

W NUMERZE:

KOLEJNE SPOTKANIE Z POSŁAMI ● W sondzie o Karcie Nauczyciela ● Propozycja w sprawie szkoły samorządnej czeka na odzew władz ● **SYSTEM PŁAC W NAUCE—JAKI BYĆ POWINIEN** ● Nad projektem ustawy o PAN ● Nauczyciele w powstaniach śląskich



GŁOS NAUCZYCIELSKI 48

29 XI 1981

ROK LXIV ● TYGODNIK SPOŁECZNO—OSWIATOWY ● CENA 5 ZŁ

NASZA PRACA, POSTAWA I WSZELKIE DZIAŁANIA NIECH SŁUŻĄ WYCHOWANIU

APEL

Ostatnie dni w lubelskich szkołach oraz atmosfera panująca w środowiskach nauczycielskich napełniają nas szczególnym niepokojem. Świadomą jesteśmy wielu trudnych problemów oświaty i konieczności racjonalnego ich rozwiązania. W tych sprawach Związek Nauczycielstwa Polskiego przedłożył władzom terenowym szereg wniosków. Z uporem zabiegamy o pełną realizację tych dążeń. Jednak uważamy, że strajk szkolny to nie zabawa, lecz klęska wychowawcza. Stanowczo opowiadamy się przeciwko strajkom.

Popieramy dążność zespołów nauczycielskich do szeroko pojętej samorządności szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Za słuszną uznajemy weryfikację treści programowych wielu przedmiotów. Nie od dziś uważamy, iż konieczna jest poprawa warunków pracy placówek oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych oraz życia licznej rzeszy pracowników oświaty i wychowania.

Nade wszystko pamiętajmy, że podmiotem naszego działania jest dziecko, młódzież. Intellect, charakter, postawy i poglądy młodego człowieka, przygotowanego do życia i pracy dla dobra społeczeństwa i własnego rozwoju — oto cel nadrzędny, wspólny wszystkim, którzy właściwie pojmują obowiązek nauczyciela i wychowawcy.

Stanowczo odcinamy się od działań strajkowych, w których podmiot naszej pracy spycha się na plan dalszy, stwarza atmosferę stanu wyjątkowego, konfliktowości, niepokoju i chaosu.

Koleżanki i Koledzy! Zwracamy się do Was z apelem: w poczuciu dyscypliny związkowej i uczynicie wszystko, by w Waszych placówkach oświatowo-wychowawczych panował ład, porządek, by trwała wyteżona praca dydaktyczno-wychowawcza, by problemy opiekuńcze rozwiązywane jak najskuteczniej dla dobra dziecka i młodzieży.

Społeczeństwo, rodzice powierzyli nam to, co najcenniejsze — młode umysły, niedoświadczone serca i nieukształtowane charaktery. Nasza praca, postawa, wszelkie działania niech służą wychowaniu!

19 listopada 1981 r.

Zarząd Okręgu i Zarząd Oddziału ZNP w Lublinie

Od redakcji: Rozmowę o sytuacji strajkowej w Lublinie z sekretarzem tamtejszego Zarządu Okręgu ZNP kol. Sabiną Władzińską zamieszczamy na str. 4.



Rozmowa
z prezesem
Zarządu
Głównego
ZNP—Oświata
KAZIMIERZEM
PIŁATEM

Fot. Cz. Górski

NAD KARTĄ NAUCZYCIELA

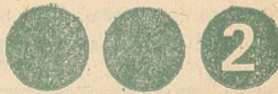
FINAŁ JUŻ BLISKO

— Kolego Prezesie, jak powszechnie wiadomo, od wielu już tygodni toczy się w Sejmie, w specjalnie powołanej podkomisji nadzwyczajnej oraz w czterech zespołach roboczych, dyskusja nad rządowym projektem ustawy: Karta Nauczyciela. W tej wymianie poglądów uczestniczą przedstawiciele kierownictw obu nauczycielskich związków zawodowych, a więc ZNP—Oświata oraz Sekcji Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność”, jak również przedstawiciele szeregu resortów: płacy, prac i spraw socjalnych, oświaty i wychowania, kultury, zdrowia. Z naszej strony w tych wszystkich spotkaniach uczestniczą też przedstawiciele komisji do spraw Karty. W imieniu czytelników proszę o garść osobistych refleksji z tych spotkań, które chyba nie przebiegają w sposób układny i gładki.

— Pragnę podkreślić, że uczestniczymy we wszystkich posiedzeniach podkomisji oraz w zebraniach zespołów roboczych w składzie powołanej przez Zarząd Główny ZNP—Oświata Komisji do Spraw Karty Nauczyciela oraz kierownictwa Zarządu Głównego ZNP—Oświata. Fakt tak licznej naszej reprezentacji jest chyba zrozumiałym. Karta Nauczyciela jest dla naszego Związku, dla wszystkich członków naszej organizacji, jak również tysięcy szeregowych nauczycieli-członków „Solidarności” sprawą podstawową, której już ponad rok poświęcamy maksimum uwagi, wysiłku, nieprzespanych nocy. Nie skarżymy się jednak. Wiemy, jesteśmy przekonani, że nasze działanie jest celowe, konieczne i potrzebne. Stoimy bowiem na stanowisku — a stanowisko to podziela prawie półmilionowa rzesza naszych członków — że

Karta jest jednym z najważniejszych, jest po prostu pierwszym etapem, uporządkowania nabrzmiałych problemów nauczycielskich. A wiadomo przecież nie od dziś, że chcąc porządkować i modernizować naszą republikę oświatową, musimy w pierwszej kolejności uporządkować sprawy i problemy nauczycieli. Bowiem filarem oświaty był zawsze i jest nadal nauczyciel. Dlatego tak bardzo niepokoją mnie — i nie tylko mnie, lecz także wszystkich naszych działaczy i nauczycieli — próby podważania celowości zatwierdzenia przez Sejm ustawy: Karta Nauczyciela. Ci, którzy to czynią, po prostu nie znają, moim zdaniem, rzeczywistości potrzeb nauczycieli, nie rozumieją tego środowiska, tak bardzo twórczego i tak niedocenianego w ostatniej, szczególnie — lecz nie tylko — dekadzie... A jeśli chodzi o moje osobiste opinie i refleksje, odczucia z prac powołanej podkomisji i zespołów roboczych, to pragnę powiedzieć, że są one bardzo pozytywne. Posłowie stworzyli nam, działaczom związkowym, naprawdę dobre warunki pracy, wytworzyli dobrą atmosferę dla rozmów i dyskusji. Ta dobra atmosfera sprzyja odważnej, rzetelnej dyskusji, polemice i wysuwaniu wniosków.

— Polemiki są rzeczywiście ostre. 17 listopada ja również przysłuchiwałem się tej wymianie poglądów. Nie przypuszczałem, że każdy fragment proponowanej przez rząd ustawy, każdy jej artykuł, ustęp, każ-



W ogniwach ZNP rozpoczęła się dyskusja nad programami przedmiotów humanistycznych. W

związku z tym publikujemy artykuł dr. Józefa Rella traktujący o programach nauczania historii i koncepcji edukacji historycznej. Sądzymy, że uwagi autora stanowiąc mogą dla nauczycieli punkt wyjścia do formułowania opinii na ten arcyważny temat.

NAD PROGRAMAMI NAUCZANIA HISTORII

WYJŚĆ
Z IMPASU
JÓZEF RELL

Nie podejmując jeszcze całościowej oceny nowo wprowadzonych programów nauczania historii w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, trzeba jednak w trybie pilnym zasygnalizować i poddać pod dyskusję pewne odczucia i refleksje.

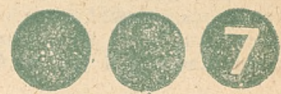
Na wstępie pragnę zaznaczyć, że zabiegając głos w sprawie dokonanych poprawek oraz nowo opracowanego programu dla ZSZ, mam świadomość, iż o wiele łatwiej jest podejmować krytykę niż tworzyć nowe. Rozumiem również, że w krótkim czasie i w określonej sytuacji społeczno-politycznej, przy braku nowej ogólnej koncepcji systemu edukacji, nie można było dokonać zmian zasadniczych.

Inspiracją do podjęcia dyskusji jest jednak fakt, że nowe programy już są realizowane i empirycznie weryfikowane. Wynikające z doświadczeń pierwsze refleksje są szokujące. Oto bowiem nowy program, stając się programem historii „bardziej prawdziwej” przez wprowadzenie nowych i rozbudowę bardzo istotnych haseł stał się jednak jeszcze bardziej przeladowany, a w

rezultacie za trudny do realizacji w określonym wymiarze czasu. Tym samym w sensie dydaktycznym nie jest on, niestety, programem lepszym od poprzedniego.

★

Nietrudno jest narzekać na przeladowanie programu, ale bardzo trudno historykowi wskazać, z czego konkretnie należałoby zrezygnować. Powiem więcej, jako historyk dążący do ukazywania obiektywnej prawdy widzę nawet potrzebę dalszego uzupełnienia niektórych zagadnień. Sądzę, że konieczne jest na przykład wprowadzenie, jako haseł programowych, tak barwnych i równocześnie tak istotnych dla procesu dziejowego postaci jak choćby Kazimierz Jagiellończyk czy Zygmunt Stary, których imion nie ma wypunktowanych w



FINAŁ

JUŻ BLISKO

CD ZE STR. 1

de sformułowanie, łącznie z preambulą i samą nazwą ustawy są aż tak szczegółowo omawiane, znajdują się pod — można powiedzieć — prawdziwym ostrzałem, wręcz ogniem artyleryjskim pytań, wątpliwości, propozycji, uzupełnień, zmian itp. zarówno ze strony posłów, jak też związkowców i zaproszonych ekspertów. Na przykład wymiana poglądów na temat, jak powinno się zatytułować ustawę, trwała dwie godziny i 48 minut. I trwałaby z pewnością jeszcze dłużej, gdyby nie ostre wystąpienie posła Zbigniewa Głowackiego, który między innymi powiedział: „Odnoszę wrażenie, że zaczynamy uprawiać groteskę słowną. Gdyby teraz, tu na tej sali, słuchali nas nauczyciele, mieliby niezłą zabawę...”. Czy rzeczywiście trzeba nad każdym szczegółem przyszłej ustawy aż tak długo debatować?

— Debata jest konieczna. Wszak przyszła Karta Nauczyciela musi być dobrym dokumentem. Musiała się w niej znaleźć takie zapisy, które usatysfakcjonują całe środowisko. W przeszłości bowiem w tym zakresie uczyniono wiele zła. Stąd ta ostra, uporczywa czasem dyskusja, powracanie do tematów, poszczególnych artykułów i ustępów ustawy. Jest o czym mówić. Bo przecież projekt rządowy w wielu fragmentach Karty jest nie do przyjęcia. Czytelnicy „Głosu Nauczycielskiego” dobrze o tym wiedzą, redakcja opublikowała bowiem szczegółowy rejestr różnic między naszą, związkową wersją Karty, szeroko dyskutowaną w środowisku i przez nie zaakceptowaną a wersją rządową. Stąd i spory. Bez owijania w bawełnę mówi się o tych różnicach. Nie ustępujemy, upieramy się przy sformułowaniach, które przekonsultowaliśmy w środowisku i posłowie to rozumieją. Można powiedzieć, są w większości zgodni z nami... Ale jest i druga strona medalu. Otóż dziwią niektóre wystąpienia kolegów z „Solidarności”. Odnoszę czasem wrażenie, iż niektórzy działacze tej organizacji, uczestniczący w rozmowach w Sejmie, często jakby celowo i świadomie robią, jak to się mówi, „z igły widły”. Kolega redaktor wspominał o tej blisko trzygodzinnej wymianie opinii, dotyczącej samej nazwy przyszłej ustawy sejmowej: Karta Nauczyciela. Trzy godziny słownej polemiki, która tak zbulwersowała posła Głowackiego. Ale pragnę zauważyć jedno: myśmy nad tą kwestią prawie nie dyskutowali, zabraliśmy posłom akurat w tej kwestii dosłownie kilka minut, jedną dziesiątą ogólnego czasu trwania dyskusji. Uważamy bowiem, że nie jest ważna sama nazwa, lecz treść ustawy, jej zawartość merytoryczna, problemowa. W

tej dyskusji wrócił raz jeszcze stary problem, lansowany przez działaczy „Solidarności”, iż Karta Nauczyciela powinna być, ot, takim sobie przejściowym dokumentem, który obowiązywałby do czasu uchwalenia sejmowej ustawy o Edukacji Narodowej. Tu pragnę mocno podkreślić: nasz Związek opowiada się również za taką ustawą, ale twierdzimy, iż Karta Nauczyciela nie zaprzecza potrzebie uchwalenia ustawy o Edukacji Narodowej, lecz wprost przeciwnie, sprzyjać będzie takiej ustawie, niejako ją wyprzedzi. Tę opinię podzielają również nasi członkowie oraz naprawdę wielu nauczycieli z „Solidarności”. Słowem, w tej dyskusji próbowano raz jeszcze wrócić do starego problemu, że jakoby Karta stwarza nauczycielom jakieś nadzwyczajne przywileje, a wiadomo, „Solidarności” jest przeciwko nadzwyczajnym przywilejom dla grup zawodowych... W tym jednak miejscu rodzi się pytanie: czy rzeczywiście „Solidarności” jest przeciwko wszelkiego rodzaju Kartom? Wszak jeszcze tak niedawno ta organizacja walczyła, nie przebierając w środkach o kartę dla portowców. Poza tym, nasza Karta ma jednak inny charakter niż pozostałe karty, których jest ponad dwadzieścia. Nasza Karta naprawdę nie stwarza nauczycielom jakichś nadzwyczajnych przywilejów. Regulować ma pewne ważne dla środowiska kwestie i to wszystko. Druga strona — kierownictwo tej drugiej strony — tej oczywistej prawdy nie chce przyjąć do wiadomości. Dla nich Karta to przywileje. Taką argumentacją szermuje się mocno i to po prostu opóźnia decyzje. Powtarzam raz jeszcze: Karta to nie zbiór przywilejów, to zbiór praw i obowiązków. Karta, na dobrą sprawę, ma zapewnić nauczycielowi to, co mu się od dawna należy; tak więc uposażeniu nauczyciela ma być równe uposażeniu kadry inżyniersko-technicznej zatrudnionej w przemyśle. Nauczyciel ma mieć prawo, tak jak inni, do dodatków stażowych, zakładowego funduszu nagród, nagród jubileuszowych itp. I teraz, kiedy finał jest już tak bliski, niektórzy — niby ci obrońcy interesów nauczycielskich — mówią, że w imię egalitaryzmu społecznego kartę należy znieść! Mówi się nam też czasami, że naciskając na szybkie uchwalenie przez Sejm ustawy — Karta Nauczyciela — pośrednio jakoby wywołujemy falę nacisku na inne grupy zawodowe, które swoich kart jeszcze nie mają. Takie rozumowanie prowadzi donikąd.

— W tym miejscu drobna uwaga: otóż

przeczytałem w tygodniku „Solidarność”, w artykule Kazimierza Koraba pt. „Przyszłość nauczycieli”, że (cytuje): „Solidarność” stoi na stanowisku, iż dotychczasową Kartę Praw i Obowiązków Nauczyciela należy zmienić od podstaw, natomiast ZNP oraz Ministerstwo Oświaty i Wychowania chcą ją tylko znowelizować”. A więc jeszcze jedno, zupełnie nowe stanowisko.

— Rzeczywiście, znam ten artykuł. Opublikowany został w 34 numerze „Solidarności”. Dla mnie to po prostu nowy kłuczyk, ażeby zamąć niektórym w głowach. Oczywiście, my naszą Kartę nie tylko nowelizujemy, ale odnawiamy ją od podstaw dla dobra i za pełną aprobatą środowiska. W tym artykule są zawarte też inne twierdzenia, z którymi nie można się zgodzić. Ten artykuł — według mnie — ma sugerować, że to tylko „Solidarność” włącza się aktywnie w problematykę oświaty i wychowania w szerokim tego słowa znaczeniu i że nasz Związek, mając w polu widzenia tylko Kartę, zapomniał o innych, niezwykłe istotnych dla oświaty i nauczyciela, kwestiach. Takie sugestie wręcz ośmieszają autora. Wystarczy zapoznać się z uchwałami naszych plenarnych posiedzeń, uchwałami i materiałami opracowanymi przez nasze sekcje związkowe, ekspertów, aby dojść do wniosku, że ZNP zajmuje stanowisko we wszystkich podstawowych kwestiach dla nauczycieli, oświaty, wychowania, edukacji narodowej. To są po prostu fakty, o których się pisze i mówi szeroko.

— W ostatnim czasie odbyło się wiele spotkań nauczycieli z posłami. Jaka jest ich ocena ze strony kierownictwa Związku. I dodatkowe pytanie: czy odpowiada prawdzie fakt, że w tych spotkaniach uczestniczyli li tylko nauczyciele-członkowie ZNP, stąd więc pozytywne głosy o Kartę.

— W spotkaniach tych brał udział i biorą nadal, bo spotkania jeszcze się odbywają, nauczyciele z obu związków zawodowych. Mówili o tym zresztą sami posłowie, zdający relację z tych spotkań w komisjach sejmowych. Ocena tej wspólnej wymiany poglądów o projektowanej Kartę, jak również o wszystkich sprawach i problemach oświaty jest z naszej strony bardzo pozytywna. Tak też twierdzą wszyscy posłowie, z którymi rozmawiałem. Sądzę, że ta wszechstronna dyskusja przybliży posłom, szczególnie nie będącym nauczycielami, problematykę oświatową i wychowawczą. Łatwiej będzie wtedy podejmować decyzje, rozwiązywać problemy, które przed nami stoją. Pragnę też podkreślić, iż do Zarządu Głównego ZNP-Oświaty wpłynęło wiele relacji pisemnych z tych poselskich spotkań podpisanych zarówno przez nauczycieli-członków ZNP, jak też „Solidarności”, przez nasze ogniwa związkowe i ogniwa „Solidarności”. Te wszystkie listy i rezolucje, uchwały i wnioski potwierdzają jedno: nauczyciele chcą mieć swoją Kartę Nauczyciela i to jak najszybciej, jeszcze w tym roku. Jest to problem bardzo ważny, od którego rozwiązania zależy między innymi spokój w naszych szkołach, w naszych gronach pedagogicznych.

— I ostatnie już pytanie: czy rządowy projekt Karty Nauczyciela, w wyniku tej szerokiej konsultacji, ma szansę ulec zmianie? Czy przywrócone zostaną te fragmenty, które zostały zaproponowane w naszym, związkowym projekcie Karty Nauczyciela?

— Zdaję sobie sprawę z faktu, że kompromisy są rzeczą pożyteczną, ale w najważniejszych kwestiach — mam tu na myśli pełną realizację postanowień w trzech latach, a nie pięciu — stać będziemy twardo na naszych związkowych stanowiskach. Wiele wyjaśni się już w najbliższą sobotę, w czasie wspólnego posiedzenia Sejmowej Komisji Oświaty i Wychowania oraz Komisji Prac Ustawodawczych. Jestem optymistą i myślę, że wszyscy będziemy usatysfakcjonowani.

Rozmowę przeprowadził:
ZBIGNIEW PAWŁOWSKI

NASZA SONDA

W OPINII POSŁÓW

Jak powszechnie wiadomo, w całym kraju odbywają się nauczycielskie spotkania z posłami. Głównym tematem dyskusji są sprawy i problemy związane z nowelizowaną Kartą Nauczyciela, perspektyw polskiej oświaty oraz warunków pracy i życia pedagogów. Jakże są wrażenia posłów z tych spotkań? Oto ich opinie i refleksje.

JADWIGA CICHOCKA: Uczestniczyłam w wielu spotkaniach z nauczycielami województwa siedleckiego oraz w samej Warszawie z nauczycielami szkół artystycznych — zarówno członkami ZNP, jak i „Solidarności” i mogę powiedzieć, że jestem zbudowana postawą pedagogów, którzy mimo bardzo trudnych często warunków pracy i życia są wciąż w pełni zaangażowani w to, co robią, w sprawę szkoły, oświaty, swojego Związku. Z takimi ludźmi chętnie się wymienia poglądy, dla takiego środowiska chciałoby się serce oddać. I myślę, że my, posłowie, przynajmniej większość z nas, gotowi jesteśmy zrobić wszystko, ażeby nauczycielom żyło się i pracowało lepiej... Wszyscy są za Kartą. Głosują za nią, mając oczywiście na myśli projekt związkowy, szeroko przedyskutowany. Wielu podkreśla, że kompromisy między rządową a związkową wersją Karty są niezbędne, ale w kilku, tych podstawowych zapisach, proponowanych przez ZNP, nie może być kompromisów. Chodzi przy tym głównie o termin realizacji postanowień Karty Nauczyciela w ciągu trzech lat a nie pięciu, jak to proponuje rząd. Wiele dyskutuje się o problemach ludzi starych. Jest coś wzruszającego w fakcie, że czynni nauczyciele tak bardzo angażują się w sprawę rencistów i emerytów. Podnoszone są kwestie związane z odznaczeniami państwowymi, odznaczeniami za tajne nauczanie. Wiele kontrowersji wywołuje ów zapis... wykonywaniu poleceń. Ten fragment proponuje się w ogóle usunąć z projektu Karty i myślę, że nauczyciele mają rację.

ZOFIA MROCZKA: Jestem nauczycielką, dyrektorką Szkoły Podstawowej nr 4 w Rzeszowie i dla mnie, która już 29 lat pracowałam w tym zawodzie, sprawy szkoły, oświaty, naszego stanu nauczycielskiego są bliskie i znane... Dlatego powiem krótko: Karta jest nam bardzo potrzebna. Stanowić ona będzie nie o przywilejach — jak to niektórzy pragną nam mówić — lecz przede wszystkim naszych powinnościach jako wychowawców młodego pokolenia. U mnie ponad 70 proc. nauczycieli należy do „Solidarności” i nie spotkałam się ze sprzeciwem wobec Karty. Spotkania, w których uczestniczę wraz z innymi moimi kolegami — posłami, są naprawdę ciekawe i potrzebne. Moi koledzy z Sejmu — tak naprawdę — to po raz chyba pierwszy przeżywają tak dogłębnie problemy naszego zawodu, oświaty, edukacji narodowej. To zaowocuje. I jeszcze o jednym chcę powiedzieć: w czasie spotkań wychodzą na jaw różne sprawy lokalne, od lat nie załatwiane, różnego rodzaju niesprawiedliwości i wypaczenia. W takich przypadkach posłowie od razu przystępują do wyjaśnienia nabrzmiałych problemów.

BOGUSŁAW UTRACKI: Jestem górnikiem — uczestniczę w pracach nad Kartą Nauczyciela z ramienia Sejmowej Komisji Prac Ustawodawczych. Nie miałem jeszcze spotkania ze środowiskiem nauczycielskim, ale przed zakończeniem prac redakcyjnych takie spotkania na pewno odbędą w swoim okręgu wyborczym. Myślę, że będzie to spotkanie bardzo dla mnie pożyteczne. Znam szkołę i środowisko nauczycielskie tak jak większość obywateli, poprzez obserwacje własne, moich najbliższych i znajomych. Wiem, że pedagogzy ciężko pracują; ale wiem również i to, że ludzie wciąż narzekają na szkołę, że jest nie taka, jaka być powinna. A przecież rodzice, idąc do ciężkiej pracy, chcą być spokojni o swoje dzieci, muszą być przekonani, że są pod dobrą opieką. Czy zawsze tak jest? Nauczyciel solidny, chcąc dobrze przygotować się do lekcji, musi solidnie popracować w domu. Ale nie wszyscy o tym zdają się być przekonani. Jestem za tym, aby pedagogom dobrze płacić, ale i wymagać trzeba według zapłaty. Tak jak wymaga się od górnika. Wszyscy chcemy dobrej szkoły, bo wszyscy chcemy dobra naszych dzieci. Kto żąda od społeczeństwa — musi też społeczeństwu odplacić. To rozumiem. I jeszcze jedno — jestem za tym, aby ustawa nazywała się po prostu Kartą Nauczyciela.



ZWYKŁA PROWOKACJA

W momencie, kiedy w całym kraju borykamy się z trudnościami, kiedy szukamy dróg wyjścia z kryzysu gospodarczego i moralnego, gdy dochodzi do praktycznej realizacji idei Frontu Porozumienia Narodowego — panowie z Niezależnego Zrzeszenia Studentów z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie wydają drukiem plakat, na którym przedstawiają kontury naszego państwa w granicach sprzed drugiej wojny światowej. W ten sposób studenci zrzeszeni w tej organizacji postanowili uczcić 63 rocznicę odzyskania państwowości polskiej. Jak donosi korespondent PAP, plakat ów został rozmieszczony na murach uczelni oraz w wielu punktach miasta, które po wielu wiekach wróciło do Macierzy i jest dziś pięknym pol-

skim miastem, zamieszkałym przez ponad 300-tysięczną rzeszę polskich obywateli, miasta znanego w całym świecie ze swego portu, przemysłu stoczniowego, w którym rozkwita sztuka, rozwija się nauka.

Do tygla antypolskich prowokacji doszła więc nowa — o wybitnie wrednym i perfidnym charakterze. Prowokacja, której celem jest podważenie słuszności naszych zachodnich granic. Prowokacja, która jest wodą na młyn zachodniemieckich rewanżystów i odwetowców, wszelkiej maści neofaszystów, którzy w swoich najśmielszych i najczudniejszych snach nigdy chyba nie przypuszczali, że oto znajdzie się w Szczecinie grupa ludzi, grupa młodych Polaków i to w dodatku przyszłych nauczycieli o poglądach, za które nawet w Re-

public Federalnej Niemiec wyciąga się konsekwencje prawne.

Jesteśmy zdania, że takich studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie, powinno się wskazywać po imieniu i nazwisku. Kim byli autorzy tego plakatu. Czy rzeczywiście studentami?

Jesteśmy zdania, że w tej konkretnej sprawie należy wskazać winnych i wyciągnąć wobec nich wszelkie prawem określone sankcje. Jesteśmy zdania, że od takich politycznych prowokatorów powinien się chyba również odwrócić Niezależny Związek Studentów, który wszak działa w Polsce Ludowej i jest za przestrzeganiem zasad konstytucji PRL. (ZP)

NALEŻNE PRAWA

haseł. Uczniowie się z nas śmieją. Są świetnymi obserwatorami życia, bardzo dobrze poinformowanymi o nieuzasadnionych przywilejach nie tylko osób, lecz i całych grup. Kolega przed kolegą się przeciw pochwali, co jego rodzice mogą. A potwierdzają to chociażby informacje prasowe, na przykład w „Życiu Warszawy” cykl „Równi i równiejsi”. Jak w takiej sytuacji może wyglądać nasza praca wychowawcza? Trafiamy w próżnię.

