

Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego

■ ZENON URYGA

Śmieszna i trochę smutna sytuacja, kiedy to minister edukacji i premier rządu usiłovali – jak o sprawie wagi państwowej – rozstrzygać o tym, których pisarzy należy czytać lub nie czytać w szkole, skłania do pytań o charakterze pragmatycznym – kto jest i kto ma być gospodarzem kanonu lektur i jak zapewnić w obszarze edukacji zgodny ze zdrowym rozsądkiem ład kompetencyjny?

Często obecnie podejmowana refleksja nad znaczeniem, sposobem istnienia i współczesnymi zagrożeniami literackiego i kulturowego kanonu ma wprawdzie niewątpliwy związek z myśleniem o wychowaniu i kształceniu, lecz pozostaje na ogół w bezpiecznej przestrzeni teoretycznej, w izolacji od realnej praktyki edukacyjnej. Tymczasem problematyka doboru lektury, analizy uczniowskich motywacji czytelniczych oraz formułowania celów szkolnego czytania coraz mocniej zanurza się w grząskim obszarze nieładu, dysharmonijnych działań i nauczycielskiej bezradności. Zmienne, chaotyczne, a nierzadko sprzeczne decyzje w sprawach podstaw programowych oraz kontroli efektów kształcenia, rozregulowany rynek podręczników, tolerowanie merkantylnie nastawionych książek pomocniczych, rutynowa, bezrefleksyjna praca wielu nauczycieli zdeorientowanych chaosem pozornych działań reformatorskich, a jednocześnie brak wsparcia ambitnych postaw i projektów nauczycielskich – to zespół symptomów nieładu.

Naprawa tego stanu rzeczy jest niezbędna, ale i niełatwa. Nie oznacza z pewnością angażowania się w nową reformę edukacji, wymaga jednak zdyscyplinowania myśli, rozwinięcia świadomości dydaktycznej oraz właściwego podziału pracy. Powinna się zacząć od uważnej syntezy wiedzy o szkolnej komunikacji literackiej i językowej oraz jej przekładu na język praktyki działania, regulujący zobowiązania i kompetencje wszystkich współgospodarzy procesu kształcenia polonistycznego. Od tego przecież zależy sensowność i porządek działania edukacyjnego na różnych poziomach decyzyjnych.

Spróbujmy zatem wyodrębnić owe poziomy decydowania o kształcie szkolnej lektury i w wielkim skrócie zarysować prawa i obowiązki związane z rolami decydentów.

Gospodarz intelektualny

Spełnia taką rolę niewątpliwie zbiorowość badaczy literatury i kultury, krytyków sztuki, publicystów, artystów itp., tych przede wszystkim, którym nie są obce zobowiązania

nauki lub sztuki wobec powszechnej edukacji i którzy, z różną zresztą wyrazistością, określają miejsce kanonu lektur w życiu społecznym oraz precyzują zadania szkolnej lektury, a nawet wskazują tytułem przykładu na konkretne dzieła warte czytania na różnych piętach edukacji.

Propozycje lekturowe zgłaszane przez znawców są ważnym, lecz wymagającym krytycznej analizy punktem wyjścia pracy nad szkolnym kanonem – występują w nadmiarze, wynikają z osobistych upodobań badacza lub jego wiedzy o historycznym znaczeniu i reprezentacji dzieła, są z różnymi względów nieprzystępne dla współczesnego młodego odbiorcy itp. Znacznie większe znaczenie ma ogólna refleksja znawców nad sposobem istnienia kanonu oraz jego rolą społeczno-kulturową i wychowawczą. Ta refleksja – bogata, zróżnicowana, nierzadko kontrowersyjna – miewa charakter bądź to postulatywny, gdy zarysowuje pozytywny model edukacyjnego funkcjonowania kanonu, bądź też krytyczny wobec rozwiązań przyjętych w rzeczywistości oświatowej.

