

# NUMER NA ZAMÓWIENIE

nauczycieli LO im. Króla Władysława IV w Warszawie

TYGODNIK  
SPOŁECZNO-OŚWIATOWY

ROK LXXI ● NR 42 ● 16 X 1988 r.

CENA 50 zł



# GŁOS

# NAUCZYCIELSKI

Ponadto:

● „LITERACKI GŁOS  
NAUCZYCIELSKI”

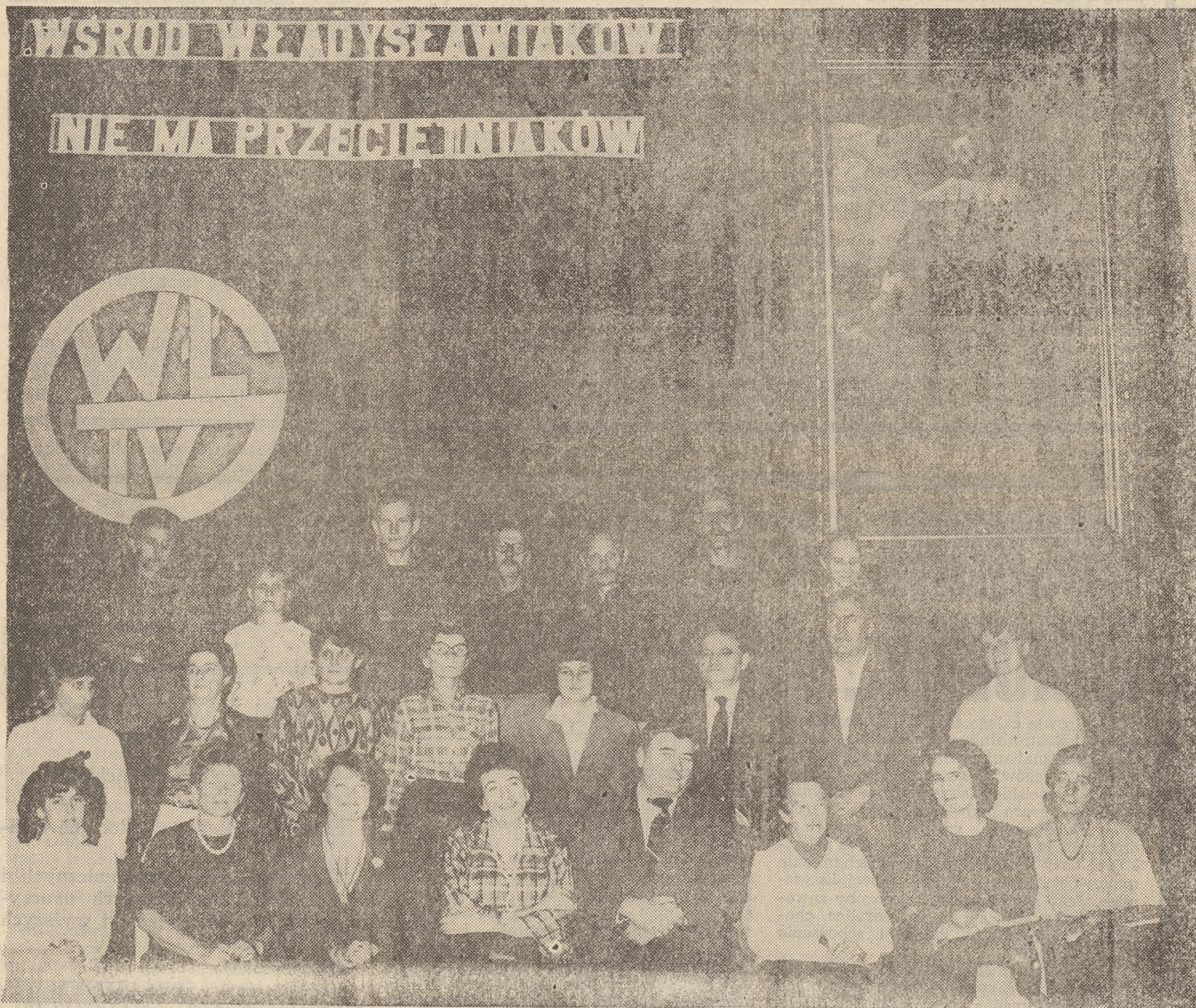
● „DZIECI PŁOCKA”

tańczą już 42 lata

● MAM ZA CO NAGRADZAĆ  
pisze dyrektorka

INDEKS-35923

PL ISSN-0017-1263



W Dniu Edukacji  
Narodowej na ręce  
Grona  
Pedagogicznego  
LO im. Króla  
Władysława IV  
w Warszawie  
składamy  
najszerzej  
życzenia wszystkim  
pracownikom  
oświaty, nauki  
i szkolnictwa  
wyższego.

Redakcja  
„Głosu  
Nauczycielskiego”

Fot. M. Suchecki

Przed Dniem Edukacji odwiedziliśmy nauczycieli z Liceum Ogólnokształcącego im. Króla Władysława IV w Warszawie. Dobra to szkoła. Usytuowana na prawym brzegu Wisły — czyli na Pradze — z ponad 100 letnią historią, za całokształt pracy dydaktyczno-wychowawczej odznaczona przez Radę Państwa Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski. Obecnie pracuje tu 48 nauczycieli, kształcących 650 uczniów. Blisko 80 proc. absolwentów zdaje rokrocznie egzaminy do szkół wyższych.

Cel naszej wizyty był następujący: otóż zaproponowaliśmy nauczycielom z popularnego „Władka” zaplanowanie numeru na ten właśnie szczególny dla pracowników oświaty dzień. Mówiąc konkretniej, zapytaliśmy: jakie teksty — Waszym zdaniem — winny znaleźć się w tym numerze „Głosu”?

Zostaliśmy przyjęci ciepło zarówno przez dyrektora — Henryka Sowińskiego, jak i innych pedagogów. Posypały się propozycje.

● Jak to jest, że programy nauczania są wciąż za obszerne i za trudne dla młodzieży? Kto je układa? Czy propozycje konsultowane są w gronie fachowców, przede wszystkim nauczycieli? Pytam

dlatego, że odnoszę wciąż wrażenie, że powstają one przy biurkach, w ciszy gabinetów, w oderwaniu od możliwości percepcyjnych dzieci i młodzieży. Chciałabym na ten temat przeczytać w tym właśnie numerze „Głosu”.

● Złość mnie bierze, gdy patrzę na meble szkolne wykonane przez zakłady podległe „Czasowi”. Są drogie i rozlatują się po miesiącu użytkowania. Niech dziennikarz „Głosu” spróbuje tę kwestię wyjaśnić. Bo czy stać nas na produkowanie bublej?

● Czy widzieliście, koledzy redaktorzy, nowe dzienniki klasowe? Kto je zatwierdził? Zapytajcie o to w resorcie edukacji narodowej. Proszę popatrzeć, to jest dziennik: mały, wykonany na podłym papierze, z ciasnymi, wąskimi rubrykami, w których z trudem można coś zapisać.

● W naszej szkole mieści się również wieczorowe liceum dla pracujących. Nie mamy nic przeciwko tym placówkom, ale obserwujemy, że wiek ich uczniów coraz bardziej się obniża. Kiedyś w szkołach wieczorowych zdobywali wiedzę ludzie dorośli, ambitni, pragnący rzeczywiście się czegoś nauczyć. Dziś do szkół wieczorowych chodzą małolatki. Nie powiodło się w szkole dziennej, poszli

do wieczorowej — bo łatwiej, krócej, bez wysiłku. Młodzież na to patrzy i wyciąga wnioski. Czy warto się męczyć w liceum dziennym? Napiszcie, czy szkoły wieczorowe w tej wersji są wciąż potrzebne?

● Prosiłicie w „Głosie” o wypowiedzi w sprawie systemu plac w oświacie. Jeśli nadeszły, proszę o ich szybkie opublikowanie.

● Głosuję za wkładką literacką. W tym numerze chciałbym ją ujrzeć. To zawsze duża atrakcja, szczególnie dla nauczycieli piszących.

● W tygodniku związkowym w pierwszej kolejności poszukuję tematów mówiących o pracy organizacji związkowych. Tego typu tekstów nigdy nie jest za dużo. Pamiętajcie o tym przygotowując poszczególne numery. Szukajcie jednak przykładów konkretnych. Co w różnych środowiskach czyni się, aby praca związkowa była ciekawa potrzebna.

Tematów zgłoszono znacznie więcej. Wybraliśmy do realizacji — naszym zdaniem — najciekawsze.

Zapraszamy do lektury! Czekamy na ewentualne opinie. Czy dziennikarze „Głosu” spełnili życzenia nauczycieli popularnego „Władka”?



# TEKST NA ZAMÓWIENIE

## KTO DECYDUJE O PROGRAMACH NAUCZANIA?

O programach i zarzutach im stawianych — rozmawiamy z doc. dr. hab. — JÓZEFEM PÓL TURZYCKIM

— Niezadowoleni są wszyscy: nauczyciele, rodzice, uczniowie. Mam na myśli zreformowane programy nauczania. Stawiane im zarzuty można sprowadzić do trzech zgłaszanych powszechnie: przeintelektualizowanie, encyklopedyzm i przeładowanie treściami, w dodatku po części zbędnymi, powtarzającymi się. Czy podziela pan te krytyczne opinie?

— Chciałbym o programach i zarzutach im stawianych mówić z pozycji nauczyciela, mającego ponad 20 letni staż pracy. Zarzuty, które pani wypunktowała, są ogólnie znane i mają charakter powszechny. Warto zauważyć, że to nie tylko nasza, polska dolegliwość, inne kraje mają te same kłopoty i nie mogą uporać się z ich rozwiązaniem. Istnieją bowiem sprzeczności, które trudno pogodzić. Oto współczesna techniczna cywilizacja stawia wysokie wymagania wobec wykształconego człowieka — jego wiedzy i umiejętności. To zaś automatycznie „obciąża” szkołę obowiązkiem takiego przygotowania absolwentów, aby zdolni byli we współczesnym świecie aktywnie żyć i działać. Szkoła zatem również zmuszona jest podnosić zakres wymagań, wzbogacać i zmieniać programy, co naturalnie rzutuje na pracę nauczyciela, zmusza do większego wysiłku ucznia i rodziców. Nowy program budzi zawsze niechęć, ponieważ jest trudniejszy w realizacji właśnie z powodu swej odmienności. Z czasem okazuje się, że jest jednak lepszy od poprzedniego.

Inna trudność i sprzeczność jednocześnie to dostosowanie ambitnych wymagań współczesnej cywilizacji do możliwości kształcenia powszechnego. Wytwarza się dziwna sytuacja: musimy w edukacji współczesnego człowieka utrzymać pewien poziom, by nie spadać w dół, a tymczasem wprowadzamy szkolnictwo powszechne. Obowiązki szkolnemu podlegają wszystkie dzieci, a przecież nie wszystkie — z powodu różnych przyczyn — są w stanie sprostać wymaganiom. W wielu krajach pojawia się ta trudność i szuka się różnych rozwiązań, jak pogodzić powszechność kształcenia z utrzymaniem odpowiedniego poziomu. Nie zawsze się to udaje.

— Niektórzy odpowiadają na to: nie prostszego, jak wymagania obniżyć...

— Oczywiście, taką metodą można wszystko zmienić — pytanie tylko, czy na lepsze? Bo jeśli obniżymy wymagania, musimy jednocześnie założyć, że nasze polskie dzieci będą edukowane nie tylko poniżej poziomu europejskiego, ale także krajów słabo rozwiniętych. A to oznacza, że Polska będzie się cofać. Kto odpowiedzialny za wykształcenie narodu podejmie decyzję o minimalizowaniu wymagań edukacyjnych? Ja bym się nie odważył.

— Podnoszenie poprzeczki też może źle się skończyć. Rozwój nauki powoduje, że np. w fizyce w ciągu 10 lat następuje dwukrotny „przyrost” wiedzy. Jeśli włączymy nowość do programów — będą one monstrialne, nie do zrealizowania...

— Ten przykład dowodzi, jak komplikuje się programowanie szkolnej edukacji. Co wcale nie oznacza, że nowe elementy wiedzy trzeba dodawać, bo z tej niepotrzebnej, nieaktualnej należy zrezygnować. Ale nie tylko o prostą zamianę chodzi; współczesne programy muszą podlegać stałemu weryfikacjom, bo tylko wówczas szkoła nadąży za życiem, postępowaniem nauki i techniki. Weryfikować — nie znaczy wyrwać „do góry nogami”. Ale nie da się wszystkiego zarejestrować na 10 czy 15 lat, to możliwe było kiedyś.

We wszystkich krajach — i socjalistycznych, i kapitalistycznych — ciągle otwarte jest pytanie: czego uczyć, jaką metodę programowania treści wybrać. Wszędzie programy są trudne, przeładowane, a ich charakter zbyt encyklopedyczny. Wynikają z genyzy szkoły średniej, której celem zasadniczym było przygotowanie do studiów wyższych. Dziś również jest to aktualne, choć kiedyś, w warunkach szkoły elitarniej, łatwiejsze było w realizacji.

Zwykle specjaliści w doborze treści kształcenia kierują się dwiema zasadami: tradycją (a więc, jak robiono to dotychczas) i wprowadzaniem tego, co nowe w poszczególnych dziedzinach wiedzy. Taki jest początek prac nad programami, ale nie koniec. Trzeba jeszcze uwzględnić element trzeci: oczekiwania społeczne, np. środowisk kultury, nauki, władzy, ruchów społecznych. Mają one prawo domagać się realizacji własnej wizji wykształconego Polaka. A trzeba dodać, że np. u nas wymagania tych środowisk są wysokie, znacznie przewyższają założenia obecnych programów. I wreszcie jeszcze jeden element: dziś już nie wystarczy kształcić zgodnie z potrzebami szkoły wyższej i nie tylko dlatego, że mały procent młodzieży studiuje. Rzecz w tym, że studiowanie to nie jedyna forma aktywności życiowej współczesnego człowieka. Są inne również ważne, np. zawodowa, społeczna, polityczna. To także musi być wkomponowane w system edukacyjny. Dziś na razie królujący pogląd, że dobry jest ten, kto wie, nie zaś ten, kto potrafi. A trzeba by to odwrócić, co oczywiście wiąże się z edukacją i jej innym programowaniem.

— Z tego, co Pan powiedział, można by sądzić, że nie podziela pan krytycznych opinii o programach. Czy się mylę?

— To niezupełnie tak jest. Nauczyciele mają rzeczywiście ogromne trudności z realizacją — tego kwestionować nie sposób. Nie podzielam natomiast opinii, że winę za ten stan rzeczy ponosi program, albo — że wyłącznie on. To są mity chętnie powtarzane, tłumaczy się nimi wiele rzeczywistych wad szkoły, jej codziennych niedostatków. A prawda jest inna i nie tak wcale złożona, aby jej nie dostrzegać.

Sąd nauczycieli bywa często wyrazem bezradności w sytuacji opuszczenia metodycznego. Przeprowadzone w ostatnim roku badania opinii nauczycieli o programach przyniosły zaskakujące stwierdzenia: oto grupa licząca 2570 nauczycieli szkół podstawowych wyraziła pogląd, że 18,3 proc. uczniów klasy VIII nie opanowuje zaleceń programu z muzyki, 11,3 proc. z plastyki, 13,8 proc. z pracy-techniki. Już w klasie V — 16,8 proc. uczniów nie opanowuje muzyki, a 14,5 proc. plastyki. I są to wskaźniki wyższe niż w innych bardziej skomplikowanych przedmiotach.

Gdyby się nad tym zastanowił, to wniosek wydaje się oczywisty: zagubił się gdzieś proces kształcenia, uczniowska aktywność i radość z poznawania wiedzy i umiejętności plastycznych i muzycznych. Nikt przecież nie wierzy, że program z muzyki lub plastyki jest wygórowany, przeintelektualizowany, przeładowany treściami zbędnymi. Trzeba go po prostu realizować zgodnie z celami przedmiotu i wskaźnikami współczesnej dydaktyki. Wielu jednak krzyczy: program jest zły. I w tym miejscu, czują się zwolnieni z odpowiedzial-

# DZIESIĘĆ LEKCJI O MICKIEWICZU

ności za wszystkie inne, również ważne w procesie kształcenia, uwarunkowania.

— A jaka jest prawda?

— A taka, że program to część materiału oraz realizacja; te dwa człony muszą być sprzęgnięte, oddzielnie spełnić ich nie można. O wartości programu decyduje także sposób realizacji. Faktem dowiedzonym jest natomiast to, że realizacja przebiegu u nas w warunkach, w których trudno o sukces. Nie są one normalne. To tak, jakby do małego „Fiata” wlać nie etylu 94 lecz ropę. Pojazd nie ruszy. Zreformowane programy zostały przygotowane dla szkoły normalnej, niekoniecznie bogatej, ale normalnej, w której są: przygotowani do wykonywania zadań nauczyciele, podręczniki, sprzęt i pomoce dydaktyczne, odpowiednio różne klasy, zorganizowane dla nich różne formy pomocy metodycznej. A tego akurat brakuje, lub jest mało. Z badań wynika, że aż 80 proc. szkół nie ma odpowiedniego wyposażenia w pomoce naukowe. Staje się ona w tych warunkach „wykładowa”, nauczyciel przekazuje informację, często przekraczając zakres wymagań, obciążając tym siebie i dziecko. A słyszę, że nauczyciele nie realizują w pełni programów, bo nie mieszczą się w czasie.

— Pan mówi o nadgorliwości?

— Czy zauważyła pani, że choć program składa się z celów, zadań i treści — krytykowane są tylko treści. Cele są w pełni akceptowane. Z tym także można polemizować. Przecież treści programowe nie są określone ściśle, zbyt formalnie, nauczyciel ma pewną swobodę ruchu. Na przykład, gdy czytamy w programie, że młodzież należy zapoznać z życiorysem Mickiewicza — mogę to zrobić na jednej lekcji. Ale można tym tematem zajmować się aż przez 10 i zamęczać młodzież szczegółami oraz stwierdzić, że to program jest przeładowany.

Dlatego obok programu ważny jest jego realizator. To połowa sukcesu. Nauczyciel musi wiedzieć, że podręczniki często są rozbudowane i nie wolno z nich korzystać „na ślepo”. Na przykład, w klasie IV na lekcjach historii zapoznaję się dzieci z postacią Kazimierza Wielkiego. Mają wiedzieć, że był to mądry król, dobry gospodarz, a także założył uniwersytet w Krakowie. Tymczasem dowiaduję się, że nauczycielka posunęła się dużo dalej i zrobiła wykład o uniwersytecie, jego wydziałach i katedrach, profesorach i studentach. A tego w programie nie ma. Widać go nie zrozumiała. Będzie natomiast jedną z krytykujących, bo rodzice mają pretensję, że w szkole tej za wiele się wymaga i dzieci sobie nie radzą. Tak bywa na wielu lekcjach.