Szkola poza dydaktyką niewiele dziś wnosi — mówi koleżanka Krystyna Łopatkowa — bo nie może. Poziom katastrofalnie się obniża. Nauczyciele są przemęczeni. Programy przeładowane. Obszerne, bardzo mądre, realizowane są głównie w dziennikach, lecz nie w głowach uczniów. Nie ma czasu na indywidualną troskę o ucznia. Sprawy wychowawcze przeciekają nam przez palce.

Efekt? Zakłady wychowawcze, poprawcze, karne — pełne. Tu na efekt długo czekać nie trzeba. Zaniedbania bardzo szybko dają się we znaki całemu społeczeństwu.

Obowiązkiem nauczycieli, jest dbałość o to, by uczeń był mądry, umiejętny, powinni niwelować wyniesione z domu niedostatki wychowawcze. Jak jednak mają to czynić, skoro otaczająca rzeczywistość przeczy głoszonemu przez nich treściom. Dawno zagubiony został jednolity front wychowawczy.

★

Nie chodzi tu przecież tylko o te 34 mld złotych — stwierdził na koniec spotkania, popierając nauczycielskie postulaty, poseł Henryk Szafranski — lecz o poprawę oświaty. I dodał: po każdym takim spotkaniu człowiek jest coraz bardziej przerażony.

Przerażony, jak myślę, tym, czego się na nich dowiaduje. Faktycznie, taka dawka prawdy o rzeczywistości niejednego może ściąć z nóg. Ale nie o ścinanie na tych spotkaniach chodzi, lecz o znalezienie sposobów wyjścia z zakłętą, jak dotąd, kręgu niewesołej rzeczywistości szkolnej.

HALINA SZYMCZAK

interesowani. Czas już chyba przyszyć w górę. Przychodzą do nas ludzie przypadkowi, tacy, którzy często nie wiedzą, co ze sobą zrobić, więc idą uczyć do szkoły. Rodzice straszą swe wybierające akurat ten kierunek studiów pociechy: nie idź tam, po ukończeniu będziesz mógł być tylko nauczycielem. U nas nie ma właściwie normalnie pojętego awansu służbowego. Jeśli ktoś przyszedł do zawodu z serca i z zainteresowaniem, to awansu odmawia. Być już dyrektorem szkoły oznacza w głównej mierze wykonywanie zajęć administracyjno-gospodarczych.

Jedna z koleżanek zwróciła uwagę na umieszczenie w projekcie obraźliwego, zdaniem licznych nauczycieli określenia „nienagannej” pracy pedagogicznej. Nie jest nam wszystko jedno mówiła — czy jesteśmy odznaczani za „nienaganą” czyli jakakolwiek — byle nie krytykowaną, czy też za „wyróżniającą” pracę. A co zrobiono z odznaczeń państwowych — wiadomo. Nie jest zaszczytem otrzymywanie wyróżnień czy odznaczeń tylko za to, że się po prostu żyło, a nie za to, co się w tym życiu dla dobra innych osiągnęło, czego się człowiek dopracował.

Walczyliśmy przede wszystkim o to, by naszych dzieci nie uczyli ludzie przypadkowi, przycuczeni tylko do zawodu — mówią nauczyciele — zastanówmy się, jakie będzie to przyszłe społeczeństwo?

Uczenie nie tak, jak chcecie, nie tego, co powinniście i w dodatku za marną zapłatę — wygłosił niedawno matce dziecko jednej z nauczycielek. I to jest, niestety, prawdą — potwierdzają inni. Jak my mamy wychowywać dziś młodzież, skoro ona sama naokoło widzi, że ważne jest nie to, jak się pracuje, lecz to, ile się zarabia. Tylko pieniądze i układy decydują o pozycji człowieka. Jak możemy uczyć wychowania obywatelskiego, mówić im o pięknych idealach, skoro pozostały one tylko w sferze

Zwłaszcza niektóre z nich głęboko poruszyły zebranych nauczycieli, na przykład artykuł 30. Przyjęto w nim zasadę, że średnia płaca nauczycieli nie powinna być niższa od średniej płacy pracowników inżynierjno-technicznych w przemyśle, zamiast — jak chce ZNP — nie może być niższa. Czyli znowu pozostawiono furtkę do dowolnej, uzależnionej od różnych konieczności interpretacji.

Podobnie nauczyciele nie wyrażają zgody na rozciąganie w czasie aż do pięciu lat poprawy warunków materialnych. Wystarczająco długi — ich zdaniem — jest już okres wcześniej wynegocjowany: trzy lata.

Koleżanka Irena Grzechowiak zaprotestowała przeciwko stosowanym do tej pory praktykom łączenia nauczycielskich podwyżek płac z podwyżkami cen na alkohol i papierosy. Obiegowa opinia, jaka na ten temat krąży, uwłacza godności nauczycieli. Poniżające to uwarunkowanie. Inspektor oświaty i wychowania, kol. Wiesław Pasieka, zaakcentował między innymi sprawę płacową. Przeciwny nauczyciel po 26 latach „dopracowuje się” raptem 2 tys. zł, co jest absolutnym ewenementem w skali kraju.

Sprawa Karty stała się na Ochocie pretekstem do szerszych rozważań o tym, czym dziś żyje oświata. Mechanizmy, jakie przez lata całe funkcjonowały w naszym kraju, poczyniły ogromne spustoszenie także na tym polu. Szkoła nie jest, nigdy nie była i być nie może wyalienowana z otaczającej rzeczywistości. Wręcz przeciwnie, jako organizm szczególnie czuły wychwytuje to co dobre, łatwo tu jednak przenieść i złe tendencje. Zachwianiu uległy stosunki na linii uczeń — nauczyciel, na linii nauczyciel — administracja oświatowa.

Przez ostatnie 10 lat była to droga w dół — mówią o randze swego zawodu sami za-

Poprzednia stała się dokumentem zawieszonych nadziei. Dziś toczy się walka o to, by o nowej nie mówiono za kilka lat podobnie, aby autentycznie służyła szkole i nauczycielowi. O randze zawodu decydują bowiem także akty prawne, tego zawodu dotyczące.

Zawód nauczycielski miał w tym kraju swoje ustawy przez 55 lat. Nie chcemy — mówią nauczyciele — członkowie ZNP z warszawskiej dzielnicy Ochota zastąpienia Karty umową zbiorową, w której minister określałby: — to dam, a tego nie dam, bo nie mam.

Spotkanie z posłami Henrykiem Szafranskim i Józefem Górnikiem zorganizowane zostało, by tak jak to ma dziś miejsce w wielu innych ośrodkach kraju, zapoznać reprezentantów społeczeństwa ze zdaniem nauczycieli na temat rządowych poprawek do projektu Karty.

Poprawek, których środowisko nie akceptuje. Bo też zaakceptować nie może. Ci, którzy wniesili poprawki do wynegocjowanego projektu Karty, nie znają realiów dzisiejszej szkoły — twierdzą nauczyciele. Tylko ten projekt aktu prawnego, który sami wypracowaliśmy przez długie miesiące przygotowań i konsultacji, odpowiada naszym potrzebom.

Nauczycielski stan żąda, w tak ważnej dla środowiska sprawie, jaką jest sejmowa ustawa, godnego potraktowania. Wiele gorzkich słów padło na listopadowym spotkaniu w Klubie Nauczyciela na Ochocie. Pedagodzy żywią nadzieję, że ich argumenty przekonają posłów, że w trakcie sejmowych obrad będą oni ich rzecznikami, opowiedzą się za nadrzędnym interesem polskiej oświaty.

Wszak nie chodzi tu tylko o prawa należne nauczycielom. Walka toczy się przede wszystkim o sprawy, które ważyc będą na przyszłym kształcie polskiej szkoły.

Nauczyciele z Ochoty zwracali uwagę, że nadal w społeczeństwie niewiele wie się o problemach tego środowiska. Stąd niezrozumienie nauczycielskich postulatów. Nie można się temu specjalnie dziwić, skoro nawet rządowe poprawki do projektu Karty świadczą o głębokim niezrozumieniu, żeby nie powiedzieć niechęci, części rządowego gremium do spraw oświaty.

RACJE Z ŻYCIA

Przy „okrągłym stole” w sali czytelnicy bydgoskiego Domu Nauczyciela wysunęli tego dnia szereg krytycznych uwag, nawiązujących do rządowego projektu Karty. Na krytykę ponad 20-osobowej grupy uczestników spotkania w Bydgoszczy zasłużyły te zwłaszcza fragmenty sejmowego wystąpienia ministra oświaty i wychowania, w których próbował on — bez uzasadnień merytorycznych — wyjaśnić niewiedzę i niezrozumienie ze strony środowisk nauczycielskich ich negatywną opinią wobec rządowego projektu Karty.

Dlatego właśnie zażądano, aby protokół z przebiegu tego spotkania doręczyć wszystkim posłom z okręgu wyborczego w Bydgoszczy (niezależnie od tego, czy przybędą w przyszłości do Domu Nauczyciela, by wysłuchać opinii na temat Karty). Chodzi — jak podkreślano w dyskusji — przede wszystkim o to, aby w toku prac sejmowych nad tym dokumentem uzbroid cały Wojewódzki Zespół Poselski w argumenty zaczerpnięte wprost z życia regionu.

Weźmy — dla przykładu — ważką, podnoszoną przez Związek, kwestię 25-procentowego dodatku dla pedagogów, którzy w okresie okupacji brali udział w tajnym nauczaniu. Minister oświaty i wychowania w swoim sejmowym wystąpieniu odsunął tę kwestię do rozstrzygnięcia w przygotowywanej — w dalszej kolejności — Karcie Kombatanta. I oto w Bydgoszczy zabiera głos kombatant, Alfons Kubiński — działacz z Oddziału ZNP w Nakle, który w stanowiących słowach zwraca uwagę, że już dotychczasowe przepisy o dodatkowych uprawnieniach dla uczestników walk o wyzwolenie narodowe i społeczne stwarzały, niestety, różne bariery dla współtwórców tajnego nauczania. Trzeba było na przykład zeznaniami świadków lub dokumentami udowodnić konspiracyjne lekcje czy seminaria; jeśli podobne wymogi wprowadziłaby przyszła Karta Kombatanta, nie jeden pedagog z Pomorza, wobec braku jakiegokolwiek dokumentacji, nie mógłby liczyć na uznanie swych uczciwie przysługujących mu uprawnień. A poza tym — mówi z gorczy A. Kubiński — życie biegnie nielitościwie szybko; już nie z każdym rokiem, lecz wręcz z miesiącem, maleje garstka tych, którzy polskiej oświacie zasłużyli się, ryzykując własnym życiem, w najtrudniejszych dla niej latach. Czekać więc nie można.

Z kolei Irena Gronkowska, delegatka na XXXII Zjazd ZNP z terenu Inowrocławia, zwraca uwagę, że podobnie jak Karta, również uzupełniająca ją akty wykonawcze powinny być — i to z dużym wyprzedzeniem — konsultowane w środowisku nauczycielskim. Wyraża obawę, aby nie doszło i tutaj do lekceważenia opinii związkowych,

czemu zapobiegać mogą zawczasu właśnie posłowie. „Dlatego szkoda, że nikt z Wojewódzkiego Zespołu Poselskiego nie jest tutaj obecny”.

W środowiskach pedagogicznych wielu gmin południowej części województwa wyraża się niepokój w związku ze zmianą, w rządowym projekcie, postulowanym przez Związek zapisu o dodatkach dla nauczycieli osiedlających się w miejscowościach do 5 tys. mieszkańców. Mówi się, że dodatki te mają być przyznawane w miejscowościach uznanych za deficytowe pod względem kadru pedagogicznych. Co to konkretnie oznacza? Kto będzie ową „deficytowość” określał? Wojewoda? Związek? Gminni dyrektorzy szkół?

Temperatura dyskusji rośnie. Jan Grochowski, sekretarz Zarządu Oddziału ZNP w Inowrocławiu kategorycznie domaga się, aby w nowej Karcie uwzględnic dodatki dla personelu pedagogicznego „szkół życia”, bez formalnego wymogu stu godzin zajęć („a jeśli w szkolnictwie specjalnym ktoś przepracuje, powiedzmy, 95 godzin, to już mu łatwiej niż tym, którzy osiągnęli 100”). Ryszard Kufel z Tucholi piętnuje bałagan organizacyjny i niedostateczny przepływ informacji z resortu do szkół i ogniw związkowych („Przykład? Pod Warszawą już od pierwszego dnia nowego roku szkolnego w szkołach wiedziano o obniżce godzin dydaktycznych i stosowano ją, zaś u nas przez długie dni wydawano mylące informacje, że brak zarządzeń w tej sprawie”). Przedstawiciel Złna, Tadeusz Drzewiecki przekazuje opinię tamtejszego środowiska pedagogów: niedopuszczalne byłoby sformułowanie w Karcie — jak to wynika z rządowego projektu — aby rozwiązanie stosunku pracy mogło mieć miejsce bez postępowania dyscyplinarnego („To jest wprost nie do przyjęcia. Postępowanie dyscyplinarne powinno być przeprowadzone w każdym przypadku, gdy szkoła musi zrezygnować z konkretnego nauczyciela”).

Notuję pilnie. Co głos, to ważki konkret. Kwestionuje się zwłaszcza rozłożenie aż na pięć lat okresu wprowadzania w życie postanowień Karty. Mniejsza o ton, może na zbyt pełen gorczy, choć na pewno uzasad-

nionej... Krytycyzm dyskutantów odbija się wyraźnie na tembrze następnej wypowiedzi. prezesa Zarządu Okręgu ZNP, Stanisława Ruszkiewicza:

— Należałoby wystosować, w imieniu zebranych pismo do Wojewódzkiego Zespołu Poselskiego, wyrażając nasze wspólne oświadczenie o kształt Karty i żądające zarazem spotkania posłów z przedstawicielami oddziału ZNP z Bydgoskiego. Nie zgodziłbym się z tezami wystąpienia ministra Farena w Sejmie, a zwłaszcza sformulowaniem, iż „Karta stanowi ważne ogniwo zmierzające do poprawy sytuacji w polskiej oświacie”. Aluzyjnie dano tutaj bowiem do zrozumienia, że projekt rządowy czyni zadość postulatowi w tym względzie i przemilczano całkowicie istnienie uprzednio przyjętej przeciw przez nasz Związek wersji projektu. To mogło zmylić posłów, podobnie jak wyrażona w wypowiedzi ministra opinia o „namietnościach i dyskusjach”, z której wynika wprost, że nauczyciele nie wiedzą, o co robią awanturę! — akcentuje prezes Zarządu Okręgu.

Żywy odruch aplauzu na sali. Wielu z obecnych słuchało — jak się później dowiedziałem z kularowych rozmów — transmisji telewizyjnej z niedawnych obrad Sejmu; przemówienie ministra odbierano, łagodnie mówiąc, z mieszanymi uczuciami. Nie należy zamazywać różnic istniejących w podejściu rządu i ZNP do poszczególnych kwestii, stanowiących często o istocie przydatności Karty dla środowiska, niech dowiedzą się o tym posłowie!

Padają kolejne propozycje: przesać zainteresowanym komisjom sejmowym wniośki dotyczące uwzględnienia w Karcie specyfiki różnego typu placówek oświatowych, niechby nie mówiono w tym dokumencie tylko ogólnie o „nauczycielskich” uprawnieniach. W tym celu trzeba, w toku prac nad Kartą, uaktywnić sekcje zawodowe ZNP i zobowiązać je także do kontaktu z Wojewódzkim Zespołem Poselskim. Interpretacja Karty, po przyjęciu jej tekstu przez Sejm, nie może zależeć — w kuratoriach czy ministerstwie — od widzimisię jednego człowieka. Tu trzeba stworzyć, z udziałem ZNP, instytucjonalne gwarancje wykładni tekstu.

Prosi teraz o głos wicekurator, Czesław Derka. Wyraża, pojednawczo, pogląd, że ostateczny kształt Karty będzie „kompromisem projektów” oraz przekonanie, że dokument ten „stanie się instrumentem motywacji pracy każdego nauczyciela”. Podziela

opinie wielu spośród dyskutantów, iż „język legislacyjny, zastosowany w Karcie Nauczyciela, powinien być szczególnie precyzyjny”. Dokument taki nie może być przy tym niezmienny, gdyż choćby zmieniająca się sytuacja gospodarcza skłoni wcześniej czy później do korekty jego tekstu.

Podczas wystąpienia wicekuratora wyrażam ponownie rosnące na sali napięcie. Wydaje mi się ono niezrozumiałe: mówca przeciw określa się właśnie jako „skromny członek Związku”, zajmujący się od lat historią ZNP... Cóż tu kontrowersyjnego?

Eskplozja następuje niedługo później. Działacze ZNP stawiają wicekuratorowi konkretne pytanie o rodzaj i efekty prowadzonych, poza ich plecami, negocjacji kierownictwa kuratorium z regionalną „Solidarnością” nauczycielską. Wicekurator z wyraźnym zażenowaniem stwierdza, iż na to pytanie odpowiedzieć nie jest w stanie. W sytuacji dyskusyjnego pata prezes Zarządu Okręgu, Stanisław Ruszkiewicz, zarządza krótką przerwę i przechodzi do telefonu, by owe kłopotliwe pytanie z sali zadać telefonicznie kuratorowi i przekazać następnie zebraniem, że w rozmowach z nauczycielską „Solidarnością” przedstawiciele kierownictwa kuratorium omawiali między innymi projekt wprowadzenia instytucji „prezydium rad pedagogicznych” w szkołach, który to projekt kurator (rzecz niesłychana nigdzie w kraju) postanowił, bez dyskusji z ZNP, przekazać „według kompetencji” do rozpatrzenia Ministerstwu Oświaty i Wychowania.

W innych wymiarach dostrzegam teraz napięcie powstałe na sali. Po zebraniu będą mogły jeszcze zapoznać się z obelżywie, w intencjach, adresowanym do Zarządu Okręgu pismem, opatrzonym pieczęcią „Solidarności” nauczycielskiej z Nakła: „Do partyjno-rządowego ZNP!”. Czemu miał służyć ów epitet? Pismo akcentuje różnice poglądów obu związków.

— Nawet co do samej Karty Nauczyciela różnice te nie są tajemnicą — powie mi później krótko Barbara Ławniczak, wiceprezes Zarządu Okręgu ZNP. My od początku byliśmy za Kartą, koledzy z „Solidarności” uważają, że status nauczyciela może być określony — wraz z innymi problemami oświaty — w przyszłej ustawie o edukacji narodowej. Czyżby fakt, że Sejm podjął prace nad Kartą zaostriżył ton polemiki? Nie zmierzamy do kłótni między związkami, nie my ją narzucamy, nie my prowadzimy odrębne rozmowy z kuratorem...

Dlatego, także dlatego, potrzebne było bydgoskie spotkanie, opujące za prawidłowym, zgodnym z odczuciami i potrzebami nauczycieli kształtem Karty!

JANUSZ TRZCIANKA

W Bydgoszczy przedstawiciele lokalnych środowisk ZNP uczestniczyli w spotkaniu, poświęconym wniesionemu pod obrady Sejmu PRL, projektowi Karty Nauczyciela. W obecności prezesa Zarządu Okręgu ZNP-Oświata Stanisława Ruszkiewicza oraz wicekuratora oświaty i wychowania, Czesława Derki, członka Rady Głównej ZNP oraz Prezydium Zarządu Okręgu ZNP, Jan Hądziłk omówił stanowisko Związku w tej kwestii oraz podstawowe rozbieżności między uznanym i przyjętym przez Związek, a później przedłożonym jako projekt rządowy, tekstem Karty.

Z powodu ważnych innych obowiązków w spotkaniu nie mogli wziąć udziału zapowiedziani wcześniej posłowie. W związku z powyższym wyrażono przekonanie, iż spotkanie z nimi dojdzie jednak do skutku w późniejszym terminie.

CZY TEN STRAJK JEST KONIECZNY?

Rozmowa z sekretarzem Zarządu Okręgu ZNP w Lublinie, SABINĄ WŁADZIŃSKĄ.

— Kraj nasz z trudem dźwiga przelewającą się przezeń ostatnio falę strajków, wzrasta niepokój społeczny, rwą się wątleńcy narodowego porozumienia. Dopóki jednak te złożone boje toczą się w środowisku ludzi dorosłych, rzecz można uznać za normalną. Gdy jednak do czynnego uczestnictwa w strajku nauczycieli włączona zostaje młodzież — jak ma to miejsce w Lublinie — budzi to uzasadniony lęk. Na szczęście strajk podjęły nieliczne szkoły średnie.

— Na szczęście wciąż nieliczne, ale trzeba pamiętać, że zgodnie z decyzją Sekcji Oświaty i Wychowania Zarządu Regionu Środkowo-Wschodniego NSZZ „Solidarność”, gotowość strajkową ogłosić mogą również szkoły podstawowe, te liczniejsze kadrowo, w których liczbą członków „Solidarność” nie jest niższa niż 15 osób. Tak głosi instrukcja. Strajk oceniać można różnie, być „za” lub „przeciw”, rozumieć intencje, ale jedno jest tu pewne: nie wolno nam, wychowawcom, włączać do tego młodzieży. Jej niedojrzałość społeczna, brak doświadczenia życiowego, skłonność do emocjonalnych zachowań i chęć do szlachetnego zrywu — wszystko to zobowiązuje nas, dorosłych, do szczególnej ostrożności. Młodość staje się zawsze łatwym przedmiotem manipulacji. Strajk tworzy specyficzną atmosferę podniecenia, wrzenia, emocji, no i nowości, która podnieca nębezpieczne to miejsce dla niedojrzałych osobowości. Stąd już niedaleko do zachowań, których skutki dziś nielato przewidzieć, a które mogą obrócić się również przeciwko nam.

— Dlatego Zarząd Okręgu ZNP, na nadzwyczajnym posiedzeniu, podjął — jak wiadomo — uchwałę o powstrzymaniu się od strajku, o baczeniu na młodzież, o uchronieniu jej przed jakąkolwiek manipulacją.

— Tak, postanowiliśmy o tym 19 listopada, a więc w dniu strajku...

— Dlaczego tak późno, czy byliście zaskoczeni ogłoszeniem strajku czynnego w szkołach?

— Właściwie, tak. „Solidarność” nauczycielska, mimo że od kilku miesięcy współpracujemy w wielu sprawach, również na szczeblu wojewódzkim, bo jeśli chodzi o

szkoły to w wielu z nich ta współpraca istnieje od dawna, otóż mimo tych poprawnych kontaktów, „Solidarność” nie powiadomiła nas, jako bliskiego związku, o piątkowym strajku. Wiadomość o tym dotarła do nas nieoficjalnymi kanałami 18 listopada.

Swoją decyzję, zawartą w uchwale apelu do wszystkich pracowników oświaty w województwie sformułowaliśmy na posiedzeniu Prezydium Zarządu Okręgu ZNP poszerzonym o delegatów na XXXII Krajowy Zjazd ZNP. Nie jest to uchwała decyzją wydaną z biurka. Jesteśmy w stałym kontakcie ze szkołami, zarządami oddziałów, z naszym aktywnym terenowym, codziennie mamy informacje o decyzjach „na dole”, o poglądach naszych członków, o nastrojach...

— Jakże są te nastroje? Co można powiedzieć o atmosferze pracy w szkołach; pogorszyła się na wieść o gotowości strajkowej?

— Praca szkoły, praca dydaktyczno-wychowawcza nie znosi atmosfery podniecenia, napięcia, nerwowości. A taka właśnie jest teraz w szkołach. Spokoju brakujemy nam od dawna, zmęczenie codziennym zabieganiem o zdobycie choćby podstawowych produktów żywnościowych daje o sobie znać w nerwowym zachowaniu. W tej sytuacji należy podziwiać nauczycieli — a jest to przecież zawód sfeminizowany — że starają się w kontaktach z młodzieżą być czuli, sympatyczni, opanowani, rzetelnie wypełniają swoje obowiązki nauczyciela i wychowawcy. To samo dotyczy służb pomocniczych, które na równi z nauczycielami starają się pamiętać, że ich pieczy powierzono dzieci. Strajk to hasło, które z natury rzeczy wywołuje nerwowość, niepokój, zwłaszcza że w gronach pedagogicznych istnieją różnice w poglądach na ten temat, dochodzi do gorących polemik, czasem do podziału na wrogie grupy (kto nie z nami, ten przeciwko nam), z czym trzeba w takich sytuacjach się liczyć. Tyle, że młodzież patrzy na to zjawisko i myśli, po czyjej stronie stanąć, kto lepszy, kto gorszy, którego nauczyciela akceptować, którego potępić...

— Czy, zdaniem Koleżanki, ten strajk to właśnie owa ostateczna konieczność, o której mówią statuty związkowe?

— Ten strajk w lubelskich szkołach nie musiał być organizowany, nie wyczerpano bowiem, moim zdaniem, wszystkich innych form egzekwowania związkowych żądań. Nie chcę przez to powiedzieć, że „Solidarność” nie miała prawa tak postąpić, bo je ma, ale przecież nie o formalną stronę chodzi. Istniały w Lublinie szanse innego rozwiązania swoich, należnych „Solidarność” nauczycielskiej, praw...

— Co stało się przyczyną ogłoszenia gotowości strajkowej w szkołach, a strajku czynnego w liceum?

— Przyczyną strajku jest, mówiąc wprost, osoba kuratora, a już bardziej konkretnie, mianowanie go bez zasięgnięcia opinii związków zawodowych. Przecież zgodnie z zasadami demokracji, nie wolno w podejmowaniu ważnych decyzji pomijać związków.

Obecny kurator był społecznym prezesem Zarządu Okręgu ZNP. Wybrano go w sposób demokratyczny na konferencji w styczniu bieżącego roku, zyskał przewagę w tajnym głosowaniu. Jako nauczyciel fizyki, dobry nauczyciel, cieszył się i cieszy nieklamany autorytetem w lubelskich szkołach. Również Sekcja „Solidarność” nie ma przeciwko koledze Kazimierzowi Jagowdzikowi zastrzeżeń merytorycznych, Sekcji chodzi, jak twierdzi, o pogwałcenie zasad. My ten wybór uważamy za trafny, kolega Jagowdzik bardzo chce i może wiele dobrego zrobić dla lubelskiej oświaty. Nie można dziś zgłaszać do niego pretensji, że uzyskał mianowanie, nie do niego przecież należało to, co powinno było zrobić ministerstwo. Mamy właściwego człowieka na właściwym miejscu, tego nie wolno nikomu kwestionować. Co zaś tyczy się nieporozumień związek—władze szkolne, te sprawy muszą być w przyszłości inaczej rozstrzygane.

— Czyli „Solidarność” słusznie protestuje...

— Ależ tak, tylko czy od razu w takiej formie, czy takie jednostkowe zlekceważenie Związku przy decyzji personalnej zasługuje aż na strajk?

— Są, jak mi wiadomo, także inne powody. Mam tu na myśli dwadzieścia postulatów „udziwienia oświaty”, skierowanych przez „Solidarność” do wojewody lubelskiego. Postulatów nie zrealizowanych.