To, co mieści się w intelektualnych propozycjach określania zadań literackiego kanonu, można by w ujęciu sumarycznym i maksymalnie skrótowym sprowadzić do kilku tez:

1. Kanon pozwala podtrzymywać wspólne uniwersum wyobrażeń i symboli, służy pamięci zbiorowej, niezbędnej dla funkcjonowania społeczności, zapewnia jej tożsamość i stwarza więź porozumienia między pokoleniami.
2. Ma szansę uwydatniać żywotność narodowej tradycji, jeśli nie staje się martwym przedmiotem kultu, lecz ujawnia napięcia między wyborami wartości, dopuszcza do głosu spory, służy wolności myśli oraz pobudza refleksję i poczucie odpowiedzialności za kształt życia zbiorowego.
3. Jako zbiór dzieł o potężnej dynamice moralnej, przywołujących archetypy ludzkości i figury długiego trwania, jest zdolny budzić pytania o kondycję człowieka z jego wznoszeniami i upadkami, uwrażliwiać na

dylematy jego losu oraz otwierać pole uniwersalnych dążeń i pragnień. Skłania do poszukiwania prawdy i wartości, uwrażliwia na ideę godnego życia. Służy rozwijaniu osobowości.

4. Zasada umieszczania w kanonie utworów artystycznie dojrzałych i wysoko cenionych sprawia, że pojawia się szansa wprowadzania odbiorców w sferę bezinteresownego piękna i ład u estetycznego, uświadamiania im roli kategorii estetycznych w postrzeganiu ludzkiego świata. Pozwala owa zasada odkrywać literaturę jako twór wysoko zorganizowanego języka. Przybliża repertuar kodów służących komunikacji artystycznej: toposów, symboli, mitów, stereotypów itp.

Szeroka, jak można sądzić, akceptacja tak ogólnie i pozytywnie określonych ram funkcjonowania zbioru dzieł kanonicznych sąsiaduje jednak ze sceptycznym spojrzeniem na szanse budowania jakiegось jednolitego kanonu wobec postulatów wielokulturowości oraz postmodernistycznego relatywizmu w ocenie wartości. Nie zapobiega też wcale owo ogólne uznanie potrzeby i roli kanonu sytuacjom ponawiania się sporów o wewnętrzne treści każdej z wymienionych zasad tworzenia zbioru. Spory, których źródłem jest zróżnicowanie świata wartości, powodują zauważalne zwykle w dłuższych przedziałach czasu, choć niekiedy radykalne, przemiany kanonu. Jego żywotność jest uzależniona od zdolności dzieł do otwierania się na odbiorcze postawy i potrzeby wyrobionych literacko czytelników oraz na wciąż nowe interpretacje znawców. Zarazem na jego kształt wpływać może znacząco – za sprawą interwencyjnych wystąpień publicystów oraz opinii osób przywiązujących wagę głównie do treści dzieł oraz idei wychowania przez literaturę – ciśnienie ideologicznych i wychowawczych prądów czasu.

Dla szkolnej edukacji kanon – jako możliwie elastyczny oraz wolny od skrajności, lecz nieobojętny wychowawczo krąg dzieł i wartości, obecnych w świadomości czytelniczej współczesnego pokolenia i utwierdza-

nych autorytetem znawców – stanowi podstawę formowania horyzontów lekturowych. Nie mieści się w tym stylu gospodarowania szkolnym czytaniem wąskie ujęcie kanonu jako narzędzia perswazji, zamkniętego zestawu lektur, obliczonego na ukształtowanie określonych postaw.

Gospodarz profesjonalny

Jest nim szczególnie, wyodrębniona zbiorowość znawców problematyki edukacyjnej, a więc badaczy zagadnień dydaktyki literatury i języka, zorientowanych polonistycznie psychologów, pedagogów i kulturoznawców, a także historyków, teoretyków i twórców literatury adresowanej do dzieci i młodzieży. Kompetencje tego kręgu osób w zakresie określania pożądanego kształtu szkolnego kanonu lekturowego wynikają z ich specjalizacji zawodowej oraz wiedzy o procesach kształcenia i wychowania, której nie wolno w tym przypadku zlekceważyć.

