamy, bo to tylko chcemy pamiętać. Bo tak naprawdę — w szkolnictwie nigdy nie było lekko.

A w nowym roku będzie jeszcze trudniej, jeśli urzeczywistnią się plany naszego ministerstwa i zaczniemy wdrażać reformę oświaty, która skalą przekracza wszystkie powojenne działania reformatorskie. Reforma jest niewątpliwie potrzebna — tego nie sposób kwestionować.

Obawy budzi natomiast przede wszystkim tryb wdrażania reformy — pospiesznie, powierzchownie, w oparciu o nieskładne rozwiązania prawne, bez zabezpieczenia finansowego. Przynajmniej tak to wygląda dziś — na pół roku przed godziną zero. Czy sześć miesięcy wystarczy na przygotowanie kilkuset aktów prawnych różnej rangi — od ustawy do zarządzeń regulujących mnóstwo pojedynczych, ale bardzo ważnych dla prawidłowego funkcjonowania szkoły problemów?

Ale najistotniejsze jest przebudowanie mentalności naszych nauczycieli, którzy będą musieli wykształcić w sobie zupełnie inne spojrzenie na szkołę, programy i uczniów (ot, choćby odejście od realizacji tematu „budowa żaby” na rzecz analizy globalnego problemu „życie w stawie i jeziorze”). Czy w ciągu pół roku można zmienić mentalność kilkuset tysięcy nauczycieli? Tego przecież nie reguluje się rozporządzeniem ministra (choć oczywiście można je wydać...)

Więc będzie ciężko. Co zatem pozostaje dyrektorowi, który chce być menedżerem oświaty? Moim zdaniem — w takiej skomplikowanej i niepewnej sytuacji trzeba kierować się dwiema zasadami.

Pierwsza — licz na siebie! Dobrze jeśli inni ci pomogą, ale przede wszystkim Ty sam musisz umieć sobie poradzić z trudnościami. I na pewno to potrafisz, musisz tylko w to uwierzyć i bardzo chcieć.

I druga zasada. Podejmując decyzje — owszem zajrzyj do przepisów, ale za wiele sobie po tym nie obiecuj. Akty prawne są często bardzo ogólnikowe i mętnie napisane. Co więc pozostaje — zdrowy rozsądek! Tym kieruj się przede wszystkim w każdym codziennym działaniu... I odpoczywaj — wszak sztuka relaksu to też jedna z podstawowych umiejętności menedżera, nie tylko oświaty...

LECHOSŁAW GAWRECKI

Nie popełniaj tego samego błędu dwa razy.

⇒⇒ dokończenie ze str. 1

środowiskiem, a zwłaszcza z samorządami i rodzicami; d) pozyskiwanie zasobów finansowych i gospodarowanie budżetem szkolnym; e) twórcze posługiwanie się prawem szkolnym; f) wdrażanie innowacji pedagogicznych; g) marketing edukacyjny; h) prezentacja osiągnięć i dorobku własnej placówki oświatowej.

Z dużą aprobatą spotyka się kształcenie dyrektorów jako menedżerów oświaty. Wyjaśnijmy, że terminu „menedżer” nie należy kojarzyć z zarabianiem pieniędzy, lecz z efektywnym zarządzaniem. Kierując swoimi placówkami, w tym przypadku szkołami, menedżerowie powinni realizować pięć specyficznych funkcji, a mianowicie: planować, organizować, zatrudniać, koordynować i kontrolować. Menedżerowie wykonują swoją pracę w systemie otwartym, co pozwala im również poszukiwać zewnętrznych zasobów wsparcia.

Standardy edukacyjne

Wymagania stawiane przez społeczeństwo instytucjom edukacyjnym spowodowały, że w większości krajów świata opracowuje się tzw. standardy edukacyjne, czyli pożądane efekty pracy szkoły wyrażane najczęściej w postaci wiedzy, umiejętności i systemu wartości, w jakie powinien być wyposażony absolwent danego etapu lub profilu kształcenia.

Zdaniem wielu teoretyków, opracowanie standardów edukacyjnych dla kształcenia w Polsce, w relacji ze standardami obowiązującymi w świecie, pozwoliłoby na porównanie efektywności kształcenia w naszym kraju z poziomem kształcenia na świecie. Dotychczas prowadzone badania nad wynikami kształcenia wskazują na potrzebę opracowania takich standardów.

Należy podkreślić, że w Polsce podjęto już takie prace odnośnie niektórych szkół i profili kształcenia. Dotyczą one między innymi szkolenia zawodowego oraz kryteriów, jakim odpowiadać powinna nowa matura.

Generalnie rzecz biorąc, dyrektorzy są zainteresowani standardami edukacyjnymi, choć ich wiedza i oczekiwania wobec tego rodzaju działań są zróżnicowane. W trakcie dyskusji stawiano następujące pytania: Czy potrzebne są standardy i co powinny one obejmować? Czy stworzenie standardów nie doprowadzi do zbytnej unifikacji i centralizacji oświaty? Czy standardy stanowią rzeczywistą szansę na wyrównanie poziomu nauczania w różnych szkołach, a zwłaszcza wiejskich i miejskich? Czy standardy ze względu na często bardzo praktyczny charakter nie stanowią zagrożenia dla kształcenia ogólnego? Czy i w jakim stopniu standardy pomogą wyeliminować słabych nauczycieli i rozpoznać złe pracujące szkoły? W jakim stopniu standaryzacja obejmować powinna również metody, podręczniki i inne środki dydaktyczne?

Optymalizacja procesu kształcenia

Dyrektorzy są na ogół zgodni, że istotę pracy szkoły stanowi realizacja procesu kształcenia. Dlatego też, mimo wielości obowiązków typowo administracyjnych, starają się oni nie zaniedbywać optymalizacji procesu nauczania — uczenia się. Badani dyrektorzy deklarują postawy innowacyjne wobec realizacji kształcenia i stwierdzają jednocześnie, że czynności modernizujące podejmować powinni przede wszystkim sami nauczyciele. W tym celu niezbędne jest ich przygotowanie teoretyczne, doświadczenie pedagogiczne, pozytywny stosunek do innowacji oraz odpowiednie warunki materialne i organizacyjne szkoły. Zdaniem dyrektorów, aktualnie nie ma sprzyjających warunków do realizacji innowacji pedagogicznych w oświacie. Do warunków utrudniających optymalizację pracy szkoły należą: brak pieniędzy, zbyt liczne klasy, brak możliwości dzielenia klas na grupy, niemożliwość prowadzenia zajęć pozalekcyjnych i kółek zainteresowań, słabe wyposażenie szkół, niskie pensje nauczycieli, brak systemu promującego innowacje pedagogiczne.

Spśród różnych koncepcji optymalizacji procesu nauczania — uczenia się najbardziej racjonalna wydaje się naszym rozmówcom ta, która kładzie nacisk na tzw. systemową odnowę procesu kształcenia, co ma oznaczyć, że stale modernizować należy wszystkie elementy tego procesu, a także relacje między nimi. Szczególnie zaś idzie o modernizację tych komponentów procesu, które zależą bezpośrednio od nauczyciela, a więc: celów i treści kształcenia, metod i form nauczania oraz stosowanych środków dydaktycznych (mediów).