— Jest dwadzieścia postulatów, z których część to postulaty całego środowiska nauczycielskiego, również ZNP. Z wieloma zgadzamy się w pełni, są merytorycznie zasadne (choć nie wszystkie), tyle że podane terminy wykonania prawie nierealne. Na przykład punkt 8 głosi: „W pełną zaspokoić potrzeby na miejsca w przedszkolach w terminie do 31 grudnia 1982 roku”. Jest oczywiście też w obecnej sytuacji kraju, kiedy obowiązują priorytety dla sfery ekonomicznych w gospodarce — nierealne jest wybudowanie w ciągu roku tylu przedszkoli, aby zaspokoić potrzeby wszystkich. Tak więc postulat jest słuszny, trzeba wciąż szukać rezerw, ale termin nie do wykonania.

Na marginesie chcę dodać, że w sprawie przedszkoli zrobiliśmy wspólnie — ZNP, „Solidarność” i miejscowe władze — wiele. Pracujemy nad tym od czerwca, udało się pozyskać wiele nowych miejsc dla przedszkolaków. Oczywiście, są to półśrodki, ale to także jest dziś oświacie potrzebne. Nasze wspólne doświadczenia w tym zakresie świadczą, że można się dogadać, że władze nie unikają trudnych rozmów i gdy wspólnie próbuje się rozwiązać problemy, powoli, ale jednak posuwamy się naprzód. Szkoda, że tej linii porozumienia nie kontynuuje się dziś.

Inny przykład: w punkcie 2: „wydrukować w ciągu pół roku odklamane podręczniki historii i języka polskiego...”. Postulat słuszny, zresztą od dawna realizowany przez Instytut Programów Szkolnych, przy współudziale „Solidarność”, ale termin zakrawa na żart.

— A które z postulatów nie są przez ZNP akceptowane merytorycznie i dlaczego? To znaczy, w czym się różnicie, jeśli chodzi o treść żądań?

— Jest na przykład punkt 17, który głosi: „Odwołać ze stanowisk w trybie natchmiastowym społecznie nieakceptowaną kadrę kierowniczą (wykaz osób w aktach sekcji); powołać nowe osoby na te stanowiska po przeprowadzeniu szerokiej konsultacji społecznej — termin do 31 grudnia bieżącego roku”. Jesteśmy zdania że szerokiej konsultacji, oczywiście solidnej, poprawnej, odpowiedzialnej nikt w tok krótkim terminie nie przeprowadził, to zrozumiałe. Ale jest inne pytanie — czy wybory tą drogą wyłonią akurat najlepszych? Naszym zdaniem, bardziej prawidłowy jest konkurs. Ale to także drobna sprawa. Nasze zastrzeżenia budzi po pierwsze — żądanie odwołania ludzi bez jakiegokolwiek próby konsultowania tej sprawy z ZNP, choć w województwie lubelskim do ZNP należy 53 procent pracowników. Zatem „Solidarność” żąda zwolnienia, pod groźbą strajku, nie licząc się z naszym istnieniem w ogóle. Po drugie — nie wiemy, co znaczy „społecznie nieakceptowana kadra”, skąd bierze się wiedza na ten temat, kto badał opinie społeczną i jaką metodą. W każdym razie członkowie naszego Związku, przeszło 50 procent pracowników, nic o tym nie wiedzą. Po trzecie — nasz sprzeciw budzi owa tajemnicza lista. Wydaje nam się, iż sporządzenie takich list przez związki zawodowe, list osób przez Związek skazanych, uznanych za winnych i odrzuconych, jest, zwłaszcza w zawodzie nauczycielskim, czymś niewłaściwym. Tworzenie list, wpisywanie nazwisk przypomina czasy, które w naszym narodzie zapisały się krwią milionów i nie wolno tego czynić.

Są, oczywiście, także inne postulaty, których w całości lub w części nie podziwiamy, nie sposób jednak w tym miejscu przytoczyć wszystkie.

— Wspomniała Koleżanka o poprawnych kontaktach z Sekcją „Solidarność”, co cieszy i napawa otuchą, że w przyszłości do tej zasady obydwa związki powrócą.

— Wierzę w to mocno, więcej przecież nasze organizacje łączy niż dzieli. Różnimy się w poglądach na wiele spraw, ale przecież powinniśmy stawiać na współdziałanie, szanować się, nie udawać, że partnera nie ma. Jest to konieczne, jeśli chcemy dobrze służyć oświacie polskiej i nauczycielowi. Sądzę, że gdyby koledzy z „Solidarność” podjęli rozmowy z władzami, wyznaczone na 22 października, które zerwali (w towarzystwie wicewojewody przyszedł na nie kurator), wiele z owych 20 postulatów byłoby dziś uzgodnionych. Skoro jednak do dialogu nie doszło, w jaki sposób władze mogą rozwiązywać problemy?

Czas najwyższy zasiąść do wspólnego stołu, takie próby już zresztą mamy. W trudnej sytuacji kraju i oświaty nie powinno być podziału na „my” i „wy”, na „lepsi” i „gorsi” na my — odważni i oni — tchórze. Nie tędy bowiem droga do naprawy Rzeczypospolitej.

— Dziękuję za rozmowę. Choć mój optymizm jest niepoprawny, to jednak wierzę, że do takich rozmów znowu dojdzie...

Rozmawiała:
MARIA POPOWICZ

CZYTELNICY MAJĄ GŁOS

GDYBY W PORĘ WYTLUMACZYĆ

Piszę ten list z Lublina. W tym miesiącu przepracowałem jako nauczyciel już ponad 20 lat. Z taką jednak sytuacją jak w tej chwili zetknąłem się po raz pierwszy w swoim życiu.

W szkole, w której uczę, atmosfera jest wręcz nie do zniesienia. Spowodowana ona została ostatnimi wypadkami. Otóż jak wiadomo, resort oświaty i wychowania na wniosek wojewody mianował kuratorem długoletniego nauczyciela fizyki w naszym mieście ob. K. Jagowdzika. Ta decyzja — jak mi wiadomo — została przekonsultowana z naszym Związkiem — a więc ZNP. Związek był za tą kandydaturą. I wszystko byłoby w porządku, gdyby resort oświaty i wychowania podobną konsultację przeprowadził z drugim nauczycielskim związkiem zawodowym — a więc „Solidarnością”. Niestety, tak się nie stało. Nasi koledzy z „Solidarność” — jak mi to mówią — nie są przeciwko ob. K. Jagowdzikowi, cenią go jako człowieka i nauczyciela —

ale niestety, poczuli się zlekceważeni przez resort.

Jest dla mnie pewne, że tak postępować ze związkami zawodowymi nie wolno; nie wolno udawać, że nie się w naszym kraju nie zmieniało. Protest „Solidarność” jest więc zrozumiały. Mam natomiast wątpliwości — czy do zaimplementowania weta konieczna była broń ostateczna, jaką jest strajk? Czy rzeczywiście nie było żadnej drogi porozumienia. Nie mogę się też zgodzić, jako wieloletni wychowawca, aby do tej gry wciągać młodzież szkolną, co czyni liceum. Jest to gra niebezpieczna, a szkody mogą być nieodwracalne.

(Nazwisko i adres znane redakcji)

KREDYT CZY DODATEK DLA MŁODYCH ZA „WIEŚ”?

Jestem nauczycielką od 1974 roku. Pierwszą moją placówką była szkoła wiejska, w której pracuję do dziś i co ważniejsze, nie zanosi się na to, bym w najbliższych 15—20 latach zmieniła miejsce pracy. Przyczyną jest fakt, że trzymam mnie tu mieszcząc służbowe. Nie jestem członkiem spół-

dzielni mieszkaniowej (bo nie stać mnie na wkład). Jeżeli zmienię pracę, zabiorą mi mieszkanie (wcale wygodne). Stąd wniosek, że wiele wody w Wiśle upłynie, nim moja sytuacja się zmieni. I oto dowiaduję się, że od tego roku szkolnego ludzie, którzy podejmują pracę po raz pierwszy w szkole wiejskiej, otrzymują kwotę 60 tysięcy złotych pod warunkiem przepracowania sześciu lat na wsi. Po odrobieniu tej „pańszczyzny” co obrotniejsi lub mający znane nam skądinąd powiązania będą odchodzić do szkół miejskich lub do innej pracy, zabierając ze sobą posag darowany im przez państwo. Pytam — czym jesteśmy gorsi od nich? Dlatego, że urodziliśmy się parę lat wcześniej?

Wszyscy wiedzą, że do pracy na wieś idzie się w większości wypadków z konieczności, wtedy gdy się nie znalazło pracy w mieście. Nic dziwnego, że młodzi ludzie nie chcą podejmować pracy na wsi, zwłaszcza mieszkańcy miast. Wchodzi w grę czas marnowany na dojazdy. Poza tym praca z dzieckiem wiejskim jest trudniejsza ze względu na mniejsze przywiązywanie wagi do nauki tak przez dzieci, jak i przez ich rodziców.

Drugą przyczyną, chyba najważniejszą, dla której nauczyciele nie chcą podejmować pracy na wsi, jest baza materialna szkoły i wyposażenie klas w sprzęt, ilość i jakość pomocy dydaktycznych. Nie sądzę, by nauczyciel za 60 tysięcy złotych „miał od razu monopol na idealne” nauczanie i zaczął osiągać wybitne wyniki. Na osiągnięcie ich nie wystarczy nawet taki solidny bodziec materialny.

Uważam, iż zamiast przeznaczать te pieniądze na przekupywanie świeżo upieczo-

nych nauczycieli, lepiej byłoby wydatkować je na potrzeby szkół wiejskich. Zysk podwójny, szkoły wzbogacają się o nowe sprzęty i pomoce oraz uniknie się niesnasek w gronach pedagogicznych. A może właśnie te 60 tysięcy ma stanowić koszt niezgody rzuconą między cichy wprawdzie, ale dość skonsolidowany stan nauczycielski? Teraz, jak w powieści George’a Orwell’a nauczyciele mają być „równi i równiejsi”.

Jeżeli natomiast nie ma możliwości, by te pieniądze przeznaczyć na poprawę warunków w szkołach wiejskich, to nie pozostaje nic innego, jak podzielić je sprawiedliwie między wszystkich nauczycieli pracujących na wsi. Może — to być w formie stałych dodatków czy jednorazowej kwoty.

Dlaczego pracownicy służby zdrowia otrzymują pokaźne sumy „za wieś”. Ktoś powie — ale nauczycieli jest znacznie więcej. Zgoda, ale czy my wykonujemy mniej ważną pracę?

Zdaje — sobie sprawę, że mój nieśmiały głos nie będzie miał najmniejszego wpływu na decyzję w sprawie tych 60 tysięcy, ale jak znam sytuację, już wkrótce sprawa stanie się głośnie, ze względu na jawną niesprawiedliwość takiego posunięcia.

Nie chodzi o to, że nie należy zachęcać młodych ludzi do pracy w ciężkich, bo wiejskich warunkach. Trzeba. Bodziec materialny jest bardzo istotny, lecz czy można zapominać o tych, którzy od dawna pracują w podobnych warunkach bez tego kontrowersyjnego dopingu?

mgr WIESŁAW JUCHNOWSKI
Górno



Fot. Cz. Górski

Zmiana koncepcji doskonalenia nauczycieli, uwolnienie metodyków z funkcji kontrolnej i ukierunkowanie ich pracy na pomoc i mądre doradztwo pedagogiczne rozumiane jako inspiracja do twórczej pracy — wszystko to tworzy nową jakość kontaktów z nauczycielem i w związku z tym budzi ogromne zainteresowanie nauczycieli i pracowników naukowych. W kolejnych numerach „Głosu” damy wyraz temu zainteresowaniu tematem.

DOSKONALENIE NAUCZYCIELI

ZASKOCZENI WOLNOŚCIĄ

Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że te dwa pojęcia — autonomia i doradztwo — wzajemnie sobie przeczą, a nawet wykluczają się. Jeżeli wolny i niezależny w myśleniu, to bez kurateli. I tak ma być w istocie, gdyż resort buduje nową koncepcję szkoły, tworzy nowy model nauczania oparty na zaufaniu do nauczyciela.

Zatem nauczycielską autonomię należy pojmować nie jako hasło, ale fakt dokonany, będący punktem wyjścia do określonych zmian w całym systemie nauczania. Autonomiczny to tyle, co wolny, nie krępowany gorsetem nakazów, drogowskazem licznych, często sprzecznych, zarządzeń. Oznacza to również, że może być samodzielny w myśleniu, decydowaniu, dokonywaniu wyboru, selekcji, ustalaniu metod i sposobów postępowania. Jego suwerenność zapewniają także nowe programy nauczania, dające szansę wyboru, ich twórczej realizacji oraz indywidualnej decyzji w sprawie interpretacji materiału i metod nauczania. Autonomia to wreszcie możliwość ujawnienia własnego światopoglądu, postawy filozoficznej wobec życia.

Wielu nauczycieli przez długie lata o to się upominało i to oni przyjęli nowe decyzje z prawdziwą satysfakcją. Istnieje jednak, nie pozbawiona podstaw, obawa, że wielu nauczycieli nie wie, co zrobić z tą samodzielnością. Przyzwyczajeni do sterowania, są „zaskoczeni” wolnością, przeżywają okres dezorientacji, zamieszania, niepewności. Czują się tak, jakby zabrakło im gruntu pod nogami; szukają oparcia, aż nabiorą sił, staną na własnych nogach — jak po ciężkiej, wyniszczającej chorobie, aby po jakimś czasie okrzepnąć dzięki trudowi myślenia i pracy nad sobą.

Nie należy ukrywać, że znajdują się i tacy, których nie będzie stać na samodzielność, bo ta zawsze przekraczała ich możliwości intelektualne, o czym zdecydował negatywny dobór do zawodu, jak również brak właściwych kryteriów oceny i weryfikacji.

JAKIE DORADZTWO?

Jeżeli nauczyciel przestaje być zniewalany przez nadzór szkolny, przez naciski usztywniające jego postawę, jeżeli nie będzie poddawany spłaszczaniu zewnętrznych czynników, jeżeli ma okazję mówienia własnym i pełnym głosem, jeżeli wreszcie jego osobowość ma szansę wydobycia się z cienia odgórnych zarządzeń, spod prymatu technik i sposobów nauczania, to czy potrzebuje doradztwa?

Obecnie, zgodnie z psychiczną reakcją, co jest naturalne, obserwuje się u nauczycieli silne tendencje likwidatorskie. Najchętniej, w pierwszym odruchu, odrzuciliby to wszystko i tych wszystkich, którzy sprawowali nad nimi urzędową kuratelę. Dezaprobata dla funkcji kontrolnych wizeratorów-metodyków, odrzucenie pochoptnych „oceniaczy”, wystawiających nauczycielom cenzurki, doznane krzywdy, uprzedzenia i awersje — nie tworzą klimatu dla nowych form kontaktów z nauczycielami. Sporo się musi zmienić i trochę cza-

su upłynąć, aby nauczyciele przewyżczyli uprzedzenia, przestali się bać, zapomnieli o doznanych upokorzeniach, odstonili własne braki, często te same, które musieli ukrywać przed oceniającym wizytatorem. I nie wolno się łudzić, że zmiana nazwy doskonalenie spowoduje natychmiastową zmianę stosunku do tej instytucji i często — tych samych ludzi.

Także dotychczasowym wizytatorem będzie niezwykle trudno pełnić nową rolę, a szczególnie tym którzy funkcje kontrolne przedkładali nad fachowe poradnictwo. Jest rzeczą oczywistą, że zmiana nazwy nie gwarantuje automatycznie zmiany w sposobie myślenia w postawie człowieka, który za każdym razem pozwalał się wpisywać w inną rolę. Chyba najtrafniej postąpiły te kuratoria, które odnowę w oświacie chcą realizować naprawdę i na konferencjach sierpniowych dokonały weryfikacji metodyków. Przeważają jednak zagubieni, jakby zawieszeni w próżni, czekający na spotkanie ze zwierzchnikami, na instrukcje i polecenia. Przyjęli zmianę nazwy, inny rodzaj obowiązków, więc „odgrywają” kuratorskie plany pracy z lat ubiegłych, dokonują rejestru działań tak anachronicznych, jak ich myślenie, a co ucziwi — nie widzą siebie w nowej roli. Spostrzeżenia poczynione na ogólnopolskiej konferencji metodyków (polonistów) w Piotrkowie Trybunalskim we wrześniu bieżącego roku prowadzą do wniosku, że tylko część zdoła się na autonomię w obszarze swego działania, że tylko niewielu będzie się nad koncepcją doradcy, inni wola po staremu: rozpisywać w odpowiednich rubrykach polecenia zawarte w wytycznych.

Sprawą dziś najpilniejszą jest więc wypracowanie koncepcji doradztwa przystającego do obecnych potrzeb i oczekiwań, koncepcji nie dającej się rygorystycznie ująć w sztywne ramy sformalizowanych ustaleń. Trzeba wybrać: albo nauczyciel metodyk ma zadowolić zwierzchników, albo społeczność nauczycielską. Tylko temu drugiemu uda się przywrócić właściwe znaczenie słowom: nauczyciel-metodyk, doradca.

KIM METODYK MA BYĆ?

Podlega obecnie nie kuratorowi, lecz IKN (oddziałom), z czym wiąże się określone nadzieje. Fakt ten nie tylko zmienia status metodyka, ale stwarza szansę własnego rozwoju i autonomii. Może korzystać ze wszystkiego, czym ODN dysponują: poważnym potencjałem intelektualnym pracowników od lat parających się doskonaleniem nauczycieli (to prawda, że w narzuconych formach), zaktualizowanymi doświadczeniami byłych ośrodków metodycznych, pracownikami środków dydaktycznych, bazą poligraficzną i wieloma sojusznikami w dokształcaniu nauczycieli.

Jakimi predyspozycjami i walorami osobowościowymi powinien się odznaczać ten, którego wybierze lub zaakceptuje środowisko nauczycielskie? Czego będą oczekiwać od mentora ci, którzy mają wykształ-

cenie wyższe i studia podyplomowe? W jaki sposób sprosta oczekiwaniom?

Najpierw przez odrzucenie tego, co pozorne, pamiętając, że doradztwo nie może się sprowadzać do spraw formalnych, takich jak rozkłady materiału nauczania czy jego rytmiczna realizacja; że pomoc w adaptacji młodego nauczyciela jest tylko kołem ratunkowym metodyków.

W pełni autonomiczny nauczyciel-metodyk to taki, który ma rozległą wiedzę, stać go na oryginalne myślenie, ma za sobą próby upowszechniania doświadczeń dydaktycznych w postaci lekcji otwartych, odczytów pedagogicznych, artykułów w czasopiśmie fachowych, dysponuje pracownią i takim warsztatem pracy, który może prezentować kolegom. To także ten, który na zasadzie sprzeciwu wobec dotychczasowych praktyk będzie w stanie przedłożyć własną koncepcję doradztwa. Powiedziałabym bardziej stanowczo: prezentacja takiej wizji, publiczne przedstawianie własnej koncepcji powinno ostatecznie decydować o przyznaniu statusu nauczyciela-metodyka. Ze to gęste sito? Tak, ale kryteria rzetelne, gwarantujące sprostanie trudnej roli.

GIELDA KONCEPCJI

Zastrzegam: nie może to być konkurs na kolorowe, graficzne piękne plany pracy, na inwentarz dawnych i dzisiejszych potrzeb. Jest to wołanie o indywidualną koncepcję doradztwa, dla którego wytyczne sprowadzają się do uświadomienia służebnej roli wobec nauczycieli. W rezultacie ich praca powinna być efektywniejsza, a korzyści edukacyjne polskich dzieci bardziej widoczne.

Z czego, poza sprzeciwem, ma się zrodzić taka koncepcja? Przede wszystkim ze zdzierzenia nauczycielskich oczekiwań i wyobrażanego modelu dobrego nauczyciela przedmiotu. Może powstać ze świadomości tego, co mamy, a co chcielibyśmy mieć w zakresie nauczanego przedmiotu. Nowe lub mocno zmodyfikowane programy nauczania rozszerzają skalę potrzeb, akcentując równocześnie tolerancję oraz swobodę ujęć i interpretacji. Na styku obu biegunów — nauczycielskich potrzeb i zarysowanego wzoru — metodyk ujrzy własną rolę, a następnie formy pracy.

Ścisła integracja pracowników naukowych-dydaktycznych i nauczycieli-metodyków wydaje się być tutaj warunkiem koniecznym. Zakład lub sekcja to kilka lub kilkanaście osób, które są w stanie tworzyć środowisko naukowe na wzór zakładów metodyki szkół wyższych. Te zespoły mogą podejmować określone inicjatywy, wspólnie opracowywać nowe lub trudne problemy merytoryczne i metodyczne przez referowanie ich na zebraniach, dyskusowanie, przygotowanie propozycji pewnych rozwiązań. Mogą prowadzić obserwacje, sondaże, badania, których rezultaty posłużą pracy z nauczycielem. Mogą eksperymentować gruntownie opracowane zagadnienia prezentować na sesjach, konferencjach czy zebraniach samokształceniowych dla nauczycieli, wreszcie — poddane dodatkowej obróbce — publikować.

Sprowadzenie nauczyciela-metodyka do roli organizatora podanych form doskonalenia i ograniczenie do „wzbogacenia prakseologicznej wiedzy nauczycieli” mijają się z celem; za dużo kosztuje i nie rokuje nadziei posuwania wiedzy o przedmiocie naprzód. Skuteczność pracy metodyka zależy od tego, czy podejmuje te problemy, które stanowią dla nauczyciela pewną barierę, są nowe, jeszcze nieprzyswojone. Będzie pożądanym, jeśli zjawi się wtedy, kiedy trzeba przekroczyć pewien próg trudności. Forma celowej ingerencji może być różna. Poza pomocą przy warsztacie mogą to być seminaria dla nauczycieli twórczych, ambitnych, zakończone publikacją. Innym mogą propozycje interpretacyjne przedstawione na konferencji z lekcją, jeszcze inni mogą skorzystać z tematycznego kursu, z cyklu wykładów, z konsultacji indywidualnych.

Aby inspirować środowisko, być nosicielem oryginalnych pomysłów, liczącym się ekspertem, trzeba inwestować w siebie, „ładować” niczym akumulator oraz mieć umiejętność przekazywania, dzielenia się zdobytą wiedzą i doświadczeniem, inaczej — mieć dar upowszechniania.

Instytut Kształcenia Nauczycieli wychodzi naprzeciw tym potrzebom, organizując liczne seminaria problemowe dla metodyków. Oddziały doskonalenia nauczycieli wyjdą z bogatą ofertą sesji, konferencji, seminariów, kursów, wykładów organizowanych na zasadzie dobrowolnych zgłoszeń. Każdy nauczyciel będzie mógł, zgodnie z potrzebami lub zainteresowaniami, znaleźć dla siebie takie treści i takie formy, które mu pomogą w szerszej refleksji przedmiotowej.

Nauczycielskiej autonomii nie naruszają wykładowcy, ani autorzy propozycji, ani mistrzowie demonstrujący wzorowe zajęcia. Tak powinien się kształtować autorytet nowej instytucji wynikający z tolerancji, dobrowolności uczestnictwa, poszanowania autonomii i przywracania nauczycielowi godności.

Nie jeden powie, że czasy niesprzyjające i trzeba być realistą. Tyle, że realizm można rozumieć wąsko, jako chodzenie po ziemi i trzymanie się faktów na dziś, lub szeroko, w ramach prawdziwej odnowy, jako rozum i fantazję, jako umiar i odwagę, jako poszanowanie tradycji, ale też rozwiązanie nowatorskie.

ANNA MARZEC
Kraków

W SPRAWIE IZB PAMIĘCI

Nikt dotychczas nie miał odwagi wypowiedzieć się otwarcie na temat tego, czym są dla uczniów Izby Pamięci Narodowej i jaką naprawdę pełnią rolę.

W ciągu 27 lat pracy w liceum ogólnokształcącym przyzwyczaiłam się do wykonywania czynności nieraz zupełnie zbędnych, które nawet czasami przeczyły wszelkiemu zdrowemu rozsądkowi. Po jakimś czasie dopiero pojęłam, iż nie chodziło o to, aby naprawdę zrobić coś pożytecznego, ale o „odfajkowanie”, że ten i ten, w dniu tym i tym, zorganizował...

Zaczęła się era tzw. akcji, olimpiad, konkursów, prac społecznych na rzecz środowiska (najczęściej ze zorganizowanych i będących stratą tych skrupulatnie liczonych „uczniogodzin”) i wreszcie akcja organizowania Izby Pamięci Narodowej. Bez owijania w bawełnę powiem, że te „wymyślane w trudzie” hasła miały udowodnić, iż dany pracownik oświaty za darmo pieniędzy nie bierze, ale naprawdę jest na swoim stanowisku niezbędny. Oczywiście, cały trud wcielenia w życie tych pomysłów spadał na nauczycieli, natomiast splendor na pomysłodawców.

Dobrze, jeżeli decydenci przynajmniej dość wcześniej nas zawiadomiali, że jakiś nowy dopust Boży się zbliża, ale czasem trzeba było coś zrobić na wczoraj, a nie przyjmowano żadnego tłumaczenia, iż się tego zrobić nie da. W ten sposób „mordowano” nawet najszlachetniejsze intencje. Wiemy przecież, że wszelka masowość jest powodem przesytu i tym samym zobojętnienia, a to już oznacza fiasko wszelkich poczynań.

Prawie wszystkie szkoły miały ambicje, żeby mieć Izby Pamięci, więc ile tych narodowych pamiątek można było w nich zgromadzić i jakiej wartości mogły to być pamiątki? — szła szkoła ma bogate tradycje, to z tym problemem nie było, ale ile takich szkół jest w Polsce? Na ogół ściany Izby Pamięci zapelniano portretami postaci znanych z pierwszych stron gazet, którym miejscowi działacze chcieli się przypodobać. No, i jak wyglądamy, my nauczyciele, wobec uczniów, których, w myśl poleceń władz prowadziliśmy w czasie godzin wychowania obywatelskiego do Izby Pamięci, aby ukazywać im podobizny osób, mających być dla nich wzorami do naśladowania? Z jaką twarzą teraz przed nimi stajemy po zdjęciu ze ścian podobizn, których przykład miał mobilizować do chlubnych czynów, a stał się synonimem zła?

Oto jaka jest prawda o wielu Izbach Pamięci Narodowej, które miały w szkołach zawodowych zastąpić lekcje historii (!). Czytałam w prasie zdanie osoby wysoko postawionej w resorcie oświaty, że w szkołach zawodowych nie musi być historii, gdyż patriotyzm młodzieży kształtują Izby Pamięci Narodowej.

Czyż warto człowiekowi za życia budować ołtarze, skoro niekiedy nim przebrzmiały pierwsze okrzyki „niech żyje”, trzeba je zwałować?