Z perspektywy swej wiedzy profesjonalny badacz zjawisk odbioru sztuki oraz postaw młodzieży wobec literatury może dokonywać istotnych korekt w literackich propozycjach zestawów dzieł kanonicznych:

- urealniać listy lektur przez redukcję ich obfitości na rzecz wyboru utworów (lub tylko ich fragmentów) poznawanych pełniej i w odpowiednim wymiarze czasu;
- wskazywać utwory zbyt trudne w odbiorze, niedostosowane do poziomu rozwojowego uczniów, osłabiające motywację czytania;
- porządkować propozycje lekturowe dla poszczególnych etapów kształcenia oraz projektować formuły ich wiązania problemowego, zapobiegające mechanicznemu i bezładnemu gromadzeniu wiadomości;
- wzbogacać sztywne zestawy lektur kanonicznych wyborem utworów popularnych, chętnie przez uczniów czytanych,

apelujących do ich wyobraźni i emocji, a przy tym otwartych na współczesne problemy i formy gatunkowe literatury;

- przywoływać filmowe adaptacje dzieł z literackiego kanonu dla ukazania ich roli w przekazywaniu tradycji, a zarazem dla ich analizy jako dzieł odrębnej sztuki.

Szczególnie ważnym zadaniem profesjonalnych gospodarzy kanonu jest poszukiwanie form jego ochrony w dydaktycznej przestrzeni szkoły przed współczesnymi zagrożeniami kulturowymi. Muszą oni – biorąc pod uwagę kryzys odbioru literatury „wysokiej” – mierzyć się z trudnością sprowadzania dzieł kanonicznych z Parnasu na ziemię, na teren uczniow-

Ważnym zadaniem profesjonalnych gospodarzy kanonu jest poszukiwanie form jego ochrony w dydaktycznej przestrzeni szkoły przed współczesnymi zagrożeniami kulturowymi.

skich motywacji czytelniczych. Muszą projektować sytuacje równoważące kontakty z książką i kształcenie kultury czytania z powszechnym ciężeniem ku oglądaniu obrazów telewizyjnych i filmowych oraz koniecznością wprowadzania uczniów w kody komunikacji ikonicznej. Aby kształcić smak młodzieży oraz umiejętność rozpoznawania i wyboru wartości, muszą zalecać dość ryzykowne sięganie do doświadczeń jej uczestnictwa w kulturze masowej oraz wykorzystywanie wytworów tej kultury w projektowaniu kontekstualnej analizy dzieł kanonicznych.

Aktywny i twórczy udział profesjonalnych znawców problematyki edukacyjnej w projektowaniu rozwiązań dydaktycznych oraz ich zaangażowanie w promocję wartości i dzieł literackiej i kulturowej tradycji są wyraźnym świadectwem kompetencji, niezbędnych w rozwijaniu prac nad podstawami programowymi kształcenia. Z reguły ich działaniom towarzyszy świadomość i dobre rozpoznanie współczesnych uwarunkowań kształcenia kultury literackiej, a także rozsądek i umiar w programowaniu zakresu, treści i metod działania promocyjnego. Rozwaga oparta na znajomości przedmiotu i procesów kształcenia oraz na wiedzy o rzeczy-

wistości oświatowej doradza im w konflikcie między pożądanymi horyzontami edukacji polonistycznej i sytuacją kulturową poszukiwanie rozwiązań kompromisowych. Podpowiada też potrzebę równoważenia oraz integrowania różnorodnych treści przedmiotu, a zarazem przeciwstawiania się zbyt wybujałym postulatом kształcenia, sformułowanym przez badaczy literatury i języka, filmoznawców i medjoznawców. Natomiast solidne rozpoznanie wielości i doniosłości zadań każe im, w poczuciu odpowiedzialności za realność dokumentów programowych, domagać się nieustępliwie takiego usytuowania przedmiotu w ogólnym bilansie godzin szkolnych, które odpowiadałoby jego randze edukacyjnej.