Mówiąc o unowocześnianiu w zakresie celów kształcenia w szkole współczesnej, zwracano uwagę na potrzebę pełniejszej niż dotychczas integracji celów nauczania z celami wychowawczymi. Realizacja tych ostatnich jest wyraźnie zaniedbywana w naszych szkołach, pomimo lekcji religii. Dyrektorzy opowiadają się też za potrzebą formułowania celów kształcenia w formie zoperacjonalizowanej, a odrzucają w zdecydowanej większości tendencje kształcenia „w wolności” bez określania celów jako czynników wyznaczających kierunek i sposoby pomiaru rezultatów pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zagadnienie to wiąże się ściśle z problemem tworzenia standardów edukacyjnych.

Dyrektorzy nie mają natomiast wyrobionego poglądu co do zasad konstruowania oraz tzw. elastyczności i otwartości programów nauczania. Nie są bowiem do końca przekonani, czy ich nauczyciele poradzą sobie z problemem aktualizacji treści nauczania i trafnym wyborem właściwych podręczników.

Dyrektorzy mają świadomość, że zbyt złożone i różnorodne są zadania realizowane przez szkołę, aby można je spełnić za pomocą jednej uniwersalnej metody. Nie obcy jest więc im postulat kompleksowego stosowania wzajemnie uzupełniających się wielu form, metod i środków dydaktycznych. Odnotowano też znajomość koncepcji wielostronnego nauczania — uczenia się oraz kształcenia multimedialnego.

Potrzeba edukacji medialnej

Wśród badanych istnieje pełna zgodność co do tezy, iż środki dydaktyczne zwane dzisiaj powszechnie mediami, stanowią niezbędny element racjonalnie zorganizowanego procesu kształcenia na wszystkich szczeblach nauczania.

Według Raportu Komisji Carnegie, z rozwojem źródeł wiedzy (środków dydaktycznych) wiąże się cztery przełomy w systemach edukowania ludzi: pierwszy z nich — powstanie instytucji szkoły w starożytnej Grecji — wiązał się z przekazem słownym, podstawowym narzędziem edukacji było słowo; dru-

gi, mający miejsce w średniowieczu, wiązał się z przyjęciem pisma jako podstawowego narzędzia edukacji; trzeci przełom był związany z genialnym wynalazkiem druku; czwarty, odbywający się współcześnie, ma swoje źródło w rozwoju elektronicznych środków komunikowania: radia, telewizji, systemów rejestracji audialnych i audiowizualnej, a przede wszystkim zaś komputerów i multimediiów.

Wyraźnie zmienia się też rola mediów w edukacji. Jeśli do niedawna środki w procesie kształcenia pełniły głównie funkcję ilustratywną, wzbogacając pewne czynności nauczyciela, to obecnie często zastępują one czynności nauczyciela i uczących się, stając się środkami — metodami nauczania i uczenia się.

Okazuje się jednak, że nowoczesne środki masowego oddziaływania i telekomunikacji stwarzają nie tylko szanse dla edukacji, ale niosą również spore zagrożenia. Najpopularniejszy środek jakim jest telewizja, pełni nie tylko funkcję poznawczą, informując odbiorców o zdarzeniach realnego świata, ale również ucieczki od życia codziennego w świat fikcji i fantazji oraz funkcję osobotwórczą, kształtując m.in. postawy agresji poprzez przekazy pełne grozy, przemocy i morderstw.

Tymczasem przeciętny dorosły Polak ogląda telewizję trzy godziny dziennie, zaś dzieci w wieku szkolnym — cztery godziny. Natomiast w dni świąteczne tzw. oglądalność telewizji wzrasta o około 100 proc. Jak wynika z badań prowadzonych przez Ośrodek Badania Opinii Publicznej TV, telewizor ma w domu 98 proc. Polaków. Około 90 proc. ankietowanych nie mogłoby obejść się bez oglądania telewizji, a tylko 10 proc. nie mogłoby żyć bez książek. Z badań prowadzonych w innych krajach dowiadujemy się, że np. przeciętny Niemiec lekturze literatury pięknej poświęca 15 minut dziennie, natomiast przed ekranem telewizora zasiada przeciętnie 3 godziny. Zanim dziecko amerykańskie ukończy szkołę podstawową, ogląda w TV osiem tysięcy morderstw i dwieście tysięcy aktów przemocy. Badania psychologiczno-pedagogiczne prowadzone zwłaszcza na dzieciach, stwierdzają ciekawe, ale zarazem niebezpieczne zjawisko: zakłócenie poczucia rzeczywistości. Dziecko uczy się z ekranu wzorów zachowań, które następnie próbuje przenieść do życia codziennego i jest zdziwione ich konsekwencjami. Dziecku brakuje dystansu do fikcyjnego świata medialnego i umiejętności oddzielenia go od rzeczywistości. W 1993 r. dwaj chłopcy z Liverpoolu

w wieku 10—11 lat po obejrzeniu filmu na wideo zamordowali młodszego kolegę. W Norwegii chłopcy w wieku 6 lat zamordowali 5-letnią koleżankę.

Te i inne podobne fakty związane z oddziaływaniem mediów, podnoszone także przez dyrektorów, wskazują na pilną potrzebę edukacji medialnej. Jeżeli media stanowią naturalne środowisko współczesnego człowieka, jeżeli tworzą one i kreują współczesną kulturę, musimy umieć właściwie żyć i poruszać się w tym środowisku, rozumieć zjawisko i mechanizmy rządzące owym światem medialnym, musimy też umieć posługiwać się nimi, aby nie dopuścić do tego, że media manipulują nami. Edukacja medialna powinna zatem obejmować całe społeczeństwo, szczególnie jednak dzieci, młodzież, rodziców i oczywiście nauczycieli. Głównymi zaś celami tej edukacji powinno być: 1) przygotowanie ludzi do właściwego odbioru mediów oraz 2) przygotowanie ich do posługiwania się mediami jako narzędziami przy intelektualnych możliwościach współczesnego człowieka.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli

Dyrektorzy podzielają pogląd sformułowany przez teoretyków kształcenia, że kluczem funkcjonowania systemu szkolnego jest nauczyciel; od jego kwalifikacji, motywacji i cech osobowościowych zależą w szczególnie istotnym stopniu efekty kształcenia i wychowania. Stąd tak wiele uwagi poświęca się kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. W dyskusjach nad tym problemem stwierdza się, że na pełne przygotowanie nauczyciela składają się: 1) wysokie kompetencje merytoryczne; 2) określone kompetencje pedagogiczne oraz 3) specyficzne cechy osobowościowe. Proces kształcenia nauczycieli musi zatem mieć charakter teoretyczno-praktyczny, czynnościowy i funkcjonalny. Nauczyciel na miarę współczesnej szkoły powinien charakteryzować się przede wszystkim postawą twórczą. Kształcić twórczych i innowacyjnych nauczycieli, którzy z kolei będą kształtować postawę twórczą dzieci i młodzieży, oto podstawowa zasada edukacji nauczycieli. Współczesne badania psychologiczne zmierzają do określenia szczególnych cech takiej postawy. Oto najważniejsze z nich: zdolność szybkiego przystosowywania się do nowych faktów, pomysłowość, wynalazczość, zdolność do odrzucania tego, co nieistotne i drugorzędne, zdolność do analizy i syntezy, myślenie dywergencyjne (różnicujące) z dużą giętkością, płynnością, produktywnością i oryginalnością, duża intuicja, dynamika i energia, zaangażowanie, spontaniczność, entuzjazm, konsekwencja, niezależność, samodzielność, otwartość na nowe doświadczenia, pracowitość, zdolność do podejmowania ryzyka, zdolność do trwania przy swoich poglądach również w warunkach niepewności.