— Ale to tylko jedna strona medalu. Druga to warunki, o których tylko wspom-



JÓZEF PÓL TURZYCKI jest docentem na Wydziale Pedagogiki UW. Zajmuje się dydaktyką ogólną, metodyką języka polskiego, kształceniem dorosłych. Prowadzi badania nad skutecznością kształcenia i wartością programów nauczania. Od 1978 roku współpracuje z IPSZ. Ma na swym koncie wiele publikacji, w tym 26 książek.

niałem. Nasze programy są realizowane w przeładowanych klasach, bez wystarczających pomocy naukowych, często bez podręczników. Z kadrami, która wynosi z uczelni wiedzę z poszczególnych dziedzin nauki, ale nie wie, jak uczyć, jak prowadzić proces dydaktyczny, bo tego się prawie w szkołach wyższych nie uczy. Proszę sobie wyobrazić lekarza, którego nie nauczone operować chorych, a zaczął on to robić. Podobnie jest z nauczycielem. W dodatku, nie funkcjonuje u nas dobrze zorganizowa-

tów humanistycznych. Jest to kierunek zmian zgodny z tendencjami pedagogicznymi innych krajów. Wymaga doskonalenia procesu kształcenia, by stał się on właściwy dla współczesnych potrzeb edukacyjnych. Jeżeli te tendencje programu budzą sprzeciw to dobrze. Bo to znaczy, że zmiany są słuszne, ale wymagają nowoczesnych form realizacji. Krytyka takich zmian byłaby jednak śmieszna. Podejmuję się więc zarzut o nadmiarze treści.

Nauczyciele rzeczywiście nie są jedyni i nie oni pierwsi odpowiadają za to, że z takim trudem uczą, z tak wielkim, iż zdążyli się do nowych programów zmieścić. Czy zauważyła pani, jakie emocje towarzyszą dyskusjom? Wynika z nich, jakoby program miał być lekiem na wszystko — a to jest błąd. Jest więc ten biedny program ofiarą codziennych uciążliwości, z którymi nauczyciele nie mogą sobie poradzić. Jest też parawanem do ukrywania wielu wad szkoły, także własnych niedostatków i słabości.

W innych krajach programy te są ambitne, przeładowane, ale tam daje się nauczycielowi i uczniowi duży margines swobody, także w doborze podręczników. Nauczyciel nie ma wcale łatwiej — bo za decyzją kryje się odpowiedzialność. Wyższe niż u nas są na przykład wymagania w nauce języków obcych, nasi uczniowie w dwa lata nie przyswajają tego, co w szwedzkiej szkole w ciągu roku. Ale tam są warunki — kilkunastu uczniów w klasie, których nauczyciel dzieli jeszcze na grupy — słabszą i silniejszą. Żyją obie, ale wymagania stawia nieco zróżnicowane. Poza tym inny jest, bardzo efektywny proces nauczania. Tam stawia się na aktywność młodzieży, samodzielność, ważna jest nie sama wiedza, lecz umiejętności. U nas akurat odwrotnie — czyni się wiele aby uczeń dużo wiedział, a niekoniecznie wiele umiał. To nas gubi, ten informacyjny, wykładowy charakter pracy z młodzieżą. Ćwiczenie pamięci — a nie umiejętności i sprawności. Nie oczekujemy więc, że w takiej szkole jakikolwiek program, oczywiście w miarę ambitny, sprawdzi się.

Nasza współczesna dydaktyka także jest winna wobec szkoły i jej przemian. Od czterdziestu lat były deprecjonowane polskie tradycje dydaktyczne i prace — wybitnych pedagogów jak choćby B. Nawrockiego i K. Sośnickiego. Różne fantazyjne, a groźne w czasach stalinowskich zarzuty stawiano tym uczonym zasłużonym dla polskiej szkoły i myśli pedagogicznej. Wprowadzono na ich miejsce poglądy Kairowa i preferowano prace nowej fali dydaktyków, którzy nie tylko nie znali szkoły, ale także nie odebrali należytego wykształcenia.

Skutki dla tego smutnego dla polskiej pedagogiki okresu trwają do dzisiaj i wyrażają się w swoistym systemie nakazowo-rozdziałczym w oświacie i pedagogice. Upadła przed laty i dotychczas jeszcze nie została zrekonstruowana polska sztuka aktywnego kształcenia, zdeprecjonowano dawne doświadczenia uczenia się pod kierunkiem i inne sposoby nowoczesnego nauczania. Mało ukazuje się prac metodycznych i dydaktycznych, które mogą służyć nowoczesnemu kształceniu. Pojawiają się publikacje wydumane przy biurku, będące rezultatem lektury, a nie doświadczeń metodycznych w szkole. Nie służą one doskonaleniu pracy nauczyciela, nie ułatwiają też realizacji ambitnych zadań programowych.

— To, że działamy w trudnych warunkach przemawia za tym, aby brać je jednak pod uwagę przy konstruowaniu programów, ponieważ istnieje tu sprzężenie zwrotne. Może sposób jest na to taki: odejść od programów jednolitych na rzecz ich zróżnicowania. To raz. Dwa: konstruować programy ogólnie, określając maksimum i minimum wymagań i pozostawić nauczycielowi duży margines swobody w wyborze haseł, tematów — w zależności od konkretnych uwarunkowań szkoły, klasy, środowiska?

— No, niechże już pani doda: również możliwości własnych. A tego trochę bym się bał. Kadre mamy w większości, ale nie w pełni przygotowaną do takich decyzji. Ręczę, że wiele szkół mało ambitnych, nie doinwestowanych — a takie nie należą do wyjątków — chętnie przyjmie program minimum, nawet jeśli będzie ich stać na więcej. Oczywiście — przy programie minimum będzie im się lżej pracować, ale dzieci będą gorzej przygotowane, choć uzyskają dobre wyniki. Te dzieci nie rozbudzą swoich zainteresowań, będą gorzej przygotowane od tych z ambitnych szkół. Powstać może duże zróżnicowanie wśród uczniów, tych ze środowisk zaniebanych będziemy skazywać na przegraną w karierze szkolnej i życiowej. Samodzielność nauczyciela musi być więc wsparta dobrą pracą poradni, tak aby nie pomylić się, kto kwalifikuje się na ten czy inny program. Trudno o tym przesądzać we wczesnym wieku szkolnym dziecka. Wiadomo natomiast, że trzeba dać mu dobre podstawy, bo one potem rzutują na osiągnięte wyniki w nauce. Więc nie jest to takie proste.

— Nauczyciele mają jednak sporo racji, kiedy mówią, że niedoskonałość, czy też nietrafność programów nauczania jest również wynikiem skromnej obecności praktyków przy ich konstruowaniu. Stąd zarzut o zbytniej maksymalizacji wymagań,

CD NA STR. 4

**CZY LICEA DLA PRACUJĄCYCH SĄ POTRZEBNE?**

Na ten temat przeprowadziłem wiele rozmów z osobami odpowiedzialnymi za stan i poziom nauczania w liceach dla pracujących. Przystępując do pisania tego artykułu zdaję sobie sprawę, że jednoznacznych odpowiedzi w nim nie będzie. Przedstawię jednak choć kilka faktów, które — być może — przybliżą nam wszystkim problemy związane z tym typem szkół.

# ZNAKI ZAPYTANIA

JERZY KRASIŃSKI

Zacznijmy od słuchaczy. W ich składzie w ostatnich dziesięciu latach zachodziły istotne zmiany. Znam LO, gdzie znalazło się ponad siedemdziesiąt młodych dziewcząt i chłopców po trzeciej klasie szkoły młodzieżowej. Trafili oni do „wieczorówki” niedługo po rozstaniu się z LO. Wszystkie ich opowieści są smutne. Niektóre jeżą włos. Część z różnych życiowych powodów rozstała się ze zwykłą szkołą na własne życzenie, bo musieli zrezygnować z nauki na koszt rodziców. Zaczęli więc zarabiać na siebie i podjęli naukę.

Inni opowiadają o antywychowawczych sytuacjach stworzonych przez nauczycieli niektórych LO. Sekowanie, utrudnianie, nagonka, a gdy już dochodziło do egzaminów komisyjnych — nie uprzedzanie w porę o terminie lub wzywaniu do tzw. poprawki w przeddzień „sądu”, jak to niektórzy nazywali. Można by jeszcze przekazać ich relacje z przebiegu samego egzaminu. Zostawmy jednak tę część opowieści na inną okazję. Dodam tylko, że młodzi nie uważali się za ludzi bez winy.

Jeśli nawet przyjąć poprawkę na subiektywizm opowieści tych „wyselekcjonowanych” i założyć, że jest w nich tylko pół prawdy, to i tak z badań i innych źródeł wiadomo, że postępowanie z częścią „odsianych” obciąża konto iluś tam nauczycieli i rad pedagogicznych.

W każdym bądź razie fakt pozostaje faktem, że bardzo jeszcze młodzi ludzie są w szkołach dla pracujących. Zgłaszają się z zaświadczeniem o zatrudnieniu i bardzo często bez skierowania od pracodawcy. Wiadomo, co to oznacza w tym ostatnim przypadku. Po prostu uczą się na własny koszt, poświęcając czas wolny, urlopy. Z ich rzetelnością bywa różnie, podobnie jak w młodzieżowych LO.

Pytałem dyrektora jednej z dobrych placówek właśnie o młodych. Naprawdę młodzi są wyłącznie absolwenci ZSZ, uczący się dalej wieczorem. Zdarzają się wśród nich nawet szesnastolatki. Natomiast ci, wypchnięci z LO, mają od 19 lat w górę. — Czy mam ich nie przyjmować? — pytał mój rozmówca. — Przecież znajdują się na ulicy. Tymczasem wielu z nich po zdaniu matury startuje i zdaje na studia. Nawet do akademii medycznych i akademii sztuk pięknych.

Natomiast problemem zaczyna się stawać wciąż rosnąca liczba tych biedniejszych. Jeśli wydarzenia w sferze ekonomicznej będą się toczyły w takim kierunku, jak dotychczas, ich liczba będzie zapewne rosła. Czy można zamykać oczy na takie fakty? Czy można rygorystycznie traktować nazwę „LO dla pracujących”, nawet jeśli część przedkładanych zaświadczeń o zatrudnieniu może budzić wątpliwości? Przecież najważniejsze jest to, że chcą się uczyć i że od trzech lat znów zaczęła rosnąć liczba słuchaczy.

**PROBLEMY NARASTAJĄ OD LAT**

Aktualny stan nie jest efektem chwili. Niekorzystne zmiany w szkolnictwie dla pracujących zaczęły się już dość dawno. Jedną z najważniejszych tego przyczyn stał się spadek zainteresowania pracodawców wykształceniem średnim zatrudnionego i przyjmowanego personelu. Być mo-

że reforma gospodarcza pogłębi ten proces w określonym kierunku. Kryzys ekonomiczny i niedoceniające wykształcenia w zakładach pracy przyczyniły się do spadku edukacyjnych aspiracji w wielu środowiskach. Malejące zarobki nawet wysoko kwalifikowanych specjalistów w porównaniu z płacami robotników sprawiły, że zaczęło także maleć zainteresowanie wyższymi studiami.

Jak wynika z opublikowanego w 1983 r. raportu o stanie i potrzebach oświaty dorosłych (opracowanie — Wiesław Jasiobędzki, Ziemowit Jerzy Mikołajtis i Józef Półturzycki — na zlecenie Krajowego Komitetu Edukacji PRON w Warszawie) — w latach 1973—1983 liczba słuchaczy LO zmalała ze 168 do 51 tys. W kolejnych latach grupa ta malała nadal. W 1985 r. odnotowano wzrost zainteresowania tymi placówkami, a w dwa lata później liczba słuchaczy przekroczyła 49 tys. Niektórzy andragodzy uważają ten stan za sukces. Sądzą przy tym, że osiągnął on

poziom społecznego zapotrzebowania. Inni uważają, że są to tylko przypuszczenia dostosowane do aktualnych trudności materialnych szkolnictwa. Od lat nie przeprowadzono żadnych reprezentatywnych badań. Nie ma więc podstaw do wydania jakiegokolwiek sądu.

Wspomniany raport, a ponadto wydane przez Instytut Programów Szkolnych opracowanie — „Aktualne warunki i potrzeby rozwoju szkolnictwa dla pracujących w PRL” (Warszawa 1983 r.) oraz obserwacja aktualnego stanu pozwalają sądzić, że w ostatnich ośmiu latach warunki pracy interesujących nas placówek uległy wydatnemu pogorszeniu.

Niegdyś samodzielne licea dla pracujących zostały włączone do zespołów szkół młodzieżowych. Od tego momentu troska o ich potrzeby gwałtownie zmalała. Powstał natomiast nowy problem w postaci bariery psychologicznej. Po prostu bardziej zaawansowani wiekiem ludzie, a podobno dziś także ci młodzi — dorośli, mając własne trudne sprawy, nie mają ochoty na kontakty z małolatkami.

Bez opieki metodycznej pozostali nauczyciele. W swoim czasie IKN i ODN zrezygnowały z zajmowania się tą grupą. W szkołach zaczęli pojawiać się nauczyciele bez specjalizacji andragogicznej. W ogóle liczba andragogów zaczęła systematycznie maleć.

Przez długie lata słuchacze nie mogli się doczekać na specjalnie dla nich opracowane podręczniki i poradniki metodyczne. Do dziś ich zresztą nie mają. Również nauczyciele nie dysponują pomocami dla siebie. Wystarczy przeglądać bibliografię specjalistyczną, choćby tę, którą systematycznie publikuje miesięcznik „Oświata Dorosłych”, aby się przekonać, że maleje liczba zwartych publikacji andragogicznych.

W pewnym momencie, w byłym resorcie oświaty departament oświaty dorosłych zlikwidowano, włączając jego okrojony już problematykę do departamentu szkolnictwa zawodowego. Rekompensatą i świadectwem nowoczesności miało być poszerzenie jego nazwy. Do szkolnictwa zawodowego dodano kształcenie ustawiczne. Andragodzy nie dali się na to nabrać przewidując powolny upadek placówek w terenie, co nastąpiło.

We wrześniu br. próbowałem zasięgnąć opinii w tej sprawie w resorcie edukacji. Okazało się, że w ministerstwie, przedstawiającym się do działania systemowe, specjalności od liceów dla pracujących zajmują się zupełnie czym innym. Biorąc pod uwagę dotychczasowe postępowanie wyznałem wniosek, że placówki te będą w miarę upływu czasu po prostu likwidowane. Z błędu wyprowadził mnie dyr. departamentu, J. Salwa, wybitny specjalista od szkolnictwa zawodowego. Od niego dowiedziałem się oficjalnie, że ministerstwo uważa LO dla pracujących za placówki niezbędne. Będą one nadal rozwijane.

**CO DALEJ?**

Jak wiadomo szkoły te znalazły się wyłącznie w rękach rad narodowych. Wyłączenie stamtąd mogą oczekiwać pomocy. Jak to jest i będzie w praktyce — odnotujemy na łamach „Głosu” Póki co pozwolę więc sobie na kilka ogólnych refleksji.

Podzielam pogląd, że sytuacja w tych typach szkół dla pracujących, które nie pracują na podbudowie ZSZ, jest w niemałej mierze pochodną poziomu nauczania i wychowania oraz niedostatków innej natury w placówkach dla młodzieży. Jeśli jednak w tych ostatnich można zauważyć działania planowe w celu poprawy ich pracy, o tyle w wieczerówkach i zaocznych jakiegokolwiek planowanie właściwie przestało istnieć.

Zdaniem specjalistów jeśli chciałoby się osiągnąć postęp w pracy szkół dla pracujących, trzeba byłoby dać im autonomię lokalową, likwidując tak dokuczliwe dziś rozdrobnienie oraz odrębność organizacyjną. Wyniki pracy niektórych samodzielnych centrów kształcenia ustawicznego zachęcają do takich rozstrzygnięć.

Jednak wszelkie zmiany organizacyjne należałoby poprzedzić rzetelnym rozpoznaniem rzeczywistych potrzeb w danym regionie, mieście, szerszym środowisku, zakładach pracy.

Jeśli słyszę o pogorszeniu jakości nauczania w interesujących nas tu placówkach, a słyszę, odpowiadam tak samo. Trzeba przyrzeć się kadrcze i jej kwalifikacjom, stworzyć tym ludziom warunki sprzyjające doskonaleniu. Jeśli nie ma odpowiednich podręczników, a chyba długo ich jeszcze nie będzie, trzeba zapewnić choć powielane materiały metodyczne, opracowania pomagające w samokształceniu na które w gruncie rzeczy skazani są słuchacze. Można tu z powodzeniem wykorzystać technikę małej poligrafii.

Rozwój wydarzeń zmusza do zwrócenia uwagi na jeszcze jeden element. Skoro słuchacze są dużo młodszy, nie można zrezygnować z działań wychowawczych. Ich zakres powinien być chyba szeroki, ale treści i jakości inne niż w placówkach typowo młodzieżowych. Skoro się tyle mówi o uspołecznieniu szkolnictwa, czemuż nie wprowadzić w życie tej idei na możliwie szerokią skalę przy udziale dorosłych słuchaczy. Dlaczego nie oddać w ręce samorządów wielu ogniw szkolnego życia.

Wszyscy moi rozmówcy wskazują na niedoskonałe podstawy prawne szkolnictwa dla pracujących. Jest w nich podobno wiele luk, sprzeczności między aktami różnego stopnia z różnych okresów. Ciążą nad tą grupą przepisów pewne decyzje z przeszłości w sprawie zmian organizacyjnych, programowych, czasu kształcenia, wyprowadzenia z tych placówek szeregu przedmiotów nauczania. Wszystkie te decyzje, jak się uważa, doprowadziły do pogorszenia warunków nauczania, zubożenia treści i co za tym idzie — gorszych niż dawniej końcowych efektów nauczania.

Nowe ministerstwo podjęło kroki w celu zweryfikowania setek aktów prawnych. Miejmy nadzieję, że w kręgu zainteresowań władz znajdują się także dokumenty dotyczące interesującego nas szkolnictwa. Zapewne do rozwiązania części problemów przyczynią się prace Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Nerodowej. Jego członkowie uważają bowiem działania andragogów za niezmiernie ważne. Ale jest to dość odległa przyszłość. Tymczasem te placówki istnieją dziś i trzeba im przyjść z pomocą.

Fot. M. Suchecki



# DZIESIĘĆ LEKCJI O MICKIEWICZU

CD ZE STR. 3

4 GŁOS NAUCZYCIELSKI

przeintelektualizowaniu, nieliczeniu się z realiami itp.

— Dobrze, że pani o tym wspominała, bo w krytyce programów jest to jeden z poważniejszych zarzutów stawianych programistom oraz instytucji. Tutaj także jest szereg niedomówień, mitów, wręcz zakłamań. Otóż, nie jest prawdą, że praktycy nie współtworzyli programów. Ponad połowa składu zespołów to praktycy. W

pracach nad programami szkoły podstawowej brało udział 506 osób, w tej liczbie 133 profesorów i docentów z uniwersytetów, wyższych szkół pedagogicznych i innych uczelni; brali też udział IPS oraz ponad 300 nauczycieli i metodyków przedmiotowych. W każdym programie podane są nazwiska jego twórców. Nie wypada krytykować bezzasadnie takiej grupy osób, stawia się więc „zarzuty” instytucji, że tworzył programy bez udziału nauczycieli i cenionych twórców nauki.