Powierzenie obowiązku gospodarowania kanonem szkolnych lektur kompetentnym zespołom znawców, z wydatnym udziałem profesjonalnych badaczy procesów kształcenia, jest w demokratycznym społeczeństwie rozwiązaniem bez wątpienia korzystnym i racjonalnym. Powinno takie rozwiązanie uzyskać gwarancje trwałości. Nie wystarczają doraźnie i naprędce powoływane komisje o przypadkowych składach ani też skrzykiwane przez środowiska polonistyczne zespoły interwencyjne, mające w sytuacjach kryzysowych artykułować ich opinie i postulaty rozwiązań. Potrzebne są instytucjonalnie umocowane przy resorcie edukacji grupy opiniodawcze polonistów trwale zajmujące się ważną dla środowiska problematyką rozwiązań dydaktycznych (np. programów, podręczników, egzaminów).

Gospodarz rynkowy

Wpływ „niewidzialnej ręki rynku” na kształt i kondycję szkolnego kanonu lekturowego jest oczywisty, choć trudny do jednoznacznej oceny. Rynek kultury kieruje się własnymi prawami i zamiast poddawać się strategiom edukacyjnym, wprowadza w nie

raczej istotne korekty. Można by dla ilustracji sięgnąć po trzy ambiwalentne w skutkach przykłady takich interwencji.

Pierwszy dotyczy kinematografii, która swymi decyzjami filmowania dzieł z kanonu literackiego (mającymi oczywisty aspekt komercyjny) wywołała naturalne zainteresowanie szkoły problematyką ekranowych ada-

Wraz z uwolnieniem ruchu wydawniczego i narastaniem konkurencji pojawiło się na każdym poziomie edukacji sporo dobrych (słabych także) podręczników.

ptacji lektur, co rychło zaowocowało rozwojem prac nad koncepcjami wprowadzania do programów elementów wiedzy o filmie. Początkowo – przypomnijmy – to-

warzyszył tym koncepcjom pomysł, później na szczęście zredukowany w wymiarach, by obok wykazu lektur literackich umieszczać w programach analogiczny kanon lektur filmowych. W konsekwencji programy kształcenia polonistycznego wzbogaciły się o nowe, ważne treści, co prawda kosztem ograniczeń lektury.

Drugim przykładem wpływania rynku na kształt zaleceń lekturowych może być aktualna praktyka wydawania podręczników literatury. Wraz z uwolnieniem ruchu wydawniczego i narastaniem konkurencji pojawiło się na każdym poziomie edukacji sporo dobrych (słabych także) podręczników, zróżnicowanych pod względem sposobów zachęcania uczniów do lektury oraz doboru metod kierowania czytaniem i interpretacją. Co zaś ważniejsze – znacznie (w stosunku do listy lektur przewidzianych programem) poszerzających i odświeżających repertuary tekstów proponowanych do czytania. Ta praktyka rozbija sztywny stereotyp kanonu lekturowego. Autorzy podręczników zreczenie wykorzystują ogólnie sformułowane zalecenia podstawy programowej (w rodzaju: *wybrany utwór, wybór nowel pozytywistycznych, wybór poezji młodopolskiej*), by wprowadzić zupełnie świeży fragment oklepanego utworu albo przypomnieć tekst interesujący, a zapomniany. Sięgają również często po teksty spoza kanonu – wiersze, sceny z dramatów,

urywki prozy artystycznej i publicystycznej wybitnych pisarzy polskich i światowych. Dzięki wydawcom i twórcom tak pomyślnych antologii tekstów dla szkoły narasta świadomość dokonującej się przemiany kanonu lekturowego.

Rynek wydawniczy wnosi jednak również w gospodarowanie kanonem lekturowym pierwiastek destrukcji. Wysokonakładowe i wciąż ponawiane serie książek pomocniczych dla uczniów, przewodników do materiału nauczania poszczególnych klas, poradników egzaminacyjnych, informatorów przedmaturalnych itp. – wypełnione streszczeniami lektur, zestawami stereotypowych pytań i tekstami gotowych interpretacji – zwalniają uczniów z wysiłku czytania, pozbawiają przyjemności samodzielnego smakowania dzieł, oblepiają literaturę stęchłym łojem banalnych komentarzy. Deprecjonują rolę nauczyciela i żywych lekcji literatury. Nadzieja na łatwy zysk skrywa się w tego rodzaju inicjatywach wydawniczych pod obłudną maską służby edukacji i pomocy uczniom.