Badani dyrektorzy reprezentują pogląd, że system kształcenia nauczycieli w Polsce ciągle nie odpowiada praktycznym potrzebom szkoły. Kształcenie nauczycieli, zwłaszcza w uniwersytetach, jest przeteoretyzowane. Absolwenci szkół wyższych nie posiadają odpowiednio wykształconych umiejętności nauczycielskich. Owe twórcze postawy nie są też charakterystyczną cechą większości naszych nauczycieli. Oczywiście sposób kształcenia nauczycieli nie jest jedynym uwarunkowaniem ich postaw. Aby nauczyciel mógł twórczo postępować, muszą być spełnione i inne warunki, wśród których dyrektorzy wymieniają najczęściej: uelastycznienie programów nauczania, zaufanie do nauczyciela, prowadzenie zajęć w małych grupach i możliwość indywidualizacji kształcenia, atmosfera stworzona w szkole dla innowacji. Nauczyciel obarczony drobiazgowymi przepisami, pilnowany przez rozmaitych administratorów oświatowych, w tym również często przez zachowawczego dyrektora, nie może być ani oryginalny, ani twórczy.

Oczywiście, badani przez nas dyrektorzy, przypomnijmy — słuchacze Podyplomowego Studium Menedżerów Oświaty — podkreślali, że we własnych szkołach stwarzają maksymalnie dogodne warunki do twórczego i innowacyjnego funkcjonowania nauczycieli. Stąd ich szkoły mogą się pochwalić wieloma sukcesami edukacyjnymi.

Dyrektorzy deklarują pełną gotowość i pomoc dla nauczycieli chcących doskonalic swoje kwalifikacje merytoryczne i pedagogiczne. Niestety, opinii tych nie podzielają badani przy innej okazji nauczyciele. Ich zdaniem, dyrektorzy szkół nie zawsze odnoszą się pozytywnie do inicjatyw edukacyjnych swoich nauczycieli. Często wyraźnie utrudniają lub wręcz uniemożliwiają takie działanie.

Zdaniem naszych rozmówców, dokształcanie i doskonalenie nauczycieli obejmować powinno przede wszystkim a) stosowanie aktywizujących metod nauczania, b) metody poznawania uczniów c) użytkowanie nowych mediów dydaktycznych, zwłaszcza komputerów, d) tworzenie programów nauczania i narzędzi kontroli osiągnięć uczniów, e) metody i techniki samokształcenia f) formy i techniki komunikowania i kierowania życiem klasy, g) aktualizowanie wiedzy merytorycznej. Znamienne, że dyrektorzy w znacznie większym stopniu dostrzegają potrzebę doskonalenia kompetencji pedagogicznych nauczycieli, aniżeli ich wiedzy merytorycznej.

JAKIM JESTEŚ PRZEŁOŻONYM?

TYP CHARYZMATYCZNY

- elastyczny
- otwarty na inicjatywy podwładnych
- udziela szerokich pełnomocnictw i nie obawia się samodzielności podwładnych
- taktowny, umie zachować się w każdej sytuacji

TYP NOWATORA (wciaż poszukuje czegoś nowego)

- liczy się dla niego tylko wynik i ostateczny rezultat pracy pracowników
- wymaga od nich wielkiej inicjatywności
- oczekuje nieustannej gotowości do pracy

TYP POŚREDNIKA (szef pojednawczy; „swoją chłop”)

- wyczulony na sprawy pracowników
- zależy mu na zadowoleniu pracowników, dba o nich
- oczekuje od nich wrażliwości i zaangażowania w sprawy firmy

TYP RZECZOWY („pracuś”)

- postępuje według dewizy: „w biurze jest miejsce wyłącznie na pracę, problemy osobiste należy zostawić w domu”
- liczy się tylko praca, sprawy osobiste pracowników go nie interesują

TYP POWŚCIAGLIWY (nieprzekonujący, bez wyrazu)

- liczy się dla niego przede wszystkim skrupulatne wypełnianie obowiązków zawodowych (zwłaszcza typu biurokratycznego)
- nie lubi pracowników z inicjatywą i zorientowanych na sukces
- skłonności do despotyzmu

TYP AUTORYTARNY

- nie zależy mu na komunikacji i kooperacji z podwładnymi. Nie stawia na człowieka, lecz na:
- autorytet władzy, dyscyplinę, kontrolę
- nie stara się, aby pracownicy odczuwali zadowolenie z pracy

Uwagi końcowe

Lista problemów edukacyjnych ważnych i wymagających rozwiązania, a podnoszonych przez dyrektorów szkół, jest znacznie dłuższa. W niniejszym komunikacie podnieśliśmy jedynie te, które wymieniane były szczególnie często. Dyrektorzy pytają również o to, jakie są losy reformy polskiej edukacji oraz jak powinno wyglądać kształcenie zawodowe w Polsce. Wdrażany model tego kształcenia w formie czteroletnich liceów technicznych, choć opracowany zgodnie ze standardami europejskimi i pozytywnie oceniany przez ekspertów Unii Europejskiej, nie uzyskał zbyt wysokiej oceny dyrektorów i polskich teoretyków kształcenia zawodowego.

Dyrektorzy wielu szkół mają też sporo problemów z nauczaniem religii w szkole. W dyskusji w tej sprawie pojawiły się pytania: kiedy wyprowadzimy religię ze szkoły na rzecz religioznawstwa, zwłaszcza ze szkół średnich i starszych klas szkoły podstawowej? Dlaczego odnotowujemy niedobór etosu protestanckiego w edukacji, w którym tak fundamentalną rolę odgrywa etos pracy?

Spotkanie seminaryjne z dyrektorami szkół, uczestnikami Podyplomowego Studium Menedżerów Oświaty, poświęcone aktualnym problemom współczesnej edukacji dostarczyło sporo dowodów na to, że mamy w Polsce wielu dyrektorów dobrze zorientowanych w ważkich problemach edukacji, a także dyrektorów innowacyjnych i twórczych. Nie można jednak tej pozytywnej oceny przenieść na całą kadrę kierowniczą placówek oświatowych. Być może jest to spowodowane tym, że nasi dyrektorzy w zakresie kierowania i zarządzania oświatą są w gruncie rzeczy samoukami. W naszym systemie edukacyjnym istnieje bowiem ewidentna luka w zakresie akademickiego kształcenia oświatowych kadr kierowniczych. Luka ta może stać się szczególnie dotkliwa w okresie demokratyzacji i decentralizacji oświaty. Warto więc wzorem innych krajów rozpatrzyć możliwości, obok prowadzonych studiów podyplomowych, uruchomienia specjalnych studiów licencjackich i magisterskich w zakresie organizacji i zarządzania oświatą.