Zaczyna krążyć opinia, że dopiero prof. Grzegorz Białkowski przygotowałby dobry program fizyki. Ale nikt nie pamięta, lub pamiętać nie chce, że to właśnie prof. Białkowski był przewodniczącym zespołu programowego fizyki. Pretensje kierowane są jednak pod adresem instytucji — właśnie za brak praktyków i znanych profesorów. Taki sposób krytykowania czegośkolwiek jest balamutny, wprowadza jedynie zamęt.

Nie chcę przez to powiedzieć, że programy są idealne, a krytyka zbędna. Chodzi mi o rzeczową dyskusję, bez demagogii i zakłamania, bo tylko wówczas można ustalić, jakie naprawdę wady mają obecne programy i jak one ciążą na wynikach edukacji. Jestem też ciągle za tym, aby praktycy uczestniczyli aktywnie w ich opracowaniu, aby mieli dużo do powiedzenia. Także — dużo więcej niż dziś swobody w realizacji a przede wszystkim jednak — normalne warunki pracy.

Potrzebna jest społeczna dbałość o poprawę tych warunków. Pomoc w doskonaleniu programu i jego realizacji, a nie narzucaszanie się wsparte fałszywą opinią. Nieuzasadnione zarzuty i dowolne interpretacje deprecjonują wartość szkoły. Nie sprzyja to jej pracy, obniża samopoczucie uczniów, rodziców i nauczycieli. Chyba nie o to chodzi?

Rozmawiała MARIA RYBARCZYK



Fot. M. Suchecki

## TEKST NA ZAMÓWIENIE

— DLACZEGO MEBLE SZKOLNE SĄ TANDETNE?  
Zadałem to pytanie osobom odpowiedzialnym za ich produkcję.

WITOLD SALAŃSKI

# NIE JEST ŻŁE

Dyrektor Przedsiębiorstwa Zaopatrzenia Szkół „Cezas” w Warszawie, mgr inż. Władysław Szulc oraz jego zastępca do spraw handlowych, Mieczysław Kamala, zareagowali bardzo emocjonalnie. Sprawa leży im na sercu, ponieważ — jak stwierdzili — czują się oświatowcami (Władysław Szulc był przez wiele lat dyrektorem szkoły) i naprawdę chcieliby całej społeczności szkolnej przychylić nieba. Niestety, rezultat jest odwrotny do zamierzeń. Właśnie na „Cezas” spada odium niezadowolonych z powodu złej jakości mebli. Dyrektorzy czują się więc skonfundowani. Znaleźli się bowiem w dziwnej sytuacji.

Słysząc o nieustannych narzekaniach nauczycieli na jakość sprzętu szkolnego szefowie warszawskiego „Cezasu” zorganizowali badania sondażowe. W 1987 roku wysłano dwa tysiące ankiet do szkół warszawskich i mazowieckich z prośbą o nadesłanie uwag o pomocach naukowych i meblach. Nadeszło 15 (!) odpowiedzi: czternaście negatywnych, jedna pozytywna. Dlaczego aż 1985 adresatów (czytaj: dyrektorów szkół) zlekceważyło ankieta? Nauczyciele na zebraniach psoczą na sprzęt, ale reklamacji nie zgłaszają. — Dlaczego? Oto jedna z zagadek naszego życia oświatowego.

Warszawski „Cezas” na różne sposoby zachęca użytkowników do zgłaszania reklamacji. Na przykład w „Informatorze handlowym na rok szkolny 1988/89”, rozesłanym do szkół województwa warszawskiego, ciechanowskiego, plockiego, ostrołęckiego i siedleckiego, znajduje się wyodrębniony passus:

„Przedsiębiorstwo Zaopatrzenia Szkół „Cezas” w Warszawie prosi uprzejmie

P.T. odbiorców o zgłaszanie wszelkich uwag, informacji i opinii dotyczących pomocy naukowych oraz sprzętu, zarówno w zakresie jakości wykonania, jak też prawidłowości ich działania, konstrukcji i wartości dydaktycznych. Wszelkie uwagi P.T. odbiorców będziemy kierować do producentów w celu zmuszenia ich do poprawy jakości wytwarzanych artykułów”.

„Cezas”, pertraktując z producentami na temat jakości sprzętu, chciałby mieć w ręku rzeczowy argument. Niestety, nauczyciele go nie dostarczają. Na tym właśnie polega dziwność sytuacji. — Zapewniam, że każda reklamacja zostanie skrupulatnie rozpatrzona — mówi dyrektor Władysław Szulc. — Przysięśmy własnych majstrów, a nawet, jeśli zajdzie potrzeba, sprowadzimy przedstawicieli producentów. Tylko musimy o tym wiedzieć. Nie możemy przecież chodzić po szkołach i sprawdzać jakość sprzętu.

We wszystkich punktach „Cezasu” działają wprawdzie komisje kontroli jakości, ale cóż one mogą orzec, skoro sprzęt zdaje egzamin (lub nie) dopiero podczas eksploatacji. Tak więc najlepszą i najwłaściwszą instancją kontrolną są nauczyciele.

Pytanie pedagogów z praskiego liceum zadałem następnie Jackowi Żeglikowskiemu, wicedyrektorowi Departamentu Ekonomicznego w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Już sama konstrukcja pytania — dlaczego meble są tandetne, a nie — czy są tandetne? — zwróciła uwagę mego rozmówcy. W tak sformułowanym zdaniu zawarta jest ocena i to zdecydowanie negatywna. Czy przedstawiciel ministerstwa z nią się zgadza?

Otóż nie! Z badań kontrolnych przeprowadzonych w 1986 roku na zlecenie byłego Ministerstwa Oświaty i Wychowania przez Polski Komitet Normalizacji i Miar oraz Ośrodek Badawczo-Rozwojowy Meblarstwa w Poznaniu wynika, że meble produkowane na użytek oświaty nie budzą — poza jakością lakierów — większych zastrzeżeń.

Jack Żeglikowski bynajmniej nie zamierza podważać opinii nauczycieli z liceum Władysława IV. Uważamy jednak — powiedział — że stoły i krzesła dostarczane do szkół są stosunkowo dobrej jakości. Gorzej z wszelkimi meblami szafami itp. One rzeczywiście tu i ówdzie się rozlatują. Ale podobnie rzecz ma się z meblami domowymi.

Główny specjalista w Ministerstwie Edukacji Narodowej, Włodzimierz Hołesowski, wyjaśnił, że dzieje się tak z powodu stosowania oszczędnościowej technologii. Gdyby płyty używane do wyrobu mebli oblistwowano dobrą sklejką albo litym drewnem, to wszystkie wkłady, śruby, zawiasy trzymałyby się solidnie.

Wreszcie, po nitce — dotarłem do kłębka. Mieczysław Zielecki, dyrektor Fabryki Pomocy Naukowych w Koszalinie, produkującej meble szkolne na szeroką skalę, pełni jednocześnie funkcję przewodniczącego Rady Zrzeszenia Przemysłu Pomocy Naukowych i Zaopatrzenia Szkół. Należy więc do ludzi doskonale zorientowanych w problematyce meblarstwa szkolnego. Na pytanie zadane przez nauczycieli praskiego liceum odpowiedział, że badania wytrzymałościowe przeprowadzone przez wspomniany już Ośrodek Badawczo-Rozwojowy Meblarstwa w Poznaniu nie potwierdzają poglądu, jakoby meble szkolne były tandetne. Jednak opinia dotyczy stołów i krzeseł. Wyniki tych badań potwierdzają obserwacje czynione przez pracowników fabryki w trzech podopiecznych szkołach. Dyrektor określa trwałość tych najbardziej eksploatowanych mebli na 10 lat. Konstrukcje metalowe są właściwie niezniszczalne (chyba, że się uprze jakiś wandal z młotem w ręku). Tylko elementy z materiałów drewnopodobnych wymagają od czasu do czasu wymiany.

Natomiast gorzej jest z pozostałymi meblami i w tym wypadku Mieczysław Zielecki gotów jest przyznać nauczycielom rację. Jeśli chodzi o estetykę i funkcjonalność mebli szkolnych, to — zdaniem przewodniczącego Rady Zrzeszenia — zrobiono u nas wszystko, aby nauczyciele mieli jak najmniej powodów do niezadowolonych. Niestety, stałe obniżanie się jakości wszystkich materiałów używanych do produkcji mebli szkolnych, a dostarczanych przez kooperantów, jest plagą, z którą fabryka nie może sobie poradzić. Po prostu działa bezwzględne prawo ekonomiczne. Im większy popyt i mniejsza podaż, tym gorsza jakość wyrobów, no bo po co się przykładać, skoro każdy produkt zostaje kupiony na piąku.

Dyrektor Zielecki podał mi przykłady. Oto na 500 zamków do stolików pod komputery 100 musiał wyrzucić na złom; metalowy pręt długości 3 m ma na jednym końcu 6 mm przekroju a na drugim 8 mm. Jednak najgorsze jest to, że od lat pogarsza się jakość płyt z materiałów drewnopochodnych. Te najlepsze, najtrwalsze, są już nieosiągalne. Również gorsze bywają nie do kupienia. Niedawno fabryka miała mieć przestoju z powodu ich braku. Zaopatrzeniowcy koszalińskiej fabryki bardzo często wręcz klękają w gabinetach dyrektorów firm kooperujących. Niestety, często nawet padanie plackiem nie pomaga.

— Chcielibyśmy robić meble jak najlepsze, ale przy takiej organizacji przemysłu i w takim systemie dystrybucji materiałów surowcowych jest to niemożliwe. I to jest odpowiedź na pytanie pedagogów z liceum Władysława IV.

Wszyscy moi rozmówcy wyrazili ubolewanie z powodu upadku instytucji pana woźnego (nie woźnej), który kiedyś był ostoją każdej szkoły. Przykreć się śrubę w odpowiednim momencie, przybił oderwaną listwę, wymienił zepsuty element. Dzisiaj takich oddanych szkole całą duszą konserwatorów już nie ma. Tego przypomnienia o potrzebie stałej konserwacji sprzętu trwałego użytku moi interlokutorzy prosili nie traktować jako odbicia piłeczki w stronę nauczycieli.

## MISTRZOWIE I DINOZAURY

# NIE MA KWIATÓW DLA FEUERBACHA

Nie ma kwiatów nie dla głośnego filozofa, krytykującego idealizm heglowski, lecz dla aktora Feuerbacha. Bohatera sztuki Tankreda Dorsta — „Ja, Feuerbach”. A tak naprawdę to nie ma kwiatów dla Tadeusza Łomnickiego, kreującego na scenie tę postać. Po prostu: nie ma kwiatów dla mistrza i dla maestrii...

Są dziesiątki bukietów dla minigwiazdek i innych bohaterów kultury masowej, prezentujących nierzadko pod względem artystycznym mniej niż zero. Są najdroższe róże i rzadkie egzotyczne kwiaty dla estradowych idoli, królujących często nie dłużej niż jeden sezon.

Ta rażąca niesprawiedliwość dotyczy zresztą nie tylko świata sztuki — niemal we wszystkich dziedzinach jest podobnie. I w nauce, i w ekonomii, i w budownictwie, i w wielu innych sferach. Nagradza się, wynosi i wyróżnia wcale nie tych najlepszych, i nie oni robią zazwyczaj kariery. Znamy to zresztą i wiemy dobrze, że prawdziwi bohaterowie pozostają najczęściej bez róż, co najwyżej nie szczędzi im się kolców...

Tadeusz Łomnicki, kłaniając się — po skończonym spektaklu — na przepastnej scenie warszawskiego Teatru Dramatycznego nie dzierżył w dłoni żadnego kwiatka. Choć tego wieczoru zaprezentował wielką, zdarzającą się dziś bardzo rzadko, kreację, ujawnił szczyty kunsztu aktorskiego. Ale nikt nie biegł do niego z nareczkami storczyków i gladioli, nikt nie rzucił do jego stóp — jak różnym wątpliwym gwiazdkom w Sopocie — gustownych bukietów.

A przecież — niczym czarodziej — potrafił wyczarować przed widownią wszystko, cokolwiek zechciał i na co tekst sztuki, stanowiącej właściwie niekończący się monolog wypowiediany przez obłąkanego aktora Feuerbacha, pozwalał. Gdy wyglądał kazanie skierowane do ptaków (pochochące z niezwykle ciekawych „Kwiatków świętego Franciszka z Asyżu” wykorzystanych przez autora sztuki), widzimy nie istniejące skrzydlate stado i rozumiemy sens monologu mówionego po staro-włosku...

Przecież mistrz sceny, Łomnicki — może już ostatni z tych, co tak teatralnego poloneza wodzi — dowiódł sceptycznym widzom z końca XX wieku, że magia teatru to rzeczywiście niezwykle siła równie i w naszych czasach, że aktorstwo to jednak naprawdę „rząd dusz”...

Ale kwiatów dla niego nie było. Kłaniał się publiczności na zimnej i ogromnej scenie, której nie rozświetlała ani jedna gerbera czy cynia. Mimowolnie stanął symbol losu, jaki spotyka dziś nierzadko tych, którzy wzniosą się na najwyższe szczyty ludzkich możliwości. Którzy je przekroczyli.

Cóż, nie da się ukryć, że czcimy obecnie — mimo najróżniejszych prób wyrwania się z tego, prowadzącego na manowce kręgu — przeważnie fałszywych bogów i fałszywe wielkości. Nie tylko nie zauważa się mistrzów w sztuce, ale także i tych skromniejszych — mistrzów w rzemiośle, w swoim zawodzie. Zresztą nie tylko się nie zauważa, ale najwyraźniej się z nich pokpiwa lub też zwyczajnie ośmieszka. Polskie piekło, w którym tego, kto tylko wychylił się powyżej, wciąga się natychmiast z powrotem do kotła — czy też rażąca dewaluacja kunsztu i maestrii?

Skoro jednak tak lekce je sobie cenimy, nie dziwnym się jednocześnie, że wokół tyle partactwa i kiepskiej amatorszczyzny. Ze poraża przeciętność i brak wyższych lotów. Ze wokół szaro i byle jak. Ze triumfują zazwyczaj miernoty. Mierni aktorzy i piosenkarze, mierni profesoria, mierni uczniowie...

Prawdziwe mistrzostwo spotyka się dziś już tak rzadko, jak cenne wykopalisko archeologiczne. I wszystko wskazuje na to, że niebawem podzieli los dinozaurów i kalcekolwiek muzeum pokaże zwiędziałym, na czym polegała maestria Tadeusza Łomnickiego?

I czy w tych wspaniałych czasach, do których tak gwałtownie się zbliżamy, nie zaleje nas już całkiem morze przeciętności?

HENRYKA WITALEWSKA

Nauczyciele z popularnego w Warszawie „Władka” nie tylko złożyli nam propozycję napisania artykułów na interesujące ich tematy; wymieniliśmy również poglądy o codzienności życia szkoły, nauczycielskich obawach i niepokojach towarzyszących im w pracy. Najwięcej było obaw związanych z realizacją programów nauczania i ten fragment rozmowy publikujemy.

# GŁOWA TO NIE KOMPUTER



Fot. M. Suchecki

**HENRYK SOWIŃSKI:** — Chciałbym uzyskać odpowiedź na pytanie: kto decyduje w Polsce o programach nauczania — minister, dyrektor Instytutu Programów Szkolnych? A podtekst pytania jest taki: dlaczego wbrew opinii rodziców, nauczycieli, lekarzy — grupka nieznanych nam osób forsuje najwyższy na świecie poziom wymagań? Jeżeli się myślę, to prosiłbym o wyjaśnienie tej zagadki.

**MARIA DULINICZ:** — Wiemy, kim są autorzy programów, pod każdym ktoś się przecież podpisuje. Chodzi o wyjaśnienie, dlaczego pozwala się na to, by każdy naukowiec — chemik, biolog, historyk, matematyk — wciskał w głowę młodzieży taką masę faktów, dat, szczegółików? I kto autorów programów upoważnił, dał im moralne prawo przemęczać młodzież? Kiedy protestowaliśmy — nie słuchano nas. Szły więc ogromne nakłady na szkolenia, tony papieru na instrukcje. A po kilku latach okazało się, że decyzja była niefortunna. Teraz się to odkręca, co znów oznacza kolejne narady, zebrania, następne instrukcje, sprostowania itp. Wiadomo, że uczniowie tego wszystkiego nie są w stanie opanować, więc lawirują, starają się przemknąć przez szkołę. Kto za to nieustannie zmienia płaci? A tymczasem na nasze pensje i pomoce naukowe nie ma pieniędzy.

Proszę nie sądzić, że patrzę na to pod kątem własnych interesów. Ale skoro idą na oświatę duże pieniądze, niech to będą inwestycje trafione, celowe, dające szansę lepszemu i ciekawszemu nauczaniu.

**HENRYK SOWIŃSKI:** — Jestem zwolennikiem zlikwidowania Instytutu Programów Szkolnych. Proponuję w czasie wakacji zaprosić do jakiegoś Domu Nauczyciela w atrakcyjnej miejscowości grupę nauczycieli, którzy cieszą się opinią dobrych dydaktyków i poprosić ich, aby społecznie opracowali program. Mogą w tej grupie być profesorowie wyższych uczelni, ale lepiej niech to będą docenci. Większość muszą stanowić praktycy. Takie powinny być zasady działania resortu przy tworzeniu programów.

**MARIA DULINICZ:** — Tak się nawet to robi; zaprasza się nauczycieli do udziału w komisji programowej. Chciałabym jednak zastrzec, aby w komisjach byli nie tylko najlepsi nauczyciele z najlepszych szkół. Bo tam młodzież jest wysklejonowana i wiadomo, że sama narzuca wyższy poziom, obraz będzie więc daleki od średniej krajowej.

**ALICJA PIECHOWA:** — Byłam w takim gremium układającym program, na dowód mogę przynieść zdjęcie, na którym widać, jak kłóce się z prof. Frycie. Była taka moda w 1981 roku: do szkół roszymano

zawiadomienia, by nauczyciele zgłaszali swój akces współuczestniczenia w opracowywaniu programu. Nawet wybrano mnie do jakiegoś zespołu. Ale byłam pionkiem, stanowiłam alibi, pozwalając w protokole zapisać zgodę i uczestnictwo nauczycieli. W mojej grupie była jeszcze jedna nauczycielka z Łodzi, no i naukowej. Zaden z nich nie pozwolił wykreślić ze swych propozycji ani słowa. Nauczycieli nie słuchano, traktowano jak parweniუსzy.

**ZBIGNIEW PAWŁOWSKI:** — Nie stać było pani na to, żeby powiedzieć: panowie, to wszystko kupię się nie trzyma, jako praktyk jestem zdecydowanie przeciw i tego nie podpiszę?