Motywacja działań gospodarzy rynkowych kanonu lekturowego nie wydaje się z perspektywy szkoły wystarczająco przejrzysta. Kierunki tych działań z uwagi na ich konsekwencje edukacyjne i kulturowe wymagają wciąż bacznej obserwacji, niekiedy aprobaty albo – jak w ostatnio wspomnianym przypadku – ostrego protestu i przeciwdziałania.

Sprzeciw wobec szkodliwych dla edukacji praktyk wydawniczych – dobrze udokumentowany, uzasadniony teoretycznie, a przede wszystkim przekonujący dla społeczności uczniów i ich rodziców (co zapewne oznaczałoby otwarcie dyskusji nad błędami polityki edukacyjnej) – mieści się w kompetencjach i obowiązkach urzędu ministerialnego.

Gospodarz urzędowy

Szef resortu edukacji dysponuje bez wątpienia większą od pozostałych gospodarzy kanonu lekturowego mocą decyzyjną, ale gdy jest specjalistą w innej dziedzinie wiedzy, musi w swoich postanowieniach opierać się na opiniach kompetentnych doradców, jeśli

takich przezornie zgromadzi w swoim otoczeniu. Gdy zaś mowa o kadrze urzędników wysokiego szczebla zajmujących się sprawami kształcenia polonistycznego, to byłoby pożądane, aby dorównywała ona kompetencjom profesjonalnych znawców przedmiotu.

W przypadkach niespełniania tych warunków nadmierna ufność we własną moc decyzyjną może sprawiać, że pojawiają się czasem próby wchodzenia bez dostatecznej znajomości rzeczy w nie swoje role. Nie jest przecież rolą ministra podejmowanie arbitralnych decyzji w sprawach konkretnych listy lektury nie mieści się w uprawnieniach urzędników ingerencja w treści niezależnie od nich opracowanych dokumentów programowych, nie powinny się zdarzać zawłaszczania, okaleczania i wypaczania sensu zespołowych wprowadzień, lecz autorskich projektów. Takie praktyki, traktowane jako normalne elementy procedury dokonywania zmian w programach, wywołują z reguły milczącą (magia urzędu!) dezaprobatę i irytację, rzadziej otwartą krytykę ze strony osób powoływanych do tworzenia projektów.

Zobowiązania i kompetencje ministra edukacji oraz jego urzędu w sprawach programów kształcenia polonistycznego różnią się zasadniczo od zobowiązań osób intelektualnie i profesjonalnie zaangażowanych w ich konstruowanie. Rolą urzędu jest przede wszystkim tworzenie odpowiednich warunków do tego, aby podstawy programowe oraz inne dokumenty i decyzje służące regulacji procesu kształcenia mogły powstawać i dojrzewać jako dzieła zespołów znawców dyscypliny i procesu kształcenia – starannie dobranych, korzystających z autonomii i odpowiednio umocowanych, a także niezbyt licznych, lecz w miarę stabilnych.

Powierzenie takim właśnie zespołom ekspertów funkcji projektowania i wprowadzania w życie konkretnego kształtu edukacji polonistycznej stawałoby się niewątpliwie czytelnym sygnałem demokratycznego i mądrego gospodarowania. A jego potrzeba – dodajmy – sięga daleko poza samo czuwanie nad wciąż niezbędną transformacją progra-

mów kształcenia oraz dokonywaniem okresowych korekt list lektury. Wymaga przełamania bezradność urzędu ministerialnego w sprawach oceny podręczników literatury i języka oraz korzystnego dla edukacji regulowania ich obiegu. Wymaga zasadniczej rewizji obecna dominacja dokumentów określających wymagania egzaminacyjne w sposób niezgodny z podstawami programowymi, wypaczający intencje reformy kształcenia polonistycznego. Rysuje się paląca potrzeba wypracowania mechanizmów skutecznego powstrzymania fali prymitywnych *pomocy dla ucznia*. To tylko pierwsze z brzegu problemy, związane z gospodarowaniem kanonem lekturowym, a czekające na sensowne rozwiązanie...