WACŁAW STRYKOWSKI
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Bądź wytrwały. Kiedy podejmujesz się jakiegoś zadania, doprowadź je do końca.

Wymieniamy doświadczenia

Z dyrektorem Szkoły Podstawowej nr 8 w Wejherowie,

mgr. MIROSŁAWEM SILDATKE,

rozmawia

Lechosław Gawrecki.

— W oświacie jest pan oryginalną postacią: prawnik z wykształcenia, były pracownik więziennictwa, pierwszoli-

urządzenia nowszej generacji. Mamy też kserokoparkę oraz niezbędną w tak wielkiej placówce, sporą centralę telefoniczną. Bardzo przydatne w nauce języków obcych jest oddane niedawno kabinowe laboratorium językowe.

— Zwróciłem też uwagę na bardzo rozbudowaną bazę żywieniową.

— Nie wiem czy jest w Polsce druga szkoła, w której istnieje możliwość żywienia ponad tysiąca osób! Przyczyna tego faktu do niedawna nie była ujawniona, teraz już nie, więc mogę powiedzieć. Otóż drugi budynek szkolny, zbudowany w latach osiemdziesiątych, wraz z pobliskim szpitalem, miał być bazą w przypadku awarii w elektrowni atomowej w Żarnowcu. I stąd tak wielka część żywieniowa, której oczywiście szkoła nie wykorzystuje w cało-

— Szkoła rzeczywiście robi wrażenie przestrzenią i wyposażeniem, ale utrzymanie tak dużego obiektu musi kosztować ogromne pieniądze!

— To oddzielny, bardzo poważny problem. Wprawdzie w kosztach utrzymania partycypuje znacząco samorząd miasta, ale przede wszystkim trzeba we własnym zakresie szukać środków na utrzymanie. Na tym polega dziś menedżerskie działanie dyrektora szkoły.

Zdobywanie pieniędzy na utrzymanie i funkcjonowanie zacząć trzeba od zmniejszenia kosztów. Aby więc mniej płacić za ogrzewanie i wodę, zmodernizowaliśmy węzeł cieplny oraz sanitariaty.

Planujemy też sukcesywną wymianę świetlówek na oświetlenie energooszczędne.



Dyrektor Mirosław Sildatke (trzeci od lewej, chińscy oraz polscy tenisiści stołowi w Wejnerowskiej ósemce.

kiwania środków pozabudżetowych, nasza szkoła dobrze sobie radzi. Czy jednak nie popadamy w przesadę? Szkoła, aby się utrzymać, coraz bardziej staje się firmą, szukającą różnych źródeł dochodu. A dyrektor musi koncentrować się na sprawnym organizowaniu funkcjonowania różnych instytucji wynajmujących pomieszczenia. Na dydaktykę i wychowanie pozostaje mu coraz mniej czasu...

— Panu sporo czasu zapewne zabiera również promowanie swojej szkoły; głośno o niej, zwłaszcza w lokalnych mediach.

— Zanim jeszcze podjąłem studia podyplomowe w Kaliszu, gdzie sporo mówiono o marketingu edukacyjnym, zrozumiałem, że tradycyjna zasada: bądź cicho, stój z boku, sami cię zauważą — nie jest właściwa w warunkach gospodarki rynkowej i konkurencji. Przecież rodzice wcale nie muszą posyłać dzieci do „ósemki” — w Wejherowie jest 8 szkół podstawowych. Trzeba więc ich informować o tym, co dzieje się w szkole, o jej osiągnięciach. Nie tylko zresztą rodziców, inni mieszkańcy również płacą podatki i powinni wiedzieć na co idą ich pieniądze.

— Jak to więc się robi w wejherowskiej „ósemce”?

— Wewnętrznie polega to na promocji najlepszych uczniów i nauczycieli. W głównym holu, na centralnym miejscu jest tablica z nazwiskami i zdjęciami uczniów — finalistów i laureatów wojewódzkich konkursów przedmiotowych oraz ich nauczycieli.

Wprowadziliśmy odznakę szkolną „Najlepszym”, którą na zakończenie roku szkolnego, w bardzo uroczystej oprawie może otrzymać nie więcej niż trzech absolwentów. Z naszej inicjatywy wyprodukowano koszulki i bluzy dresowe z napisami: „ósemka o'key”, „Jestem z ósemki”, „SP8 Wejherowo”. Są one masowo kupowane przez uczniów, którzy chętnie w nich chodzą.

— W jaki sposób promujecie osiągnięcia szkoły na zewnątrz, w środowisku?

— Pierwsze próby podjęliśmy wkrótce po utworzeniu prasy lokalnej — „Tygodnik Wejherowski” w listopadzie 1991 roku zamieścił informację o tym, że „ósemka” wygrała mistrzostwo szkół w badmintonie. Potem było wiele tekstów w innych gazetach wejherowskich, a także w gdańskiej prasie regionalnej. Spróbowałem policzyć i wyszło mi, że w latach 1991—1998 ukazało się około 200 artykułów i innych form prasowych o naszej szkole!

Od 1995 roku systematycznie jesteśmy w Telewizji Gdańskiej. Zaczęło się niezbyt przyjemnie, bo od reportażu interwencyjnego o przedłużającej się budowie hali sportowej.

A potem były wywiady z naszymi uczniami — laureatami różnych konkursów przedmiotowych, no i mnóstwo relacji ze szkolnych imprez sportowych. Najczęściej jednak pokazują nas w lokalnej telewizji kablowej „TV-Echo” — można tam zobaczyć relacje z organizowanych u nas

imprez sportowych, wywiady z nauczycielami i uczniami. Często też wykorzystuje się lokalną telegazetę jako przekaznik informacji o wydarzeniach w szkole jak np. o godzinie rozpoczęcia roku szkolnego. Bywają również u nas dziennikarze z lokalnej oraz regionalnej rozgłośni radiowej więc i na antenie radiowej słyszać o nas.

— Niech pan zdradzi innym dyrektorom, jak to się robi, żeby o szkole było tak głośno w mediach?

— Po prostu trzeba informować redakcje o przygotowywanych imprezach, o uczniach — laureatach itd. Jeśli sukcesy są autentyczne, chętnie przyjdą, opowiedzą na antenie, wszak z tego oni żyją.

A co to znaczy informować? No, na pewno nie wystarczy wysłać suchego zaproszenia. Dobrze jest zejść do redakcji, porozmawiać z dziennikarzem zajmującym się sprawami oświatowymi, zachęcić, uświadomić wagę wydarzenia bądź sukcesu, którym chcemy go zainteresować.

Czasami zaś trzeba podjąć działania specjalne. Udało się związać z naszą szkołą dwóch zeglarzy — olimpijczyków: Marka Chociano i Zdzisława Staniulę. Poprosiłem ich o zabranie do Atlanty koszulki z nazwą naszej szkoły i o zebranie autografów sportowców z różnych krajów. Dziś ta koszulka, umieszczona na honorowym miejscu w bloku sportowym, znakomicie promuje naszą szkołę. Często też odwiedza nas inna olimpijka, gimnastyczka — Anna Kwietniewska.