No i co dalej? Nikt nie chce podjąć decyzji w tej kwestii, żeby nie być pomówionym o brak patriotyzmu. Ze ścian poodejmowano niektóre portrety, na ich miejsce na razie nie wieszają się nowych. Czeka się. Wstyd prowadzić tam uczniów, no bo nikt nie chce widzieć ironii w ich spojrzeń, gdy zobaczą, że zniknęły przedmioty niedawnego kultu. Drzwi Izby Pamięci są zamknięte, choć niekiedy brak sal lekcyjnych, a ta bardzo by się przydała. Kto wreszcie wyda sensowne w tej kwestii zarządzenie, które sprawę ukaże jasno i zabroni w przyszłości podejmować pozorne działania, przynoszące więcej szkody niż korzyści w procesie kształtowania obywatelskich postaw młodzieży. Przemysłowy wreszcie wszystko zrobić „na hurra”. Pomysłowy, jakie znaleźć metody, aby uratować twarz, bo bez tego trudno marzyć o jakichkolwiek sukcesach pedagogicznych.

STEFANIA AUGUŚCIAK
Sosnowiec

OD REDAKCJI: znamy wiele szkolnych Izby Pamięci Narodowej. O jednej z takich placówek, która przekształciła się nawet w jedyne w Polsce muzeum Hymnu Narodowego, pisała niedawno na naszych łamach Dionizja Wawrzykowska-Wierciuchowa („Głos Nauczycielski” nr 43, z 25 października 1981 r.). Dzięki inicjatywie grona nauczycielskiego i młodzieży, w niewielkim Będominie powstało muzeum, odwiedzone dziś przez tysiące turystów. Pisałszy również o szkolnej Izbie Pamięci w LO w Brodnicy. Tutaj z kolei zgromadzono wiele niezwykle interesujących dokumentów i fotografii o martyrologii mieszkańców miasta w okresie okupacji, zebrano też wiele cennych dokumentów, fotografii i listów od byłych uczniów liceum, którzy walczyli z hitlerowskim najeźdźcą. Niektóre z tych dokumentów mają wielką wartość historyczną.

Mamy więc w kraju różne szkolne Izby Pamięci Narodowej. I naszym zdaniem, jest wiele racji w liście Stefani Auguściak z Sosnowca, która pisze między innymi, iż w niektórych miejscowościach, piękna idea tworzenia szkolnych Izby Pamięci prosto zwulgaryzowano. Próbowano tworzyć je na siłę, dla statystyki. Wystarczyło więc wywieść kilka portretów prominentów, zebrać kilka artykułów i broszur przez nich napisanych, wymalować kilka cytatów i ...można było zameldować o uruchomieniu kolejnej Izby.

Dlatego jesteśmy zdania, iż czas najwyższy zerwać z tego typu fikcją. Izby Pamięci — tak! Ale autentyczne, ciekawe, z interesującymi materiałami, podporządkowane jakiejś idei, sprawie, problemowi. Tak pomyslane Izby Pamięci — mogą spełniać wielką rolę wychowawczą, służyć patriotycznemu wychowaniu młodego pokolenia. Jesteśmy natomiast przeciwno fikcji i działaniom pozornym, gdyż zawsze przynoszą one więcej szkody niż pożytku. (ZP).

JAK DOWODZI PRAKTYKA

Koncepcja szkoły samorządnej doc. A. Smolańskiego zastępuje — moim zdaniem — ze wszelkich miar na uznanie, zawiera bowiem szereg ciekawych i odkrywczych myśli dotyczących organizacji pracy szkoły. Moje refleksje zbieżne będą przede wszystkim z tym fragmentem wypowiedzi, w którym pan Smolański stwierdza, iż: „szkoła usamorzadowiona powinna stać się — tego wolno od niej oczekiwać — miejscem powstawania innowacji pedagogicznych, miejscem realizowania ambicji zawodowych, środowiskiem sprzyjającym powstawaniu wybitnych indywidualności kierowniczych i nauczycielskich, ośrodkiem ułatwiającym pełne wykorzystanie kwalifikacji nauczycielskich”. Wprawdzie ten fragment wypowiedzi ma charakter postulatywny, niemniej jednak jest to — w moim przekonaniu — postulat jak najbardziej realny, a jego urzeczywistnienie może przynieść szkolnictwu odczuwalne korzyści.

Jak dowodzi praktyka, większość pedagogów ujmując szkołę jako formalny system społeczny, mniej zaś jako system innowacyjny. A przecież przyszłość należy do tego drugiego. I właśnie szkoła samorządna może być rozpatrywana nie tylko jako naturalny system społeczny i układ celowy (formalny), lecz przede wszystkim jako „organizacja twórcza”, która wyzwała aktywność zasobów ludzkich.

W szkole samorządnej, dzięki istnieniu odpowiednich warunków organizacyjnych, tak dyrektor, jak i nauczyciele mają szansę pełniejszego rozwoju swojej osobowości, gdyż w placówce tej jest miejsce na swobodę działania w obrębie wykonywanej pracy zawodowej, a nie tylko na realizowanie często odgórnego ustalonych zadań i zaleceń. Margines swobody twórczej stanowi istotny warunek uruchamiania inicjatyw i sił w różnych zakresach działalności szkolnej. Zapobiega powstawaniu postaw biernych, ukierunkowanych na mechanizację, często zrutynizowane działanie pozbawione pedagogicznej refleksji. Tu nie mogą dominować formalne i statystyczne zestawienia, lecz autentyczne, z przekonania płynące, motywacje, muszą istnieć możliwości organizacyjne dla twórczości grup i jednostek. Twórczości, która w obecnej epoce staje się coraz bardziej dominującą formą aktywności ludzkiej, a także, jak pisze J. Kozielski, źródłem godności osobistej.

Warto zauważyć, że w szkole, w której proces twórczy obejmuje poszczególne obszary jej działalności, na plan dalszy schodzą satysfakcje typu zewnętrznego, takie jak uposażenie, stanowiska itp., natomiast na czoło wysuwają się satysfakcje wewnętrzne: zadowolenie z pracy, chęć tworzenia czegoś nowego, poszukiwanie nowych rozwiązań, dociekliwość poznawcza. Wiadomo, iż w takiej szkole, gdzie dominuje proces twórczy, gdzie podejmowane innowacje nie stanowią jednorazowego aktu i nie są czymś okazjonalnym, następuje samoodnowa zarówno całych organizacji, jak również określonych grup i pojedynczych osób. Sprawia to, że szkoła nie jest „martwą” strukturą o skostniałych schematach i utartych sposobach działania lecz organizacją twórczą o badawczym podejściu do rozwiązywania problemów.

W teoretycznych założeniach szkoły samorządnej chodzi nie tylko o przyjmowanie innowacji z zewnątrz i ich wdrażanie, ale również o samodzielne tworzenie nowości, modernizację własnego warsztatu pracy dydaktyczno-wychowawczej, jego doskonalenie i unowocześnienie w kierunku osiągnięcia większej efektywności.

Szczególne role — przy takich założeniach — przypada dyrektorowi szkoły, który musi „wyrzącać siebie”, własną osobowość, zapalać innych do działania własnym przykładem, nie narzucać, a przekonywać przy użyciu właściwych argumentów.

W szkole samorządnej struktura władzy jest spłaszczona, większą rolę odgrywają w niej kompetencje niż hierarchie zależności. Więcej osobistych powiązań między pracownikami niż funkcjonalnych powiązań między rolami pełnionymi przez poszczególne osoby. Stosunki międzyludzkie stają się przez to samo mniej urzędowe.

Z tego, co dotychczas powiedziano, nie można wyciągać zbyt pochopnego wniosku, że szkoła samorządna to samo dobro. Wiadomo przecież, iż nie ma szkół idealnych, jednak z całą pewnością istnieją w tej szkole warunki do samodzielnej i twórczej pracy. Natomiast, jak te warunki będą wykorzystane, zależeć będzie od ludzi tam pracujących.

Przyznać trzeba, że zwiększony zakres samorządności — w pewnych okolicznościach — może być również wykorzystany w sensie negatywnym, mianowicie wtedy, gdy do głosu dochodzi grupa osób, która widzi tylko swe własne cele, nie zważając na interes ogólnospołeczny. Różnice interesów poszczególnych grup w szkole mogą stać się hamulec pożądanego motywacji, szczególnie w przypadku zdeintegrowanego środowiska nauczycielskiego. W takiej sytuacji trzeba dążyć do przekonywania członków danej grupy, że warunkiem osiągnięcia ich celów osobistych jest optymalne działanie na rzecz celów ogólnych, chociaż owo przekonywanie nie jest sprawą łatwą. Trzeba zatem integrować środowisko przez włączenie w bieg spraw szkolnych jak największej liczby pracowników, którzy w ten sposób poznają nie tylko treści podejmowanych decyzji, lecz także ich intencje.

Drugie niebezpieczeństwo tkwi w tym, że szkoła samorządna, zapatrzona zbytbytno w realizację swych własnych celów, nie będzie podejmować zadań ustalonych przez jednostki organizacyjne wyższego rzędu. Jest to chyba jednak tylko niebezpieczeństwo pozorne, bowiem władza państwowa posiada dostateczny zasób środków, za pomocą których może ograniczyć lub stwarzać perspektywę działania zgodnego z celami ogólnospołecznymi. Prawidłowo funkcjonujące mechanizmy państwowe, stymulujące prace, są zawsze w stanie korygować działania szkół tak, aby mieściły się one na płaszczyźnie realizacji celów wynikających z ogólnej strategii.

Poza tym trzeba sobie uświadomić fakt, że zwiększenie swobody decyzyjnej pociąga za sobą zwiększenie ilości spraw do codziennego rozwiązywania, czyli inaczej mówiąc, wyższy stopień samorządności w szkole to jednocześnie większa odpowiedzialność za losy tejże szkoły. Uwolniona od nadmiaru przepisów szkoła nie będzie mogła przerzucić winy na czynniki zewnętrzne, przyczyny obiektywne itp. bowiem sama decydować będzie o wielu sprawach, które przedtem należały do kompetencji jednostek zwierzchnich. Zmuszona będzie do poszukiwania oryginalnych rozwiązań i usuwania przeszkód.

Na zakończenie pragnę przypomnieć znaną chyba prawdę, że istota samorządności nie jest istnienie mnogości struktur samorządowych, lecz aktywność środowiska, która rodzi się najczęściej wtedy, gdy uświadomimy sobie dobrze potrzeby i możliwości ich zaspokojenia.

FERDYNAND MIELCZAREK
Częstochowa

Od kilku lat krąży po kraju moja koncepcja szkoły usamorzadowionej. Mimo upływu czasu, jej status prawny dotychczas nie został jeszcze określony. Nadal podobna jest raczej do ciekawostki pedagogicznej, a nawet do intruza w uregulowanej przepisami szkole, niż do czynnika wyzwalającego szeroki ruch doskonalenia polskiej oświaty. U jednych wzbudza zachwyty, u innych sprzeciwy, zastrzeżenia, nieufność i podejrzenia. Zapewne wielorakie są przyczyny tych odmiennych ocen i nie miejsce tutaj na ich roztrząsanie.

Trzeba także powiedzieć, iż opublikowana w 27 numerze „Głosu Nauczycielskiego” koncepcja nie jest pełna, ale wystarczająca do wstępnych wdrożeń. Jest to skrót szerszego opracowania, które nie miało szans ukazania się drukiem w całości, zwłaszcza w latach minionych. Jej umotywowanie naukowe, pedagogiczne oraz ideowe zostało więc zawarte w kilku innych pracach, w sposób rozproszony, opublikowanych już, bądź dopiero skierowanych do druku, jak: myśl organizacyjna w polskiej pedagogice, ideały i cele wychowawcze (myśl teleologiczna), społeczny charakter szkoły, krytyka szkoły, przepisy oświatowe oraz w innych. Wydaje się jednak, że niezależnie od tych prac, opublikowana wersja koncepcji, chociaż skrócona i fragmentaryczna, wystarczająco przedstawia istotę sprawy i nadaje się do zajęcia wobec niej

W maju 1981 roku autor referował założenia szkoły samorządnej na krajowej sesji związkowej we Wrocławiu. W drugiej połowie 1981 roku jednocześnie dwa pisma związkowe — „Głos Nauczycielski” oraz „Nauczyciel i Wychowanie” — wydrukowały koncepcję. Nowe kierownictwo ZG ZNP—Oświata uznało, że może teraz spełnić postulat autora sprzed lat i ogłosić się oficjalnym opiekunem i propagatorem szkoły usamorzadowionej, a w przyszłości samorządnej.

Równocześnie zmiany społeczno-polityczne w kraju zrodziły jakby eksplozję zainteresowania sprawami samorządności. Więc i w oświacie coś musiało się zmieniać w tym kierunku. Teraz także Ministerstwo Oświaty i Wychowania dało dowody sprzyjania tej tendencji, o czym świadczy na przykład nowy regulamin rady pedagogicznej lub ostatnio opracowany projekt społecznych rad oświatowych. Jednak nadal brak oficjalnego oświadczenia w sprawie stosunku ministerstwa do idei usamorzadowienia szkoły w szerszych rozmiarach. Nie zareagowało ono również na dyskusję redakcyjną, zamieszczoną w 44 numerze „Głosu Nauczycielskiego”, ani na inne inicjatywy skierowane wprost do tego urzędu.

Obecnie dwie sprawy wydają się najpilniejsze: po pierwsze — zajęcie stanowiska przez ministerstwo wobec idei i koncepcji przybierającej zakres szerokiego ruchu społecznego. Po drugie — włączenie się do

SZKOŁA USAMORZADOWIONA

PROJEKT CZEKA
NA ODZEW WŁADZ

doc. dr ANTONI SMOLAŃSKI

stanowiska przez czynniki oficjalne. Nie chodzi, oczywiście, o urzędowy nakaz wprowadzania samorządności do szkoły, lecz o oświadczenie stosunku do niej i uregulowanie w sposób ogólny kilku kwestii, o czym niżej.

Opublikowana w „Głosie Nauczycielskim” koncepcja powstała w połowie lat siedemdziesiątych. Owcześnie próby opublikowania jej w całości lub chociażby w części nie powiodły się autorowi, mimo wielokrotnego „łagodzenia” jej i redukcji. Nie dawano wówczas wiary, aby władze polityczne i administracyjne zgodziły się na jej wdrożenie. Nie wierono, aby kiedyś w polskiej szkole można jeszcze było żyć w sposób demokratyczny, samorządny. Wśród władz oraz ich urzędowych ideologów rozpowszechnione było przekonanie, że socjalizm to przede wszystkim dyktatura, a nie demokracja. Owszem, co innego w słowach... Nawet przestrzegano autora przed przykrymi dla niego skutkami, jeżeli nie zaprzestanie angażować się w rozpowszechnianie idei szkoły samorządnej. O druku nie mogło być mowy.

W tej sytuacji pozostawało autorowi propagować koncepcję ustnie, na miarę jego osobistych i niejako prywatnych możliwości. Ale i te nie były takie bardzo skromne. Koncepcja ta była więc referowana na seminariach regionalnych, prowadzonych przez autora dla kierowniczych kadr oświatowych z terenu województwa wrocławskiego, legnickiego, jeleniogórskiego, wałbrzyskiego, zielonogórskiego i kaliskiego, a niekiedy także na ogólnopolskich seminariach i konferencjach. Powielaly ją także i wysyłały do szkół, na prośbę autora, niektóre kuratoria. W toku tych działań teksty ulegały niekiedy pewnym zmianom, najczęściej operacjom skreślenia niektórych fragmentów lub słów. Oczywiście, podawano sobie tę koncepcję z ust do ust, co — rzecz jasna — sprzyjało niedomówieniom oraz naturalnym w takich przypadkach deformacjom.

Widoków na druk w czasopiśmie oświatowym nadal nie było. Dopiero w 1980 roku „Polityka” (28 czerwca) opublikowała fragmenty skróconej koncepcji. Był to przełom po okresie swoistej banicji dla idei samorządności szkoły. Teraz wzrosło w kraju zainteresowanie nią. Ludzie zyskiwali odwagę głośnego już mówienia o niej. Odwaga ta wzrosła, gdy w następnym roku „Kurier Polski” z 17 marca poświęcił tej sprawie trochę miejsca i sympatyczne słowo. Droga do samorządności szkoły została przetarta w świadomości społecznej.

Ale była to zaledwie wąska ścieżka. Poszerzył ją następnie demokratyczny ruch związkowy: solidarnościowy i branżowy.

dyskusji na ten temat kolejnych teoretyków, a przede wszystkim samych nauczycieli, dyrektorów, pracowników administracji oświatowej, rodziców, uczniów itd., jak zresztą zachęcał już do tego „Głos Nauczycielski”. Taki cel ma między innymi ogólnopolska sesja teoretyczna i wdrożeniowa, którą przygotowujemy wspólnie z Zarządem Głównym ZNP—Oświata. Sprawa, o którą nam chodzi, nie może być dziełem jednego człowieka, ani jakimś wąskim ruchem sekciarskim. Nie powinna być także przeprowadzana mimo władz oświatowych, a tym bardziej nie przeciwko nim. Szkoła samorządna ma być własnością całego narodu, wyrażać jego potrzeby bieżące oraz aspiracje perspektywiczne, ma być dziełem zbiorowym na każdym etapie swego powstawania i działalności.

★

Nie zamierzając wchodzić w kompetencje ministerstwa, chciałbym jako autor koncepcji, także jako obywatel, zaproponować tej najwyższej magistraturze oświatowej wydanie aktu prawnego, który zawierałby jednoznaczny stosunek ministerstwa do idei i do koncepcji usamorzadowienia placówek oświatowych. Wyobrażam sobie, że taki akt mógłby zawierać następujące postanowienia (ewentualnie prawniczo zmodyfikowane), oparte na artykułach 1, 4 oraz 35—37 obowiązującej ustawy z 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania:

1) Mogą powstawać w dowolnym terminie i tempie szkoły (oraz inne placówki oświatowe, wychowawcze, opiekuńcze) jako instytucje usamorzadowione.

2) O przybraniu przez szkołę (lub inną placówkę) charakteru usamorzadowionego decyduje rada pedagogiczna, która następnie odpowiednią uchwałę w tej sprawie przekazuje do wiadomości organowi administracji oświatowej sprawującemu nad nią nadzór bezpośredni.

3) Zakres i stopień samorządności zależy od warunków danej szkoły. Jeżeli dla pogłębienia samorządności okaże się niezbędne uchylenie w całości lub w części jakiegoś przepisu wydanego przez organ administracji oświatowej, ogólnej lub innej, zainteresowana tym uchyleniem szkoła składa odpowiedni wniosek do tego organu, który wydał ów przepis. Brak odpowiedzi w ciągu dwu miesięcy od daty wysłania wniosku uznaje się za równoznaczny z pozytywnym jego załatwieniem.

4) Samorządność szkoły traktuje się jako niezbędny warunek wychowania dla humanizmu, socjalizmu i demokracji, jako sposób dorabiania się przez szkoły własnej podmiotowości i osobowości, jako ważny element stymulowania twórczych postaw nauczycieli i uczniów, jako zwiększenie poczucia społecznej odpowiedzialności za szkołę i wychowanie. Należy tu eksponować nie tylko wzrost uprawnień, ale rów-

nież odpowiedzialności. Poszczególni nauczyciele mają prawo (ale nie obowiązek) modyfikowania państwowych programów nauczania przez opracowywanie i realizację własnych haseł programowych do jednej trzeciej liczby godzin lekcyjnych przypadającej na dany przedmiot w ciągu roku szkolnego. Projekty takich modyfikacji, to znaczy wykaz haseł nowych oraz wykaz haseł proponowanych do skreślenia, zainteresowany nauczyciel zgłasza, za pośrednictwem dyrektora szkoły, kuratorowi okręgu szkolnego. Brak odpowiedzi ze strony kuratora w ciągu trzech miesięcy od daty wysłania wniosku oznacza zgodę na jego realizację.

5) Nauczyciele mają prawo zgłaszania ministerstwu własnych koncepcji podręczników szkolnych lub gotowych tekstów całych podręczników względnie ich części. Decyzja należy do ministerstwa. Jeżeli odpowiedź ze strony resortu nie będzie udzielona w ciągu sześciu miesięcy, oznacza to zgodę na napisanie podręcznika (a więc także na jego finansowanie przez ministerstwo) lub na zastosowanie w praktyce szkolnej. W budżetach szkół oraz jednostek administracji oświatowej powinny być zapewnione środki na te cele.

6) Ministerstwo nie zamierza narzucać szkolem jakiegoś jednego, wspólnego dla całego kraju, modelu samorządności. Pozostaje aktualne dążenie do pewnej jednolitości w szkolnictwie, ale takiej, która będzie powstawać na podstawie jego zróżnicowania (organizacyjnego, psychologicznego, pedagogicznego). Zakłada się więc, że będzie powstawać wiele odmian i stopni szkoły usamorzadowionej, stosownie do aspiracji oraz rzeczywistych możliwości poszczególnych szkół, nauczycieli, uczniów, dyrektorów, rodziców, organów administracji oświatowej, czynników lokalnych.

7) Powstawanie szkół usamorzadowionych nie czyni zbędnymi organów administracji oświatowej, lecz zmieni powoli ich charakter. Powinny one rozszerzać swe funkcje usługowe wobec szkół, energiczniej i efektywniej podejmować te zadania, których szkoły same wykonać nie mogą, kształtować sprzyjające dla szkół warunki egzystencji, brać je w obronę, aktywniej kształtować (korygować) pozaszkolne środowiska społeczne, zgodnie z celami pracy oświatowej i naczelnymi ideałami znajdującymi się u podstaw naszego systemu oświaty i wychowania. Znaczenie organów administracji oświatowej powinno więc wzrosnąć.

8) Określony w art. 4 ustawy z 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania państwowy charakter szkolnictwa należy rozumieć w przypadku szkoły usamorzadowionej także w ten sposób, że szkoła państwowa dąży ku temu, by stać się w najwyższym stopniu szkołą społeczną, to znaczy społeczną pod względem jej celów oraz sposobów funkcjonowania, odpowiadającą rzeczywistym potrzebom społeczeństwa i narodu oraz pozostającą stale pod właściwie zorganizowaną kontrolą społeczeństwa. Dążąc do zwiększenia społecznego charakteru szkoły, należy ją jednocześnie bronić przed nadużywaniem jej przez czynniki lokalne i inne do celów pozorne społecznych, partykularnych, pseudospołecznych lub wręcz aspołecznych.

9) Byłoby wskazane, aby szkoły określające się jako usamorzadowione tworzyły własne regulaminy pracy precyzujące zakresy obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności dla wewnętrznych stanowisk pracy i zatrudnionych na nich pracowników, a także dla uczniów oraz innych podmiotów. Zwłaszcza, że tego typu działalność regulacyjna wymaga wielokrotnych prób i udoskonalenia, zaleca się unikanie pośpiechu i płytkiego efekciarstwa. Nie chodzi nam bowiem o propagowanie kolejnej błyskotliwej mody oświatowej.

10) Szkoły usamorzadowione nie są traktowane jako placówki eksperymentalne. W związku z tym wolne są od procedur kreowania, sprawozdawczości i oceniania przewidzianych dla szkół eksperymentalnych. Samo określenie się szkoły jako usamorzadowionej nie może pociągać za sobą wzrostu kontroli i sprawozdawczości, natomiast powinno prowadzić do ich sensownego ograniczenia.

Sądzę, że wydanie takiego aktu mieści się całkowicie w kompetencjach ministra i nie wymaga zmiany obowiązującego obecnie ustawodawstwa. Minister dysponuje siłami fachowymi, które wiedzą znakomicie, jak należy taki akt redagować. Gdyby jednak wystąpiła potrzeba pomocy ze strony szerszego kręgu osób, to mamy w kraju odpowiednich specjalistów-pedagogów, teoretyków organizacji, polityków oświatowych, specjalistów w zakresie prawa szkolnego, zainteresowanych sprawą związkowców. Oby tylko ktoś chciał korzystać z ich kwalifikacji!

Obecnie szczególnie potrzebne jest przełamanie bariery pewnej nieufności oraz urzędowego milczenia w tej ważnej sprawie, którą jest usamorzadowienie szkoły i wychowywanie przez nią młodzieży do życia w demokratycznym społeczeństwie. Jeżeli szkoła miałaby na serio przygotowywać do demokracji i socjalizmu, powinna to robić na własnych przykładach, a nie tylko za pomocą uroczystych haseł.

WYJŚĆ Z IMPASU

CD ZE STR. 1

programie szkoły podstawowej i szkół zawodowych (Zygmunta brak również w szkołach ponadpodstawowych). Nie chodzi mi, oczywiście, o nawrót do dynastycznego ujmowania dziejów, ale o uwzględnienie tych, i być może wielu innych, postaci historycznych zasługujących na pełniejsze poznanie.

Inny przykład z historii najnowszej. Nie jestem przeciwny wprowadzeniu do programu nazwisk Anielewicz i Korczaka. Prosta jednak konsekwencją tych haseł jest potrzeba wprowadzenia do tychże programów również i nazwisk Bora-Komorowskiego oraz Maksymiliana Kolbe.

Nie jest to pełna lista propozycji, lecz tylko próba ukazania pewnej postawy charakteryzującej się sprzeczną dążeń oraz świadomością, że każde uzupełnienie programu to następny krok ku przeładowaniu i tym samym przeciążeniu uczniów nauką historii.

Istotnym aspektem tego przeciążenia uczniów jest to, że właśnie najwięcej poprawek i uzupełnień wprowadzono, i chyba jeszcze trzeba będzie wprowadzić, do historii najnowszej. A jednocześnie dla tego okresu nie ma w tym, a być może nie będzie i w przyszłym, roku szkolnym podręczników. Trzeba więc postawić pytanie, jak w tej sytuacji wyobrazić sobie już tylko w najekonomiczniejszej formie wykładu realizację w ciągu drugiego ogniwa lekcyjnego (25–30 min.) na przykład takiej jednostki lekcyjnej z programu nauczania historii w IV klasie liceum: „Bitwa o Wielką Brytanię. Inwazja na Bałkanach i w Afryce. Bitwa o Anglię. Udział Polaków. Napad Włoch na Grecję. Agresja Niemiec na Jugosławię i Grecję. Walki w Afryce wschodniej i północnej. Udział Polaków w obronie Tobruku”.

Inny przykład z tej samej klasy. Tym razem jednostka dydaktyczna na dwie lekcje: „Sytuacja polityczna w Polsce — lipiec 1945 — luty 1947. Główne stronnictwa polityczne: PPR, PPS — programy, działalność i wzajemne stosunki. Stronnictwo Pracy. Stronnictwo Demokratyczne. Stronnictwo Ludowe. Polityka władz kościelnych. Nastroje społeczeństwa. Walka z opozycją legalną i stopniowe ograniczenie jej działalności. Działalność zbrojnego podziemia. System represji wobec byłych uczestników ruchu oporu. Referendum i jego wyniki. Blok wyborczy stronnictw demokratycznych i jego funkcja. Wybory do Sejmu Ustawodawczego — naciski administracyjne. Różnorodność przyczyn zwycięstwa władzy ludowej po II wojnie światowej”.