Jednakże ministerstwo edukacji, urzędowy gospodarz polonistycznej edukacji, opisanych wyżej, zdawałoby się oczywistych, zobowiązań nie podejmuje. Woli przyjmować pozę superarbitra w politycznej grze wokół listy lektur, wprowadzać na własną rękę, bez obaw o niekompetencję, różne zmiany do tekstu dokumentów programowych reformy szkolnej, powoływać przypadkowe, doraźne komisje dla podejmowania koniunkturalnych decyzji itp. Konserwuje anachroniczny model instytucji dyrektywnej, mocno zbiurokratyzowanej i zamkniętej na trwałe kontakty z zespołami ekspertów bliskich praktyce działania. Sposobem funkcjonowania zaraza niższe piętra nadzoru pedagogicznego.

Polonistyce szkolnej, by mogła się odrodzić, potrzebna jest gruntowna przemiana stylu gospodarowania.

Gospodarz właściwy

Są nim nauczyciele – chyba najważniejsza, stojąca najbliżej uczniów zbiorowość osób odpowiedzialnych za kształt i kondycję kanonu lekturowego. Warto zapytać – nie podejmując próby przywołania wyników różnych analiz sytuacji tego środowiska zawodowego – jaka jest potencjalna moc szkolnego ognia w łańcuchu gospodarowania kanonem?

Odpowiedzi na to pytanie trzeba by szukać w polu zagadnień mieszczących się mię-

dzy pozornie bliskimi sobie pojęciami – *kompetencja* i *kompetencje*. Pierwsze oznacza fachowość, potrzebny zakres wiedzy i umiejętności, znanie się na rzeczy, drugie – zakres uprawnień wyznaczających granice działania. Oba te pojęcia współokreślają pozycję szkolnego polonisty w grze, którą musi podejmować z uczniami w sytuacji współczesnych zagrożeń kulturowych: kryzysu czytelnictwa, oddziaływania wszechobecnej ikonofery, wpływu wzorów kultury masowej na smak i horyzont oczekiwań w odbiorze literatury.

Kompetencja polonistów, która może decydować o powodzeniu wspomnianej gry o kanon, wyrasta – mówiąc najogólniej – z trudnego do uchwycenia bogactwa ich osobowości i uzdolnień, z ich dojrzałości i mądrości życiowej oraz wiedzy o ludziach, czerpanej z doświadczenia kontaktów społecznych i z przeczytanych książek. Bierze się także z ich cenionej przez uczniów sprawności komunikacyjnej, tj. zdolności przekazywania i odbioru myśli, emocji i sygnałów ciała wyrażających postawy wobec różnych wartości. Liczą się ponadto w ocenie kompetencji polonisty specyficznie nauczycielskie kwalifikacje:

- poziom kultury literackiej (wiedza, czytanie, umiejętność wnikliwej lektury dzieł, smak);
- otwarcie na zjawiska kultury i sztuki współczesnej w szerokiej ich gamie (wysokiej i popularnej) oraz żywe zainteresowanie formami uczestnictwa młodzieży w kulturze;
- umiejętność rozpoznawania motywacji i postaw odbiorczych uczniów oraz orientacja w trudnościach percepcji i rozumienia utworów literackich;
- wiedza o zróżnicowaniu stylów odbioru literatury oraz o dydaktycznych przyczynach tego zjawiska i jego wpływie na umiejętność lektury;
- dobra orientacja w różnych sposobach postrzegania sytuacji komunikacyjnych szkolnej lektury; rozumienie odmienności sytuacji kryjących się za określeniami *przymus lekturowy*, *sytuacja realizowania spo-*

lecznej roli ucznia, romans z tekstem, sytuacja obcowania z literaturą itp.;

- osobista skłonność do przyjmowania w pracy lekcyjnej i w kontaktach z uczniami postawy *dyrektywnej (stylu autokratycznego)* czy też przeciwnie, postawy otwartej na kontakt, *afiliacyjnej (stylu demokratycznego)*.