Nieco wcześniej, zorganizowaliśmy w szkole turniej pingpongowy „Sydney 2000 czyli Tenisowe Show”. Zaprosiliśmy do udziału kilku dawnych i całkiem niedawnych olimpijczyków z regionu gdańskiego. Nasi uczniowie oglądali wręcz cyrkowe fajerwerki w wykonaniu najlepszych chińskich i polskich tenisistów, zobaczyli i usłyszeli wybitnych sportowców. A dzięki relacjom dziennikarzy sportowych, o „ósemce” znów było głośno w mediach!

— Czyli, jednak nie pomyliłem się podkreślając, że Wasza szkoła jest najbardziej znaną na Wybrzeżu Gdańskim. Dziękuję za rozmowę.

JAK PROMOWAĆ SZKOŁĘ

gowy sędzieja piłkarski, a od 7 lat dyrektor szkoły — zdecydowany menedżer, jak to określają pana w Wejherowie.

— Rzeczywiście, jak na „oświatowca” mój życiorys zawodowy nie jest prosty. Skończyłem prawo i, faktycznie, cztery lata pracowałem jako wychowawca w więziennictwie. Ale to nie było to. Przez przypadek trafiłem do szkoły, więc musiałem ukończyć w ODN roczne studium pedagogiczne dla absolwentów studiów nienauczycielskich. Od 1991 roku jestem dyrektorem szkoły, więc ukończyłem Podyplomowe Studium Menedżerów Oświaty w Kaliszu. A sędzią piłkarskim byłem rzeczywiście, ale w I lidze tylko na linii, jako główny sędziowałem w lidze okręgowej.

— Czy to prawda, że wejherowska „ósemka” jest najbardziej znaną szkołą na Wybrzeżu Gdańskim?

— Pan, oczywiście, przesadza, w naszym regionie jest wiele znakomitych i przez to powszechnie znanych szkół. Natomiast na pewno moja szkoła jest największą placówką w Wejherowie.

— Proszę zatem o krótką wizytówkę Szkoły Podstawowej nr 8.

— Krótko to się nie da, bo szkoła na prawdę jest wielka. Dwa duże budynki dydaktyczne, dwie sale gimnastyczne, oraz kompleks boisk sportowych. A także dwa budyneczki wolno stojące (trzy sale dydaktyczne plus mieszkanie dla woźnego). Łączna kubatura obiektu: prawie 32 tysiące m³! Znajduje się w nim 39 sal do nauki, pomieszczenia dla logopedy, reedukatora, pedagoga. Biblioteka z czytelnią, pion służby zdrowia, harcówka, radiowęzeł. Również znakomite jest wyposażenie w pomoce naukowe: 15 telewizorów, 8 magnetowidów z bogatą taśmoteką, 9 komputerów, które często wymieniamy na



Spotkanie w gabinecie dyrektora z przedstawicielami drużyny piłki nożnej z Francji.

ści — kuchnia wydaje maksymalnie 400 obiadów.

— Imponująca jest też ta większa z dwóch sal gimnastycznych...

— ... to już jest właściwie hala sportowa, z trybunami dla 400 osób. A do hali dobudowano w ubiegłym roku trzykondygnacyjny budynek zawierający pomieszczenia do gimnastyki korekcyjnej i rehabilitacji, gabinet lekarski, saunę, gabinet masażu, WC, prysznice. Pomieszczenia przystosowane są dla potrzeb osób niepełnosprawnych.

W tak rozbudowanej bazie sportowej organizowane są nie tylko lokalne rozgrywki, ale również zawody ogólnokrajowe. Najbardziej znany jest Ogólnopolski Turniej Piłki Siatkowej Dziewcząt, organizowany od 16 lat. Grały tu też najlepsze drużyny pierwszoligowej koszykówki żeńskiej.

Gromadzimy również środki na wymianę blisko czterdziestoletnich okien na szczelne, plastikowe. Ale to potrwa, bo kosztuje bardzo dużo pieniędzy.

— Właśnie, z jakich źródeł pochodzą fundusze gromadzone na koncie środków specjalnych?

— Głównie z darowizn, wynajmu sal oraz czynszów, a także organizacji obozów sportowych. W tak wielkim obiekcie część pomieszczeń można wynająć — staramy się, aby były to instytucje działające dla dzieci i młodzieży; prywatna szkoła językowa, kursy tańca, sklep zaopatrujący uczniów i nauczycieli. Pomieszczenia wynajmuje też telewizja kablowa. Organizowane są też różnego rodzaju odpłatne wystawy, koncerty, szkolenia. W związku z tym jednak nasuwa się ogólniejsza refleksja — dzięki różnym sposobom pozys-

dobra — goods
emitować — to issue, to emit
jednostka — unit
jednostka (jako osoba) — individual
oficjalny — official
ogólny — general
opłacony z góry — prepaid
orzeczenie — decision
podmiot — entity
podstawowy — basic
posiadacz — holder
przyznawać — to grant
rzeczywisty — actual, real
strefa — zone
treść, temat — topic

Opracował Krzysztof Gawrecki

**POLSKO-
-ANGIELSKI
SŁOWNICZEK
DYREKTORA-
-MENEDŻERA**

PROPOZYCJA WARSZTATÓW PROGRAMOWYCH

DLA RAD PEDAGOGICZNYCH

Prace przygotowawcze w MEN, niezbędne do konstruowania nowych programów nauczania zreformowanej szkoły są na ukończeniu. Mam na myśli podstawy programowe kształcenia ogólnego, standardy edukacyjne i stosowne rozporządzenia wykonawcze. Nadchodzi czas pilnego redagowania programów, a wśród autorów programów widzi się w dużym stopniu samych nauczycieli i ich zespoły. Rady pedagogiczne szkół staną się niebawem miejscem powstawania programów nauczania, a przynajmniej konsultowania i decydowania o kształcie tzw. programu zajęć szkolnych. To, z jednej strony nowoczesne podejście do programowania pracy szkół, z drugiej zaś duża odpowiedzialność.

Sądzę więc, iż warto w każdej radzie pedagogicznej zorganizować cykl wewnętrznych warsztatów i ćwiczeń (symulacji) przybliżających nauczycieli do problematyki programowej, zwłaszcza w nowej strategii programowej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Dlatego sugeruję niżej roboczy scenariusz takich warsztatów w postaci sześciu ćwiczeń grupowych, poprzedzonych definicjami podstawowych kategorii programowych. Na zakończenie sformułowane zostaną przewidywane rezultaty każdego ćwiczenia.

Definicje programu nauczania

„Uporządkowany i spójny zbiór **celów, treści, sytuacji dydaktycznych** i oczekiwanych **osiągnięć**” (A. Orstein, F. Hunkins: Program szkolny. Warszawa 1998, WSiP).

„Przez program nauczania należy rozumieć opis działań nauczycieli umożliwiających realizację zadań określonych w podstawach programowych, przewidzianych dla danego etapu lub etapów kształcenia.