**ALICJA PIECHOWA:** — Jako historyk powołałam się na przykład Kazimierza Wielkiego, który, gdy chciał przeprowadzić reformę administracji państwowej, najpierw powołał Akademię Krakowską. Było w niej 8 wydziałów prawa i tylko 1 teologii; wyszkolił ludzi i stamtąd dopiero zatrudniał starostów, już jako specjalistów. A następnie zabrał się do reformowania. Teraz jest tak — najpierw robi się program, a potem poszukuje tego, kto będzie go realizował. Udzielono mi głosu, wysłuchano, co miałam do powiedzenia i to było wszystko.

**MARIA DULINICZ:** — I ja, i koleżanki również brałyśmy udział w komisjach układających program. Protestowałyśmy, a mimo to zatwierdzono taki, jakiego chcieli naukowcy. Te całe gromady nauczycieli w komisjach naprawdę stanowią dekorację. Nie jesteśmy za obniżaniem poziomu wykształcenia młodych ludzi, choćby tak się pozornie wydawało. Tyle, że uczeń by pogłębiać wiedzę — musi mieć na to czas. Jeśli ma ładowaną do głowy wiedzę z dwunastu przedmiotów i tysiące szczegółików — kiedy ma się uczyć sam, dla przyjemności? Ma więc dosyć takiej szkoły, nienawidzi jej. To jest najgorsze — że młodzież nie lubi szkoły.

**HENRYKA WITALEWSKA:** — Z różnych źródeł wynika, że uczniowie szkoły nie lubią nie ze względu na program, tylko głównie dlatego, że to nauczyciele życie im komplikują... Ciekawe byłoby zdanie państwa na ten temat. A wracając do programów — czy w ogóle państwo wierzyć w to, że jakiś program będzie idealny i zadowoli wszystkich? Program jest tylko pewną wytyczną, cała sprawa polega na nauczycielu, warunkach i sposobie realizacji...

**MARIA DULINICZ:** — Chwileczkę, to jest obłuda, tak wielka, że aż mną rzuca. Jeśli realizacja rzeczywiście zależy od nauczyciela, to nie można stawiać poprzeczki tak wysoko, że aż popada on w stres. Nie może zdążyć, a chciałby dorównać tym nauczycielom-geniuszom, którzy przyklaskują każdej propozycji. Trzeba dać program o mniejszej zawartości treści; nauczyciel mądry, z polotem, zrobi więcej.

**HENRYKA WITALEWSKA:** — Jeśli można państwu zaproponować wrócenie do do wątku: dlaczego uczeń nienawidzi szkoły...

**GRAŻYNA FILIPIAK:** — Dzisiaj dyrektor prosił mnie o przeprowadzenie ankiety przysłanej nam z klubu najstarszych szkół w Polsce, a ankieta dotyczy tradycji szkolnych. Były w niej 3 pytania: dlaczego wybrałam szkołę, do której uczęszczam; co uważam za dobre i godne kontynuowania, co warto zmienić i w jaki sposób w mojej szkole; na czym polega wartość tradycji w szkole i w życiu społeczeństwa? Odpowiadała klasa II matematyczno-fizyczna. Nie było w tych ankietach odpowiedzi: nie lubię szkoły. Były różne zarzuty pod jej adresem, ale były także zarzuty pod adresem programów, a dresowane do ministerstwa — nie do nauczycieli. Uczniowie cenią sobie szkołę, cenią partnerskie stosunki z nauczycielami. Młodzież w szkole średniej jest prawie dorosła, już nie daje sobie — mówiąc ich językiem — „wciskać ciemnoty”. Wiedzą, że muszą opanować treści programowe, bo bez tego nie dostaną się na studia. I nie ten nauczyciel „dobry”, który patrzy na odpowiedź ucznia przez palce, ale taki, który tej wiedzy wymaga.

**HENRYK SOWIŃSKI:** — Dlaczego dzieci nienawidzą nauczyciela czy szkoły? Bo nauczyciel uosabia (szczególnie w szkole podstawowej) ten program. Na ekspedientkę w sklepie też spada odium za niedostatkami i buble na półkach. Ale chcę tu mówić o programach w aspekcie szerszym. W uchwałach IX i X zjazdu PZPR jest zapis, że mamy upowszechniać średnie wykształcenie. Prześtańmy się wreszcie okłamywać! Jeżeli chcemy, żeby średnie wykształcenie było powszechne, to poziom szkoły musi ulec obniżeniu, aby mniej zdolny też go osiągnął. A tymczasem poprzeczka ciągle się podnosi. To jest nielogiczne. Wiadomo, że nie każdy uczeń jest zdolny opanować materiał programowy nawet ośmiu klas. Bywa i tak, że szkoły podstawowe tolerują mierność, bo są tam uczniowie, którzy mogą przebrnąć tylko przez pięć klas. Co więc będzie z powszechnym średnim wykształceniem?

**HENRYKA WITALEWSKA:** — To właśnie wydaje mi się nieskończące w środowisku nauczycieli. Szkoły podstawowe tolerują mierność — powiedział pan. Ale przecież to samo mówią nauczyciele akademicy o poziomie w nauczaniu w szkołach średnich...

**HENRYK SOWIŃSKI:** — Mówię o tym w innym sensie. To szkoły podstawowe ciągną za uszy. Bez świadectwa tej szkoły nie można być dozorcą, a do wojska też nie wjeżdża...

**ZBIGNIEW PAWŁOWSKI:** — Pan jest zdecydowanym zwolennikiem zmniejszania zakresu treściowego programów?

**HENRYK SOWIŃSKI:** — Tak, lepiej mniej, a lepiej. Czasami zarzucają nauczycielom, że nie różnicują uczniom, które treści programowe są ważne, a które mniej

ważne. Ale to nie zmienia moich poglądów na nasze programy. Mam kolejną prośbę do „Głosu” o odpowiedź: kto jest w MEN twórcą programów o profilu pedagogicznym? Chciałbym wiedzieć, kogo zapytać o szczegóły związane z realizacją? Tworzy się program nowego profilu i nie daje się wykładni do jego wykonania. W inspektoracie nikt nie potrafi udzielić kompetencyjnej informacji, w kuratorium — również. A więc gdzie mam jej szukać? I tak jeszcze jestem w dobrej sytuacji, bo w Warszawie. A co ma powiedzieć nauczyciel z Ustrzyk Dolnych, Suwałk, czy Leska?

**HENRYKA WITALEWSKA:** — A więc: jeśli jest obszerny program — nauczyciele są niezadowoleni. Jeśli daje im się dużo swobody — też niedobrze...

**HENRYK SOWIŃSKI:** — Ja mówiłem o czym innym: że nauczyciel chce po prostu uczyć, a nie ma w szkole wytycznych.

**MARIA DULINICZ:** — Odpowiem na pani wątpliwości. Jesteśmy zdyscyplinowani. Jeśli władza daje nam program to chcemy jak najlepiej go zrealizować. A jednocześnie buntujemy się, bo widzimy, że jest to nierealne. Tutaj leży przyczyna przemęczenia młodzieży, nauczycieli oraz małej skuteczności pracy szkoły. To że uczeń zaliczy na trójkę semestr z przedmiotu, z którego miał dwójkę, nie oznacza jeszcze, że on w życiu cokolwiek będzie z tego pamiętał! Skróciłabym programy o 50 proc a nie o jakieś pojedyncze tematy — i to ze wszystkich przedmiotów. Mówię o tym z całą świadomością, po wielu latach pracy. Dajmy uczniowi podstawy. Jeśli będzie dalej studiował w swojej specjalności będzie osiągał wyniki na poziomie super wysokim.

**PAWEŁ LUBNIEWSKI:** — Najgorsze, moim zdaniem, jest to, że do istniejących programów niedostosowana jest baza materialna. Okazuje się oto, że bardzo wiele treści można opanować z matematyki na zwykłym komputerze — szybciej i skuteczniej. A w naszych szkołach pracujemy z pomocą kredy i podręcznika...

**MARIA DULINICZ:** — Przecież uczenie nie polega na przekazywaniu treści, tylko na dyskusji o tych treściach, na kójarzeniu tych treści!

**PAWEŁ LUBNIEWSKI:** — Tak, ale w momencie, gdy na wychowaniu fizycznym nie mam sprzętu, nie jestem w stanie zrealizować programu. Mam na myśli np. zajęcia na koniu z lękami. Moim zdaniem, do programów niedostosowana jest baza. I tu leży źródło zła.

**HENRYK SOWIŃSKI:** — Ja też tak uważam. Najpierw stwórzmy odpowiednie warunki, a potem wcielajmy w życie nowe, ambitne programy.

**LIDIA JASTRZEBSKA:** — Pani dyrektor mówiła o redukcji treści programów. Co pani proponuje skrócić z pani przedmiotu — w programie chemii? Pytam, bo gdy przychodzi do redukcji hasel z własnego przedmiotu, każdy ma opory...

**MARIA DULINICZ:** — Już mówię i nawet uzasadniam: z budowy atomu teorii korpuskularno-falową elektronu, której sama uczyłam się na studiach i która żadnemu normalnemu człowiekowi nie jest nigdy do niczego potrzebna. Dalej bardzo trudny dział — przestrzenną budowę cząsteczek, termodynamikę, kinetykę reakcji chemicznych. Tego powinien się uczyć student III roku, a nie dziewczyna w kl. III liceum. Dużo tu teorii trudnej do wyśnięcia. Aby ją zrozumieć trzeba mieć bardzo dużą wiedzę matematyczną, fizyczną. W rezultacie nauczyciel wykonuje działania pozorne albo dyktuje z książki całe epistoły. A uczeń wkuwa to na pamięć, w swoim czasie nawet odnowie, ale pożytku z tego nie ma nikt. Wiec po co się oszukiwać? Gdyby tych treści nie było w programie obowiązującym to uczeń dowiedziałby się tego na zajęciach kółka, zajrzał do książek itd.

**GRAŻYNA FILIPIAK:** — Pani dyrektor w swoim przedmiocie „obcina” połowę treści. Ja jestem w takiej sytuacji że nie mogę realizować tylko połowy programu, bo uczniowie nie umieliby powiedzieć dwóch zdań. Błedy tkwią w realizacji w warunkach. Mówimy o wymaganiach, stowiamy je nauczycielom, a tymczasem w mieście stołecznym nie można dostać książki do nauki języka, nie mówiąc o laboratorium...

**HENRYK SOWIŃSKI:** — Ja dodałbym: nie robmy ze szkoły podstawowej — średniej, a ze średniej — uniwersytetu. To jest mój główny postulat, jaki stawiam twórcom programów.

**HENRYKA WITALEWSKA:** — W naszej dyskusji nie możemy zapomnieć o tym, że świat idzie z postępiem i w wielu dziedzinach co 10 lat suma wiedzy się podwaja. W takim razie współczesny człowiek musi wiedzieć to i owo. Od wysiłku umysłowego odciążać się go nie da...

**GRAŻYNA FILIPIAK:** — Właśnie dlatego konieczne jest nauczyć młodzież korzystania ze źródeł wiedzy — encyklopedii, słowników, atlasów. Po co mamy uczyć o wszystkich złościach siarki na świecie, skoro te dane można znaleźć wtedy, gdy będą do czegoś potrzebne. Ale i tutaj nie należy zapominać, że postęp można „robować” w odpowiednich warunkach. Aby realizować ambitne zadania, trzeba mieć po temu warunki. A tego brak. Jeśli na przykład nasza pracownia fizyczna może służyć jako muzeum fizyki, to o czym my mówimy?

**MARIA DULINICZ:** — Pani powiedziała zdanie, którym zasłaniają się wszyscy decydenci oświatowi: że świat idzie z postępiem. I robią generalny błąd. Wiedza szkolna powinna zamykać się na pewnym

## KONKURS

"JAKI PAN  
TAKI KRAM"

MAM ZA CO  
NAGRADZAĆ

etapie niezmiennych wartości, tych, które ważne były sto lat temu i pięćdziesiąt, i dwadzieścia. Powinna obejmować kanon. Na studiach dopiero można uczyć tego, co najnowsze w wybranej dziedzinie. W szkole średniej najważniejsze jest, aby uczyć korzystać z dostępnych źródeł. Tymczasem w podręcznikach jest tylko informacja za informacją, nazwisko na nazwiskiem, reguła za regułą. Tego nikt nie wytrzyma i nieprawdą jest, że po takim uczeniu wychodzi człowiek wykształcony. Niech ktoś robi badania na pierwszym roku uczelni, przebadaj studentów ze znajomości treści poznanych w szkole średniej. Zobaczycie państwo, że nic prawie z tego nie wiedzą.

**GRAZYNA FILIPIAK:** — Bo jest to wiedza na chwilę, na to, żeby zaliczyć dział...

**ALICJA PIECHOWA:** — Ja jednak twierdzą, że zmiany programowe są logicznym i koniecznym następstwem rozwoju wiedzy w poszczególnych dziedzinach. I tak musi być.

**HENRYK SOWIŃSKI:** — Powiedźcie, czy jest to normalne, że magister chemii, magister fizyki czy biologii gorączkowo przed lekcją przerzuca kartki książki i uczy się. On się musi przygotować do lekcji nie metodycznie, a merytorycznie, bo już zapomniał. Przecież on powinien mieć swój przedmiot w małym palcu. Jeżeli czegoś nie wie, to znaczy, że jest to niepotrzebne...

**ALICJA PIECHOWA:** — W mojej dziedzinie, historii, nie tylko rozszerza się program dlatego, że następują jakieś nowe wydarzenia; zmieniają się również poglądy historiografii, które trzeba uwzględnić. Uważam jednak, że jeśli historia ma być historią, to nie należy uczyć jej do roku 1983. Bo to już nie jest historia — to polityka. Na UW uczono mnie historii do roku 1926. Rozumiem, że teraz mogą uczyć łącznie z II wojną światową. Ale dalej — kropka.

Błędna jest również siatka godzin. Bo rozszerza się treści programowe, natomiast „obcina” godziny i tu sytuacja się komplikuje: klasy profilowane, a program dla wszystkich taki sam. Tempo zastraszające, a godzin tyle samo w klasie humanistycznej co w ogólnej. Muszę nauczyć dziecko: pisowni i wypowiedzi specjalnej, analizy treści, umiejętności porównawczej wykorzystania biografii, analizy tekstu źródłowego. To wszystko humanista powinien wiedzieć. Tylko czy on zdoła to oparować?

**MARIA DULINICZ:** — Wracając do siatki godzin: weźmy przedmiot najgorzej poza chemią w szkole traktowany — geografii. Geograf uczy w 16 klasach — w każdej po 30 osób Policze państwo, ilu on musi znać uczniów — blisko 500! Ma po jednej godzinie w tygodniu we wszystkich prawie klasach. Czy jest w stanie ich nauczyć przetrwać, poznać i sprawiedliwie ocenić? Jak ktoś umiał tak bez sensu to zaplanować? Za to przysposobienie obronne obowiązuje w tym roku w wymiarze dwóch godzin tygodniowo w III klasie i to dzielone na grupy. Rozumiem, że można go w takim wymiarze wprowadzić do szkół, w których jest większość chłopców, ale w LO — gdzie głównie babiniec — chyba nie? Po co im dwie godziny przysposobienia obronnego?

**HENRYKA WITALEWSKA:** — Mam pytanie: co robić z przedmiotami „jednogodzinnymi”?

**HENRYK SOWIŃSKI:** — Zlikwidować je, połączyć z innym przedmiotem. Zaproponować inną siatkę, na przykład połączyć w jednym roku dwie godziny z jakiegoś przedmiotu. Zrobiliśmy coś takiego w naszym liceum.

**MARIA DULINICZ:** — Kilka słów o podręcznikach. Wydaje mi się, że jest tu coś nieuczciwego. Uczę chemii już tyle lat i podręczników w ręku miałam kilkanaście. Ostatnio równoległe cztery. I pytam — po co? Marnujemy w czasie kryzysu tyle papieru na drukowanie książek, na płecenie autorem, sprzedaż a w nowych książkach jest np. tylko kilkanaście zdań więcej i przedstawione rozdziały. To jest znowu kolejne pozorne działanie, które ktoś wykonuje po to, żeby zarobić. Przecież wystarczy mi dać wkładkę, cykl artykułów w specjalistycznym piśmie, abym te niezbędne zmiany wytłumaczyła uczniom.

**ZBIGNIEW PAWŁOWSKI:** — Proponuję kończyć naszą rozmowę. Chciałbym was zapewnić, że postaramy się na wasze wątpliwości odpowiedzieć.

Notowała  
**LIDIA JASTRZEBSKA**

## NASI ROZMÓWCY

**MARIA DULINICZ** — chemik, z II stopniem specjalizacji zawodowej, wicedyrektor szkoły, 30 letni staż pracy pedagogicznej w tym 25 lat w LO im. Władysława IV, między innymi przygotowywała 26 finalistów olimpiad chemicznych, organizatorka pracy szkoły. **GRAZYNA FILIPIAK** — germanistka, 8 lat pracy w LO im. Władysława IV, wychowanka szkoły. Opiekunka samorządu szkolnego, wychowawczyni klasy matematyczno-fizycznej. **PAWEŁ LUBNIEWSKI** — nauczyciel w-f, 6 lat pracy, organizator śródrocznych szkolnych obozów sportowo-dydaktycznych oraz wakacyjnych obozów OHP. **ALICJA PIECHOWA** — historyk, II stopień specjalizacji zawodowej, 31 lat pracy pedagogicznej, były wizytator — metodyk historii, obecnie wychowawca klasy o profilu humanistycznym. **HENRYK SOWIŃSKI** — biolog, 36 letni staż pracy pedagogicznej w LO im. Władysława IV, dyrektor od 1970 r. Jego pasją jest walka z przecieciwością. Dba o podtrzymywanie tradycji szkoły, utrzymywanie więzi międzypokoleniowej.

Z „Głosu” w rozmowie uczestniczyli: **ZBIGNIEW PAWŁOWSKI**, redaktor naczelny oraz **HENRYKA WITALEWSKA** i **LIDIA JASTRZEBSKA**.

Parę zdań o sobie. Mam 40 lat, w zawodzie nauczycielskim pracuję dwudziesty rok, a dyrektorem jestem od lat sześciu. Jest to szkoła podstawowa miejska, licząca blisko 1200 uczniów i prawie 70 osób grona pedagogicznego.

Muszę przyznać, iż do pełnienia funkcji dyrektora, trzeba mieć pewne „predyspozycje”. Zawsze staram się pamiętać o tym, że od moich nauczycieli różnię się tylko stanowiskiem, gdyż wykształcenie, staż pracy czy doświadczenie mamy takie samo lub nawet oni są ode mnie bardziej doświadczeni.

Jak zdobyć sobie autorytet? To pytanie musi zadawać sobie każdy ambitny dyrektor. A autorytet w środowisku nauczycielskim, to coś płynnego, stale trzeba nad nim pracować. Sądzę, że potrzebne są częstsze zmiany na tym stanowisku, np. co 7–8 lat przeniesienie z macierzystej szkoły do innej podobnej w typie, z dyrektora na inspektora, ze szkoły podstawowej do średniej.