Przekonanie, że kompetencja nauczyciela ma wpływ na rzeczywistość postaw jego uczniów wobec literatury i obowiązku czytania, nie zawsze sprawdza się w trudnych okolicznościach funkcjonowania społecznej szkoły (kompetentny, ale rygorystyczny polonista bywa czasem postrzegany jako *ten obcy*). Ma jednak to przekonanie racjonalne podstawy.

Obecność polonistów o bogatej osobowości i dobrym wykształceniu humanistycznym, a przy tym otwartych na uczniów i gruntownie przygotowanych do zawodu pod względem dydaktycznym i pedagogicznym, mogłaby znacznie zwiększyć szanse wychowawczego oddziaływania szkoły, w tym przekonywania do lektury wartościowych dzieł. Kłopot w tym, że osiągnięcie takiego stanu wymaga głębokich zmian w systemie rekrutowania (co za okropne słowo!) nauczycieli i w sposobach ich kształcenia. Zmian niezbędnych, lecz znacznie trudniejszych od ingerencji urzędu w kształt kanonu lektur.

Jeżeli jednak odłożymy marzenia o zmianie stanu rzeczy do lepszych czasów i zechcemy wziąć pod uwagę realne możliwości działania współczesnego polonisty jako gospodarza kanonu lekturowego, to dostrzeżemy potrzebę trwałego zapewnienia mu swobody manewru dydaktycznego. Warto przypomnieć, że opracowane z myślą o reformie kształcenia dokumenty podstawy programowej dawały nauczycielowi – mówiąc o tym wprost i formułując zalecenia lekturowe w sposób wystarczająco ogólny – uprawnienia do decydowania o doborze lektur oraz

organizacji sposobów czytania odpowiednio do sytuacji komunikacyjnej w zespole uczniów (potrzeb i zainteresowań, postaw czytelniczych, poziomu sprawności itp.). Zdawała się wówczas zarysowywać idea budowania dla kolejnych etapów edukacji stosunkowo obszernych list lektur zalecanych, które gromadziłyby utwory wybitne i cenne wychowawczo, a zarazem wskazywania tylko nielicznych dzieł jako lektur obowiązkowych. Dokonywanie przez nauczyciela wyboru tekstów do wspólnego omawiania

Obecność polonistów o bogatej osobowości i dobrym wykształceniu humanistycznym mogłaby znacznie zwiększyć szanse wychowawczego oddziaływania szkoły.

z uczniami stawałoby się dla obu partnerów dialogu początkiem pracy nad określeniem wymiarów własnego, prywatnego kanonu cenionych dzieł i wartości, próbą dorabiania się kultury

literackiej oraz uświadamiania sobie przynależności do określonego kręgu wyobrażeń i przekonań (albo też niezgody z nimi, sprzeciwu, buntu).

Obecnie rysuje się wyraźny powrót do zapisów pozbawiających nauczyciela takich kompetencji, co znalazło jaskrawy wyraz w jednoznacznych wyliczeniach konkretnych utworów we wszystkich dokumentach określających wymagania i zakres kontroli egzaminacyjnej. Polonista w świetle tych dokumentów przestaje być gospodarzem propozycji i zaleceń lekturowych dla ucznia, ma być tylko wykonawcą centralnie ustalanych planów czytania, poznawania z góry zadekretowanego kanonu. Otwierająca szanse kształcenia motywacji i kultury czytania relacja zwrotna: *nauczyciel – lektura – uczeń* ma ustąpić jednokierunkowej relacji: *urząd – kanon lekturowy – kontrolowany uczeń – kontrolowany nauczyciel*. Czas się takiemu obrotowi spraw przeciwstawić, zanim szkolna polonistyka znajdzie się na nowo w przestrzni schematyzmu i edukacyjnej zapaści.

Zenon Uryga – prof. dr hab., pracownik naukowy Akademii Pedagogicznej w Krakowie.