Program nauczania odpowiada wybranym zadaniom i zawiera:

- * szczegółowe cele kształcenia,
- * materiał nauczania związany z celami kształcenia,
- * procedury osiągania celów,
- * opis założonych osiągnięć ucznia i propozycje metod ich pomiaru” (Reforma systemu edukacji. Projekt. MEN 1998)

Definicje części składowych programu nauczania

(B. Niemierko: Inwentarz programowy. W: A. Orstein, F. Hunkins, Program szkolny. Warszawa 1998, WSiP)

PODSTAWA PROGRAMOWA — jest zakresem treści nauczania ustanowionym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej jako obowiązujący w danym przedmiocie szkolnym na danym szczeblu kształcenia. Każdy program nauczania powinien obejmować, obok treści oryginalnej dla danego programu, odpowiednią podstawę programową.

TREŚĆ NAUCZANIA — stanowi ogół nauczanych czynności. W tym ujęciu jest ona wyznaczona celami nauczania, materiałem nauczania i wymaganiami programowymi (a nie tylko materiałem nauczania).

STRUKTURA PROGRAMU NAUCZANIA — to powiązania między działaniami programowymi i między tematami w poszczególnych działach.

CELE NAUCZANIA — zamierzone właściwości uczniów w postaci nabytych dyspozycji do wykonywania określonych czynności.

MATERIAŁ NAUCZANIA — informacja wykorzystywana w nau-

czaniu, obejmująca zarówno opis wybranych przedmiotów, jak i związane z nimi sposoby działania.

WYMAGANIA PROGRAMOWE — oczekiwane osiągnięcia uczniów, polegające na skutecznym działaniu w określonych sytuacjach.

Udział szkoły w tworzeniu programu

„W każdej szkole opracowuje się program nauczania danego przedmiotu (grupy przedmiotów) lub innych zajęć ujętych w planie nauczania dla określonego oddziału (oddziałów) zwany dalej **programem zajęć szkolnych**. Program zajęć szkolnych opracowuje nauczyciel prowadzący zajęcia w danym oddziale lub powołany przez dyrektora szkoły zespół z udziałem tego nauczyciela. Program zajęć szkolnych uwzględnia możliwości jego realizacji w danej szkole i oddziale” (MEN)

Propozycja ćwiczeń

Ćwiczenie I.

Zadanie : Dokonać analizy i ocenić z punktu widzenia korzyści ucznia **ZADANIA OGÓLNE SZKÓŁY**

- w zakresie **nauczania**,
- w zakresie kształcenia **umiejętności**,
- w zakresie **wychowania**.

Instrukcja :

- * proszę ustalić w a g ę poszczególnych zadań szkoły w skali od 1 do 10,
- * proszę wytypować zadania opisane w sposób niejasny, zbyt ogólnikowy, mało ukierunkowujący działanie lub po prostu zbędne,
- * proszę przemyśleć możliwość uzupełnienia listy zadań z podstawy programowej — jednym lub dwoma zadaniami istotnymi dla uczniów waszej szkoły.

Materiał wyjściowy: Podstawy programowe. Szkoła podstawowa (str. 4—5) lub Podstawy programowe. Gimnazjum.

Ćwiczenie II.

Zadanie : „Rozłożyć” treść nauczania wybranego bloku przedmiotowego, przedmiotu, programu zintegrowanego I—III — na poszczególne lata (klasy) czyli rozplanować e t a p kształcenia.

Instrukcja :

- * proszę przeanalizować podstawę programową wybranego zakresu kształcenia oraz ramowy plan nauczania (siatkę godzin) i dokonać podziału treści kształcenia na poszczególne lata (klasy). Takie rozłożenie będzie podstawą do ustalenia kolejności podejmowanych działań dla autorów programów.

Materiał wyjściowy:

Podstawy programowe szkoły podstawowej i gimnazjum.

Ćwiczenie III.

Zadanie : Dokonać e w a l u a c j i (oceny) wybranej podstawy programowej.

Instrukcja :

- * **ewaluacja programu** to stwierdzenie, czy program powoduje lub może powodować takie skutki, o jakich myśłano go konstruując (a potem realizując). Dzięki ewaluacji można rozpoznać mocne i słabe strony programu, nim jeszcze znajdzie się w użyciu oraz jego ewentualną skuteczność, gdy wejdzie do użytku (Orstein, Hunkins),

- * proszę ocenę programu odnieść przede wszystkim do spisu osiągnięć (umiejętności — kompetencji) uczniów oraz do treści,
- * proszę ustalić w konkluzji, czy oceniana podstawa programowa może być bazą lepszego (lepszych) programu niż dotychczasowe.

Ćwiczenie IV.

Zadanie : Dokonać o p e r a j o n a l i z a c j i celu (celów) kształcenia, pisanego w podstawie programowej (treści, osiągnięcia) z ujęcia etapowego na poziom jednostki metodycznej lub lekcji.

Instrukcja :

- * operacjonalizacja celu: „żeby cel miał sens i wskazywał drogę musi być wyrażony w sposób umożliwiający p o m i a r. Sens celu jest wprost proporcjonalny do możliwości zmierzenia stopnia jego osiągnięcia. Mówiąc prosto, cel o p e r a c y j n y określa wynik uczenia się w kategoriach o b s e r w o w a l n e g o zachowania, oczekiwanego od uczniów po zakończeniu nauki (Orstein, Hunkins),

- * p r z y k ł a d : proszę do ogólnie sformułowanego celu w podstawie programowej szkoły podstawowej — historia i s p o ł e c z e ń s t w o klasy IV—VI: „Moja Ojczyzna Polska: położenie, obszar, granice, sąsiedzi, ludność, podział administracyjny” określić szczegółowe wiadomości oraz umiejętności (kompetencje) w ten sposób, aby wyczerpywały kryteria celu operacyjnego.

Ćwiczenie V.

Zadanie : Rozplanować „tygodniową siatkę godzin” (plan nauczania) wybranego b l o k u przedmiotowego w klasach IV—VI szkoły podstawowej, na podstawie ramowego planu nauczania MEN.

Instrukcja :

- * wybrać do dyskusji takie „bloki czasowe” jak język polski-historia i społeczeństwo — sztuka lub przyroda (biologia, chemia, fizyka, geografia) albo rozplanować zintegrowany program klas I—III z punktu widzenia kształcenia polonistycznego, kształcenia matematycznego, kształcenia środowiskowego, kształcenia technicznego, wychowania plastycznego, wychowania muzycznego i wychowania fizycznego (chodzi rzecz jasna o proporcjonalny podział całego czasu tygodniowego wyznaczonego w ramowym planie nauczania);
- * proszę ustalić k r y t e r i a, jakimi należałoby się kierować przy takim podziale.

Ćwiczenie VI.

Zadanie : Opracować pomysły w ł ą c z e n i a do realizowanego programu nauczania (zintegrowanego, blokowego, przedmiotowego) ś c i e ż e k e d u k a c y j n y c h (międzyprzedmiotowych).