A co zabija dyrektorów? Rutyna i bezkrytycyzm. Dla mnie jest nie do pomyślenia, żebym traktowała siebie ponad innych. Jeśli dużo od siebie wymagam, to i inni też poczuwają się do podnoszenia poprzeczki bez zachęty. Dlatego chcąc zdobyć autorytet — zaczęłam od siebie. W momencie, gdy przekraczam mury szkoły, wszystkie sprawy są dla mnie ważne. Tak się dobrze złożyło w moim przypadku, iż praca zawodowa była i jest dla mnie zawsze bardzo ważna. Nie wstydzę się przyznać, iż ambicje zawodowe były motorem moich działań i inicjatyw. Wszystko zawsze traktuję poważnie, z szacunkiem dla kolegów, ale także z dużą dozą cierpliwości, serdeczności i ciepła.

Rozpoczynając pracę jako dyrektor (wcześniej też pracowałam na kierowniczym stanowisku poza oświatą) myślałam o tym, co zrobić, aby nauczyciele sami chcieli dobrze pracować. Szkoła duża, warunki trudne (3 zmiany), grono pedagogiczne liczne, personelu obsługiwo-administracyjnego prawie 20 osób. I radzę tu sobie człowieku! Tu znowu zdała egzamin zasada: wszyscy lubią pracować w dyscyplinie i porządku, ze świadomością jasno określonych zadań. Raz uruchomiony mechanizm będzie funkcjonował w sposób ciągły wymagając jedynie kontroli i doraźnych interwencji.

Nasza ukochana biurokracja każe dyrektorowi prowadzić „zeszyt kontroli wewnętrznej”, pisać protokoły pokontrolne, sprawozdania i na wizytacji okazać się tymi papierami. Szczerze wyznaję — mam z tym kłopoty. Ale ja dokonuję kontroli każdego dnia. Sprawdzam pracę sprzątaczek, woźnych, palaczy kotłowni i kuchni — rutynowo, prawie każdego dnia. I nie piszę protokołów, ale zalecam, zwracam uwagę, prowadzę rozmowy ostrzegawcze. To bardziej skutkuje niż sterta protokołów w szufladzie. W sprawach obsługiwo-administracyjnych nie może być braku mojego zdecydowania i niewiedzy. Jeśli dyrektora woźny nie słucha, to wystarczy, aby się zwolnić i nie zajmować niepotrzebnie stanowiska. Ale żeby wymagać od personelu, trzeba służyć własnym, dobrym przykładem.

Dyrektorów, którzy już odeszli, mamy wielu. Zwykle jednak nie zgłębiamy, dlaczego jednych wszyscy „ciepło” i z szacunkiem wspominają, pamiętają ich — a o innych lepiej jak najszybciej zapomnieć. Nie ma, niestety, w naszym kraju honorowego odchodzenia ze stanowisk. Zwykle jest się dyrektorem do emerytury, albo musi już koniecznie być „afera”.

Jak ułożyłam sobie współpracę z radą pedagogiczną? Na zasadach partnerswa, ale w warunkach jasności, czego od siebie wzajemnie oczekujemy. Zaczęłam od typowej sprawy — uczestnictwa w posiedzeniach komisji rad klasowych. Przy tak dużej szkole (39 oddziałów) klasyfikacje uczniów na semestr musiały odbywać się w trzech terminach: osobno dla klas I–III, klas IV–V i klas VI–VIII. W pierwszych dwóch latach mojej pracy uczestniczyłam w każdej z tych klasyfikacji i w każdym semestrze. Słuchając sprawozdań wychowawcy każdej z klas, mogłam zorientować się, w jakim środowisku szkoła pracuje, jakich mam uczniów słabych, a jakich wybitnych i bardzo zdolnych. Wymagałam też informacji od wychowawców klas o każdym uczniu. To mi pozwalało zorientować się, kto dobrze prowadzi pracę wychowawcy klasowego, a kto nie wie o swojej klasie.

Również nauczyciele wystawiający oceny niedostateczne powinni je umotywić. Dla jasności dodam — nigdy nie stara-

łam się „wymusić” oceny pozytywnej, żądałam jedynie rozważ i dobrego rozważania w warunkach domowych ucznia. Byłam przeciwko bezduszności, krzywdzącej ocenie dziecka, które nie umie się czasem obronić. Taka metoda pracy z radą pedagogiczną pozwoliła podnieść wskaźnik ocen pozytywnych. Obecny na zebraniach pedagog szkolny poznawał w ten sposób przyczyny niepowodzeń szkolnych uczniów, otrzymywał wnioski do dalszej pracy. Podejmował pracę z trudnymi uczniami do końca roku lub nawet do czasu ukończenia przez nich szkoły.

Dla moich uczniów, tych z tzw. marginesu, szkoła jest często jedyną szansą. Uświadamiam to moim nauczycielom proponując, aby w swojej pracy stosowali zasadę „podawania ręki”, często wielokrotnie. Nie ma nic ważniejszego niż to, że kiedy uczeń popadłszy w kolizję z prawem, czy przystępujący do grupy nieformalnej — zdoła przy pomocy pedagoga, wychowawcy klasy, rodziców, poprawić swoje zachowanie. Mielśmy takich uczniów. Kiedy opuszczali mury naszej szkoły myślałam z obawą, czy inni zechcą dalej im pomóc?

Nie wyobrażam sobie, żeby w mojej pracy działalność gospodarczo-finansowa czy administracyjna przysłała mi wszystko inne. Borykam się natomiast z wieloma problemami, jak inni dyrektorzy, ale zachowuję umiar w hierarchizowaniu problemów. Udało mi się ułożyć dobrze stosunki z radą pedagogiczną. Jest to proces złożony, trwa pewien okres, przyglądamy się sobie, dyskutujemy, przekonywujemy, aby w końcu ułożyć je prawidłowo. Trzeba po prostu lubić szkołę, lubić młodzież i lubić nauczycieli, a reszta pójdzie jak z płatka. Wszystkich należy traktować życzliwie, ale z niezbędnym dystansem. Nie sądzicie, jednak że wszyscy mnie „lubią”.

Za co nauczyciele cenią dyrektora? Na pierwszym miejscu stawiają sprawiedliwość. Stosuję zasadę: za dobrą pracę nagroda, za złą rozmowa ostrzegawcza, hospitacje i uwagi. Moich nauczycieli mam za co nagradzać. Uczniowie nasi biorą udział w olimpiadach przedmiotowych ze wszystkich prawie przedmiotów i od lat dochodzą do eliminacji wojewódzkich, gdzie plasują się w grupie finalistów. Nauczycielom — opiekunom przydzielam nagrody. Dokonuję sprawdzianów wiedzy z różnych przedmiotów. Tym, którzy wykazują stale wysoki poziom nauczania, przydzielam nagrody. Nauczycielom, którzy przygotowują programy artystyczne, uczestniczą w eliminacjach miejskich, rejonowy i wojewódzkich — też przydzielam nagrody. Staram się też uzasadnić nauczycielowi, dlaczego nie otrzymał nagrody. Mam zawsze czas dla moich pracowników.

Czy stać mnie na odwagę i samodzielność w decyzjach? Musi mnie być stać, inaczej nigdy szkoła moja nie mogłaby dobrze funkcjonować. Zdarzało mi się mieć inne zdanie niż moje władze. To także trzeba w kalkulować w strategię kierowania. Zawsze „na zewnątrz” bronię swojej placówki i nauczycieli. Wszystko załatwiam we własnym gronie, bez ingerencji z zewnątrz.

Ważną rolę w pracy dyrektora odgrywa dobór odpowiednich metod pracy, a zwłaszcza stosowanie właściwego stylu kierowania zespołem. Styl ten musi być demokratyczny: trzeba szeroko uwzględnić opinię rady w procesie podejmowania i realizacji decyzji, jej aktywne uczestnictwo w codziennej pracy szkoły. Trzeba pójść w kierunku szerokiej decentralizacji decyzji kierowniczych. Nauczyciel ma większe ambicje zawodowe i chce wykazać się efektami, wykazuje też inicjatywę i pomysłowość, chętnie podejmuje się zadań odpowiedzialnych i samodzielnych. Nie trzeba więc go do pracy przymuszać, raczej okazywać zaufanie i życzliwość. Podstawowym zadaniem dyrektora staje się więc stwarzanie odpowiednich warunków pracy. Wszędzie, gdzie jest to możliwe, należy wykorzystywać wiedzę rady pedagogicznej, dopuszczać do dyskusji, pobudzać inicjatywę.

Muszę dodać, iż zawsze krytycznie oceniam swoje działania; podczas każdej wakacji zastanawiam się, co zmienić w mojej pracy, a co zdało egzamin? Staram się sobie samej stawiać coraz wyższe wymagania. Zawsze jednak zadaję sobie pytanie, czy mogłam więcej i czy wszystkie atuty wykorzystałam? I ten dylemat stałego „niepokoju” towarzyszy mi w pracy i pozwala bez kompleksów patrzeć w przyszłość.



# PYTAJ — ODPOWIEMY

REDAGUJE TERESA KONARSKA

## PRAWIE WSZYSTKO O DODATKU MIESZKANIOWYM

Nareszcie zostało ogłoszone w Dzienniku Urzędowym MEN nr 5 zarządzenie w sprawie dodatku mieszkaniowego dla nauczycieli. Wchodzi ono w życie z mocą wsteczną od 1 stycznia 1988 roku. Zgodnie z zapowiedzią przedstawię jego najistotniejsze zapisy.

Dodatek mieszkaniowy przysługuje nauczycielom zatrudnionym co najmniej w połowie wymiaru czasu pracy w szkołach i w innych placówkach oświatowych położonych na terenie wsi oraz miast liczących do 5 tysięcy mieszkańców. Jest on wypłacany, jeżeli zainteresowany złoży wniosek o jego przyznanie. Wówczas otrzymuje go od pierwszego dnia miesiąca złożenia wniosku.

Dodatek przynajmniej i wypłaca organ administracji w następujących przypadkach: gdy nie ma on możliwości zapewnienia uprawnionemu nauczycielowi bezpłatnego mieszkania; gdy nauczyciel nie korzysta z przysługującego mu bezpłatnego mieszkania, ponieważ mieszka w domu lub lokalu stanowiącym jego własność, zajmuje lokal spółdzielczy, mieszka w mieszkaniu zakładowym, którego najemcą jest współmałżonek, mieszka u rodziców lub teściów albo innych osób bliskich bądź zajmuje mieszkanie inne niż wymienione wyżej.

Niestety, wysokość dodatku przysługującego nauczycielowi nadal pozostaje w niezmiennym wysokości i wynosi 1200 zł dla nauczyciela samotnego, 1600 zł dla rodziny dwuosobowej, 1800 zł dla rodziny trzyosobowej i 2000 zł dla rodziny liczącej cztery i więcej osób. Do stanu rodziny nauczyciela — według nowego zarządzenia — zalicza się współmałżonka, dzieci oraz tych rodziców, którzy wspólnie zamieszkują i pozostają na utrzymaniu. W przypadku gdy oboje małżonkowie są nauczycielami — przysługuje im jeden dodatek mieszkaniowy, jeśli zamieszkują wspólnie. Jeżeli osobno — każdy z nich otrzymuje dodatek w odpowiedniej wysokości.

mi — przysługuje im jeden dodatek mieszkaniowy, jeśli zamieszkują wspólnie. Jeżeli osobno — każdy z nich otrzymuje dodatek w odpowiedniej wysokości.

W przypadku nauczycieli, którzy zajmują lokal spółdzielczy bądź mieszkają w mieszkaniu zakładowym, którego najemcą jest współmałżonek — wysokość dodatku stanowi równowartość kwoty czynszu najmu opłacanego za mieszkanie, nie może być jednak wyższa niż suma, którą nauczyciel otrzymałby zgodnie ze swoim stanem rodzinnym. Oczywiście, przy niskiej kwocie dodatku zastrzeżenie podane w zarządzeniu nie jest istotne, albowiem zwykle czynsz najmu znacznie przekracza najwyższy dodatek.

Dodatek mieszkaniowy przysługuje także nauczycielom, emerytom i rencistom uprawnionym do korzystania z bezpłatnego mieszkania na zasadach określonych w art. 54 ust. 6. Jest on wypłacany emerytowi lub renciście tylko wówczas, gdy jego równowartość — na wyraźne życzenie zainteresowanego — nie została wliczona do podstawy wymiaru emerytury lub renty inwalidzkiej.

Często otrzymujemy pytania od naszych Czytelników seniorów, kto powinien im wypłacać dodatek, jeżeli zmieniają miejsce zamieszkania. Zarządzenie reguluje tę sytuację w sposób jednoznaczny i mówi, iż: w przypadku nauczycieli emerytów i rencistów, którzy — zachowując uprawnienia do dodatku — zmieniają miejsce zamieszkania, dodatek może być na ich wniosek wypłacany przez organ administracji właściwy dla miejsca zamieszkania zainteresowanego. Podstawę dokonania wypłaty stanowi decyzja wydana nauczycielowi przez organ administracji w chwili jego przejścia na emeryturę lub rentę.

W pewnych okresach mimo że nauczyciel nie pracuje — ma on prawo do

dodatku. Dzieje się tak wówczas, gdy przebywa na urlopie płatnym, odbywa zasadniczą służbę wojskową, przeszkolenie wojskowe, ćwiczenia itd. W wypadku jednak, gdy z nauczycielem powołanym do służby wojskowej zawarta była umowa o pracę na czas określony, dodatek wypłaca się nie dłużej, niż do końca okresu na który była ona zawarta. Dodatek przysługuje w czasie korzystania przez nauczycielkę z urlopu wychowawczego, a także w czasie przebywania na innych urlopowach bezpłatnych na podstawie odrębnych przepisów, jeżeli przepisy te przewidują zachowanie prawa do bezpłatnego mieszkania lub dodatku.

Informowałam już wcześniej o najistotniejszym zapisie nowego zarządzenia. Dodatek przysługuje nauczycielom oraz nauczycielom emerytom lub rencistom, którzy wybudowali dom przy pomocy kredytu bankowego i kredyt ten spłacili, a w okresie spłaty pobierali ekwiwalent pieniężny. Przysługuje on także nauczycielom oraz nauczycielom emerytom i rencistom, którzy nadal spłacają ten kredyt pobierając jednocześnie ekwiwalent pieniężny. Na wniosek zainteresowanych dodatek ten zostanie wypłacony w kwocie odpowiedniej do stanu rodzinnego.

## ODPOWIEDZI EXPRESSOWE

**J.B. — woj. tarnowskie.** — Ukończenie trzech lat studiów traktuje się dla celów wymiaru wynagrodzenia zasadniczego jako równorzędne z ukończeniem szkoły pedagogicznej.

**Andrzej K. — Inowrocław.** — Kredyt bankowy przynajmniej się nauczycielom, którzy przystąpili do pracy bezpośrednio po ukończeniu studiów i podjęli ją na wsi lub w mieście do 5 tys. mieszkańców na okres nie krótszy niż trzy lata. Ponadto nauczyciel musi być zatrudniony w pełnym wymiarze i na stanowisku odpowiadającym jego kwalifikacjom w granicach co najmniej 1/2 etatu.

Kredyt podlega umorzeniu w ciągu 6 lat od momentu otrzymania go. Jeżeli nauczyciel nie odpracuje wymaganego okresu — kredyt podlega umorzeniu w części proporcjonalnej. Nie umorzona część staje się natychmiast wymagalna i podlega spłaceniu wraz z odsetkami w wysokości 12 proc. w stosunku rocznym, licząc od dnia utraty uprawnienia do kredytu do dnia całkowitej jego spłaty.

**Janina Ch. — woj. warszawskie.** — Dzieci nauczycieli emerytów mają te same uprawnienia wynikające z artykułu 59 Karty, które przysługują dzieciom nauczycieli czynnych. Mają oni pierwszeństwo — na równych z innymi dziećmi warunkach — w przyjęciach do przedszkoli, internatów, burs i szkół ponadpodstawowych.

**Jan G. — woj. bydgoskie.** — Dodatkowy awans przysługuje nauczycielom, którzy nabyli prawo do emerytury lecz ze względu na potrzeby kadrowe szkoły pozostają nadal w zatrudnieniu w pełnym wymiarze zajęć. Nauczyciel, który nabył prawo do emerytury to ten, który: spełnił warunki do uzyskania emerytury w trybie przewidzianym w przepisach emerytalnych o zaopatrzeniu emerytalnym pracowników i ich rodzin; spełnił warunki określone w art. 88 Karty lub zawiesił prawo do emerytury i podjął pracę w pełnym wymiarze.

**Jolanta B. — woj. koszalińskie.** — W razie przeniesienia obojga małżonków będących nauczycielami przysługuje im tylko jeden ryczałt z tego tytułu w wysokości 100 proc. jednomiesięcznego wynagrodzenia małżonka pobierającego wyższe uposażenie. Przyznanie nauczycielowi zasiłku osiedleniowego w wysokości dwumiesięcznego wynagrodzenia wraz z dodatkami nie stanowi przeszkody do wypłacania mu ryczałtu z tytułu przesiedlania się.

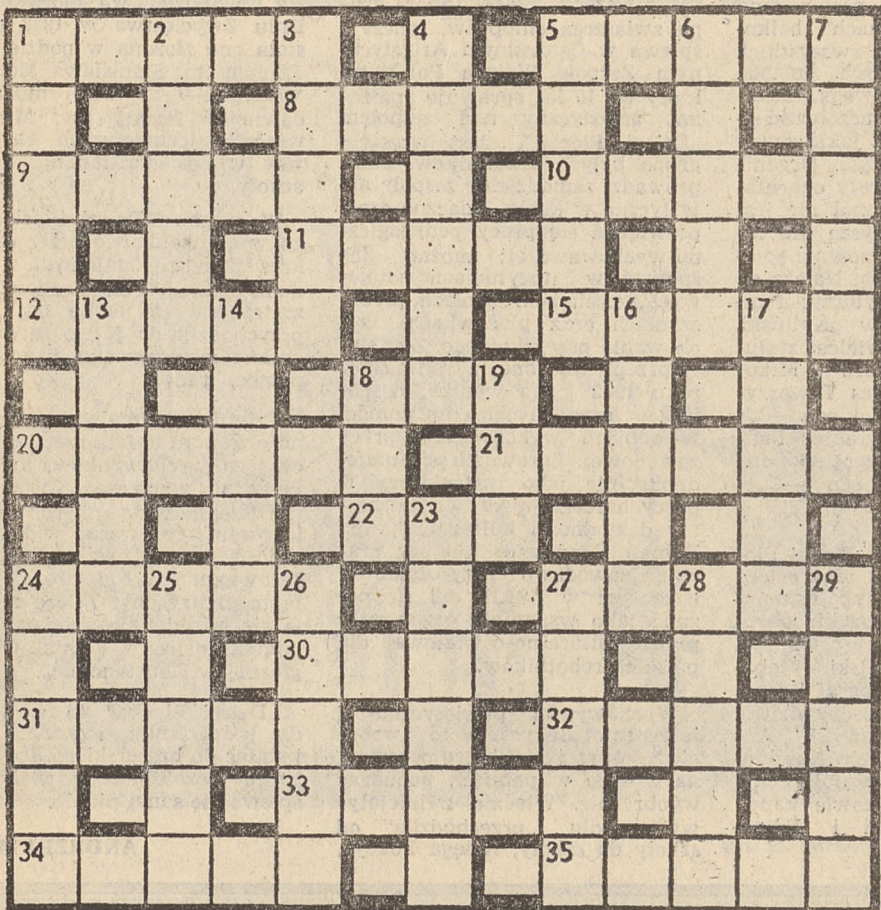
**B.G. — Bytom.** — Przez liczbę użytkowników biblioteki należy rozumieć planowaną liczbę uczniów na początku roku szkolnego oraz zatrudnionych w niej nauczycieli. W szkole, w której jest 800 uczniów — przysługują dwa pełne etaty.