Przykład ostatniej jednostki pochodzi z działu V — „Polska w latach 1944–1947” — na który w programie przydzielono 10 godzin lekcyjnych. W dziale tym jest 6 wydzielonych akapitami jednostek dydaktycznych, przy tym przytoczona wyżej jednostka nie jest wcale jedyną tak obszerną. Praktycznie biorąc, nie ma możliwości przeznaczenia więcej niż dwie lekcje na przedstawiony wyżej materiał rzeczowy. Proste wyliczenie wykazuje, że przy optymalnym układzie czasowym, to jest 30 minut na drugie ogniwo lekcyjne, mamy łącznie 60 minut na tych 15 zagadnień-haseł. Z tego wyliczenia wynika, że nauczyciel będzie mógł poświęcić tylko 3 do 4 minut na realizację każdego hasła. W tym zmieścić się musi i czas potrzebny na zapisanie tych haseł jako tak zwanych punktów — dyspozycji do zeszytu przedmiotowego.

Wypada postawić tutaj pytanie: co w ciągu 3 minut można powiedzieć na temat programów politycznych, społecznych i gospodarczych PPR, PPS i PSL? Te same pytania można odnieść nie tylko do haseł przytoczonej wyżej jednostki, ale niemal do wszystkich, zwłaszcza w IV klasie liceum. Niewiele lepiej rzecz się ma z innymi programami, z wyjątkiem niższych klas szkoły podstawowej. Jednak w tych niższych klasach trzeba przeznaczyć więcej czasu na zapis punktów, co ogranicza w nieco większym stopniu limit czasu na właściwe opracowanie merytoryczne tematu. Załóżmy, że udałoby się przedstawić w formie wykładu lub opowiadania te hasła w ciągu 3–4 minut, ale nie znajdzie się wówczas czasu na upoglądowanie treści, na czytanie tekstów (pomijamy już nawet czasochłonne ich wyszukiwanie), oglądanie ilustracji, wyszukiwanie i ustalenie miejsc i zjawisk na mapie, oglądanie eksponatów albo filmu, nie mówiąc już o relacjach bohaterów — żywych świadectw historii w ramach tak zwanych spotkań z kombatantami.

W tak przeładowanej jednostce nie będzie również czasu na refleksje i przeżycia uczniów wynikające z poznawanych treści. Dodatkowo trzeba mieć świadomość tego, że w szkole podstawowej, a niekiedy i w średniej, treści przekazywane muszą być objaśniane, szerzej tłumaczone, co dodatkowo absorbuje czas.

★

Jak w świetle tych realiów wyglądać może wartość dydaktyczna nowych pro-

gramów? Trzeba przecież ciągle mieć świadomość tego, co udowadnia pedagogika, a w czym wspiera ją psychologia, że stawiając uczniom wymogi ponad ich możliwości percepcyjne, nie uzyskuje się pozytywnych rezultatów w nauczaniu. Niejednokrotnie uczniowie tracą wiarę we własne możliwości intelektualne (tak zwane kompleksy uczniów) a jeszcze częściej zniechęcają się do nauczanego przedmiotu. A na taki stosunek uczniów do historii nie możemy sobie absolutnie pozwolić.

Trzeba też poruszyć jeszcze inny problem dydaktyczny, także związany z rachunkiem czasu. Chodzi tu o limit godzin przeznaczonych w każdej klasie na realizację programu zgodnie z zawartymi tam sugestiami, co do podziału na jednostki lekcyjne. Rok szkolny ma w zasadzie 38 tygodni. Powszechnie wiadomo jednak, że wycieczki, święta ruchome, absencja nauczyciela i inne okoliczności uszczuplają ten limit czasu średnio do około 35–36 tygodni. Sumując wszystkie przydzielone w programie ilości godzin na poszczególne działy programowe, otrzymujemy, przy założeniu optymalnym, zestawienie, z którego wynika, że jedynie w szkole podstawowej, w technikum 5-letnim i 3-letnim, w klasie I i II liceum ogólnokształcącego o profilu ogólnym, w klasie II liceum o profilu matematycznym i biologicznym, w klasach od I do IV liceum o profilu humanistycznym oraz w klasie II liceum zawodowego nauczyciel o ile nie zachodzą przerwy w nauce dysponuje nadwyżką godzin w stosunku do liczby jednostek lekcyjnych w danej klasie. Zapewnia mu to możliwość realizacji nie tylko wyznaczonych w planie tytułów lekcji, ale także przeprowadzenie 4 do 8 lekcji powtórzeniowych, a nawet paru poświęconych problematyce regionalnej. Może się nawet zdarzyć, że podejmie realizację jakiegoś zagadnienia awansem z następnej klasy. I w takim przypadku nauczyciel nie musi czuć ciężaru zagrożenia z powodu niewykonania swych zadań.

Z zestawienia tego wynika jednakże również, że niekiedy — jak w klasach III i IV liceum o profilu ogólnym, w klasach I, III i IV uprofilowanych w zakresie nauk ścisłych a zapewne i w ZSZ — nie będzie możliwości zrealizowania nawet wyznaczonych programem jednostek lekcyjnych. Najgorzej przedstawia się sytuacja, w klasach IV liceum ogólnokształcącego, z wyjątkiem profilu humanistycznego. Jeśli nawet założymy, że w tych klasach nie przypadnie w ciągu całego roku ani jedna lekcja, to i tak na realizację wyznaczonego materiału zabraknie do około 15–17 godzin. A gdzie czas na powtórzenia, wycieczki, czy problematykę regionalną?

Jest to sytuacja alarmująca, tym bardziej że w ostatnich klasach liceum i w całym kursie nauki w ZSZ nie będzie podręczników. Nie można zakładać, że za rezultaty takiej sytuacji będą odpowiadać nauczyciele. To nie o taką przecież autonomię nauczyciela chodziło. Właśnie z liceów ogólnokształcących gros młodzieży idzie na studia wyższe, na kierunki, gdzie występuje egzamin wstępny z historii. Nietrudno sobie już dzisiaj wyobrazić, jaki zawód będzie przeżywać ta właśnie młodzież i jej rodzice, gdy się okaże, że część programu wymaganego przy egzaminie nie została w szkole przerobiona.

Istnieje niebezpieczeństwo, iż uczeń będzie skazywany na samodzielne przerabianie olbrzymich partii materiału, co jest równoznaczne z jego przeciążeniem lub lekcjami prywatnymi. Zagadnienie funkcjonowania w naszym państwie tzw. systemu szkół prywatno-domowych to problem dużej wagi, wychodzący poza ramy tych rozważań. W tym miejscu trzeba jed-

nak przynajmniej zasygnalizować protest przeciw wytwarzaniu sytuacji sprzyjającej temu systemowi. Zagrożenie niezrealizowania programu nauczania we wspomnianych wyżej klasach czwartych jest tak pewne i powszechne, że wymaga natychmiastowych decyzji unifikujących działania wszystkich nauczycieli. Sytuacja jest szczególnie pilna, bowiem spora część nauczycieli w liceum ogólnokształcącym ma zaległości w realizacji materiału z klasy III ubiegłego roku, co dodatkowo pomniejsza szansę na pełną realizację programu w klasie IV.

★

Jakie realne możliwości wyjścia z tego impasu można zaproponować? Trzeba mieć, oczywiście, świadomość, że nie może to być wyjście bez strat. Może to być wyjście, które z konieczności nauczyciele i bez zgody władz będą musieli w dużym stopniu zastosować. Będzie to pominięcie pewnych partii materiału. Przeprowadzenie selekcji materiału na własną nauczycielską odpowiedzialność stanowi obciążenie psychiki nauczyciela, choć nie on tu winien. Aby ten problem wina, a także powstałych rozbieżności w pomijaniu materiału złagodzić, trzeba natychmiast przekazać do szkół instrukcję uzupełniającą obecny program, w której dopuści się oficjalnie możliwość pominięcia w roku szkolnym 1981/82 określonych partii materiału i które nie będą podlegały ocenie wyników nauczania ani nie będą obowiązywać w czasie najbliższych egzaminów wstępnych na studia wyższe.

Wobec konieczności rezygnacji z części materiału — może dotyczyć to chyba tylko historii powszechnej. Innym rozwiązaniem organizacyjnym byłaby możliwość zwiększenia limitu godzin na niektóre jednostki dydaktyczne tam, gdzie istnieje znaczny zapas. Takie rozwiązanie można zastosować np. w klasach III technikum 5-letniego i II technikum 3-letniego, szczególnie w klasach II i III liceum ogólnokształcącego typu humanistycznego, a także we wszystkich klasach szkół podstawowej. Sytuację w klasach końcowych można by poprawić, realizując wcześniej pewne partie materiału, choć będzie to trudne ze względu na brak podręczników, a także załamanie w jakimś stopniu konstrukcji dydaktycznej programu nauczania historii.

Problem głębszy to pytanie o możliwości wyjścia z impasu w ogóle. Otóż mając na uwadze konieczność dalszego „unaukowania” określonych wątków historii, dalszego pogłębiania pierwiastków ludzkich (tzw. postaci „żywych”), potrzebę wspierania kursu historii narracją historyczno-literacką oraz środkami dydaktycznymi, które to zabiegi będą wymagały dodatkowych nakładów czasu, trzeba widzieć możliwości realne nauczania tego przedmiotu w szkole.

Nie rezygnując z dążeń do korzystniejszego usytuowania historii w planach nauczania, trzeba zastanowić się na przykład nad próbą zmiany struktury nauczania dziejów. Otóż po wprowadzeniu tego przedmiotu do ZSZ wytworzyła się taka sytuacja, że cała młodzież objęta została drugim cyklem nauczania historii w układzie koncentrycznym. Poza propedeutykicznym kursem nauki obrazów z przeszłości, mamy cykl obejmujący kurs systematyczny w klasach od V do VIII i drugi zróżnicowany zakresem treści i limitem czasu w szkołach ponadpodstawowych. W konsekwencji takiego układu będzie się mogło zdarzać w przyszłości, że cykl ten powtórzy się nawet trzeci raz, gdy uczeń po zasadniczej szkole podejmie naukę w 3-letnim technikum.

W przygotowywanym modelu dziesięcioletniej przewidywano program liniowy, przy czym uzasadniono jego zalety. Nie podejmując się na tym miejscu dokonania porównań i ocen programu liniowego i koncentrycznego, a mając świadomość konieczności wyjścia z trudności w nauczaniu historii w każdym z cyklów, pragnę zwrócić uwagę na potrzebę rozważenia możliwości rozciągnięcia podstawowego kursu ze szkoły podstawowej na 2 lub 3 lata nauki w szkole ponadpodstawowej. Można by wówczas przesunąć materiał z obecnej klasy VIII do klasy I–II (lub nawet do III w ZSZ) szkół ponadpodstawowych. W ten sposób uzyskaloby się więcej czasu na historię do 1918 roku w szkole podstawowej, zaś historię najnowszą można by wówczas realizować zamiast w 2 godzinach tygodniowo w klasie VIII — w nieco lepszej sytuacji, bo w 3 godzinach w ZSZ oraz w 4 do 6 godzinach (łącznie w dwóch klasach) w liceach i technikumach.

Takie wydłużenie cyklu nauczania nie oznaczałoby zamknięcia procesu uczenia historii na poziomie tych początkowych klas szkół ponadpodstawowych, bowiem pozostały limit godzin w technikum (klasa III) i w liceach (klasa III–IV) można by przeznaczyć na fakultatywne zajęcia w zakresie selektywnie wybranej tematyki. Byłby to cykl drugi nauczania, ale nie z programem całościowej syntezy dziejów, lecz z wybranymi przez młodzież tematami.

Przy takiej koncepcji nauczania można by nie tylko gruntowniej i głębiej realizować program w pierwszym cyklu, ale także osiągnąć zwiększenie motywacji uczenia się historii w szkole średniej, co w obecnej sytuacji bywa zachwiane. Na zajęciach fakultatywnych byłoby także możliwe znalezienie czasu na historię regionalną, co także miało by wpływ na zwiększenie zainteresowań tym przedmiotem.

Na obronę tej koncepcji można posłużyć się następującym argumentem. Otóż z proponowaną zmianą sprawa ma się tak jak z budową domu, który lepiej jest za pierwszym razem wybudować dobrze, a później tylko udoskonalać niż budować w pośpiechu, nietrwale z usterkami, a następnie ponownie odbudowywać nietrwale gmach. Wpływ powtarzania na utrwalanie jest w sytuacji niedokładności mocno ograniczony.

Oczywiście, trzeba mieć na uwadze także i wady tej koncepcji edukacji historycznej. Traktując jednak ten projekt jako sygnał wywoławczy do szerszej dyskusji, odkładam uwagi krytyczne na później.

★

Pozostaje jeszcze jeden problem do zasygnalizowania. Otóż do szkół podstawowych przekazany został dodatkowo nowy program nauczania historii w klasie V, który obowiązywać ma od przyszłego roku. Program ten zamknięty jest cezura X wieku. Jest on wynikiem prac komisji przygotowującej uprzednio program do dziesięcioletniej. W układzie tamtego projektu cezura X wieku była do przyjęcia, natomiast w cyklu 4 lat nauki w szkole podstawowej zastosowanie jej oznaczałoby albo przesunięcie dużej części materiału do klasy II tylko VI lub dalsze przesunięcie aż do klasy VIII. W obu przypadkach nastąpiłoby przeładowanie materiału i tym samym przeciążenie uczniów. Wprowadzenie tego nowego programu do klasy V narusza dotychczasową strukturę i konstrukcję programu i musi pociągnąć dalsze zmiany, albo też należy wycofać wzmiankowany wyżej program.

Następna sprawa, to pilna konieczność nie tylko wydania podręczników i tekstów źródłowych, ale również szerokiego asortymentu pomocy dydaktycznych, tj. map, atlasów, przeźrocz, modeli, reprodukcji i rycin, filmów itp. Oczywiście, dla nauczycieli nieodzowne są także przewodniki metodyczne.

Proces dydaktyczny związany jest z metodami nauczania. Otóż w metodyce musi nastąpić zmiana. Do tej pory preferowana była w nauczaniu historii tzw. metoda pracy z podręcznikiem w grupach lub z całą klasą. Uważano bowiem, że wykład i opowiadanie są metodami werbalnymi, natomiast czytanie tekstu podręcznika jest metodą aktywizującą. Nie podejmując tu próby głębszej analizy i wartościowania tej metody pracy z podręcznikiem, chciałbym podkreślić, że obecnie przywraca się należne miejsce wykładowi i opowiadaniu. Oczywiście, wykład wykładowi nierówny. Nie można zalecać wykładu prowadzonego metodą podającą, opisową, przekazującego informacje i gotowe oceny faktów i procesów historycznych. Wykład może być skuteczniejszą formą prowadzenia lekcji niż praca z podręcznikiem, o ile będzie prowadzony metodą problemową z wykorzystaniem wszelkich pomocy dydaktycznych.

JÓZEF RELL



Fot. Cz. Górski

— Już w lutym br. Prezydium Akademii powołało komisję do opracowania projektu ustawy o Polskiej Akademii Nauk. Na jakim w tej chwili etapie jest cała sprawa?

Były właściciel dwie komisje — pierwsza pod przewodnictwem wiceprezesa PAN, prof. Jana Kostrzewskiego, która pracowała do maja, kiedy to odbyło się Zgromadzenie Ogólne PAN i po nim prezydium akademii powołało drugą komisję, pod przewodnictwem prezesa PAN, prof. Aleksandra Gieysztora. Jeśli o mnie chodzi — byłam w obu komisjach.

— Dlaczego powołano w maju nową komisję?

— Projekt pierwszej został w całości odrzucony przez „Solidarność” istniejącą w PAN, a w częściach krytykowany był także przez różne inne środowiska i osoby. Poza tym nie było w tej komisji przedstawiciela Komitetu Zakładowego PZPR — w drugiej już jest. Moim zdaniem, projekt ten nie był taki zły, jak by to wynikało z krytyki, wymagał tylko dopracowania w niektórych częściach. Zarzucano, że nie ma w nim wszystkiego, że pominięto szereg kwestii. Uważam, że w ustawie nie musi być wszystko. Podnoszono, że projekt jest zbyt skromny w częściach dotyczących placówek naukowych PAN oraz spraw pracowniczych, że jest zbyt zachowawczy, że broni starych struktur akademii itd.

Druga komisja nie zakończyła jeszcze pracy, ostatni projekt przekazała w październiku Prezydium PAN oraz do konsultacji społecznej. W tej chwili czeka on właśnie na tę konsultację. Ale muszę tu jeszcze wspomnieć, co zdarzyło się wcześniej. 4 i 5 września komisja odbyła dwudniowe posiedzenie w Jabłonnie, które zakończyło się uzgodnieniem stanowisk, z tym, że przedstawiciel Ogólnopolskiej Komisji Porozumiewawczej „Solidarność” w PAN, prof. Roman Łaskowski z Krakowa, zaproponował, żeby wraz z projektem komisji skierować do dyskusji załączony do niego projekt „Solidarność” przynajmniej w tych jego częściach, w których są odmienne stanowiska. Ta propozycja zaskoczyła wszystkich członków komisji. 17 września OKP „Solidarność” w PAN skierowała list do prezesa Akademii, prof. Aleksandra Gieysztora, w którym stwierdza się, że wobec niemożności uzgodnienia stanowisk, przedstawiciel „Solidarność” nie będzie brał udziału w dalszych pracach komisji.

Komisja postanowiła jednak kontynuować swoją pracę, zdecydowali się także na udział w niej uczestniczący przedstawiciele ZNP-Nauka oraz Komitetu Zakładowego PZPR.

27 października komisja brała udział w obradach Prezydium PAN, oczywiście w punkcie dotyczącym ustawy. Taki jest stan prac na dziś. Chciałabym zauważyć, że tym razem zostały szczegółowo rozpatrzone sprawy pracownicze. Poprzednia komisja uważała, że szereg zagadnień z tego zakresu można odnieść do odpowiednich rozdziałów czy paragrafów ustawy o szkołach wyższych. Wobec tego jednak, że nie ma jeszcze uzgodnionej wersji projektu tej ustawy, uznaliśmy, że podstawowe prawa i obowiązki pracowników PAN powinny być zapisane w ustawie o PAN.

— Proszę Pani, co mnie zdumiewa w tym projekcie, to mnogość przeróżnych ciał, organów. Zgromadzenie ogólne PAN, Prezydium Akademii, Rada Placówek Naukowych Akademii, potem zgromadzenia

wydziałów, wydziałowe rady placówek naukowych, komitety naukowe przy wydziałach z prezydiami, sekcjami i zespołami, dalej — kolegia, rady naukowe i rady pracownicze w placówkach naukowych, wreszcie oddziały akademii z własnymi zgromadzeniami i prezydiami i jeszcze Rada Towarzystw Naukowych. Straszna machina, która może być tylko jarmem dla nauki, w której ugrząże może wszelka myśl.

— Od 21 lat pracuję w akademii i mogę powiedzieć, że nie jest to takie jarmzo, jakby się wydawało. Akademia składa się z części korporacyjnej, czyli stowarzysze-

Powstaje nowy schemat strukturalny, który musi być precyzyjnie opisany. Są takie nowe elementy, jak rada pracownicza na szczeblu placówki, rada placówek naukowych PAN na szczeblu wydziałów i rada placówek naukowych akademii na szczeblu Prezydium PAN, której przewodniczącym ma być jeden z wiceprezesów PAN. Dalszą nowością jest przyjęty system prezydyalny, tzn. władze akademii stanowią Zgromadzenie Ogólne i Prezydium PAN, zaś prezes akademii jest zwierzchnikiem wszystkich pracowników PAN, a w prezydium zasiada jako primus inter pares. Członkiem prezydium jest sekretarz generalny PAN, który ma uprawnienia przy-

Ta część projektu sprawia wrażenie skrótości, niekompletności.

— Po to jest dyskusja społeczna, by wylapać dziury. Ta część będzie jeszcze dopracowana. Proponujemy pewne rozwiązania szczegółowe odmienne w porównaniu z projektami Ustawy o Szkołach Wyższych, z uwagi na inny charakter pracy w placówkach PAN. W odniesieniu do naszego pracownika naukowego nie mają np. sensu urlopy naukowe, więc z nich zrezygnowano. Inną różnicę stanowią wysokie wymagania — np. na stanowisko docenta może być u nas powołany tylko doktor habilitowany. Przyjęto również założenie, że w akademii będzie jedno stanowisko profesora, na które może być powołany profesor zwyczajny lub nadzwyczajny, dzięki czemu tytuł naukowy zostanie oddzielony od stanowiska.

— Sądzę, że wiele emocji i kontrowersji wzbudzi koncepcja rad naukowych i rad pracowniczych na szczeblu placówek naukowych. Dwa ciała samorządowe w jednym miejscu, co prawda o różnym zakresie kompetencji, niemniej jednak dwa. Czy nie lepsza byłaby jedna rada pracownicza, która wehłonełaby kompetencje rady naukowej?

— To jest rzeczywiście wielki temat. Czekamy na dyskusję, która pozwoli sprecyzować pewne postulaty. Według naszego projektu, rada naukowa pozostaje radą w dotychczasowym sensie, tyle że rozszerzoną o przedstawicieli młodszych pracowników naukowych oraz organizacji społecznych i politycznych działających w placówce. Rada naukowa ma być organem wybieralnym, zaś tryb wyborów określi statut akademii i regulaminy placówek. Do rady pracowniczej nie będą już wchodzić ex officio przedstawiciele organizacji społecznych i politycznych, tylko pracownicy wybrani przez swych kolegów. Organ ten może być powołany lub nie, w zależności od woli ogółu pracowników.

Co do rozdziału kompetencji tych organów, to np. przedstawiciel „Solidarność” nie zgłosił żadnej zwartej propozycji koncepcji, poza pobożnym życzeniem, żeby rada pracownicza miała całą władzę. Takie propozycje złożyli natomiast przedstawiciele ZNP-Nauka. W naszym Zarządzie Środowiskowym ZNP-PAN odbyła się już dyskusja nad projektem — długa, czterogodzinna, z udziałem szerokiego przedstawicielstwa środowiska, tak w sensie poziomym jak i pionowym. Potwierdziła ta dyskusja, że kierunek przyjęty przez komisję jest w zasadzie słuszny. Jak stwierdził jeden z dyskutantów — a zdanie to było ogólnie zaakceptowane — projekt z 13 października można ocenić na czwórke, mimo zgłoszonych różnych uwag szczegółowych. Chcielibyśmy, żeby ten projekt był na piątkę z plusem.

Rozmawiał:
HUGON BUKOWSKI

Projekt ustawy o PAN



Rozmowa z prof. dr DANUTĄ PRZEWORSKĄ-ROLEWICZ — członkiem Komisji opracowującej projekt ustawy o Polskiej Akademii Nauk

nia członków PAN, z pionu placówek PAN i tzw. pionu działalności społecznej, obejmującego również komitety i towarzystwa naukowe. W ostatnim roku zaznaczyły się silne tendencje do oddzielenia placówek od części korporacyjnej, a jednocześnie pojawiły się żądania, by akademię bardziej powiązać z całym pionem nauki i znalazło to odbicie w dyskusjach naszej komisji. Stąd w projekcie próba mocniejszego powiązania pionu placówkowego z korporacją i vice versa oczywiście, stąd także założenie, że komitety naukowe powinny być rzeczywistymi reprezentacjami środowisk naukowych w danych dyscyplinach w skali całego kraju.

— 19 stron, spośród 26 i pół ogółem, jakie ma projekt, zajmuje opis tej machiny, czyli struktury PAN, podczas gdy tylko siedem poświęconych jest sprawom pracowniczym.

— Moim zdaniem, nie wszystko na tych 19 stronach dotyczy struktury. Są inne nowe elementy, jak art. 14, mówiący o obowiązkach członków akademii, którego przedtem nie było w tej postaci, a z którego wynikałoby min. ograniczenia w dodatkowym zatrudnieniu poza zajęciami dydaktycznymi, co w praktyce oznacza eliminację synekur.

śluguje kierownikom naczelnych organów administracji państwowej i może uczestniczyć w posiedzeniach Rady Ministrów.

To wszystko nie są błahe sprawy, jak wynika z moich doświadczeń. W porównaniu z dotychczasową sytuacją wzmocniona zostanie pozycja prezydium i prezesa. Co ma kolosalne znaczenie. Do tej pory władza wykonawcza była w rękach sekretarza generalnego. Jego pozycja nadal będzie mocna, ale teraz następuje inne rozłożenie akcentów. Nowością jest jeszcze to, że analogiczną strukturę przewiduje się na poziomie wydziałów, których jest siedem. A również to, że sprawowanie wszelkich funkcji we władzach akademii ograniczone jest do dwóch kadencji. Warto zaznaczyć, że już obecne prezydium, wybrane w grudniu ub. roku, działa na podobnych zasadach. Nie jest to już ciało tylko „honorowe”.

— Chciałbym jednak jeszcze raz zwrócić uwagę na sprawy pracownicze. Przecież na pracownikach naukowych i tych pozostałych — wspiera się to wszystko, co łączy się z pojęciem akademii, pragnącej dać dużo więcej, niż zaszczyt członkostwa.

NASZYM ZDANIEM I CO DALEJ?

Mamy więc znów ogólnopolski strajk studentów. Wyjątkowo smutny strajk. Smutny, ponieważ niepotrzebny, ponieważ świadczący o zadziwiającej zaiste gotowości tej bądź co bądź akademickiej, a zatem należałoby sądzić, myślącej i odpowiedzialnej młodzieży, do sięgania po środki protestu całkowicie niewspółmierne z przedmiotem owego sprzeciwu. Strajk w dodatku absurdalny, ponieważ nielogiczny w swojej genezie.

O cóż w istocie poszło? Zarzewiem studentckiego protestu stał się konflikt radomski. Konflikt, który w każdym chyba z nas budzi przede wszystkim uczucie zażenowania. Oto bowiem w pierwszym roku po przywróceniu uczelniom, tylekroć tak słusznie i z taką mocą postulowanego, prawa do samorządności i samostanowienia jedna z tychże uczelni demonstruje całkowitą niezdolność do korzystania z owych praw, nie potrafiąc we własnym zakresie i we własnym zespole rozwiązać tak podstawowej kwestii, jak wybór własnych władz. Abstrahując bowiem od tego kto „Solidarność” czy prof. Hebda wraz z senatem

w owym sporze ma więcej słuszności, czyją szalę przeważa liczba i waga popełnionych błędów, trudno nie dostrzegać faktu, iż konflikt ambicji, partykularnych interesów, pozornych i rzeczywistych racji staje się dla zespołu ludzi należących — jak mamy prawo wierzyć — do intelektualnej elity społeczeństwa barierą nie do pokonania własnymi siłami. Tak dalece nie do przewyciężenia, iż zachodzi konieczność odwoływania się do pomocy resortu, różnych społecznych komisji, wreszcie do społeczności akademickiej całego kraju.