Instrukcja :

- * definicja: w edukacji szkolnej są dziedziny, których nie można przypisać tylko jednemu nauczycielowi. Zadania, treści i kompetencje ś c i e ż e k powinny być rozdzielone między wszystkie przedmioty, z uwzględnieniem ich specyficznych możliwości;
- * w szkole podstawowej są to ścieżki: edukacja prozdrowotna, edukacja ekologiczna, edukacja czytelnicza i medialna, wychowanie do życia w społeczeństwie (w tym: wychowanie do życia w rodzinie, edukacja regionalna — dziedzictwo kulturowe w regionie, wychowanie patriotyczne i obywatelskie);
- * Proszę wypracować (burza mózgów) różne p o m y s ł y na wprowadzenie do swego programu różnych czynności i sytuacji dydaktyczno-wychowawczych w klasie i poza nią, prowadzących do osiągnięcia celów ustalonych w ścieżkach.

Przewidywane rezultaty ćwiczeń

Ćwiczenie I:

- * uświadomienie odpowiedzialność decydentów za dobór zadań dla szkoły,
- * wyzwolenie motywacji do twórczego projektowania zadań własnych szkoły, rozszerzających ofertę usług edukacyjnych w lokalnym środowisku.

Ćwiczenie II:

- * umiejętność strukturalizacji treści programu, dostrzeganie związków logicznych, chronologicznych, systematycznych itd.

w materiale nauczania — w stosunku do upływu czasu i etapów rozwoju dziecka,

- * doskonalenie widzenia „organizacji pionowej” programu i procesu kształcenia i wychowania.

Ćwiczenie III:

- * umiejętność oceniania przydatności różnych propozycji programowych do założeń, celów i warunków danej szkoły,
- * dostrzeganie wagi wszystkich składników programu (celów, treści, materiału nauczania, osiągnięć uczniów (wymagań) dla jego wysokiej oceny, umiejętność widzenia programu w jego złożoności i całościowym funkcjonowaniu.

Ćwiczenie IV:

- * umiejętność „sprowadzenia” kierunkowych i ogólnych zapisów w programie na taki poziom szczegółowości, aby dokładnie została opisana treść działań w klasie szkolnej (w domu ucznia itd.),
- * dokładne wyobrażenie sobie zachowań uczniów, które poświadczą zbliżanie się do osiągnięcia celów końcowych,
- * umiejętność opisu standardów wymagań szkolnych.

Ćwiczenie V:

- * wypracowanie kryteriów podziału czasu na wypełnienie i zrealizowanie wszystkich programów (przedmiotowych, blokowych, międzyprzedmiotowych).

Ćwiczenie VI:

- * umiejętność włączenia „ścieżek międzyprzedmiotowych” do „swego” programu przez każdego nauczyciela,
- * kształtowanie postawy wspólnej odpowiedzialności wszystkich nauczycieli za całokształt osiągnięć uczniów.

JÓZEF PIELACHOWSKI

UWAGA!

Studium Doskonalenia Menedżerów Oświaty w Kaliszu Bałtycka Wyższa Szkoła Humanistyczna w Koszalinie

organizują
**PODYPLOMOWE STUDIUM
„EWALUACJA W SZKOLE”**

Studium przeznaczone jest dla osób, które zamierzają starać się o licencję na prowadzenie diagnoz szkolnych, które w przyszłości chcą pracować w instytucjach zajmujących się mierzaniem jakości pracy szkoły i nauczycieli.

Podstawowe informacje:

- * Organizacja nauki: trzy zjazdy tygodniowe (pierwszy: 22—27 luty 1999)
- * Miejsce zajęć: Kalisz, ul. Nowy Świat 28—30 (zakwaterowanie i zajęcia dydaktyczne)
- * Koszt nauki: czesne (za całość nauki) — 1400 zł (może być płatne w trzech ratach)
- * Noclegi: (2—3-osobowe pokoje) półtorej diety delegacyjnej
- * Całodzienne wyżywienie: 14 zł
- * Dokumenty: podanie o przyjęcie, szczegółowy przebieg pracy zawodowej, kopia dyplomu ukończenia studiów
- * Zapisy — do wyczerpania limitu

UWAGA: O przyjęciu decyduje kolejność zgłoszeń!
Inne informacje telefonicznie: (0-62) 757-26-63, 767-40-93 w. 54

Nic tak nie zachęca do twórczego myślenia jak brak pieniędzy.

Przestań zgłaszać pretensje do innych. Bierz odpowiedzialność za każdą dziedzinę swojego życia.

Masz pomysły? Jesteś innowacyjny? Nie boisz się snuć najbardziej śmiałych wizji rozwoju Twojej szkoły? Znakomicie, to już połowa sukcesu! Ale... właśnie, tylko o połowa... Bo cóż z tego, że ktoś ma wspaniałe pomysły, jeśli nie potrafi ich zrealizować? Na pewno znacie Państwo takich szefów, którzy „strzelają” pomysłami jak z karabinu maszynowego, ale ani jednego nie potrafią doprowadzić do końca. Z rozmachem, często w blasku jupiterów i przed lasem mikrofonów opowiadają o swoim najnowszym przedsięwzięciu, podejmują różnorodne decyzje... A za trzy dni już są znudzeni i zaczynają mówić o nowym pomysle. Krzyż pański z takim dyrektorem mają nie tylko nauczyciele i uczniowie, ale także rodzice oraz wszyscy inni, którzy muszą z nim współpracować! A już nie daj Boże, gdy taki „pistolet” kieruje całą oświatą gminną czy wojewódzką (albo i wyżej...).

MENEDŻER SKUTECZNY

A zatem innowacyjność to warunek niezbędny do skutecznego działania menedżera, ale nie jedyny. Drugim warunkiem jest umiejętność wdrażania pomysłów w praktyce. Trzeba nie tylko mieć pomysły, ale i umieć je urzeczywistniać.

Jak to osiągnąć? Nie ma problemu, jeśli jesteś menedżerem z krwi i kości, i masz wrodzone zdolności zarówno koncepcyjne, jak i organizacyjno-realizatorskie.

Ale takich jest niewielu. Większość z nas posiada skłonności w jednym tylko kierunku. Najlepiej więc byłoby tak, gdyby ten, kto ma tylko uzdolnienia koncepcyjne, dobrał sobie zastępcę — dobrego organizatora (i nie przeszkadzał mu we wdrażaniu pomysłów szefa!), a ten kto umie dobrze realizować cudze pomysły — powinien otoczyć się ludźmi innowacyjnymi, którzy będą mu je podsuwać.

Ale na ogół jest tak, że musisz radzić sobie sam, zarówno z pomysłami jak i ich realizacją. Co robić w takiej sytuacji?

Po pierwsze — **zaczynaj od autodiagnozy, czyli rozpoznaj własne predyspozycje. Jeżeli to potrafisz, będziesz wiedział co jest Twoją mocną, a co słabą stroną.**

I nie przejmuj się tym, że wykryjesz u siebie różne niedostatki. Nie bój się tego i nie miej kompleksów! Nikt nie jest doskonały, każdy ma jakieś słabości — ale tylko niektórzy:

— zdają sobie sprawę, co jest ich niedoskonałością i traktują to jako coś nienormalnego;

— pracują usilnie nad sobą, aby je wyeliminować bądź przynajmniej ograniczyć.

Rozwijają zaś te cechy, których im brakuje, a które są potrzebne, aby kierować skutecznie.