**Andrzej K. — woj. katowickie.** — Emeryt ma prawo do trzynastki niezależnie od przerwy w zatrudnieniu, proporcjonalnie do przepracowanego okresu w roku za który przyznawana jest nagroda.

**Alina B. — woj. wrocławskie.** — Nauczycielowi mianowanemu, który wniosł podanie o przeniesienie do miejscowości będącej miejscem stałego zamieszkania współmałżonka, jeżeli podanie o przeniesienie nie może być uwzględnione z powodu niemożności zatrudnienia go w zawodzie nauczycielskim w miejscu stałego zamieszkania współmałżonka, organ nadzorujący szkołę udziela urlopu bezpłatnego lub przenosi go w stan nieczynny.

# MAŁDRA GŁOWA NR 21

REDAGUJE  
ZDZISŁAW NOWAK



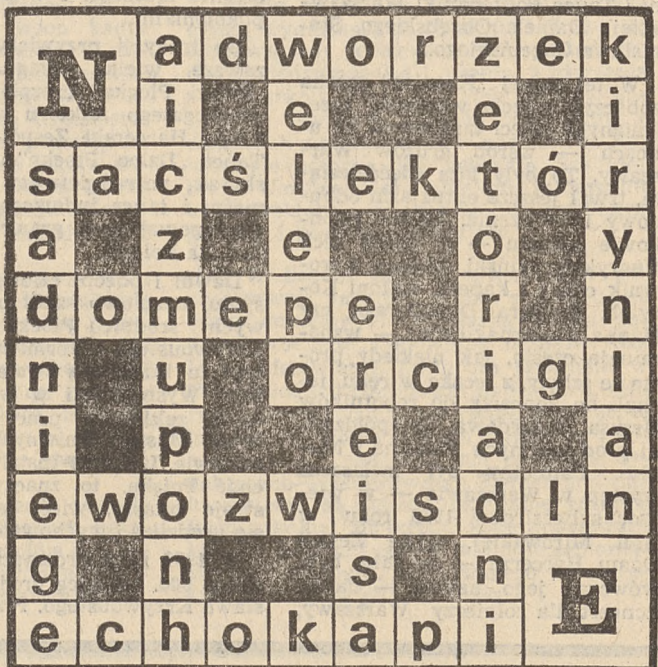
KRZYŻÓWKA

co znajdowano wewnątrz piramidy egipskiej), 13) znana powieść Kraszewskiego, 14) owad o niebiesko lub zielono zabarwionym ciele (żyje głównie nad wodami), 16) pierwiastek chemiczny, którego połączenia są silnie trujące, 17) to, co wędkarz trzyma w garści, 18) ogród drzew owocowych, 19) upięcie włosów, które może być także okretowym kucharzem, 23) droga szlucnych satelitów, 24) miasto w Polsce lub mieszkanie kraju nad Bosforem, 25) termin trygonometryczny, 26) oddział lekcyjny, 27) naramiennik, 28) imię żeńskie, 29) lewy dopływ Buga.

co znajdowano wewnątrz piramidy egipskiej), 13) znana powieść Kraszewskiego, 14) owad o niebiesko lub zielono zabarwionym ciele (żyje głównie nad wodami), 16) pierwiastek chemiczny, którego połączenia są silnie trujące, 17) to, co wędkarz trzyma w garści, 18) ogród drzew owocowych, 19) upięcie włosów, które może być także okretowym kucharzem, 23) droga szlucnych satelitów, 24) miasto w Polsce lub mieszkanie kraju nad Bosforem, 25) termin trygonometryczny, 26) oddział lekcyjny, 27) naramiennik, 28) imię żeńskie, 29) lewy dopływ Buga.

## LABIRYNT ZE ZŁOTĄ MYŚLĄ

Wśród liter widocznych w polach tego oto labiryntu ukryty jest aforyzm Aliszera Nawoi, wybitnego poety uzbeckiego (także i wezyra) z XV w. Odczytanie złotej myśli Nawoi należy rozpocząć od dużej litery „N” (u góry rysunku), natomiast zakończyć na dużej literze „E” (tej u dołu). Oczywiście wędrować trzeba z pola do pola kolejno, bez przeskakiwania. Dla ułatwienia ujawniamy, iż złota myśl wielkiego wezyra zbudowana jest zaledwie z czterech wyrazów.



## NAGRODY

Za prawidłowe rozwiązanie rozrywek umysłowych (Małdra Głowa nr 18) bony oszczędnościowe PKO po 1000 zł wylosowali: Antoni Wawarczyk — Wałcz, Jerzy

Adamczak — Brodnica, Klotylda Michalak — Złoczew.

Natomiast nagrody książkowe wylosowali: Genowefa Dymacz — Swiba, Krystyna Milewska — Piaseczno, Wiesław Olbrych — Biesna, Wanda Oderowicz — Radom, Mirosława Patelczyk — Rumia.

Rozwiązanie zadań (przynajmniej jednego prosimy nadsyłać pod adresem: Redakcja „Głosu Nauczycielskiego”, ul. Spasowskiego 6/8, 00-389 Warszawa, w terminie do 10 dni, z dopiskiem na kopercie „Małdra Głowa nr 21”).

Wśród Czytelników, którzy nadesłali prawidłowe rozwiązania, rozlosujemy 3 bony PKO po 1000 zł oraz 5 nagród książkowych.





# LITERACKI GŁOS

Nr 3 (102) 16 X 1988 r.

# NAUCZYCIELSKI

REDAGOWANY PRZY WSPÓŁDZIALE NAUCZYCIELSKICH KLUBÓW LITERACKICH

LONGIN JAN OKOŃ

Pamięć jak dzban chowa wszystko  
jest pulsem życia  
źródłem dobra i zła

## PAMIĘĆ

jabłka pamięci  
toczą się przez pokolenia  
trzeba umieć wybierać  
aby krzepnąć w siłę

MARIAN JANUSZ  
KAWAŁKO

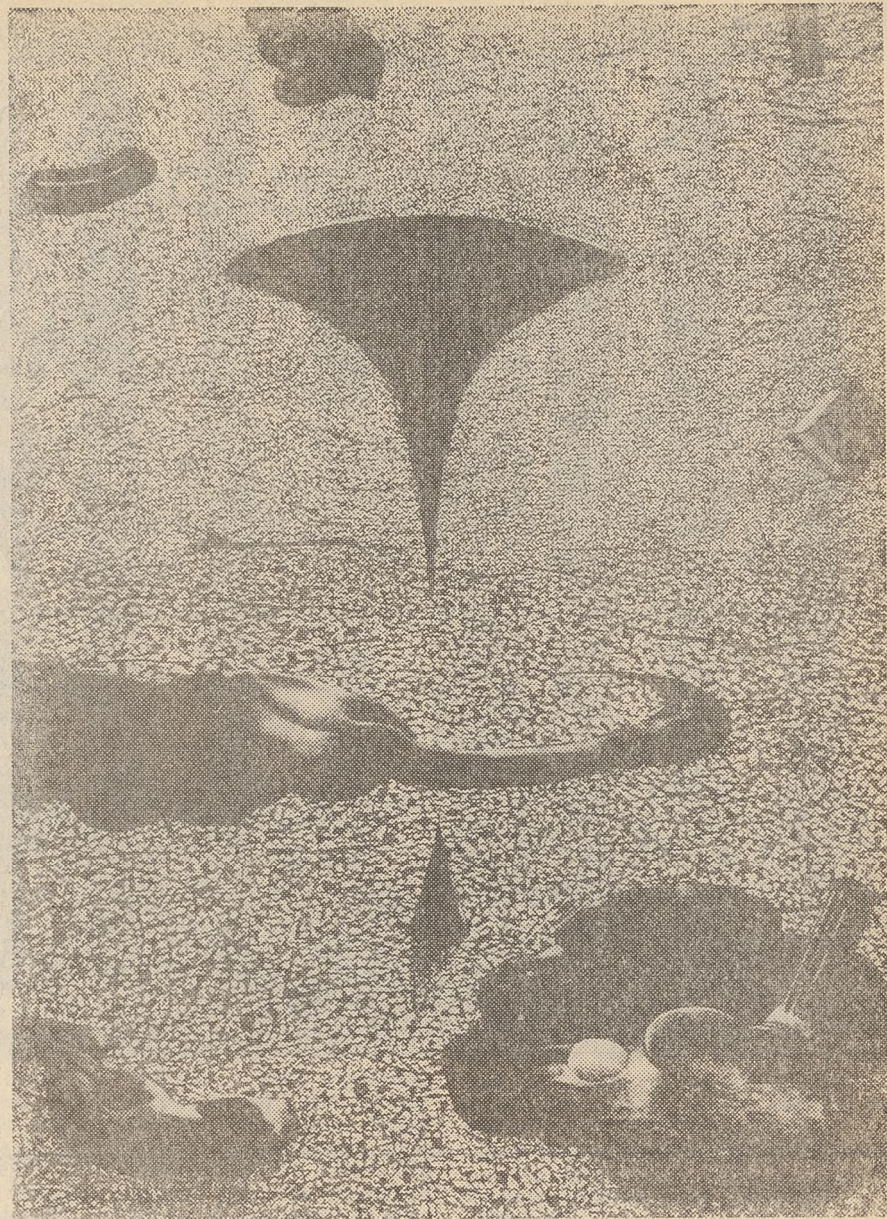
ciągle tu płasko niby  
na dnie sadu  
z którego jesień całą złość wymiotła  
zmierzch się natrętnie uczeplił  
kartoflisk  
częstuje chłodem gdy  
kogo napotka  
brzozy-wygnanki wiatru wypatrują  
mało im żalu co przeszył ściernisko  
nostalgii więcej aniżeli  
powietrza  
nawet nieboskłon podpyływa  
zbyt blisko

## PODLASIE JESIENNE

### RAPSOD

w takim pejzażu każda  
miłość boli  
więc lepiej stać się kołującym ptakiem  
lub polnym strachem —  
nie boskim stworzeniem:  
kij olszynowy i  
czapka na  
bakier

w takim pejzażu nawet miłość  
boli



Narodziny

KAROLINA TURKIEWICZ-SUCHANOWSKA

## SCHRONIĆ SIĘ

Mogłabym już uśmiechać się patrząc na to, co koło mnie. Oni odchodzą, zawsze odchodzą. Do czegoś swojego wyłącznie, tylko dla nich ważnego. Jestem im wtedy niepotrzebna. Bo po co?

A ja zostaję. Zostaję z drzewami pod oknem, a raczej one zostają ze mną. Zostaje też pamięć o wszystkim, co kluje i boli teraz właśnie.

Patrzę na kwiaty w stojącym na stole wazonie: jesiennie dostojne w bieli i złotości astry i słoneczniki. Po płatku słonecznika wspina się biedronka. Czy ona wie, że jest? Mogę ją stracić, zdmuchnąć, może nie być, nie istnieć. Ja — podobno dlatego istnieję, bo myślę. A ona? Czy wszystko, co żywe istnieje, bo myśli?

U mnie nerwy tuż pod skórą. Do wyucia, do zimnego dreszczu na grzbiecie

i do zaciśniętych szczęk, żeby nie zawołać. Kogo?

...Kiedy ma się za sobą to szamotanie z białą kartką (i samym sobą), ten omal skowyt rozpaczony, bo musi się napisać choć kilka linijek, aby nie zwariować do reszty... (Właśnie — zwariować, a nie — oszaleć). A kiedy już wyrwie się tę kotwicę strachu z serca, kiedy już wyrastają zasieki liter — wtedy można się schronić — przynajmniej do rana.

O, te moje mozolnie budowane umocnienia! Można je zdmuchnąć, jak tę małą biedronkę z liścia słonecznika: wystarczy czyjeś skrzywienie pogardliwe, czyjś pełen politowania uśmiech...

Lepiej zbuduję pałac — tam zechcą wejść. Że przezroczysty? Przecież ludzka rzeczą jest wchodzić do środka szklanych pałaców. Może jest tam jeszcze coś, co potem można omawiać długo, pracowicie?

Albo zbuduję cały wszechświat: gwiazd w nim będzie miliardy więcej i więcej słońca. Droga Mleczna — tam będzie jak zaproszenie, a pocziwy księżyc widziany z ziemi jak srebrna taca. Tam będzie ciepła plaża pokryta srebrnym piaskiem, co nie zasypie oczu. I będzie w tym wszechświecie cisza, co nie rani w nocnym czasie czuwania.

Będzie to moje przesłanie do tych, którzy czują podobnie. Wiem, że gdzieś są! Kiedyś zapukają do moich drzwi i będziemy razem pić kawę osrebrzoną księżycem, osłodzoną zapachem lip za oknem, bo okno wtedy otworzę na całą szerokość, by było słychać nasz śmiech. Nie zapalimy światła — będą palić się słowa i będziemy rozmawiać tym samym językiem.

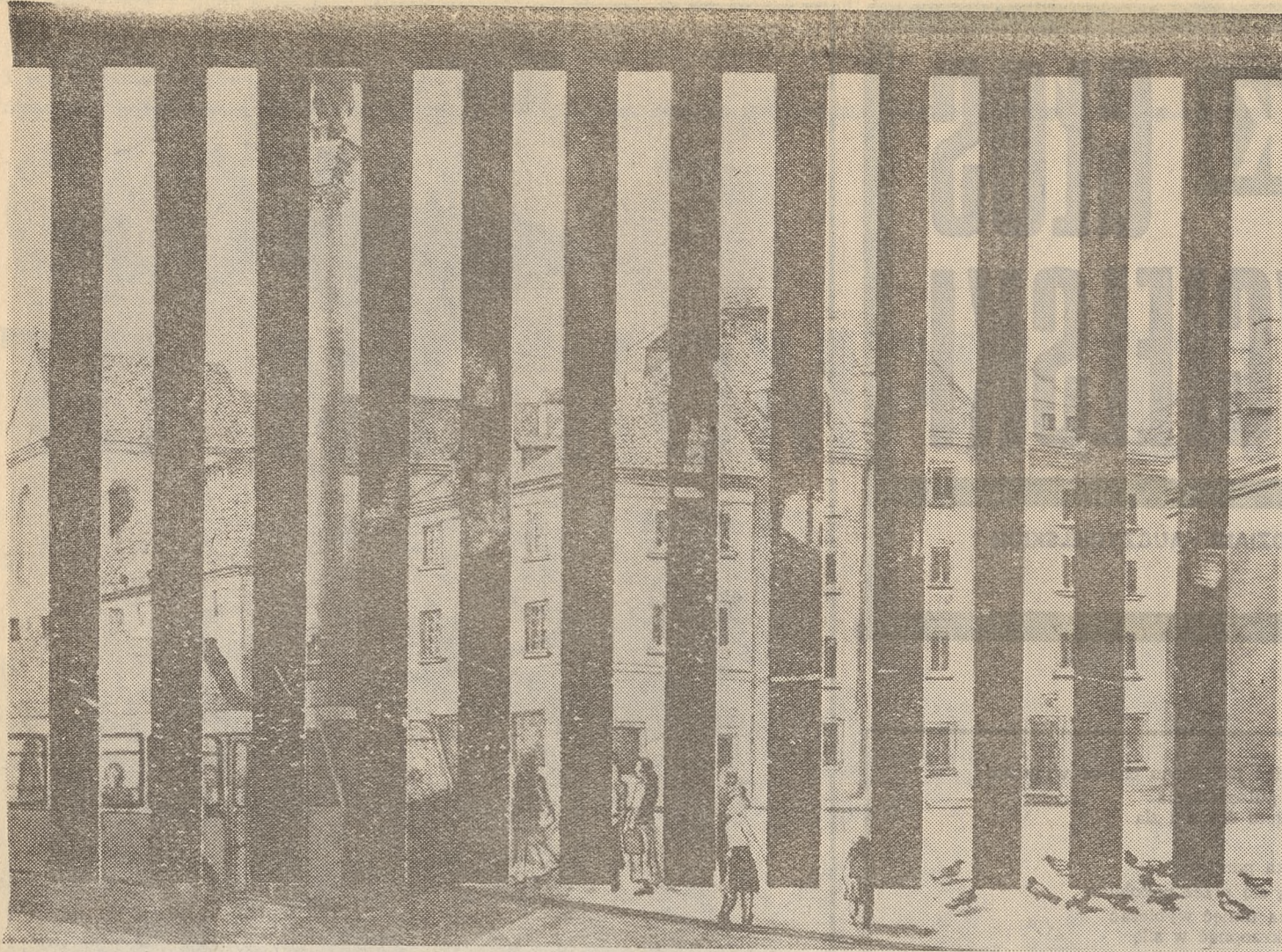
A kiedy im przeczytam swój ostatni wiersz — stanie się cisza i pociepleją nasze dłonie. Silna jestem, silna na jeden taki wiersz, co nie zapłacze: przybiegną doń nawet dzieci i nie będą straszły kwiatów ani bezdomnych kotów. Silna jestem na jeden taki gest — rozrzucę po niebie gwiazdy słów — a potem będę się uśmiechać, bo wiem, bo teraz już wiem, chociaż nie do końca jeszcze zrozumiałam te astry zerwane o wieczornej rosie i ten słonecznik, który jest jednak słońcem mojego wieczoru, kiedy sam na sam ze słowem istnieję, kiedy pochylona nad słowem szukam tego, które podzielę, jak chleb między swoich.



Warszawa — Osiedle „Międzynarodowa”

W tym numerze zamieszczamy grafiki (litografie) absolwenta Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, Jana Leśniaka, pracującego w Państwowym Ognisku Plastycznym w Grodzisku Mazowieckim.