W rezultacie nigdy tak wiele osób, tak wiele instytucji i organizacji nie ingerowało tak bardzo w wewnętrzne sprawy szkoły wyższej, jak ma to miejsce w pierwszym roku funkcjonowania zasady samorządności i autonomii. Smutne czy śmieszne?

Raczej smutne, zważywszy na fakt, iż oto następuje akt drugi tej tragifarsy. W żalony kontredans włącza się tysiące młodzieży, tym razem już niemal ze wszystkich uczelni w kraju, młodzieży, która znów — w imię owej idei samorządności każdej szkoły wyższej — domaga się ni mniej ni więcej tylko rozwiązania przez władze, przez resort, wewnętrznej sprawy radomskiej placówki i to ściśle według z góry ustalonego scenariusza, którego najważniejszym elementem jest odejście rektora WSI. Odejście, niezależnie od tego, czy i ilu pracowników tamtej szkoły mogłoby się na przykład opowiedzieć za jego pozostaniem, odejście, ponieważ tak zdecydowali studenci z innych uczelni, solidaryzujący się ze swymi radomskimi kolegami. Solidarność jest wartością społecznie dodatnią, ale tylko wówczas, kiedy wynika z racjonalnych przesłanek i dobrej znajomości sprawy, wokół której wspólne wysiłki są

koncentrowane. W innym przypadku mamy do czynienia nie z solidarnością, lecz po prostu z owczym pędem.

Można i tak, coś tu jednak z logiką się nie zgadza. Bo albo samorządność, albo ingerencja i dyrektywne rozstrzygnięcia z zewnątrz. Na coś trzeba się zdecydować, gdyż połączyć tych dwu sprzeczności w spójną całość, przy najlepszych chęciach, się nie da.

Należy zresztą przypuszczać, że sami strajkujący od początku zdawali sobie sprawę, iż casus Radomia nie stanowi dostatecznie przekonującego powodu do akcji zakrojonej na tak wielką skalę, gdyż w wysuwanych przez siebie postulatach podbudowali ją ideologicznie, stawiając na pierwszym planie żądanie przyspieszenia procedury legislacyjnej, związanej z ustawą o szkolnictwie wyższym.

W tym przypadku — zważywszy na całkowicie nieuzasadnione poczynania resortu, który robił, co mógł, aby tę klarowną procedurę skomplikować i opóźnić — młodzież miałaby pewne podstawy do wyrażenia swego protestu, ale...

Właśnie o to „ale” chodzi. Bo czy sprawa, która stanowi przedmiot owego protestu, rzeczywiście uzasadnia jego zakres i formę? Czy każdy postulat, jeśli jest w pełni nawet słuszny, musi być wyrażany za pomocą aż takich środków?

Nikt z nas nie chce i nie może zrezygnować z prawa do strajku rozumianego jako zdecydowana demonstracja woli tegoż społeczeństwa w przypadku, gdy wszystkie inne formy realizacji tej woli zawodzą. Ale przecież nie może to oznaczać, iż każdą sprawę należy rozstrzygać w ten sposób.

I jeszcze jedno: strajk kosztuje. Te koszty płaci przede wszystkim społeczeństwo. Ale nie tylko. W przypadku, kiedy strajku-

ją robotnicy Żyrardowa, górnicy z Sosnowca czy inni ludzie pracy, ponoszą oni również koszty własne. I materialne, i moralne. Zmniejszeniu ulegają zarobki, dezorganizacji ulega ich życie rodzinne, życie, którego w miarę normalne funkcjonowanie wymaga dziś przecież wysiłku i zabiegów wszystkich członków rodziny.

Gdy jednak strajkują studenci, ich koszty własne są żadne lub nikome. Zapłaci... Rzeczpospolita. Tylko, że tę Rzeczpospolitą naprawdę już nie stać na ponoszenie kosztów, które nie są konieczne. Warto więc czasem rozważyć, czy cena protestu i ta społeczna, i ta ekonomiczna jest adekwatna do rangi sprawy, którą wpisuje się na listę postulatów.

Sprawa ustawy jest sprawą ważną. Tylko, czy konieczne było aż takie rozpętywanie akcji, w czasie kiedy wszystko wskazywało na to, że projekt lada dzień zostanie przekazany do łaski marszałkowskiej? Czy nie nazbyt pochopnie i beztrwosko zdecydowano o zainicjowaniu demonstracji, która przecież nie może pozostać bez wpływu na budowane z takim trudem i na tak wężkich jeszcze fundamentach porozumienie narodowe? Czy zrozumienia tego nie należy oczekiwać przede wszystkim od tych młodych ludzi, którzy w przyszłości przejąć mają główny ciężar odpowiedzialności za kierowanie życiem narodu?

W Radomiu kolejna próba dojścia do porozumienia — próba, w której, obok kierownika resortu i przewodniczącego Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, uczestniczyli rektorzy kilku największych uczelni — spaliła na panewce.

Projekt ustawy skierowany został do Sejmu. Strajk trwa. I co dalej? Jaki kolejny postulat wpisany zostanie na listy rozlepiane na murach uczelni?

JAKI SYSTEM PŁAC W NAUCE

Poniżej przedstawiamy tezy do dyskusji nad założeniami systemu płac w nauce, przygotowane przez ekspertów ZG ZNP — Nauka i wstępnie przyjęte przez Prezydium Zarządu Głównego.

Sądźmy, że materiał ten uzupełniony i skorygowany zgodnie z wnioskami, które przyniesie dyskusja, pozwoli na opracowanie stanowiska ZG ZNP — Nauka, w tej — tak istotnej dla środowiska — sprawie.

I. TEZY OGÓLNE

1. Podstawowa funkcja systemu płac w nauce powinna polegać na stworzeniu należytej zachęty do podejmowania pracy naukowej w szkołach wyższych i innych placówkach badawczych oraz pobudzaniu do intensywnej pracy twórczej, przez uzależnienie awansu płacowego przede wszystkim od osiągnięć naukowych.

2. Wysokość wynagrodzeń w nauce powinna odpowiadać szczególnie wysokim kwalifikacjom, wymaganiom do wykonywania tego rodzaju pracy, podyktowanym jej złożonością i wynikającym z niej obciążeniem psychicznym oraz odpowiedzialnością.

3. Dotychczasowy system płac w nauce nie odpowiada założeniom wymienionym w pkt. 1 i 2. Aby ten stan rzeczy przezwyciężyć, należy znaleźć właściwy punkt odniesienia, w oparciu o który powinny być ukształtowane stawki oraz struktura nowych wynagrodzeń. Rysują się w tym względzie następujące możliwości:

Wariant I

Należy doprowadzić do takiego ukształtowania płac w nauce, aby ich średnia wysokość odpowiadała średniej wysokości płac kadry inżyniersko-technicznej w najwyższej wynagradzanej gałęzi przemysłu. W ten sposób nastąpiłoby wyrównanie niekorzystnej dla nas i merytorycznie nieuzasadnionej dysproporcji płac pomiędzy nauką a przemysłem, uzasadnionej nieprodukcyjnym charakterem pracy w nauce.

Wariant II

Punktem wyjścia do skonstruowania tabeli płac w nauce powinno być założenie, że wynagrodzenie asystenta jest równe średniej płacy krajowej, a wynagrodzenie profesora powinno odpowiadać jej trzykrotnej wielkości. Pomiedzy tymi skrajnymi stawkami powinny się zawierać stawki płac pracowników naukowych, zajmujących inne stanowiska.

Wariant III

Punktem wyjścia do konstruowania tabeli płac w nauce powinno być wynagrodzenie profesora szkoły wyższej, zbliżające się do maksimum krajowego. Wynagrodzenia pracowników na pozostałych stanowiskach powinny być odpowiednio niższe.

4. W celu zapewnienia należytego wzrostu wynagrodzeń w nauce należy zagwarantować ich korygowanie, odpowiednio do zmiany wysokości wynagrodzenia, przyjętego za punkt wyjścia w konstruowaniu naszej tabeli płac (vide pkt. 3). Korekta ta powinna się odbywać w odstępach co najwyżej dwuletnich.

5. Regulacja prawna wynagrodzeń w nauce powinna odbywać się wyłącznie metodą układową. Układ zbiorowy pracy ułatwia bowiem okresowe korygowanie płac, a ponadto gwarantuje należyty wpływ na tę regulację związkom zawodowym, które występują w charakterze pełnoprawnej strony układu.

II. TEZY SZCZEGÓLNE

A) Nauczyciele akademicki

6. Kluczowe znaczenie dla opracowania właściwego systemu wynagrodzeń nauczycieli akademickich ma rozstrzygnięcie kwestii normowania ich pracy. Jedynie słuszne jest ustanowienie normy godzinowej (tygodniowej) dla ich obowiązków dydaktycznych. Nie jest natomiast uzasadnione wprowadzanie normy czasu pracy dla obowiązków naukowych, ponieważ ta

praca trudno poddaje się normowaniu, a jeszcze trudniej jest skontrolować należyte wykonywanie normy w tym zakresie.

Nienormowany czas pracy naukowej nie jest przywilejem, lecz raczej uciążliwością. Praca ta jest bowiem wykonywana pod dużym obciążeniem psychicznym, wynikającym z konieczności sprostania wysokim wymaganiom i z konkurencji. W związku z tym pracownik naukowy praktycznie nie ma czasu wolnego.

7. Norma (pensum) zajęć dydaktycznych powinna uwzględniać nie tylko wykłady, seminaria, ćwiczenia i zajęcia lekcyjne, lecz także wszelkie inne prace dydaktyczne i związane z kształceniem kadry naukowej, które są przez nauczycieli akademickich rzeczywiście wykonywane. Przy rozliczaniu tej normy powinno się zatem brać pod uwagę również kierowanie pracami dyplomowymi i doktorskimi, egzaminy kursowe, prace kontrolne na studiach zaocznych, recenzowanie prac dyplomowych i doktorskich, dyżury i konsultacje, udział w komisjach egzaminacyjnych, udział w komisjach kwalifikacyjnych powoływanych w związku z nadawaniem stopni i tytułów naukowych oraz wszelkie prace o charakterze organizacyjnym.

Wiele z wymienionych prac było dotychczas opłacanych osobno, lecz w wysokości nie odpowiadającej ilości poświęcanego na nie czasu, który można przeciworientacyjnie wyliczyć. Nieuwzględnianie tego czasu w obciążeniach godzinowych może rodzić wrażenie rzekomego luzu czasowego nauczycieli akademickich.

8. Struktura wynagrodzenia za pracę nauczycieli akademickich wymaga uproszczenia i uporządkowania. Mogłaby się ona opierać na następującym schemacie:

— wynagrodzenie podstawowe (należne za wykonywanie normalnych obowiązków i zróżnicowane według stanowisk pracy, których hierarchia powinna być ukształtowana przede wszystkim w zależności od posiadanych stopni i tytułów naukowych; odpada wówczas potrzeba wprowadzenia osobnych dodatków za te stopnie i tytuły);

— dodatek funkcyjny (mógłby on stanowić określony procent wynagrodzenia podstawowego i powinien ulec podwyższeniu w celu zrekompensowania utraczonego czasu, który inni przeznaczają na karierę naukową i prace dodatkowe);

— dodatek stażowy (określony procent wynagrodzenia aktualnie pobieranego za każdy kolejny rok pracy);

— dodatek „szkodliwociowy” (za pracę w warunkach szkodliwych dla zdrowia lub uciążliwych);

— premie: z funduszu zakładowego („trzynastka”), jubileuszowa (każde pięć lat pracy, począwszy od dwudziestego roku pracy);

— dopłaty: za pracę w godzinach ponadwymiarowych (to znaczy ponad pensum) oraz za inne prace nie należące do normalnych obowiązków.

9. Nauczyciele akademicki powinni mieć pełną swobodę w podejmowaniu stałego zatrudnienia dodatkowego, w wymiarze nie przekraczającym pół etatu oraz w wykonywaniu wszelkich prac autorskich, popularyzatorskich, konsultacji i ekspertyz. Prace tego rodzaju są bowiem społecznie niezbędne i nie mogą być wykonywane przez osoby z innego kręgu zawodowego.

10. Udział nauczycieli akademickich w rozwiązywaniu problemów centralnie sterowanych powinien odbywać się poprzez umowę-zlecenie, zawieraną z własną uczelnią. Praca ta powinna mieścić się w pojęciu zatrudnienia dodatkowego, częściowo zwalnającego od wypełniania obowiązków, rekompensowanych przez normalne wynagrodzenie etatowe. Szczegółowe warunki podejmowania takiej pracy „problemowej” powinna proponować odpowiednia komisja uczelniana.

Inny wariant mógłby polegać na tym, że problemy naukowe, preferowane przez rząd powinny być podejmowane w ramach normalnych, etatowych planów badawczych poszczególnych pracowników, z zagwarantowaniem stosownej dopłaty (po wykonaniu zadania) za ograniczenie swobody twórczej i z zapewnieniem środków dla uczelni na zakup aparatury.

11. Wynagrodzenie nauczycieli akademickich i innych pracowników szkół wyższych, uzyskiwane w podstawowym miejscu pracy, z racji wykonywania normalnych obowiązków, powinno być wolne od wszelkich podatków, w tym także od podatku wyrównawczego. Ten podatek nie powinien pomniejszać dochodu uzyskiwanego przez pracownika za wykonaną pracę, stosownie do jej rodzaju, ilości i jakości. Jego nałożenie jest uzasadnione dopiero w razie uzyskiwania przez pracownika wynagrodzenia za pracę dodatkową i innych dochodów (nie pochodzących z pracy). Podstawą wymiaru tego podatku mogłaby być wtedy suma wynikająca z wynagrodzenia za pracę i dochodów dodatkowych, jednakże z uwzględnieniem wysokości dochodu na osobę w rodzinie.

12. Po wprowadzeniu zasady okresowego korygowania wynagrodzeń nauczycieli akademickich oraz dodatku stażowego, zbędne będzie utrzymywanie kilku szczebli wynagrodzeniowych w ramach jednego stanowiska pracy; wystarczy jedna stawka wynagrodzenia podstawowego dla każdego stanowiska pracy.

13. Nauczycielom akademickim należy zagwarantować pełne wynagrodzenie za czas niezdolności do pracy z powodu choroby oraz za czas usprawiedliwionej nieobecności w pracy z powodu innych przyczyn.

B. Pracownicy naukowcy instytutów pozauczelnianych

14. Ze względu na jedność zadań naukowych oraz postulowane umożliwienie przepływu kadry, zasady wynagradzania pracowników naukowych w instytutach naukowo-badawczych powinny być takie same, jak nauczycieli akademickich w szkołach wyższych.

15. Jednakże w wynagrodzeniach pracowników naukowych instytutów powinien znaleźć wyraz fakt, że nie prowadzą oni zajęć dydaktycznych.

16. Zasady wynagrodzenia pracowników naukowo-badawczych w szkołach wyższych powinny być identyczne, jak zasady wynagradzania pracowników naukowych w instytutach.

C. Pracownicy inżynierscy, techniczni i administracyjni

17. Pracownicy ci powinni być wynagradzani podobnie jak osoby zatrudnione na porównywalnych stanowiskach pracy w przemyśle. Ujednolicenie to ułatwione będzie przez wprowadzenie jednolitego taryfikatora kwalifikacyjnego i jednolitej tabeli wynagrodzeń w całym kraju dla zawodów wspólnych.

18. Konieczne jest również ujednolicenie świadczeń uzupełniających wynagrodzenie podstawowe tych grup pracowników, w porównaniu ze świadczeniami udzielanymi w przemyśle oraz okresowe porównywanie i korygowanie wynagrodzeń, stosownie do ich wzrostu w przemyśle.

19. Regulacja płac pracowników obsługi i robotników powinna się odbyć przez wprowadzenie stawek dla robotników w przemyśle maszynowym, ale przy utrzymaniu dotychczasowego taryfikatora kwalifikacyjnego (uproszczonego).

20. Pracowników bibliotek, dokumentacji i informacji naukowej oraz pracowników archiwów państwowych należy włączyć do systemu płac w nauce, zważywszy ściśle powiązanie ich pracy z pracą badawczą. Zasady wynagradzania tych grup powinny być zatem uregulowane w resorcie nauki, a nie kultury i sztuki, zaś stawki ich wynagrodzeń powinny odpowiadać rosnącej roli tych pracowników w badaniach naukowych.

doc. dr hab. MICHAŁ SEWERYŃSKI
szef Grupy Ekspertów ZNP

RADZIE GŁÓWNEJ POD ROZWAGĘ

W poprzednim numerze „Głosu Nauczycielskiego”, na kolumnie „Czytelnicy mają głos”, członek Zarządu Głównego ZNP-Nauka, dr inż. Jan Osika z Krakowa, w niezwykle ostrym tonie wypowiedział się przeciwko oświadczeniu Rady Głównej ZNP. Chodzi, oczywiście, o list otwarty, skierowany przez Radę Główną ZNP do Komisji Krajowej NSZZ „Solidarność” (list drukowaliśmy w 44 numerze „Głosu Nauczycielskiego”). W tej sprawie napływają listy, w których wyrażane jest odmienne stanowisko. Oto treść listu Rady Zakładowej ZNP-Nauka Uniwersytetu Gdańskiego:

ZARZĄD GŁÓWNY ZNP-NAUKA
Warszawa

Wyciąg z uchwały zebrania ogólnego członków Uczelnianej Organizacji ZNP-Nauka Uniwersytetu Gdańskiego:

„Zebranie w całości podziela oceny i postulaty dotyczące sytuacji w kraju i działalności związkowej, sformułowane w liście otwartym Rady Głównej ZNP do Krajowej Komisji NSZZ „Solidarność”.

Za zgodność z protokołem:

Prezes
dr Edward Karewicz

W SPRAWIE STRAJKÓW W UCZELNIACH

Wyższa Szkoła Inżynierska
w Radomiu

W okresie dyskusji nad ustawą o szkolnictwie wyższym cała społeczność akademicka jednoznacznie i zdecydowanie opowiedziała się za autonomią i samorządnością wszystkich uczelni.

WSI w Radomiu nie powinna być pozbawiona tego prawa, a więc istniejący tam konflikt może i musi być rozwiązany przez bezpośrednio zainteresowanych pracowników i studentów.

Stoimy więc na stanowisku niedopuszczalności nacisków i ingerencji osób, instytucji oraz organizacji spoza tej uczelni. Za szczególnie szkodliwy precedens uważamy łamanie fundamentalnych zasad samorządności poprzez ogólnopolską presję strajkową innych uczelni.

Rada Zakładowa ZNP-Nauka
Politechniki Gdańskiej

ZNP - NAUKA Z KRONIKI MIESIĄCA

● 12 listopada bieżącego roku odbyło się posiedzenie plenarne Rady Zakładowej Akademii Rolniczej w Krakowie, z udziałem członka Rady Głównej ZNP, Konrada Firleja. Tematem dyskusji była sprawa ustawy o szkolnictwie wyższym. Uczestnicy zebrania wyrażali niepokój, że ustawa w swym ostatecznym kształcie nie spełni oczekiwań środowiska zwłaszcza w zakresie takich problemów, jak sposób zawiązywania stosunków pracy, instytucjonalne gwarancje dla przedstawicieli związków zawodowych we władzach uczelni, zlikwidowanie lub ograniczenie systemu rotacyjnego itp.

● W Klubie ZNP w Gdańsku aktyw środowiskowy ZNP-Nauka spotkał się 13 listopada bieżącego roku z członkami kierownictwa Związku. W spotkaniu wzięło udział także kilku przedstawicieli innych środowisk Polskiej Północnej. Celem spotkania było wyjaśnienie wątpliwości, które zrodziły się w środowiskach, w związku z rozbieżnościami w ocenie polityki ZG ZNP-Nauka i Rady Głównej. Przebieg tej interesującej dyskusji, w której wiele też mówiono o działalności legislacyjnej, dotyczącej uporządkowania stanu prawno-organizacyjnego w nauce, przedstawimy bardziej szczegółowo w jednym z najbliższych numerów „Głosu”.

● Na zebraniu plenarnym Rady Zakładowej ZNP (11 listopada) Politechniki Śląskiej wyrażono niepokój z powodu zdecydowanego — jak stwierdzono — spadku aktywności Zarządu Głównego w sprawach dotyczących ustawy o szkolnictwie wyższym, a także nie dość konsekwentnego działania w duchu ustaleń, które zapadły na Zjeździe ZNP-Nauka.

„Niepokoi nas również — pisze Rada Zakładowa do prezesa ZG ZNP — brak wystąpienia Związku w obronie interesów pomocniczych pracowników naukowo-dydaktycznych przeciwko nieusprawiedliwionemu zapisowi w projekcie ustawy o szkolnictwie wyższym, uniemożliwiającego ich angażowanie na stałe”.

Rada Zakładowa przypomina też, iż w myśl podpisanych porozumień z ministrem, do końca października miała być gotowa druga wersja projektu dokumentu dotyczącego systemu wynagrodzeń. Jak dotychczas dokument taki nie został przedstawiony do konsultacji.

● Młodzi pracownicy nauki spotkali się 17 listopada, w gmachu ZG ZNP w Warszawie, dla przedyskutowania problemów nurtujących to środowisko. Są to problemy od wielu już lat sygnalizowane przez młodych naukowców i od lat nie mogące doczekać się zadowalającego rozwiązania. Spotkanie w Zarządzie Głównym miało na celu zhierarchizowanie potrzeb i wypracowanie systemu działań zmierzających do stopniowego usuwania największych bolączek. Powołano komisję do spraw młodej kadry, która ma czuwać nad tym działem pracy Związku.



ZWIĄZEK W DZIAŁANIU

INFORMACJE • KOMUNIKATY • UCHWAŁY • REZOLUCJE

OŚWIATA

SAMORZĄDNA SZKOŁA TEMATEM SESJI ZG ZNP

Zarząd Główny ZNP-Oświata organizuje w pierwszym kwartale 1982 roku sesję o charakterze teoretycznym oraz wdrożeniowym na temat usamorządowania szkoły, której koncepcję opracował doc. dr Antoni Smolański.

W problematyce sesji przewidziane są między innymi następujące zagadnienia odnoszące się do szkoły samorządnej: dyrektor, rada pedagogiczna oraz inne ciała kolegialne, ich uprawnienia, obowiązki i odpowiedzialność; szkoła samorządna a władze szkolne oraz wizytatorzy; przedmiot i zakres samorządności uczniowskiej; pozycja i rola rodziców w szkole; rozwiązywanie problemów ekonomicznych i gospodarczych w warunkach szkoły samorządnej; rozwiązania prawne wobec idei usamorządowania szkoły; organizacyjne i programowe funkcjonowanie szkoły samorządnej; planowanie pracy w szkole samorządnej; pozycja i rola organizacji związkowych w usamorządowaniu szkoły.

Udział w sesji oraz przygotowanie na nią referatów zgłosili już pracownicy nauki, wizytatorzy, dyrektorzy szkół, nauczyciele, działacze społeczni: doc. dr hab. Włodzimierz Goriszowski, mgr Zdzisław Galewicz, doc. dr hab. Janusz Homplewicz, dr Tadeusz Kowalski, mgr Lucjan Królkowski, mgr Daniel Manelski, mgr Ferdynand Mielczarek, prof. dr hab. Jerzy Niemiec, prof. dr hab. Mieczysław Pęcherski, prof. dr hab. Kazimierz Podolski, doc. dr Zbigniew Radwan, doc. dr hab. Antoni Smolański, dr Stefan Wlazło.

Chcąc zwiększyć skuteczność praktyczną sesji, organizatorzy zwracają się do ogółu pracowników oświaty o nadsyłanie do Wydziału Pedagogicznego ZG ZNP oraz do „Głosu Nauczycielskiego” propozycji, wniosków, pytań, zastrzeżeń itp., które mogłyby zostać uwzględnione podczas sesji oraz przyczynić się do lepszego opracowania czynności wdrożeniowych. Jeżeli na przykład wprowadzenie samorządności w szkołach wymagałoby — zdaniem zainteresowanych — zniesienia niektórych przepisów lub ich zmiany, prosimy o napisanie, jakich, abyśmy mogli przedstawić Ministerstwu Oświaty i Wychowania odpowiednie propozycje. Niech sesja na temat usamorządowania naszej szkoły będzie wspólnym dziełem nauczycieli, dyrektorów, uczniów, rodziców, administracji oświatowej, działaczy związkowych i społecznych, niech szkoła samorządna stanie się faktem i służy jak najlepiej potrzebom naszego narodu.

W OGNIWACH TERENOWYCH

Miejsko-Gminna Rada Zakładowa ZNP we Wschowie, woj. Leszno, prowadzi obecnie cykl konferencji we wszystkich ogniwach terenowych naszego Związku. Konferencje te mają na celu podsumowanie dotychczasowej działalności rady i poszczególnych ognisk oraz uszczegółowienie naszej pracy w najbliższym okresie. Zebrania cieszą się dobrą frekwencją. Ich uczestnicy wykazują dużą troskę o dobrą pracę poszczególnych ogniw terenowych. Często jednak padają zarzuty, iż członkowie ZNP są niedoinformowani o działalności ogniw centralnych Związku. Jednocześnie wnioskują się o prawne usankcjonowanie możliwości przeprowadzenia tzw. konferencji rejonowych, które według wielu dyskusyjantów miałyby duże wartości kształcące i pozwalały na większą integrację środowisk nauczycielskich.

riantowych ZNP, które — naszym zdaniem — w sposób właściwy regulują problem zatrudnienia adiunktów. Na podobnych zasadach powinni być zatrudniani asystenci.

Powyższy list został pozytywnie zaopiniowany przez instytutowe organizacje związkowe.

Prezydium Rady Zakładowej podziela stanowisko zawarte w liście pracowników i zwraca się do członków poszczególnych Rad Oddziałowych o pisemne poparcie treści listu.

WAKACJE NAD ADRIATYKIEM

W dniach 26—29 października bieżącego roku, w Radzie Zakładowej ZNP-Nauka w Akademii Górniczo-Hutniczej przebywała trzyosobowa delegacja z Biura Turystycznego „Balkania Turist” z Belgradu, z dyrektorem do spraw turystyki, Draganem Ivanovicem na czele. Kolejny z Belgradu od 1976 roku byli współorganizatorami turystycznej wymiany bezwzajemnej, którą prowadzi Rada Zakładowa ZNP w AGH z wieloma przedsiębiorstwami jugosłowiańskimi (na przykład SIZ z Velikoj Plany, czy Beocinskoj Fabryki Cementa). Dzięki tym kontaktom udawało się w przeszłości organizować (z naszej strony wyłącznie siłami społecznymi) wypoczynek nad Adriatykiem dla około 300 osób rocznie.