Jednak globalna samoocena Twojej osoby jako dyrektora szkoły — musi być pozytywna, inaczej będziesz człowiekiem sfrustrowanym, zakompleksionym, nieufnym. Taka postawa udzieli się Twoim podwładnym i w szkole będzie panować atmosfera zniechęcenia i ogólnej niemocy. Są takie szkoły, są...

I odwrotnie — dyrektor na luzie (ale kontrolowanym, bez rąk w kieszeni i gumy w ustach!), wierzący w swoje możliwości, wytwarza wokół przekonanie, że jest człowiekiem silnym, bez kompleksów, dużo potrafi, ma poczucie własnego profesjonalizmu. Z takim dyrektorem warto pracować, warto podejmować innowacje. Podwładni nie boją się ryzyka, bo czują oparcie w szefie. Niech będzie nawet surowy i niezbyt przystępny — byle był życzliwy i pozytywnie nastawiony do ludzi; wtedy ich pociągnie za sobą, czyli będzie skuteczny.

Jak to jednak osiągnąć? Jak pracować nad swoją naturą, swoim zachowaniem, aby odnieść sukces?

Jak to zrobić?

Cechy osobowości, podobnie jak cechy zewnętrzne, są takie, jakie są, jakimi obdarzyła nas natura. Czy można je zmienić? Jeśli przykładowo ktoś z natury jest człowiekiem szybko i gwałtownie reagującym, to oczywiście nigdy nie będzie dyrektorem statecznym, podejmującym decyzje wolno, po długim namyśle. Jeśli jednak będzie nad sobą pracować, nauczy się unikać sytuacji, w których jego gwałtowna natura może spowodować przykre konsekwencje. Można też nauczyć się reagować ostro, ale z kulturą, bez obrażania podwładnych. Gdy czuję, że za chwilę wybuchnę i mogą stracić nad sobą kontrolę — powinienem umieć w porę przerwać rozmowę albo po prostu wyjść. A więc nie chodzi o to, aby zadawać gwałt swojej naturze, ale o to, aby mieć zawsze kontrolę nad swoimi reakcjami.

Inną cechą, która charakteryzuje skutecznego menedżera, jest

zdolność do empatii, czyli uczuciowego utożsamiania się z inną osobą, odczuwanie stanu emocjonalnego, w którym ona się znajduje. Są szefowie, którzy bezbłędnie wyczuwają stan psychiczny podwładnego — taki dyrektor wie, kiedy może podnieść głos na niezdyscyplinowanego nauczyciela, a kiedy lepiej „odpuścić”, bo nawet spokojnym tonem zwrócona uwaga może wywołać gwałtowną reakcję podwładnego, który akurat jest silnie wzburzony jakimś wydarzeniem, o którym szef nie ma pojęcia.

Prawdę mówiąc, jednak mało kto ma wrodzoną zdolność do empatii — większość z nas musi się tego po prostu nauczyć. Polega to na wykształceniu w sobie umiejętności obserwowania osoby, z którą rozmawiamy. Zwłaszcza jej oczu i rąk. Uważne spojrzenie w oczy podwładnego, z których wiele można wyczytać, to powinien być odruch szefa. Podobnie jak obserwacja mowy ciała — ruchów rąk, mimiki, motoryki.

Jeśli nauczysz się tego, Twoje zachowanie wobec podwładnych będzie adekwatne do ich stanu psychicznego, a tym samym — skuteczne.

Inne słabości dyrektora mogą wynikać z pewnych niedoskonałości zewnętrznych, np. głosowych. Wyobraźmy sobie dyrektora szkoły, który zgromadzoną w auli młodzież strofuje piskliwym głosem albo mruczy coś pod nosem, co słyszą tylko ci z pierwszego rzędu. Albo jaka jest skuteczność dyrektora szkoły, który przekonuje nauczycieli do tworzenia autorskich programów głosem bełkotliwym, zrozumiałym dla słuchaczy ledwie w połowie albo i mniej?

Barwa i siła głosu to cechy wrodzone, natomiast wady wymowy są na ogół nabyte we wczesnym dzieciństwie. Co więc można zrobić? Będzie to trudne, ale przynajmniej w pewnym stopniu — możliwe. Ktoś, kto ma wysoki głos, nigdy nie będzie mówił radiowym barytonem. Jeśli jednak nad tym popracować, można trochę głos obniżyć, nadać mu miękką, ciepłą barwę, a piskliwe tony wyeliminować. A propos: zauważcie państwo, że gdy mówimy głośno (a zwłaszcza publicznie albo przez telefon) — odruchowo podnosimy tonację głosu. Warto o tym wiedzieć i pamiętać. A wady wymowy trzeba leczyć — drażniące słuchaczy seplenienie, jąkanie itp. można wyeliminować po paru miesiącach ćwiczeń pod kierunkiem logopedy.

Wielu jednak ludzi nie ma żadnych wad wymowy, ale po prostu mówią niechlujnie, „łykają” końcówki słów, mówią niewyraźnie, czasem wręcz bełkotliwie, za cicho albo krzykliwie, monotennie. Często nawet o tym nie wiemy, nie słyszymy tego, bo ilu ludzi koncentruje się na własnym głosie? Warto więc czasem dyskretnie nagrać się na kasetę magnetofonowej i potem uważnie posłuchać.

Jeśli nauczysz się słuchać własnego głosu i odpowiednio nim manipulować — będziesz mówić sugestywnie i przekonująco. A wtedy łatwiej Ci będzie pozyskać nauczycieli dla swoich celów — co oznacza, że będziesz skutecznym kierownikiem.

Z podanych wyżej przykładów — a można by je mnożyć — wynika jasno, że nie wystarczy znać prawo, finanse i parę innych jeszcze dziedzin wiedzy. Aby być menedżerem, a więc kierownikiem skutecznym, trzeba dużo pracować nad swoimi zachowaniami, postawą i ogólnym wizerunkiem.

LECHOSŁAW GAWRECKI

RADY DLA MENEDŻERA

Jeśli chcesz pozyskać otoczenie (a bez niego niczego wielkiego nie zrobisz!), to

- Bądź pełen życia we wszystkim co robisz; twój entuzjazm udzieli się innym;
- Zwracaj uwagę na sposób, w jaki odzywasz się do współpracowników; również na ton i barwę swojego głosu;
- Chwal ludzi kiedy tylko to jest możliwe, a gań tylko wtedy, kiedy jest to absolutnie niezbędne (i nigdy nie przy osobach postronnych);
- Rozgłaszaj przede wszystkim dobre wiadomości, a złe informacje minimalizuj i podawaj w sposób daleki od sensacyjności i tragizowania (wszak zawsze może być gorzej...);
- Zawsze traktuj podwładnych z szacunkiem (nawet jeśli Cię denerwują...). Twój podwładni robią dla Ciebie znacznie więcej, jeśli będą wiedzieć, że się liczysz z ich zdaniem;
- I na koniec najważniejsze: jeśli chcesz być dobrym menedżerem, musisz mieć zawsze pozytywny stosunek do świata i ludzi.

Opr. L.G.

całość przygotował **LECHOSŁAW GAWRECKI**