Fot. Autora



Warszawa — Stare Miasto

WANDA TATARA-CZOPEK



Jak dobrze  
jest nocą  
skoczyć głową  
we własny wiersz  
słowa  
podtrzymają  
jak delfiny  
albo  
rzuca koło ratunkowe  
do brzegu świtu  
pociągną  
holownik snów  
samotność  
rozbije głowę  
o rafa marzeń

KRYSTYNA WROŃSKA

## PODAWAŁAŚ MI SŁOWA

Podawałaś mi słowa  
tyle słów  
i wydawało się w końcu  
że mam już wszystkie  
na każdą okoliczność  
na noc i dzień  
na łąkę i na śnieg pod lasem  
A dzisiaj zabrakło jednego  
podpowiedz słowo  
które umiałoby oblaskawić płomień  
tyle chłodu w moim sercu-mamo  
podpowiedz prędko  
— w lód przemieniają mi serce

JANINA  
PODŁODOWSKA

## NOKTURN

Pamięci Feliksa Rajczaka

Słowa jak srebrne paciorki rozzarzyły ciśnie  
popatrz  
dogasły świece  
cień zamknął w otulinie mroku  
życie poety jak letni sen

któż zdola dźwignąć nie dokończoną frazę  
nie zagojony biały wiersz

wszystko co swoje  
nie zapisane w testamentie  
wszystkim dane  
darmo

LESZEK BAKUŁA



udawanie głupiego na nic się nie przyda  
trzeba się rozmówić z panią matką śmiercią  
udawanie mądrego na nic się nie przyda  
trzeba się rozliczyć z panem ojcem cierpień  
— w tej dwójce jedynej — gniecie nas ohy  
do kalendarza losów doszedł jeszcze sierpień  
— oby rozum nie został odebrany sercom

JANINA SOSZYŃSKA

## JUŻ TYLKO

Protestujemy  
już tylko w marzeniach  
jesteśmy odważni  
niesiemy transparenty  
precz z zakłamaniem  
żądamy Prawdy  
Sprawiedliwości  
twardzi  
nieustępliwi  
a kiedy budzik wywoła  
godzinę  
pod powiekami gubimy senne marzenia  
zamykamy się w skorupie ślimaka  
rozgrzeszeni  
prawem do życia  
posłuszne roboty  
idziemy  
na wyznaczone miejsca

MARIA EWA AULICH

## DRZWI

Magdalena długo stała przed drzwiami. Zrobiła je przed chwilą za Michałem cała jeszcze nim wypełniona. Teraz trzymając dłoń na zasuwie, miała uczucie, że przez zamykanie metal odpywa od niej wszystko, co było tym chłopcem-mężczyzną, który z fascynacją jej ciałem, najpierw jej ciałem, przychodził zawsze wtedy, kiedy gasła w nim radość. Uważał Magdalena za mądrą kobiecość, w której odnajduje ciepło i coś, co pozwala mu być pełnym wiary w siebie, tej wiary jakiej nie ma w grosz, kiedy spotkali się po raz pierwszy.

Zrobiła je wtedy z chłopakiem z lekko spoczną ręką którą ujął jej dłoń na dobranoc. Dygotało w nim pragnienie tak silne, że można było tylko albo uciec bez

słowa, albo runąć natychmiast na trawnik przed domem. Ale Magdalena powiedziała:

— Chodź zrobię herbaty — wyrzuciła z siebie ten banal, czując się jak nabierająca klienta dziewczka, a on... po prostu wyjął klucz z jej zacisniętych palców. Herbata nie zdążyła wtedy ostygnąć, wylała się na dywan, potrącona niecierpliwie zrzuconym kocem, a Magdalena, której wysuszone najdelikatniejszą pełnią gardło mogło tylko ochryple jęknąć, ze zdumieniem patrzyła, jak Michał, jeszcze przed sekundą niezdolny do najmniejszego gestu, wstaje, podnosi szklankę i wychodzi z pokoju. Zamknęła oczy, czując, że wsiąka w rzeczywistość. W takich chwilach lubiła mieć fizyczną pewność, że nie walczy samotnie z falą odpływu. Słyszając szelest zacisnęła mocniej powieki przekonana, że on po prostu się ubiera. W tej samej chwili poczuła szorstkie palce przesuwające się z jej stopy aż do czoła:

— Lenko, przyniosłem wodę. Wypiła tę wodę oparta na jego ramieniu, jak ciężko chora bojąc się otworzyć oczu, żeby nie dostrzegł w nich wzruszenia. Natychmiast potem zakopała się pod kocem, przerażona własną nagością. Odnalazł ją tam, zagarnął w siebie, ukłosał, odgadując małą dziewczynkę, którą w gruncie rzeczy była, mimo przepaści, jaka dzieliła ją od dzieciństwa.

Potem jeszcze wiele razy zamykała za nim drzwi. Zawsze najpierw był telefon,

czasem w przedziwnej porze wyrwywający Magdalena ze snu, a ona zawsze mówiła:

— Czekam — wstawała, szła do kuchni i szykowała herbatę. Sączyli ją oboje jak szlachetny alkohol. Michałowi potrzebny był ten rytuał do kolejnych zdrad — tak nazywał rozmowę z Magdalena. Kuchenny stół stał się przedziwnym konfesjonalem. Penitent spowiadał się dokładnie ze wszystkiego, co uważał za grzech, by po chwili wyciągnawszy dłoń, zsuwać z ramion słuchającej go kobiety to, co miała na sobie. Niezmiennie zachwycony jej ciałem, z niepokojem czekał, czy pozwoli, czy nie uniesie rąk w geście protestu. Jeśli mówiła — nie — nie pytał dlaczego, po prostu wiedział. Stawał wtedy za krzesłem, na którym siedziała, chwilę milczał z twarzą w jej włosach, by za moment poprosić zdrewniałym głosem:

— Zamknij za mną drzwi... Zamykała czekając, aż ucichną jego kroki.

Godziny z Michałem dawały Magdaleni wszystko to, czego się już nie spodziewała, przekonana przez innych, że kobieta może tylko oczekiwać albo cierpieć. Z nim było po prostu szczęście istnienia. Kiedy jednak pewnej nocy, klęcząc z twarzą wtułoną w jej biodra, powiedział, że rzuca wszystko, bo chce być z nią, wyrwała się spod niego gwałtownym ruchem krzyżując:

— Nie zrobisz tego!  
Akceptowała siebie w roli tej trzeciej, z „herbacianych spowiedzi”, wiedziała, że

ją gra, nigdy jednak nie przyszło jej do głowy, że może być z nim inaczej niż kilka razy w roku — w łóżku i przy stole. Pierwszą, zwariowaną noc z Michałem potraktowała jak przygodę, która zdarzyła się ot tak, po prostu. Następnie trochę jak zabieg higieniczny, nieco jednak zdziwiona, że jej dotychczasowe doświadczenia erotyczne, w porównaniu ze światem, w jaki wprowadził ją ten chłopak, bladły coraz bardziej. Powiedziała mu nawet kiedyś, że jest poetą miłości. Ona sama pozbywała się kompleksów, przestała się wstydzić nagości, zapalonego światła i drobnych perwersyjek, które nawet często prowokowała. Z Michałem nigdy nie było tak samo, każda kolejna noc była odkryciem.

I teraz nagle to powtórzone do nagle, stojącej na dywanie Magdaleny:

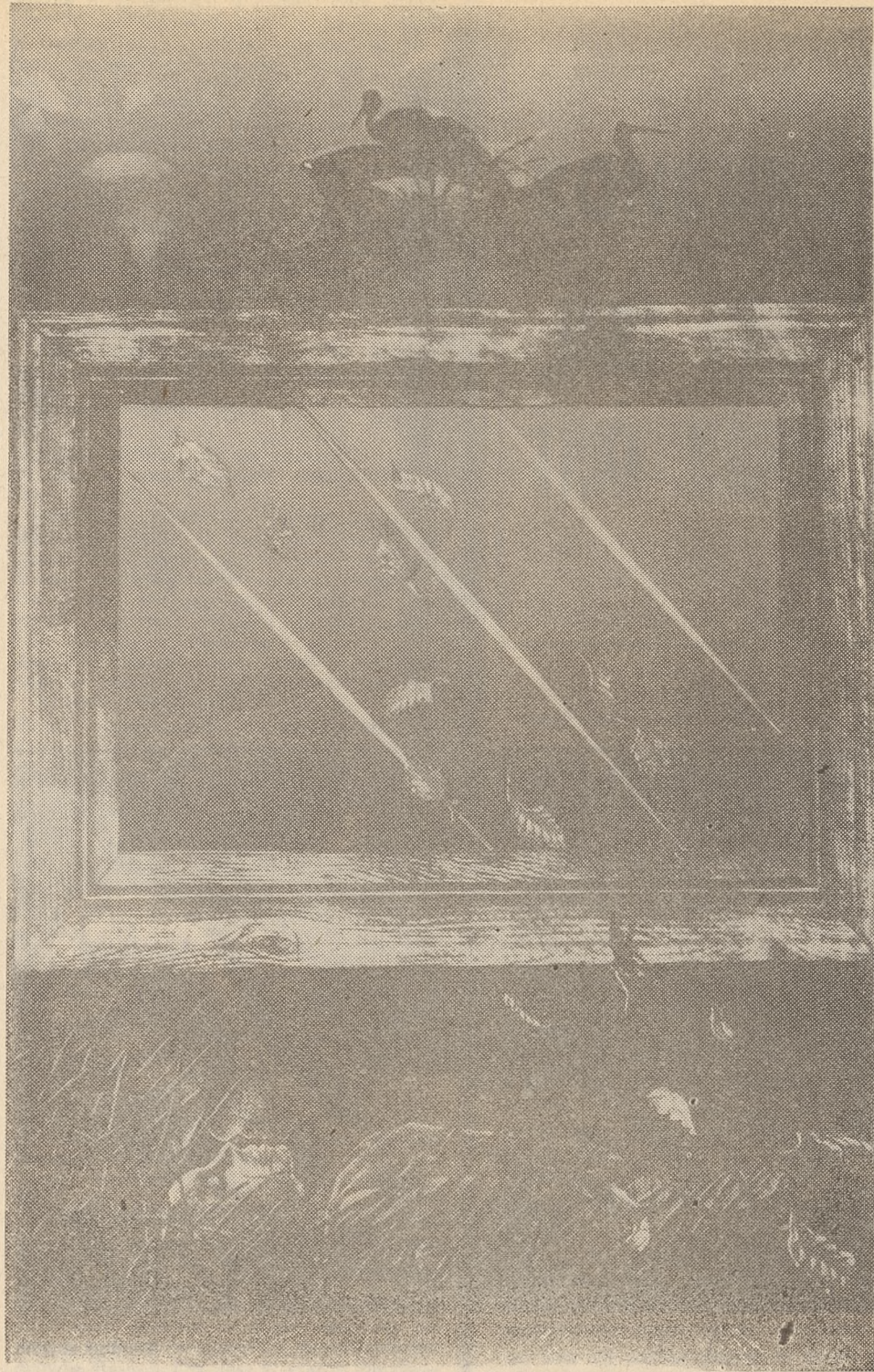
— Chcę z tobą być, mój syn, moja żona, nieważne, chcę z tobą być...

— Wstań, oprzytomnij — i potoczyła się opowieść o mitycznym Stefanie, który nagle pojawił się w wyobraźni przywołany niespodziewaną falą przerażenia.

Świtało już, kiedy Michał wychodził. Zatrzymał się przy drzwiach, wyciągnął ręce i dotknął nimi długich, splecionych włosów cudzej kobiety:

— Obetnij włosy Magdaleno, bądź dla niego inna... Magdalena długo stała przy drzwiach...





Powitanie

STANISŁAW JAN ŚWIĘZEK

debiut

## BEZPIECZNY

w czas deszczu  
wyszedłem na spotkanie  
parasol gawron  
był mi przyjacielem  
osłaniał przed nieba  
chmurnym spojrzeniem  
i pokornie przyjmował  
za mnie  
mokre biczowanie

Stanisław Jan Świąszek jest  
dyrektorem Szkoły Podstawowej  
Krzeszowice

ANNA ZABACKA

## ŹRÓDŁA

Każdego dnia mam prawo  
do nieba w oknie  
zielonych mostów  
kropel powietrza  
mogę witać się i żegnać  
z kim chcę  
znam wagę niektórych słów  
pierwszych i ostatnich  
wiem że miłość  
powinna być ciszą  
moje źródła  
ciągle są żywe

ROMAN FICEK

## CISZA

Zapisana światu  
Milczeniem  
Twierdź każda minuta  
Dźwięku naszego powszedniego  
Nie uciekaj

KRYSTYNA NALEŻYTY

## WOŹNICA Z DELF

Wawrzynowy wieniec  
jaśniał słońcem Apollina  
Stadion wypełniał wrzask  
pytyjskiej gonitwy  
Konie zerwały lejce  
Uniosły rydwan w wieczność  
Na hipodromie  
został woźnica  
do dzisiaj wypatruje  
Może wróca

Z cyklu: podróże — Grecja

RAFAL ORLEWSKI

Dotknął mnie twój cień  
Niewidoczny w słońcu  
Wyspiwującym południe  
W Starej Motławie

## ZAPROSZENIE

Zaby wychynęły z zielonej wody  
Obojętne —  
Twój cień był dla nich  
Drobiną zmierechu zaledwie

Eni.

Zastuchany w pieśń upalną  
Patrzyłem przez niebo donikąd  
I nie pojąłem że dotyk  
Był zaproszeniem do podróży  
Przez bezgwiezdna  
Noc niepamięci

Z tobą — bez cienia

JAN SZYMIK

debiut

## EKSPRES „POLONIA”

Jest wieczór i dworcowy gwar pasażerów. Jedni podróżni przechadzają się po peronach i w hali dworcowej. Drudzy siedzą na ławkach w jakimś zamyśleniu, a jeszcze inni podrzemują. Ja natomiast stoję oparty o słup betonowy, podtrzymujący dach nad peronem i palę papierosa. Ile na tych czterech peronach dworca zostało już wypalonych papierosów? Takie pytanie zadaję sobie, gdy wyrzucam swój kolejny niedopałek między te, które leżą już między szynami toru. Te długie, to niedopałki wyrzucone w pośpiechu, są właściwie niedopalonymi jeszcze papierosami, bo widocznie pociąg nadszedł i zostały ciśnięte na ziemię bez namysłu. Te zaś wypalone po sam filtr, to niedopałki czekania. Czekań dwojakiego: na pociąg, by nim odjechać lub na kogoś, kto przyjedzie pociągiem. Zapalam kolejnego papierosa i znów po krótkiej chwili następny mój „niedopałek czekania” rzucam na tor. Właśnie w tej chwili kobiecy głos w megafonie dworcowym zaskrzeczał:

— Międzynarodowy ekspres numer 331 „Polonia” z Warszawy do Budapesztu powiększył opóźnienie z trzydziestu do sześćdziesięciu minut. Powtarzam...

Stoję i w ręce mnę trzy czerwone róże. Właściwie cztery różane kwiaty na trzech lodygach, zerwane po południu w ogródku znajomego, a teraz poczynające już więdnąć. Podchodzę do kranu i zlewam je chłodną wodą. Może odzyskają jakąś sztywniejszą postać i będę je mógł wręczyć? A może skończą te róże niesławnie, w śmietniku?

Bez róż, no, powiedzmy bez kwiatka, byłoby trochę głupio powitać tu nad Olzą trzy Kujawianki. Z kwiatkiem, to zawsze pewniej, różniej, lepiej. On sam za siebie mówi. Ja mogę się tylko przyjaźnić lub głupkowato uśmiechać i będzie dobrze. Bez kwiatków jest o wiele gorzej, wręcz źle! Ale cóż na to poradzę, kiedy wyzebrane po południu i zerwane w pośpiechu trzy róże marnieją w moich rękach, a „Polonia”, jak na złość, nie nadchodzi. Wręcz przeciwnie. Powiększa spóźnienie. Ponownie więc leję wodę z dworcowego kranu na kwiaty, a jej nadmiar strącam na peron, wymachując nimi jak ksiądz kropidłem, aż widocznie jakaś kropla niechcący spadła na kogoś. Pomyślałem, Bracie, bądź szczęśliwy, że leję tylko wodą w ciepły, sierpniowy wieczór — i nagle, jakby z głupia frant, coś zaczyna mi się kojarzyć z sierpniowymi nocami, więdnącymi kwiatami, a oczekiwaniami na „Polonię”. Oj, bardzo dawno to już, gdy też tak samo z kwiatami czekałem podniecony i... nie.

Czekam więc dzisiaj wytrwale, chociaż tym razem może także być jak wówczas. Gosia wprawdzie mówiła mi, że napisze z Krynicy Morskiej, w którym wagonie przyjedzie, a Iskierka to potwierdziła.

Iskierka i jej dwie-trzy koleżanki przyjadą z Włocławka. Tak przynajmniej mówiła mi jeszcze tam nad Wisłą. Czekam więc dzisiaj cierpliwie tu nad Olzą. Niepewność, czy czekanie moje w efekcie zda się na co, pogłębia skrzeczający w megafonie kobiecy głos, oznajmiający coraz to dłuższe opóźnianie się „Polonii”.

Następny niedopałek leci łukiem. Róże niedbale wsadzam pod pachę i zapalam kolejnego papierosa.

Może trochę demonstracyjnie, jak na tu-tejsze zwyczaje, obnoszę się z tymi różami, bo przechodzący koło mnie mój znajomy, zamiast pozdrowić, uśmiechnął się i dodał:

— O! Znalazł się, może ostatni. Casanova!

Durriu — pomyślałem — i odburknąłem: — Tak, tak? I to ten Giovanni Giacomo!

Ale oto informacja o mającej niebawem nadejść „Polonii”. Gdzie będą te kujawskie jaskółeczki? W przednich, środkowych, czy tylnych wagonach? Z doświadczenia wiem, że pasażerowie wyjeżdżający z Warszawy otrzymują miejscówki raczej w przednich wagonach, toteż energicznie zdążam po peronie w tym kierunku. Byłoby

tylko za bardzo do przodu nie podchodzić, bo a nuż PeKaPe splata jakiegogo figla? Zza zakrętu olśniewającym światłem buchnęły reflektory nadjeżdżającej elektrycznej lokomotywy, na moment oświetlając tor między peronami. Przerażliwy zgrzyt i pisk hamulców rozległ się po cieszyńskim dworcu, a wzdłuż peronu mknęło długie cielsko międzynarodowego ekspresu.

Są? Przyjechały? Wzrok wlepiam w okna wagonów, które coraz bardziej zwalniają przy przerażliwym akompaniamencie hamulców.

Są. Oczywiście, że są! Przyjechały! W tłumie przepycham się do przodu pociągu. Kujawianki już machają rękami. Zauważyłem je. Biegnę i wraz z zatrzymaniem się pociągu jestem już przy drzwiach. Otwieram je. Wysiadają i witamy się serdecznie, po przyjacielsku.

O różach oczywiście zapomniałem. Dopiero Gosia przypomina mi o nich, pytając filuternie:

— Jan, a może te róże przyniosłeś dla nas?

— Rzeczywiście! Cóż za gapa ze mnie! Jedną różę wręczam więc uroczysto Basi, drugą Wisie, trzecią zaś, tę z dwoma kwiatami na jednej lodydze, Gosi. Tak obmyśliłem, mając cichą nadzieję, że z Gosią będzie również Iskierka.

Czy Iskierka przyjechała? Oto pytanie, którego mi nie wolno zadać. Na to pytanie muszę odpowiedzieć sam. Czy odpowiem na nie?

Gdy radosna uroczystość powitania ze śpiewem, w czym prym dzierżyła, jak zwykle Wisia, zakończyła się — ze zdumieniem stwierdziliśmy, że cały dworzec jest prawie pusty.