Wobec powstania przy Zarządzie Głównym ZNP-Nauka Biura Turystyki „Logostur” i pojawieniem się w związku z tym prawnych możliwości rozszerzenia tych kontaktów, koledzy z AGH zdecydowali się przekazać prowadzenie tej wymiany „Logosturowi”. W trójstronnym rozmowach z gośćmi z Jugosławii i Logosturu uczestniczył także przedstawiciel ZG ZNP-Nauka.

Podczas pobytu gości jugosłowiańskich odbyły się rozmowy dotyczące szczegółów wymiany oraz dalszych kontaktów między „Balkania Turist” a „Logostur”. Ustalono między innymi, że grupy jugosłowiańskie przyjadą do Polski w okresie Nowego Roku i ferii zimowych, a w zamian nasze grupy wyjadą do Jugosławii w miesiącach wakacyjnych. Wstępnie zaplanowano wymianę na globalną liczbę około 10 000 osobodni, co oznacza wyjazd około 10—15 grup na wypoczynek letni nad Adriatykiem. Omówiono także ogólne zasady wzajemnych rozliczeń między współpracującymi biurami turystycznymi, a szczególnie będzie precyzować umowa, której podpisanie przewidziano na marzec 1982 roku.

wa ZNP przy WSP w Rzeszowie; Specjalistyczny Zespół Opieki Zdrowotnej Chorób Płuc i Gruźlicy w Otwocku; Instytut Dróg, Kolei i Mostów Politechniki Krakowskiej; Rada Zakładowa ZNP w Trzcinicy; Rada Zakładowa ZNP w Maiborku; Spółdzielnia Uczniowska Szkoły Podstawowej nr 26 w Gliwicach; pracownicy Przedsiębiorstwa Gospodarki Komunalnej i Mieszkaniowej w Bychawie; A. Korgulski; pracownicy Przedszkola nr 1 w Bolkowie; Wydział Fizyki Politechniki Łódzkiej; Rada Zakładowa ZNP w Bolkowie; Rada Zakładowa ZNP Instytutu Historii Materialnej PAN w Warszawie; Liceum Medyczne w Rawiczu; Kolo nr 177 NSZZ „Solidarność” w Urzędzie Telekomunikacji; Gminna Szkoła w Poświętnie; Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Tarnowie; Zespół Szkół Zawodowych nr 1 w Lubartowie; Komitet Rodzicielski Szkoły Podstawowej nr 29 w Bielsku Białej; C.T. Gogolewscy i K. Komwerska — Warszawa; G. Goroń — Warszawa; pracownicy PKP w Kielcach.

Z PRAC SEKCJI ZG ZNP-OŚWIATA

● PORADNICTWA WYCHOWAWCZO -ZAWODOWEGO

30 września 1981 roku w gmachu Zarządu Głównego ZNP odbyło się zebranie przedstawicieli poradni wychowawczo-zawodowych. Powołano Tymczasowy Zarząd Krajowej Sekcji Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego składający się z reprezentantów 10 województw (Bydgoszczy, Częstochowy, Katowic, Kielc, Łodzi, Poznania, Suwałk, Wałbrzycha, Warszawy, Zamościa). W skład prezydium zarządu weszło 13 przedstawicieli poradni. Przewodniczącym został kol. Stanisław Wojtal.

Zarząd Krajowej Sekcji podjął uchwałę o wydawaniu biuletynu. Będzie on periodykiem, o charakterze informacyjno-dyskusyjnym. Na jego łamach będą mogli się wypowiadać wszyscy członkowie ZNP o sprawach istotnych dla poradnictwa. Pierwszy numer ukaże się w grudniu br. i będzie zawierał szczegółowe informacje o dotychczasowych pracach sekcji.

Na zebraniu omówiono problemy nurtujące pracowników poradni. Przedyskutowano materiał przygotowany na wcześniejszych zebraniach. Uzgodniono treść postulatów sekcji, które mają być przedmiotem rozmów z Ministerstwem Oświaty i Wychowania. Za istotną sprawę uznano określenie celów poradni i sformułowanie nowych zasad jej funkcjonowania w systemie oświaty. Uznano za konieczne włączenie w system poradnictwa pedagogów szkolnych.

Prezydium sekcji apeluje o tworzenie okręgowych sekcji poradnictwa wychowawczo-zawodowego, które powinny się ukonstytuować w listopadzie br.

Zarząd Krajowej Sekcji
Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego

● SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

5 listopada br. odbyło się — z udziałem wiceprezesa ZG ZNP Oświata Jana Zaciury — spotkanie członków Prezydium Sekcji Szkolnictwa Zawodowego przy ZG ZNP — Oświata z wiceministrem Jerzym Wojciechowskim, dyrektorem Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Jeremiaszem Salwą oraz kierownikiem Zakładu Przedmiotów Zawodowych i Wychowania Technicznego IKN Miroslawem Nowickim.

Członkowie prezydium sekcji, jak zresztą przeważająca większość pracowników szkolnictwa zawodowego, zaniepokojeni postępującą coraz szybciej deprecjacją kształcenia zawodowego, postanowili odbyć szereg spotkań z kierownictwem MOiW, w celu zaprezentowania stanowiska większości pracowników szkolnictwa zawodowego, odnośnie poprawy efektywności kształcenia zawodowego.

Na pierwszym spotkaniu przedstawiono kierownictwu ministerstwa — wstępne propozycje dotyczące kształcenia praktycznego uczniów szkół zawodowych, ze szczególnym uwzględnieniem związanych z tym spraw wychowawczych oraz — stanowisko sekcji na temat kształcenia, doskonalenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych, ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli praktycznej nauki zawodu w szkołach i zakładach pracy.

Ponadto kierownictwo MOiW ustosunkowało się do wniosków przedstawionych przez sekcję po jej zebraniu sprawozdawczo-wyborczym w dniu 12 marca br. Przedyskutowano też formy i zasady współpracy sekcji z kierownictwem resortu. Przyjęto, że stopień realizacji wniosków z 12 marca br. przedstawi dyrektor DKZiU Jeremiasz Salwa na najbliższym zebraniu plenarnym sekcji, a w ramach współpracy resort będzie przedstawiał Związkowi wszystkie projekty dokumentów z takim wyprzedzeniem czasowym, aby sekcja mogła zasięgnąć opinii o tych dokumentach w terenie, a przede wszystkim w okręgowych sekcjach szkolnictwa zawodowego.

Wiceminister Jerzy Wojciechowski zgodził się z postulatami sekcji zawartymi we wstępnej propozycji dotyczącej kształcenia praktycznego. Ponieważ zaś tematem najbliższego zebrania plenarnego sekcji będzie właśnie kształcenie praktyczne, resort po otrzymaniu pozostałych wniosków z tego zebrania przedstawi na następnym spotkaniu z prezydium sekcji harmonogram realizacji tych wniosków i postulatów.

Zaprezentowane przez prezydium sekcji stanowisko w sprawie kształcenia, doskonalenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych jest bardzo obszerne i trak-

tuje problem kompleksowo. Dlatego ministerstwo ustosunkuje się do sprawy w okresie późniejszym, między innymi po spotkaniu z przedstawicielami IKZ, IKN, Sekcją Szkolnictwa Zawodowego i ZNP-Nauka oraz ewentualnie Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki.

Obie strony wyraziły zgodnie zaniepokojenie dwoma dającymi się zauważyć tendencjami dotyczącymi szkolnictwa zawodowego. Po pierwsze, w związku z przechodzeniem przedsiębiorstw na własny rozrachunek i wynikającą z tego dążnością do rentowności zakładów, obserwuje się zjawiska rezygnowania przez zakłady pracy z kształcenia zawodowego w ogóle, a z kształcenia praktycznego w szczególności. Przejawia się to w likwidacji szkół przyzakładowych i coraz częstszej odmowie przyjmowania uczniów szkół zawodowych na praktyki, zajęcia praktyczne i specjalizujące. Po drugie zauważa się niechęć wyższych uczelni do podejmowania kształcenia i dokształcania nauczycieli. Obie te sprawy wybiegają poza zasięg działania MOiW; problemy te powinny stać się przedmiotem działania prezydium zarządu oraz Sejmu i jego komisji.

Obecny na spotkaniu wiceprezes Jan Zaciura poinformował o pracach w Sejmie nad Kartą Nauczyciela, zaznaczając, że klimat wokół niej jest dobry, i należy spodziewać się jej uchwalenia przez Sejm w wersji uzgodnionej w lipcu br. przez MOiW z obydwoimi związkami nauczycielskimi. Zazaczył także, że Sekcja Szkolnictwa Zawodowego jako pierwsza wystąpiła na spotkaniu z kierownictwem MOiW ze sprawami merytorycznymi tego działu szkolnictwa, z inicjatywami mającymi na celu poprawę jego efektywności.

MACIEJ MODZELEWSKI

● WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

21 października 1981 roku odbyło się plenarne posiedzenie Krajowej Sekcji Wychowania Przedszkolnego z udziałem przedstawicieli poszczególnych sekcji okręgowych; Zarządu Głównego ZNP-Oświata oraz pracowników Ministerstwa Oświaty i Wychowania.

Przedmiotem obrad były następujące zagadnienia:

— Zmiany oraz interpretacja przepisów dotyczących organizacji zarządzania i finansowania placówek wychowania przedszkolnego.

— Informacje o aktualnych kierunkach pracy ZG ZNP a w szczególności o stanie prac nad Kartą Nauczyciela.

— Dyskusja nad treścią biuletynu informacyjnego (nr 2) poświęconego problematyce omawianej na kursie wakacyjnym.

Po ożywionej dyskusji, plenum podjęło jednomyślnie uchwałę, zgodnie z którą sekcja powinna:

— Egzekwować od władz resortowych i administracji terenowej działania zapewniające szybszy przyrost miejsc w placówkach przedszkolnych, co pozwoli na zaspokojenie najpilniejszych potrzeb społecznych i zagwarantuje dzieciom wiejskim możliwości korzystania z pełniejszych form wychowania przedszkolnego.

— Inicjować społeczne działania na rzecz tworzenia nowych miejsc przedszkolnych przez zakłady pracy, organizacje społeczne, spółdzielnie mieszkaniowe itp. Podjąć starania, aby Rada ds. Rodziny powołała Społeczny Komitet Budowy Przedszkoli i patronowała jego działalności.

— Wspierać działania władz oświatowych, mające na celu doskonalenie treści i organizacji pracy placówek przedszkolnych, szczególnie w zakresie uczestnictwa w pracach komisji programowej oraz krajowej i wojewódzkich rad postępu pedagogicznego.

— Opiniować dokumenty regulujące funkcjonowanie placówek przedszkolnych.

— Zabiegać o systematyczną poprawę warunków pracy nauczycielek przedszkoli i warunków życia dzieci.

— Podejmować starania o zmianę systemu kształcenia nauczycielek przedszkoli na studiach dla pracujących oraz zwiększenie liczby miejsc na tych kierunkach.

— Czuwać, aby władze oświatowe wszystkich szczebli w typowaniu do nagród i odznaczeń uwzględniały liczbę zatrudnionych w poszczególnych działach szkolnictwa i aby nauczycielki przedszkoli nie były omijane w przyznawaniu nagród.

— Wypracować właściwy model pracy sekcji okręgowej poprzez wymianę doświadczeń działalności sekcji terenowych.

Prezydium Sekcji
Wychowania Przedszkolnego

GŁOS NAUCZYCIELSKI
NR. 48 (29 XI 1981 r.)

NAUKA

● USTAWA O SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Rada Zakładowa ZNP-Nauka w Akademii Górniczo-Hutniczej — w imieniu pracowników Instytutów: Metalurgii, Maszyn Hutniczych i Automatyki, Podstaw Budowy Maszyn — pisze:

Projekt ustawy o szkolnictwie wyższym, opracowany przez Komisję Kodyfikacyjną, zdobył aprobatę środowiska dzięki temu, że gwarantuje uczelniom samorządność. Nie oznacza to jednak, że nie zawiera on elementów kontrowersyjnych. W rozdziale dotyczącym zawiązania, zmiany i rozwiązania stosunku pracy z pracownikami naukowo-dydaktycznymi, podtrzymano dotychczasową zasadę mianowania. Zaproponowano, aby pracownicy zatrudnieni na stanowiskach asystentów i adiunktów byli mianowani na czas określony, rozszerzając tym samym system rotacji na adiunktów.

Stwierdzamy, że jedynym słusznym sposobem zatrudniania pracowników naukowo-dydaktycznych jest zawieranie umów o pracę gwarantujących nam możliwość dochodzenia swoich racji w Sądach Pracy.

Jesteśmy także zdecydowani przeciwnikami systemu rotacji asystentów i adiunktów. Rotacja stanowi mechaniczny sposób wymiany kadry, powoduje utratę stabilizacji zawodowej, może również stać się przyczyną deprecjacji kolejnego stopnia naukowego.

Uważamy, że każdy ma prawo do stabilizacji zawodowej i nie może pozostawać poza prawem pracy. Apelujemy więc do członków Sejmowej Komisji Nauki i Postępu Technicznego o rozważenie załączonych do projektu ustawy propozycji wa-

KOMUNIKAT NR 5 RADY SPOŁECZNEJ FUNDUSZU STYPENDIALNEGO IM. ROBOTNIKÓW WYBRZEŻA

W maju 1981 roku wpłynęło na konto funduszu 30 wpiat na kwotę 34 287 złotych. Stan funduszu na 26 maja 1981 roku wynosił 635 875,20 złotych.

W maju wpłacili: Komisja Zakładowa NSZZ „Solidarność” w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN w Warszawie; J. K. Kullikowski — Warszawa; Zespół Szkół Mechanizacji Rolnictwa w Tarnowie; Rada Zakładowa ZNP w Stryszowie; pracownicy Stacji Kolejowej PKP w Kielcach; nauczyciele, członkowie ZNP w Dzierżonowie; S. Olczyk i J. Maślankiewicz — Łódź; Oddziałowa Organizacja ZNP w Zespole Szkół Zawodowych w Gubinie; Rada Zakłado-

NAUCZYCIELE W POWSTANIACH ŚLĄSKICH

Tegoroczne obchody 60. Rocznicy Trzeciego Powstania Śląskiego, które trwać będą aż do dnia 60. rocznicy powrotu Śląska do Macierzy, to jest do czerwca 1982 roku, nakładają do przypomnienia, że i w tej patriotyczno-powstańczej służbie, ramię w ramię z powstańcami śląskimi walczyli polscy nauczyciele. I to nie tylko w okresie powstania i plebiscytu, ale i przez wszystkie lata międzywojenne, zwłaszcza w okresie zagrożenia hitlerowskiego, wreszcie i w dniach samoobrony Śląska, w latach okupacji, na wszystkich niemal frontach drugiej wojny światowej. Jednym i drugim towarzyszyła wspólna idea, wyrastająca z polskiego ruchu odrodzenia narodowego na Śląsku i z naszych powstań narodowych, jednocząca patriotyczną ludność Śląska z nie mniej patriotycznym nauczycielstwem, pochodzącym z rodzin śląskich i polskich pozaśląskich szkół pedagogicznych. Zapalały ich do działania wspaniałe wzorce życia, pracy i walki takich budzieli polskości na tych odwiecznych ziemiach piastowskich, jakimi tu byli: kowal Juliusz Ligoń, ksiądz Konstanty Damrot i tak bardzo wyróżniający się wśród nich — nauczyciel Józef Lompa z Lubszy i Karol Miarka z Pielgrzymowic.

Nic przeto dziwnego, że ta nauczycielsko-powstańcza służba Polsce zaznaczyła się tak mocno i wydatnie zarówno przy plebiscytcie, jak i w kolejnych trzech powstaniach śląskich, zwłaszcza w tym ostatnim. Brali w nich udział nie tylko nauczyciele pochodzący ze Śląska, jak przypominamy ostatnio poeta-powstańca, Emanuel Imięta, czy bestialsko zamordowany przez prusaków Wincenty Janas, nauczyciel z Rudy Śląskiej oraz szereg nauczycieli śląskich szkół ludowych. Włączyli się do tej walki także i przybywający na Śląsk ochotnicy. Spośród nich na pierwszym miejscu wymienić należy nauczyciela gimnazjalnego z Małopolski — dr Ludwika Ręgorowicza, pełniącego najpierw funkcję komisarza plebiscytowego w Opolu, później współredaktora „Powstańca”, a po powstaniach niezmiernie trudne obowiązki śląskiego kuratora szkolnego. Wspomnieć trzeba również żyjącego jeszcze, sędziwego nestora śląskiego nauczycielstwa, Józefa Syskę, pochodzącego z pogranicza Śląska i Małopolski, wybitnego działacza niepodległościowego okresu plebiscytu i powstań. A z nimi do działania włączyło się także wielu wspaniałych pedagogów i patriotów, młodych nauczycieli, którzy przybywając na Śląsk oddawali społeczeństwu, jego młodemu pokoleniu, wszystkie swe siły i umiejętności. Poświęcali swój czas zarówno pracy szkolnej, jak i rozległej działalności pozaszkolnej w komitetach rodzicielskich, w świetlicach dla bezrobotnych, w bibliotekach TCL, na kursach języka polskiego, w organizacjach młodzieżowych, w zespołach śpiewaczych i teatrach ludowych, w klubach sportowych. Działali wszędzie, gdzie zaisniła potrzeba ich pomocy zawsze bezinteresownej, na każdy czas, zwłaszcza w momentach zagrożenia antypolską propagandą. Uczyli, prezesowali, sekretarowali, dyrygowali chórami i orkiestrami, organizowali bogate życie kulturalno-oświatowe w swym środowisku pozaszkolnym.

Szczególnie aktywna i wydajna, a zawsze bezinteresowna, była ich pomoc i współpraca kulturalno-oświatowa w powstańczej organizacji kombatanckiej, czyli w Związku Powstańców Śląskich, docierająca do wszystkich niemal miast, miasteczek i osiedli śląskich, rozszerzona znacznie w latach zagrożenia hitlerowskiego i na tworzone przy tym związku tzw. Oddziały Młodzieży Powstańczej (OMP). I tu bywali najpierw tzw. referentami kulturalno-oświatowymi, wypełniającymi dosyć częste zbiórki byłych powstańców nie tylko referatami o patriotycznej treści, ale i śpiewem

chóralnym, inscenizacjami, lekcjami języka polskiego. Lekcjami, które przeradzały się w całonocne kursy, a nawet — jak w Rybniku, Tarnowskich Górach, Rudzie Śląskiej — w specjalne Powstańcze Uniwersytety Powszechne.

Miałem szczęście być w owych latach takim „referentem oświatowym przy powstańcach” najpierw w grupie boguckiej, później w powiecie katowickim, wreszcie przy centrali tegoż związku. Z pracy tej zrodziła się w latach 1932—1933 piękna idea tworzenia przy grupach powstańczych specjalnych Oddziałów Młodzieży Powstańczej, powołanych przy mojej osobistej pomocy do czynnego przeciwstawiania się propagandzie hitlerowskiej, wyrwijającej dzieci i młodzież z polskiej do niemieckiej szkoły, z polskiej świetlicy do hitlerowskiego „Heimu”.

A jak wielka, powszechna i ofiarna była służba nauczycieli we wrześniowej obronie Śląska i Polski, w pracy konspiracyjnej, którą wspólnie okupywali ogromem cierpienia, własną krwią.

Pozostało mi z owych czasów sporo dokumentów, wiele wspomnień godnych uczczenia i utrwalenia. Ponad 200 imion i nazwisk znaczących wiele w umacnianiu polskości w przedwojennej, polskiej szkole na Śląsku, we współpracy z powstańcami śląskimi. Nie sposób wymienić ich wszystkich, o każdym bodaj parę słów powiedzieć, jak to uczynili, choć nie w pełni: Andrzej Szefer, obecny dyrektor Biblioteki Śląskiej i Szymon Kędryna, historyk oświaty i szkolnictwa polskiego na Śląsku, w pracowni „Księża Pamiętkowej” noszącej tytuł „Nauczyciele śląscy polegli i zamordowani w latach hitlerowskiej okupacji”, wydanej przez Zarząd Okręgu ZNP w Katowicach i Śląski Instytut Naukowy (Katowice 1971, str. 123). Zawiera ona 521 imion i nazwisk z małymi notkami biograficznymi tych wspaniałych ludzi, którzy w służbie polskiemu Śląskowi oddali to co mieli najcenniejszego, bo własne życie. Chyłe złożyło przed autorami tej pracy, godnej naśladowania i poza Śląskiem. Ale, z potrzeby serca i z obowiązku koleżeńskości nie mogę tu nie wymienić bodaj kilkunastu nauczycieli znanych mi bliżej z bezpośredniej z nimi współpracy. Należeli do nich między innymi:

— Henryk Kubiczek, nauczyciel szkoły w Bielsku, jeden z tych, którzy przyczynili się do przyłączenia w 1918 roku Śląska Cieszyńskiego do Polski, a później organizowali pracę kulturalno-oświatową wśród powstańców i młodzieży powstańczej, co okupili męczeńską śmiercią w obozach.

— Józef Robaczyk, nauczyciel szkoły powszechnej w Chorzowie, Ryszard Goliński, profesor gimnazjum w Katowicach i Ludwik Witosza z Szusca. Pierwszy był głównym komendantem Oddziałów Młodzieży Powstańczej, drugi głównym ich skarbnikiem, trzeci komendantem pierwszego jakże udanego obozu instruktorskiego OMP. Wszyscy wzięli czynny udział we wrześniowej obronie Polski i z walki tej już nie wrócili.

— Alojzy Targ, nauczyciel gimnazjów śląskich, a jakiś czas i kierownik szkoły instruktorskiej OMP w Starej Wsi, wybitny działacz konspiracyjny i wieloletni więzień obozów koncentracyjnych.

— Adam Florian z Adamowic, Jan Demarczyk z Piekar Śląskich, Alojzy Kołodziej z Jasienicy, Bronisław Pukowicz z Myskowiec, Wilhelm Bluszczyk z Jankowic, Jan Demarczyk z Brzozowo-Kamienia, Antoni Lipok z Brzezina Śląskich i wielu, wielu innych, którzy za swą pracę wśród pow-

stańców i młodzieży powstańczej zapłacili męczeńską śmiercią.

Wielu jednak przetrwało czas wojny, wyszło szczęśliwie z obozów i natychmiast, gdy wolnym stał się już cały polski Śląsk, wrócili do pracy wśród społeczeństwa śląskiego. Spośród tych, którzy, niestety, już nie żyją wymienić tu należy:

— Maksymiliana Hasińskiego, byłego pracownika plebiscytowego, późniejszego szefa wojewódzkiej organizacji oświaty pozaszkolnej, bardzo pomagającego młodzieży powstańczej.

— Szymona Kędrynę, wspomnianego już historyka oświaty, przedwojennego kierownika Młodopowstańczego Uniwersytetu Ludowego w Rudzie Śląskiej, a po wojnie wybitnego organizatora kształcenia nauczycieli.

— Ludwika Maliczaka, przedwojennego referenta oświatowego „u powstańców”, a po wojnie zasłużonego działacza politycznego i społecznego w związkach zawodowych i w Towarzystwie Przyjaciół Dzieci.

— Władysława Przybysławskiego, niedługo instruktora oświatowego w Rybniku, pomagającego działalność OMP, a po wojnie niestrudzonego kierownika Uniwersytetu Ludowego w Brzezinie i dyrektora Studium Nauczycielskiego w Raciborzu.

— Stanisława Owczarka z Lublina, przedwojennego prezesa powiatowego OMP, który po przetrwaniu obozu w Dachau wrócił do szkolnictwa, dokończył swe studia uniwersyteckie i bardzo intensywnie pracował tak w szkole, jak i poza szkołą.

— Antoniego Sylwestra, przedwojennego nauczyciela w Radzionkowie, a po wojnie jednego z wybitnych działaczy Głównej Komisji Weteranów Powstań Śląskich.

Listę tę można by kontynuować na wielu stronach choćby po to, by pokazać, jak ludzie ci „sprawdzili się” w Polsce Ludowej, czy i jak uczczono ich ogromne zasługi dla polskiego Śląska. O wielu z nich odczytujemy coś niecoś na wspólnych tablicach nagrobnych, w szkolnych izbach pamięci narodowej, a tu i ówdzie sporo i w kronikach szkolnych, czasem w drukowanych pamiętnikach, opisach historycznych, w spisach więźniów obozowych, choćby w wielkim dziele Teodora Musiōła pt. „Dachau”. Ale to wszystko jest tak mało jeszcze czytelnym, mało znaczącym, nie na miarę ich trudu i ofiary. Chciałoby się wiedzieć i utrwalic to wszystko, czego dokonali, służąc Polsce jako nauczyciele i żołnierze. Jak to już powiedziałem na plenarnym posiedzeniu Ogólnopolskiego Komitetu Obchodów 60. Rocznicy Trzeciego Powstania Śląskiego, które odbyło się w lutym br. w Katowicach — jest wiele pięknych pomników wybitnych powstańców śląskich, ale jak dotychczas nie ma ani jednego upamiętniającego zasługi polskiego nauczyciela-patrioty na Śląsku, nauczyciela społecznika.

Powtarzam przeto i na tym miejscu mój wniosek, aby bodaj choć w Katowicach, niedaleko ulicy Szkolnej, gdzie pracował i zginął wybitny działacz związkowy i społeczny, ówczesny dyrektor katowickiej szkoły wydziałowej, stracony nad brzegiem Rawy — Aleksander Rzeszotko, znalazło się miejsce na utrwalenie pamięci o tych, którzy dawali z siebie polskiemu Śląskowi wszystko, na co ich było stać. A może by się znalazła jakaś instytucja wydawnicza, która by jeszcze, już w bardzo przyspieszonym tempie, umożliwiła wydrukowanie pamiętników i wspomnień nauczycieli śląskich, wspomnień tak wiele mówiących o ich patriotycznej służbie. W imię prawdy i w poczuciu obowiązku wobec tych, którzy tworzyli wzorce pracy nauczycielskiej, ku pożytkowi nowych pokoleń pedagogów.

WŁADYSŁAW SALA
był organizator Oddziału Młodzieży Powstańczej na Śląsku — członek Ogólnopolskiego Komitetu Obchodów 60. Rocznicy III Powstania Śląskiego

UWAGA
CZYTELNICY!

Chcemy redagować wkładkę historyczną do „Głosu Nauczycielskiego”.
Decyzja w rękach Prezesa RSW „Prasa-Książka-Ruch”.

Od wielu już tygodni redakcja nasza (z pełnym poparciem Zarządów Głównych ZNP-Oświata i Nauka) czyni starania umożliwić nam redagowania specjalnych 4-stronicowych wkładek przeznaczonych głównie dla nauczycieli historii. Pragniemy w nich zamieszczać teksty wybitnych uczonych o najnowszej historii Polski. Teksty, które byłyby pomocne nauczycielom w interpretacji wielu kontrowersyjnych, bądź przemilczanych wydarzeń z naszych dziejów. Zwróciliśmy się w tej sprawie o poparcie do naszych decydentów wydawniczych.

Nasze działania poparł ostatnio Wydział Nauki i Oświaty Komitetu Centralnego PZPR, który w liście do prezesa RSW „Prasa-Książka-Ruch” pisze:

„W roku szkolnym 1981/82 weszły w życie nowe programy nauczania historii, języka polskiego, wiedzy obywatelskiej i propagandyki nauki o społeczeństwie. Wiele dotychczas obowiązujących podręczników szkolnych i materiałów metodycznych dotyczących najnowszej historii powszechnej i Polski utraciło swoją aktualność. W związku z tym Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR wspólnie z Ministerstwem Oświaty i Wychowania podjął szereg działań mających na celu udzielenie efektywnej pomocy metodycznej i naukowej w pierwszej kolejności nauczycielom historii. Przewiduje się wydanie szeregu materiałów źródłowych i opracowań metodycznych oraz systematyczne dokształcanie metodyczne nauczycieli historii.

Do akcji niesienia pomocy metodycznej dla nauczycieli włączył się „Głos Nauczycielski”. Na jego łamach przewiduje się opublikowanie 37 wkładek historycznych. Wkładka historyczna jako dodatek „Głosu Nauczycielskiego” będzie opracowywana przez wybitnych historyków. W związku z powyższym Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR zwraca się do Zarządu RSW „Prasa-Książka-Ruch” z prośbą o zmianę decyzji w sprawie zmniejszenia nakładu „Głosu Nauczycielskiego” do wysokości 60 tys. egzemplarzy i likwidacji 4-stronicowej wkładki literackiej. Proponujemy zwiększenie nakładu „G. N.” do 70 tys. egz. i przywrócenie specjalnej wkładki, którą redakcja pragnie przekształcić we wkładkę pt. „Biblioteczka Nauczyciela Historii”...

Wnosimy o zwiększenie nakładu „Głosu Nauczycielskiego” i przydział odpowiedniej ilości papieru na druk wkładki historycznej. Wierzymy, że inicjatywa redakcji „Głosu Nauczycielskiego” i prośba Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR spotka się z przychylnym przyjęciem Zarządu RSW „Prasa-Książka-Ruch”.

Dziękując Wydziałowi KC za poparcie, wyrażamy przekonanie, że nasza wspólna już inicjatywa znajdzie wkrótce pozytywne rozwiązanie.

● Jednym z ważniejszych wydarzeń w życiu naszej organizacji związkowej było listopadowe spotkanie premiera Wojciecha Jaruzelskiego z Radą Główną ZNP, o czym poinformowaliśmy Czytelników w poprzednim numerze „Głosu”. Niestety, do informacji tej wkładki się błąd dotyczący daty spotkania. Odbyło się ono 16 LISTOPADA br.

OGŁOSZENIA DROBNE

SZTANDARY, PROPORCE wykonuje pracownia HAFU artystycznego LEOKADIA MIERZEJEW-SKA 02-032 Warszawa Filtrawa 83 m 49 tel. 22-24-32.

GŁOS NAUCZYCIELSKI
TYGODNIK ZNP

Redaguje zespół: Danuta Bukalowa (kierownik działu związkowego), Hugon Bukowski, Danuta Chrzczonowicz (sekretarz redakcji), Czesław Górski (redaktor techniczny), Teresa Konarska (kierownik działu listów i interwencji), Zenobia Miller (kierownik działu szkolnego), Zbigniew Pawłowski (redaktor naczelny), Krystyna Rogalska (kierownik działu nauki), Maria Rybarczyk (zastępca redaktora naczelnego), Halina Szymczak, Janusz Trzcińska, Henryka Witalewska (kierownik działu kultury i wychowania), Jan Rocki, (redaktor graficzny), Kierownik administracyjny — Aniela Pawlak, Korkcia — Irena Kościelniak, Zdzisława Jedlińska. Adres redakcji: ul. Spasowskiego 6/8, 00-389 Warszawa, Telefon: 26-10-11, 26-24-20, 27-66-30.

Druk: Prasowe Zakłady Graficzne RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Nowogrodzka 84/86, 02-017 Warszawa.

Nakład 65.000.

Zam. 2311. L-112

GRUPOWE UBEZPIECZENIE RODZINNE

NOWY WARIANT

-TYP D IV

Fonad 90 proc. wszystkich pracowników gospodarki uspołecznionej zawarło w PZU grupowe ubezpieczenie rodzinne na życie, przy czym większość z nich korzysta z typu D. Mniejszy odsetek ubezpieczonych najeje się wyłącznie wśród nauczycieli i personelu szkolnego. Ostatnio PZU wprowadził jednak nowe warianty tego ubezpieczenia, które są bardziej uniwersalne, a wśród nich typ D IV, który dziś chcemy zaprezentować.

NOWE UBEZPIECZENIE TYPU D IV zawrzed można niemal natychmiast. Wystarczy, by organizator ubezpieczenia w danym zakładzie zadzwonił do najbliższego Inspektoratu PZU, a wówczas zjawi się fachowiec, który udzieli wszechstronnej informacji i pomoże zorganizować podpisywanie deklaracji zgody.

JAKIE KORZYŚCI NIESIE UBEZPIECZENIE W TYPIE D IV?

Zapewnia ono znacznie rozszerzony zakres świadczeń, a mianowicie:

osób kontynuujących ubezpieczenie indywidualnie po przejściu na emeryturę lub rentę po osiągnięciu odpowiedniego stażu w ubezpieczeniu;

— świadczenie w związku z urodzeniem się dziecka;

— wyższe sumy ubezpieczeń dla wszystkich ubezpieczonych.

KTO JEST OBJĘTY UBEZPIECZENIEM?

Prócz pracownika również członkowie jego najbliższej rodziny:

1. Współmałżonek mieszkający z ubezpieczonym i prowadzący z nim wspólne gospodarstwo domowe (lub osoba pozostająca z ubezpieczonym w wspólnym pożyciu, bez formalnego związku małżeńskiego, jeśli mieszka z nim co najmniej od 2 lat i prowadzi wspólne gospodarstwo domowe);

2. Dzieci będące na utrzymaniu ubezpieczonego, przy czym mogą to być dzieci własne, jak i przysposobione, a także pasierbowie oraz przysięgnię na wychowanie wnuki, rodzeństwo, a nawet dzieci obce;

3. Rodzice i teściowie (dotyczy to również ojczyma i macochy, jeżeli nie żyje ojciec lub matka);

4. Dziadkowie, a nawet inni krewni i powinowaci, jeżeli zamieszkiwali wspólnie z pracownikiem co najmniej od roku i pozostawali na jego utrzymaniu.

SUMA UBEZPIECZENIA zależy od umowy i może wynosić: 30.000 zł, 40.000 zł, 50.000 zł a nawet 60.000 zł.

MIESIĘCZNA SKŁADKA skalkulowana jest przystępnie i wynosi 3 zł od 1000 zł sumy ubezpieczenia.

WYSOKOŚĆ ŚWIADCZEŃ jest ustalana w stosunku procentowym od sumy ubezpieczenia. Oczywiście jest, że im wyższa suma ubezpieczenia, tym wyższe świadczenie.

Do ubezpieczenia rodzinnego na życie zostały wprowadzone po raz pierwszy świadczenia z okazji urodzenia dziecka w wysokości 10 proc. sumy ubezpieczenia. Przy ubezpieczeniu na sumę 60.000 zł świadczenie to wyniesie więc 6000 zł. Jeżeli oboje rodzice zawarli w PZU ubezpieczenie typu D IV, wówczas w momencie powiększenia się rodziny otrzymają dwa świadczenia i przy podanej poprzednio sumie ubezpieczenia wyniesie ono łącznie 12.000 zł. Warto podkreślić, że jest ono wypłacane niezależnie od świadczeń przypadających z innych tytułów, np. świadczeń związkowych, zasiłków itp.

Do wypłaty świadczenia wystarczy przedłożyć PZU świadectwo urodzenia dziecka.

KTO MOŻE UBEZPIECZENIE KONTYNUOWAĆ INDYWIDUALNIE?

Każdy pracownik, który opłacał składki co najmniej przez 12 miesięcy przed rozwiązaniem stosunku pracy, Emeryci lub renciści I i II grupy, którzy opłacali składki ubezpieczeniowe w typie D IV przez 5 lat przed przejściem na emeryturę lub rentę, mają natomiast prawo do bezpłatnego kontynuowania ubezpieczenia. Ponadto w okresie pierwszych czterech lat indywidualnego kontynuowania ubezpieczenia, suma tego ubezpieczenia wzrasta corocznie o 5 proc. Prawo do indywidualnego kontynuowania ubezpieczenia mają także małżonkowie zmarłych ubezpieczonych.



FRASZKI

BYWA...

Czasami mądrej, wznioślejszej idei służy też sporo zwykłych... złodziei.
Bronisław Freidenberg

UKRYCIE

Niejedna afera głęboko ukryta — przez twardo broniących pełnego koryta.
Jan Górczyński

POSTANOWIENIE

Chciał rzeć: „Umywam ręce!” I to nie bez racji. Lecz przypomniał sobie o reglamentacji...
Ryszard Przymus

MYŚLI TAKIE SOBIE

Baczymy, by linia porozumienia nie stała się odcinkiem.

Prędzej wypala się żagiew buntu w narodzie, niż dynastia wygasa.
Zbigniew Kurzyński

Najgorzej, gdy sprawy pozostające w gestii ekonomistów, powierzone są ekonomom.

Niektórzy i na dnie kryzysu potrafia sobie uwić wcale przytulne gniazdko.

Wyjść z kryzysu można, ale wpierv trzeba wycofać swój udział w kryzysie.

Czy spekulacja towarem zwanym ideologią też podlega sankcjom?
Zbigniew Waydyk

Komu więcej: wyczynomcom czy maluczkim, którym ruch fizyczny jest potrzebny dla podtrzymywania zdrowia? Takie pytanie zadałem wielu osobom bardziej lub mniej związanym ze sportem. Postulujemy.

ANDRZEJ BRACKI, Łódź (nauczyciel): „Nie widzę potrzeby rozgraniczania pojęć sport i wychowanie fizyczne. To stanowi jedność, wychowanie fizyczne jest spójne ze sportem. Jak rozróżnić bowiem skoczka wzwyż, na przykład Jacka Wszolę, który skacze 2,30, od ucznia, który skacze tak samo chętnie i często, tyle że nie na tak niebotycznych wysokościach. Jeden i drugi używa się w skakaniu, tyle że mają różne cele. Łączy ich jednakże wspólna cecha: kochają ten swój skok wzwyż. Dlatego pomagać trzeba jednemu i drugiemu. Uczeń, który w szkole całymi dniami gra w piłkę nożną, ma marzenia podobne do marzeń Bońka i Smolarka. Wszyscy oni chcą grać w piłkę — niech grają. Nie trzeba im przeszkadzać, powiem więcej — należy robić wszystko, by w piłkę grali Bońkowie i Smolarkowie i by to samo mogli robić setki tysięcy chłopców. W tym widzę sens upowszechniania idei „sportowania”. Tylko ci, którzy nie rozumieją spójności tego zagadnienia dzielą jedno i drugie. Krzykacz powiada, że trzeba masę wyprodukować na boisko, a nie pięść gwiazdorów. A kto przeszkadza tym masom uprawiać sport? Spróbujcie pójść na pływalnie wynajmowane przez instytucje. Pływa w czasie na to przewidzianym parę osób, bywa że pływalia jest pusta. Jeśli ktoś chce ćwiczyć, to okazje znajdzie. Pisze o tych sprawach prasa. Oczywiście, jestem przeciwko wypaczeniom i tym niepotrzebnym hołubieniom osób. Ale to nie jest sprawa treści, to są skutki wynikające z popularności samego sportu. A jeśli tak to wygląda, to istnieje potrzeba lepszego sterowania całością kultury fizycznej, ulepszenia jej organizacji, co wymaga dużego wysiłku ze strony administracji sportowej”.

MACIEJ ZAWADZKI, Kraków (socjolog): „Przed wieloma laty Szwedzi stanęli przed dylematem upowszechniania kultury fizycznej w społeczeństwie. Nie mieli z tym trudności, ponieważ co drugi Szwed uprawia narciarstwo nizinne. Bieg Wazów gromadzący corocznie na starcie setki tysięcy obywateli dowodził prawdziwości tego faktu. Szwedzi zlikwidowali u siebie boks. Przeszli przejmować się zawodowymi pił-

przed META

OPINIE I RACJE

MIECZYSLAW BILSKI

karzami. Państwo powiedziało, że nie da groza temu, kto chce za społeczne pieniądze grać w piłkę. Szwedzkie tuzy zaczęły emigrować w poszukiwaniu „pracy” w zawodowych klubach piłkarskich. Organizacje kultury fizycznej w Szwecji zainwestowały środki na rzecz tworzenia bazy do uprawiania ruchu. Powstały ośrodki świadczące odpłatnie usługi. Przyjęto się. A wyczyn? Nikt nie walczył przeciw niemu, ale nikt doń nie dopłacał. Stała się rzecz, o jakiej nikomu się nie śniło. Narodził się z tego Borg, jak manna z nieba spadł Stenmark. Sami w siebie inwestowali, sami się sobą przejmowali. Podoba mi się taki model „opieki” nad wyczynem.

Natomiast opowiadam się za państwowym modelem kultury fizycznej: wyłącznie tej powszechnej. Państwo powinno postawić na szkolnictwo, na wyższe uczelnie. Uważam, że fabryczne kluby mogą istnieć, ale żadna złotówka na niełożona nie powinna pochodzić ze środków społecznych. Powiadam żadna i z żadnego fabrycznego funduszu, bo mówiąc brutalnie jest to metoda okradania załóg, pod płaszczykiem jakichś wyższych racji Skąd brać pieniądze? Sport wyczynowy może sam zarabiać na siebie. Trzeba tylko dobrze do tej sprawy podejść, a okaże się, że wszystko jest możliwe”.

JÓZEF HALAS, Gdańsk (nauczyciel): „Obserwuję cudowne zjawisko, mianowicie coraz więcej młodzieży chce „konsuować” ruch, na boiskach robi się ciasno, do sal przychodzi chłopcy i pytają, czy

mogą zostać po lekcjach, żeby sobie pograć w piłkę siatkową, w koszykówkę, piłkę ręczną. Nie pytają o opiekę, sami chcą robić coś dla siebie, sami organizują małe turnieje, toczą mecze pomiędzy grupami, klasami. Dawniej trudno było ich do tego namówić, teraz mają czas i chcą go spędzić na zajęciach sportowych. Ja myślę, że to jest bardzo pożyteczne, trzeba jednak tę atmosferę podsycać, poprzez udostępnianie wolnych godzin w salach (mamy obecnie zimę) i uruchamianie wypożyczalni sprzętu. Jakież pole do popisu dla SKS, które do tej pory albo wegetowały, albo były kolami z nazwy, nie przejawiającymi żadnej działalności.

Rysuje mi się pewien model sportu szkolnego. Wyobrażam sobie to tak: W szkole jest SKS, działa on na rzecz sportowych grup zainteresowania organizując życie sportowe. Wszystko powinno być związane z wolnym od zajęć czasem. Wszystko pod kierunkiem nauczyciela w... komitetu rodzicielskiego. I wszystko wyłącznie wysiłkiem społecznym poza wynagradzaniem nauczycieli, którzy przecież w końcu żyją ze swojej profesji. Nie widzę żadnego miejsca dla struktur sportu szkolnego, różnych organizmów pochłaniających kroci sum i w rezultacie nie przynoszących żadnych korzyści dla uczniowskiego ruchu sportowego. Oszczędności, jakie z tego wyniknąć muszą, można będzie przeznaczać właśnie na sprzęt i wzbogacanie bazy treningowej. Kto będzie chciał korzystać z usług wynikających z wyszkolenia młodych sportowców, ten będzie musiał pokrywać wszystkie z tego wynikające koszty. Myślę o spartakiadach z udziałem młodzieży, igrzyskach szkolnych”.

JERZY GODEK, Wrocław (działacz): „Sport ma na celu wychowywanie młodzieży. Jeśli tak, to dlaczego w nim tyle zła, tyle podłości i hipokryzji. Skąd tyle burd na stadionach, skąd to draństwo na meczach. Będzie tak dopóty, dopóki wynik i sukces nie przestanie być jetysemem i pożywką dla różnej maści szowinistów. Wszyscy niby chcą sukcesów, ale czy naprawdę wszyscy. Nie sądzę. O ile więcej ludzi wybrałoby w walorów sportu, te, które są nosisicielami sprawności fizycznej naszych dzieci. Opowiadam się za społeczną akceptacją takiego właśnie kierunku i takiego ruchu. Bo wielki wyczyn może się sam bronić, zaś mały sport żadnej szansy obrony nie ma”.

W SPRAWIE LISTU OTWARTEGO

W związku z opublikowaniem w 47 numerze „Głosu Nauczycielskiego” listem kol. dr. inż. J. Osiki, członka ZG ZNP-Nauka, czuję się zmuszony, jako członek Rady Głównej ZNP, do odpowiedzi. Kol. J. Osika krytykuje tekst listu otwartego Rady Głównej ZNP skierowanego do KK NSZZ „Solidarność”, formułując bardzo poważnie brzmiące zarzuty. Pisze on: „treść oświadczenia Rady Głównej ZNP jest zupełnym zaprzeczeniem intencji dialogu”, dając tym samym do zrozumienia, że tekst ten może być przeszkodą na drodze „osiągnięcia porozumienia wszystkich patriotycznych sił całego narodu”. Przyznam, że nie jestem w stanie zrozumieć myśli zawartej w tym zdaniu. Dialog, jak zawsze mi się zdawało,

jest rozmową między dwiema stronami. Strony te zazwyczaj mają różne, odmiennie zdanie. Bez różnicy zdań dialog jest najczęściej zbędny, doskonale zastąpić go wtedy może monolog.

Pisze dalej kol. J. Osika, że omawiany list zredagowany został „w formie nieobiektywnego jednostronnego pouczenia NSZZ „Solidarność”, jak czynić nie należy”. Co ma znaczyć zarzut „jednostronnego pouczenia”? Czyżby chodziło o to, żeby w tym samym liście zawrzeć krytykę rządu, partii, czy może samokrytykę działań ZNP? Myślę, że w liście skierowanym do KK NSZZ „Solidarność”, byłoby to bez sensu. A co ma znaczyć zarzut „nieobiek-

tywizmu”? Bylibyśmy nieobiektywni, gdybyśmy naszą krytykę kierowali zawsze i wyłącznie pod adresem „Solidarności”, tak przecież nie jest. Znacznie częściej taką krytykę, i to wyrażoną w formie o ileż ostrzejszej, kierujemy pod adresem rządu (dowody niemal w każdym numerze „Głosu Nauczycielskiego”). Nigdy dotychczas kolega J. Osika na te „antyrządowe wystąpienia” ZNP nie zareagował, domagając się obiektywizmu. Sądzę zresztą, że myśl zawarta w liście Rady Głównej została przez samego kol. J. Osikę sformułowana, tyle że znacznie ostrzej: „Działalność NSZZ „Solidarność” jest agresywna a w niektórych przypadkach świadcząca o uzurpowaniu sobie prawa wyłączności reprezentowania społeczeństwa. Wygląda na to, że istnieje zgodność poglądów Rady Głównej i kol. J. Osiki, nie mogę więc pojąć, dlaczego to, co robi Rada Główna,

ma być „zaprzeczeniem intencji dialogu”, a to co kol. Osika, nie?

Wreszcie na koniec jeszcze jeden akapit z listu kol. J. Osiki: „chcę przypomnieć Radzie Głównej o konieczności podpisywania takich dokumentów nazwiskiem przewodniczącego (w miejsce „Rada Główna ZNP”). Taki to już zwyczaj odróżniający ZNP od na przykład Katowickiego Forum Partyjnego”. Dlaczego przewodniczący RG (który zresztą kierował obradami, gdy list był uchwalony), dokumentu podpisać nie zechciał, nie wiem, myślę że on sam na to pytanie najlepiej może odpowiedzieć. Porównywanie natomiast ZNP do Katowickiego Forum Partyjnego pozostawiam do oceny czytelnikom „Głosu Nauczycielskiego” jako przykład kultury polemicznej kol. J. Osiki.

JAN TRYNKOWSKI

NA ŁAMACH PRASY

„Gorąco wokół Karty Nauczyciela” — stwierdza na łamach „ŻYCIA LITERACKIEGO” (nr 47) Stanisław Borinowski i zauważa, iż stan prac nad nią, rozpoczęty opracowaniem pierwszego projektu ustawy sejmowej wiosną tego roku, niepotrzebnie się przedłuża. I jakkolwiek postanowienia „starej” Karty już nie we wszystkim obowiązują, zwłaszcza zaś w tych postanowieniach, które były przez wiele lat udręką nauczycieli (wymiar godzin pracy, obowiązkowe i bezpłatne zastępstwa, ocena pracy), to jednak środowisko z niecierpliwością czeka na nowy status prawny. Chodzi przede wszystkim o usytuowanie materialnego stanu nauczycielskiego, uznanie go nie tylko za zawód szczególnie ważny społecznie, ale też w usytuowaniu materialnym równy „produkcyjnym”. Zawód, który ze względu na swój charakter podlegać musi kontroli państwowej i społecznej, ale właśnie dlatego ma być chroniony i otoczony opieką państwa i społeczeństwa.

cu tabeli płac i znowu zawód ten będzie się kształtował w wyniku negatywnej selekcji. Co oznacza to dla szkoły, jej poziomu nauczania i wychowania, nie trzeba udowadniać.

Nikt nie spodziewał się, że prace nad Kartą pójda gładko, już w momencie startu, tj. na wiosnę tego roku, wrzało. Najpierw wewnątrz środowiska, gdy Krajowa Sekcja „Solidarności” nauczycielskiej wystąpiła przeciwko Karcie, proponując w zamian układ ubiorowy. „Sekcja Oświaty „Solidarności” — cytuję za St. Bortnowskim — stała na stanowisku, że nauczyciele powinni zrezygnować z Karty w imię egalitaryzmu oraz racji nadrzędnych”.

Oczywiście, argument ten został bardzo szybko „zbity” przez „Solidarność”, tyle że w innej Sekcji, kiedy to do walki o swoją Kartę przystąpili portowcy, pracownicy służby zdrowia, nie mówiąc o zawodach, które ją mają. W czasie wakacji doszło więc do rozmów „na szczytach” między ZNP a Krajową Sekcją „Solidarności”, w wyniku czego Sekcja ta zgodziła się na Kartę. Dzięki tej zgodzie projekt mógł już powędrować do Sejmu. Ta wędrówka, zbyt długa, jest przyczyną wielu niepokojów, zwłaszcza ZNP; doszło do tego, że w październiku ZNP musiał zaprotestować i zagroził strajkiem, gdyby termin prac sejmowych odkładano.

Stanowisko w tej sprawie spotkało się z powszechną aprobatą nauczycieli, zarówno członków tego Związku jak i „Solidarno-

ści”, o czym świadczą liczne listy do ZNP i redakcji. Co więcej: stanowisko ZNP podzielają inni, czego dowodem jest artykuł St. Bortnowskiego w „Życiu Literackim”. Pisze on między innymi:

„Myślę, że w tej kwestii (co wybrać: Karta czy układ zbiorowy? — przyp. MR) rację ma ZNP. Układ zbiorowy to dokument niższej rangi. Konieczność uzgodnienia tego dokumentu z przepisami Kodeksu Pracy spowodowałaby, że nauczyciele mogliby utracić takie przywileje, jak mianowanie, dłuższy okres urlopow, urlopy na poratowanie zdrowia, prawo do bezpłatnego mieszkania na wsi, prawo do wcześniejszego przechodzenia na emeryturę itp. Układ zbiorowy należałoby też bez kontroli posłów zatwierdzać z kilkunastoma resortami. Obawiam się, że Sekcja Oświaty „Solidarności”, lekceważąc Kartę, nie zdaje sobie sprawy z faktu, iż kierując się nadmiernym altruizmem rozmią się z odczuciami i poglądami większości nauczycieli, którzy chcą Karty (...) Nie da się zrównać praw i obowiązków wszystkich zawodów, mądrość społeczeństwa polega na tym, że niektóre środowiska świadomie ono wyróżnia. Dlaczego „Solidarność” jest przeciw przywilejom dla stanu nauczycielskiego, tego nie rozumiem”.

Znany publicysta krakowski nie jest w tym odosobniony, niewielu rozumie tę grę. O co w niej chodzi? Należy o to pytać zwłaszcza dziś, gdy po kilkumiesięcznej zgodzie znowu wraca, jak bumerang, ten sam argument: nie chcemy Karty. Karta nie daje przywilejów, Karta kupuje nauczyciela. I znowu — od nowa to samo, co przed kilku miesiącami, tyle że zarzuty nowe, a hasła chwytliwe, żywcem z anonimowych plakatów na śłupach i ścianach domów.

Rzecz przy tym charakterystyczna: nauczyciele, zajęci nie politykowaniem, lecz mozołną dziś pracą w szkole, sądzą, że wszystko idzie dobrą drogą, bo przecież oba związki nauczycielskie się dogadały i oba uczestniczą w obradach komisji sejmowych. Ale czy tak jest? Bo znowu niektórzy przedstawiciele „Solidarności” nie chcą Karty, czego dowodem artykuł Anny Foreckiej w TYGODNIKU PIŁSKIM (nr 34/81), w którym mowa o sporze, a spór dotyczy, oczywiście, Karty. Autorka zgromadziła liczne wypowiedzi nauczycieli, którzy zgodnie opowiadają się za Kartą

„Sprawa Karty — czytamy w artykule — skonsolidowała środowisko nauczycielskie jeszcze bardziej (...) We wszystkich szkołach zarobowo nauczyciele — członkowie ZNP, jak i członkowie „Solidarności” wspólnie zgromadziła się o przyszłość Karty i wspólnie występują w obronie projektu.

W tym kontekście dziwne wydaje mi się stanowisko Komisji Zakładowej NSZZ „Solidarność” w Pile, które przedstawiło w rozmowie ze mną jej przewodniczący, Czesław Wysocki. Stwierdził on mianowicie, że nauczycielska „Solidarność” nie jest w ogóle zainteresowana uchwaleniem Karty Nauczyciela bez względu na to, czy przymię ona brzmienie według wersji rządowej czy resortowo-związkowej”.

I tak oto miesza się ludziom w głowach. Tam w Sejmie przedstawiciele Krajowej Sekcji Oświaty „Solidarność” wspólnie debatują nad projektem Karty, a tymczasem przywódca „Solidarności” w terenie głosi co innego. Więc o co właściwie tutaj chodzi? Które stanowisko jest prawdziwe? Ale o to muszą już przywódców związkowych pytać szeregowi członkowie, skoro w ich imieniu głoszone są takie a nie inne poglądy. Między innymi o Karcie. (MR)