Dwie doby minęły jak sen. Wieczorem odprowadzałem Basię, Wisie i Gosię do pociągu. Tego samego, którym przyjechały, a który tym razem zawieź je miał do Budapesztu. W dźwiganiu bagaży kujawskich, wiosnę robiących jaskółeczek, pomogli mi Muzyk i Aktor, a ja, zwykły śmiertelnik, naturalnie zapomniałem o kwiatkach na pożegnanie. Ukradłem więc trzy ciemnofioletowe fuksje, bo innych kwiatów nie było pod ręką i na pożegnanie wręczyłem pierwszy kwiat Basi, najładniejszy — Wisie natomiast Gosi przypiąłem kwiat własną szpilką. Wystarczyły trzy kwiaty. Iskierkę bowiem zostawiłem w sobie — codziennie o różnych porach składałam u jej stóp czerwoną różę. Iskierka po prostu nie mogła pojechać do Budapesztu, ani nad Bałaton, a stamtąd wrócić przez Cieszyn do Włocławka. Ta Kujawianka nie wróci już ani na Białe Kujawy, ani na Czerwone Kujawy, ale jak przypisaniec, pozostanie tu we mnie nad Olzą, póki nie skonałam. A potem obcować będzie wśród kwiatów cieszyńskich, rosnących tylko nad brzegiem Olzy, na łęgach nadolzańskich nuć będzie kujawskie melodie.

Teraz siedzę w fotelu, zapalam papierosa, patrzę na Beskidy i cicho gwarząc z Iskierką, całuję ją. Całuję tak, jak nigdy nikogo. Tylko Iskierkę mogę tak całować! A papieros w popielniczkę dopala się sam. Iskierka lekko odsuwa się i pyta:

— Jan, jak nazwiesz tego rodzaju niedopałek?

— Iskierko, nie wiem! To chyba nieważne? Ważna jesteś ty i to wszystko co ze mną zrobiła!

Patrząc w siebie, śmiejemy się.  
Dobrze nam ze sobą.

Jan Szymik jest nauczycielem  
szkoły polskiej na Zaołziu.

## SPISUJE SŁOWA

(Fragment)

JADWIGA ECHAUST

Jeszcze nie uciekła rzeka straconych nadziei  
słońce pod powieką  
wstrzymało oddech  
Mój sad zatrzymał w liściach  
tajemnice pojednania  
z wiatrem  
przez szczelinę powietrza szukam  
tamtego świata  
kiedy staliśmy nad czystością

Nie pójdę z tobą za siódmą górę  
choć jeszcze wierzę  
w jesień przysypaną złotem  
zaprzęgam w grzywy chmur  
czułość nocy  
w dłoniach zamkniętą

## BIAŁOSTOCKI JUBILEUSZ

Większość nauczycielskich klubów literackich obchodzi swoje dwudziestolecie. Są więc okazje do interesujących spotkań. Niektóre środowiska na swoje jubileuszowe imprezy zaprosiły także gości z całego kraju. Tak właśnie uczynili członkowie białostockiego Literackiego Klubu Nauczycieli, którzy wspólnie z kolegami z innych regionów uczestniczyli w spotkaniu pełnym przeżyć artystycznych, a także krajoznawczo-historycznych.

Imprezie przewodniczyła kol. Irena Grabowiecka — prezes Zarządu Okręgu ZNP razem z przewodniczącym Klubu — Eugeniuszem Szulborskim. W pięknej sali Domu Nauczyciela wspomniano przebytą drogę. Szczególnie interesujące były wystąpienia poety W. Kazaneckiego i krytyka W. Smaszca.

Przeżywano również konkursowe emocje. Na imprezie ogłoszono wyniki pierw-

szego poetyckiego konkursu „O hetmańską buławę”. Piękne kute buławy otrzymali: złotą — Wiesław Szymański z Białegostoku, srebrną — Janusz Berner z Łomży, a brązową — Irena Kielczewska z Szamotuł.

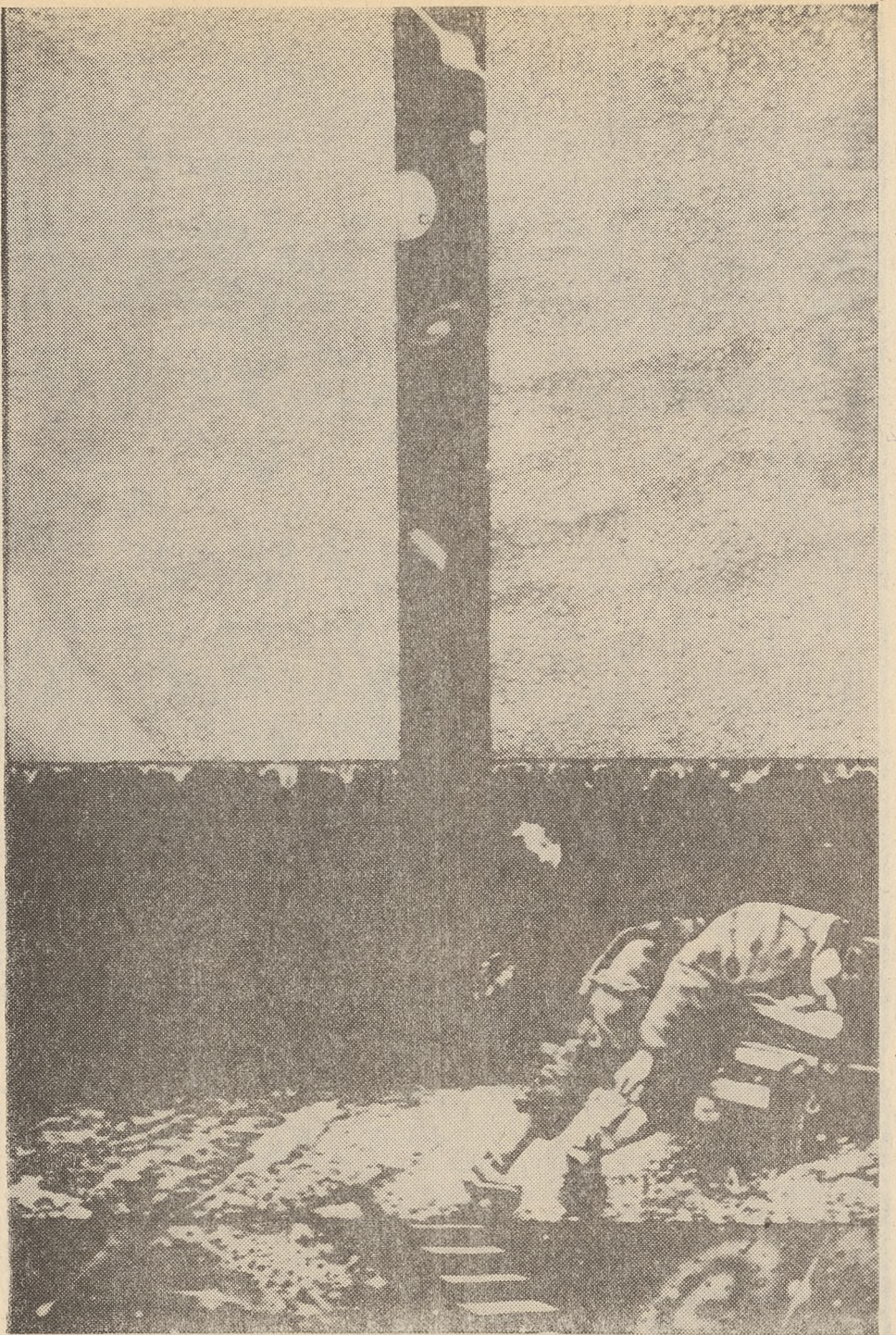
Jubileusz uświetniła wystawa prac plastycznych i dorobku pisarskiego białostockiego pedagoga Mieczysława Czajkowskiego.

Była też wycieczka po mieście i okolicy. Wspaniałe zabytki, piękne krajobrazy, miejsca wyjątkowe przysporzyły uczestnikom dodatkowych przeżyć. Szczególnie interesujący okazał się Tykocin.

Aby spotkanie rocznicowe wspomniano długo, każdego z uczestników obdarowano kompletem zeszytów literackich, wydanych z okazji jubileuszu. Zestaw ten składa się z serii kieszonkowych tomików kilku autorów — i almanachu „Najprościej”, świadczy on o skutecznych działaniach i możliwościach białostockiego Klubu. Dobry to przykład dla innych.

Gospodarze troszczyli się o uczestników bardzo serdecznie. Zadbano o wszystko. Nic też dziwnego, że zaskarbił sobie wdzięczność i przyjazną pamięć gości.

EDWARD CIMEK



Trudne zejście

## O KSIĄŻKACH ZBIGNIEWA KOŚMIŃSKIEGO I LONGINA J. OKONIA

# WIERNI SOBIE I SWOJEJ ZIEMI

Źródła inspiracji pisarskiej mogą być bardzo różne. Dla prozaików skupionych w Nauczycielskim Klubie Literackim im. Józefa Czechowicza w Lublinie płyną one z miejsc aktualnego zamieszkania autorów lub z miejsc ich urodzenia. Ich obfitość i wartość często określana jest społecznym statusem autora. Właśnie podejmowanie problematyki (zarówno współczesnej, jak historycznej) swojej miejscowości, regionu stanowi ważną cechę tej prozy. Decyduje o wyborze krajobrazu, o społecznym usytuowaniu bohaterów, o problematyce utworów.

Wydaje się, że najbliższe tezie o wierności sobie i swojej ziemi, a może nawet identyfikujące się z nią, jest pisarstwo Zbigniewa Kościńskiego, autora „Spłoszonego ptaka” (1975), „Świątał na torze” (1977), „Przez mgłę” (1983) i „Tajemnego kręgu” (1986). Nie jest ważne, czy pierwsze trzy utwory noszą znamię autobiografizmu czy ich forma jest świadomym wyborem, czy świat przedstawiony kreacja. Analizujemy przecież skonstruowane fakty artystyczne. W utworach tych pisarz świadomie wprowadza formy podawcze charakterystyczne dla gatunków „biograficznych”. Jego debiutancki tom „Spłoszony ptak” zaczyna się słowami: „Pamiętam dobrze nasz dom rodzinny...” i ta wspomnieniowa perspektywa narracji w tekście często, chwilami nawet natrętnie, uświadamiana jest czytelnikom. Decyduje ona o sposobie konstruowania świata bohaterów, o wyborze problemów społecznych. „Spłoszony ptak” jest właściwie opisaniem zyciorysu Romka Sawickiego, który z dzieciństwa bardzo ubogiej rodziny w miasteczku Koszów, poprzez czynny udział w ruchu partyzanckim II wojny światowej, budowę nowej polskiej powojennej rzeczywistości i studia polonistyczne w Krakowie, dochodzi do znacznej pozycji w społeczeństwie. Kościński nadaje swojemu bohaterowi rysy typowe, obdarza typowym życiorysem Polaka z nizin społecznych. By dodatkowo zyskać na tej typowości, relacje ubiera w kostium wspomnień. W dużych partiach tekstu odnosi się wrażenie jakby powieść ta powstała na początku lat pięćdziesiątych, a autorowi więcej zależało

na przedstawieniu dobrodziejstwa awansu społecznego mniej natomiast na doborze środków artystycznych, czy troszczył o kompozycję.

Również „Świątał na torze” zaczyna się podobnie, jak tom debiutancki: „Wspomnienia te piszę wyłącznie dla siebie...” a znowu nie jest to proza wspomnieniowa. Choć temat powieści — trudna kariera naukowa młodego fizyka Stanisława Bardzika — nie jest czymś typowym dla naszego społeczeństwa, to pisarz ubiera go w kostium wspomnień. Chyba że na powolne i żmudne wspinanie się po drabinie naukowej Bardzika spojrzymy jak na przykład awansu społecznego pokoleń chłopieckich i małomiasteczkowych. Wspomnienie jako forma podawcza może być wtedy dodatkowo uzasadnione — pisarz kolejny raz chce towarzyszyć przeobrażeniom społecznym, mało zwracając uwagi na odmienność świata literackiego.

W powieści „Przez mgłę” obrazującej awans artystyczny chłopstwa, tragicznie splątany z osobistymi doświadczeniami malarza Edwarda Matusika, autor wprowadza formę niemal będącą już dokumentem — dziennik. To zabieg mający przekonać czytelnika o artyznie fabuły, o jej mocnym osadzeniu w życiu społecznym małego miasteczka M.

W ostatnio opublikowanej książce „Tajemny krąg” sięga do historii Kazimierza Dolnego i jego okolic, pokazując ich narodową przeszłość. Akcja tej książki jest podporządkowana ścisłym założeniom: „...Chłopcy dowiedzieli się wielu ciekawych rzeczy z historii Polski własnego regionu. Poznali historię dziedziny nauki, jaką jest geologia. Ale największą wartość stanowiła mocna i głęboka przyjaźń, która połączyła wszystkich członków (Tajemnego Kręgu — S.R.)” — pisze autor w epilogu powieści ulegając nauczycielskiemu zwyczajowi podsumowania każdej lekcji. W wyznaniu na okładce powieści „Przez mgłę” Kościński dość jednoznacznie określa swoje pisarstwo: „Ileż odczuwam potrzebę napisania czegoś o sobie dla innych, staje przed koniecznością wyboru. Towarzyszy mi wtedy świadomość, że zawsze będę dłużnikiem społeczeństwa. Nie sposób jest poruścić tylko tych najbardziej ważnych problemów rzeczywistości, w której żyjemy, przedstawić możliwie wszechstronnie charakterów i postaw różnych lu-

dzi, wyrazić bez reszty swoich myśli i uczuć”. To wyznanie, tak charakterystyczne dla pisarzy realistów pojmujących swój zawód jako narodowo-społeczny służbę, w pełni oddaje świadomość autora o roli i funkcjach jego pisarstwa.

Longin Jan Okoń na pytanie „Dlaczego piszę?” odpowiada (w ankiecie opracowanej dla potrzeb Nauczycielskiego Klubu Literackiego): „Jako nauczyciel uważam, iż pisarstwo jest przedłużeniem pracy pedagogicznej; z tym, że pojętej bardzo szeroko. Każdy bowiem pisarz swymi utworami oddziaływanie na czytelnika. Dlatego też na pisarzu, podobnie jak na nauczycielu, spoczywa wielka odpowiedzialność za przekazywane treści. Kierując się tymi przesłankami, w całej mej dotychczasowej twórczości poetyckiej i prozatorskiej, dla dorosłych i młodzieży, staram się kształtować patriotyzm, obywatelskie postawy, zdrowe zasady etyczne, wrażliwość na piękno świata — oto mój obowiązek pisarski i pedagogiczny”. W osobie Longina J. Okonia chyba najpełniej dochodzi do postawienia znaku równania między pojęciami pisarz — pedagog. Ten znany na terenie Lubelszczyzny, a przede wszystkim Chelma organizator szkolnictwa i życia kulturalno-artystycznego, wychowawca młodzieży i działacz społeczny traktuje pisarstwo jako „dopowiedzenie” swojej działalności, jako zapisywanie doświadczeń i wiedzy o życiu i swojej miejscowości, jako służbę w procesie wychowawczym całego społeczeństwa. Będąc nauczycielem, potem inspektorem szkolnym, przemierzał Lubelszczyznę. Zbierał legendy, baśnie, podania ludowe, gadki, przysłowia, przyspiewki i obrzędowe obrzędowe. Posłużyły mu one, po artystycznym opracowaniu, do wydania trzech książek: „Legend chelmskich” (1969) „Opowieści niedźwiedziego grodu” (1973) — zmieniona i znacznie rozszerzona wersja „Legend chelmskich” oraz „Niezwyczajnych dziejów pięknej Anny” (1978). Książki te osadzone są głęboko w historii Ziemi Lubelskiej. „Legendy chelmskie”, „Opowieści niedźwiedziego grodu” osnute są na regionalnych wątkach ludowych i ilustrują niektóre fakty z dziejów regionu chelmskiego. Pisarz zaczyna swoje opowieści od próby wyjaśnienia genezy i znaczenia herbu Chelma w „Białym niedźwiedziu”, poprzez ludowe echa walk z Litwinami i Tatarami w „Obronie Chelma” i „Tatarskich brankach”, a następnie opowieści o ukrytych skarbach w lochach chelmskich — do-

chodzi do czasu ogłoszenia Manifestu Lipcowego w 1944 roku w „Spełnionym śnie mściciela”. I choć niczym nie odbiegają od prostych ludowych opowieści powtarzając schemat fabularny charakterystyczny dla tego gatunku z morałem w zakończeniu, wiele w nich lokalnego uroku ziemi i jej historii. Wynikły bowiem z uмиłowania swojej „małej ojczyzny” i jej przeszłości, z wyznawania zasady nauczania patriotyzmu poprzez historię.

Ta sama geneza i ten sam cel przyświecał opowiadaniom z tomu „Niezwyczajne dzieje pięknej Anny”. Tym razem artystyczno-historycznymi poszukiwaniami objął Okoń przeszłość Ziemi Lubartowskiej i w dziesięciu zbeletryzowanych obrazkach — obok czasów na pół legendarnych — pokazał ludzi zasłużonych dla polskiej historii, myśli społeczno-politycznej i ogólnonarodowej kultury: Adama Chreptowicza, Aleksandra Zamoyskiego, Jana Lubomirskiego w tytułowych „Niezwyczajnych dziejach pięknej Anny”. Józefa Weyssenhoffa w „Klesce czy zwycięstwie?” albo Franciszka Szczygła, ludowego rzeźbiarza — w „Duszy rzeźbiarza”.

Nowością w literaturze polskiej jest cykl powieści indiańskich Longina J. Okonia: „Tecumseh” (1976), „Czerwonoskóry generał” (1979), „Śladami Tecumseha” (1981) i „Płonąca preria” (1986). Pisarz spojrzął na Indian, ich walkę z białymi o osobistą i szepcową wolność, ich moralność, obrzędowość nie poprzez kowbojsko-przygodową fabułę, jak czynili to wcześniej inni, lecz akcje swoich powieści mocno osadził w historii. Indianie — bohaterowie jego utworów — to przede wszystkim ludzie o wielkiej etyce, którzy muszą przetrwać wobec podłości białych. W tragiczną historię Indian lat 1812—1932 wplata pisarz losy kilka Polaków: Ryszarda Kosa, Karola Blaszkowicza, Johna Zebrzydowskiego. To postacie historyczne. Spośród nich zdecydowanie wybijają się Ryszard Kos — uczestnik Powstania Kościuszkowskiego, doradca i przyjaciel legendarnego, ale historycznego przywódcy Indian — Tecumseha Postać Kosa, zapisanego przecież również w naszej historii, odwołanie się do przeszłości, wykorzystanie mitu, legendy, ludowej opowieści, zdecydowana przewaga w bohaterach pozytywów, dbałość o prawdę, wreszcie żywość akcji i troska o słowo — łączą powieści indiańskie z wcześniejszymi utworami prozatorskimi Okonia.

Proza Zbigniewa Kościńskiego i Longina J. Okonia wynika z poczucia wielkiej odpowiedzialności wobec swojego regionu, ojczyzny, wobec przeszłości i właściwej moralnej kondycji współczesnego człowieka. Ponieważ są to pisarze nauczyciele, odpowiedzialność ta obejmuje również problemy wychowawcze (stad powieści dla młodzieży). STANISŁAW ROGALA