

# „Kulturowe DNA” – permanentna zmiana i polonistyczne praktyki inicjacyjne

“Cultural DNA” – permanent change and Polish studies initiation practices

Maria Kwiatkowska-Ratajczak  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Abstract:** The author draws conclusions from permanent civilization changes resulting in a renaissance of interest in identity issues. The attention is focused on young people’s self-analysis. The analysis reconstructs individual cultural codes of high school students. The documentary materials are pupils’ work devoted to their own reflection on the value of culture and the search for a place in family, neighborhood, local, national and global traditions.

**Key words:** identity, control and dispersion of culture, Polish language education, cultural preferences of high school students

**Streszczenie:** Autorka wyprowadza wnioski z permanentnych zmian cywilizacyjnych skutkujących renesansem zainteresowań kwestiami tożsamości. Skupia uwagę na autoanalizie młodzieży. Rekonstruuje indywidualne kody kulturowe licealistów. Materiałami dokumentacyjnymi są prace uczniów poświęcone ich własnej refleksji dotyczącej wartości kultury i poszukiwaniom miejsca w tradycji rodzinnej, sąsiedzkiej, lokalnej, narodowej, globalnej.

**Słowa kluczowe:** tożsamość, kultura kontroli i rozproszenia, edukacja polonistyczna, preferencje kulturowe licealistów

Dzisiejsi licealiści urodzili się chyba w „najlepszym ze światów”. Ludzie żyją obecnie dłużej niż wcześniejsze pokolenia, zmniejszył się współczynnik śmiertelności wśród dzieci, wzrosła konsumpcja żywności, a w Europie nieobecność głodu nie jest dzisiaj już czymś wyjątkowym, jak to było jeszcze np. sto lat temu.

Statystyka dowodzi rzadkiej w historii Europy obecnej stabilności w zakresie materialnej jakości i bezpieczeństwa życia. Kultura wskazuje na permanentne zmiany jego stylu i kłopot z rozumieniem sensu. Nad konsekwencjami szybkich cywilizacyjnych modyfikacji filozofowie, socjologowie, pedagodzy zastanawiali się już na przełomie XX i XXI wieku. Antropologowie kultury – Wojciech Burszta i Waldemar Kuligowski – w książce *Dlaczego*

*kościotrup nie wstaje. Ponowoczesne pejzaże kultury* zwracali uwagę na swoisty renesans zainteresowań kwestiami tożsamości. Zjawisko takie – ich zdaniem – było następstwem właściwego współczesności rozchwiania, niepewnych odpowiedzi na podstawowe wątpliwości dotyczące własnego miejsca w tradycji rodzinnej i sąsiedzkiej, lokalnej i narodowej czy też – jeszcze szerzej – tej globalnej: europejskiej i światowej (Burszta, Kuligowski 1999, 13). Przekonywali o słuszności też Zygmunta Baumana. Badacz ten sugerował:

jeśli o tożsamość idzie, minęły już lata beztronski – a zaczęły się lata frasunków, że to, co było nazbyt oczywiste, by je zauważyć, stało się na tyle zwiewne, że nie sposób go dostrzec bez wyteżania wzroku (...). „Ma się tożsamość” wtedy, gdy nie trzeba o niej myśleć. Tożsamość – i potrzeba jej posiadania – dociera do świadomości wtedy dopiero, gdy pytamy „kim jestem” i „gdzie moje miejsce”, a pytamy wówczas, gdy prosta, jednoznaczna i natychmiastowa odpowiedź nie przychodzi łatwo, przysparza kłopotu, wymaga zastanowienia (Bauman; za Burszta, Kuligowski 1999, 13).

W tym samym mniej więcej czasie co Bauman i poznańscy antropologowie Burszta i Kuligowski Hanna Świda-Ziemba na podstawie rzetelnych diagnoz empirycznych twierdziła:

Chaos i pluralizm wartości kulturowych znalazł swój wyraz w dekonstrukcji wzorów ogólnych, w wyraźnym polaryzowaniu się wielu postaw. Z drugiej strony tylko 11,2% badanych nie dostrzega wartości, na których zasadzałoby się dla nich poczucie sensu życia; dla ogromnej większości istnieją wartości o wymiarze egzystencjalnym. Co więcej, badania nasze dowodzą, że wybory aksjologiczne młodzieży nie stanowią nieuporządkowanej mozaiki, lecz komponują się w różne sensowne całości (...). Tak więc można zaryzykować przypuszczenie, iż mimo destrukcji wielu ogólnych wzorców, nowe pokolenie wykreowało swój aksjologiczny świat, tyle że na innej zasadzie – jako **świat ofert do możliwych wyborów** (Świda-Ziemba 1995, 292).

Analogiczne zjawiska opisane zostały też w pracach pedagogów. Agnieszka Cybal-Michalska wskazywała na wysokie wśród młodzieży „poczucie sprawstwa” i przekonanie, że to człowiek przesądza o dokonywanych przez siebie wyborach (Cybal-Michalska 2001, 154). Notorycznie doświadczane procesy rozwojowe sprawiły jednak, że w roku 2015 inny poznański pedagog – Zbyszko Melosik – dowodził, jak złudne bywa odczucie indywidualnej decyzyjności, a personalizacja okazuje się jedynie inscenizowana.

Ludzie postrzegają swoje życie nie z perspektywy własnego rozwoju wewnętrznego, własnej „autentyczności” czy podmiotowości, a w kontekście oferty, którą otrzymują (...). Wydaje im się, że kreują własne życie, a oni tylko „wybierają z oferty” (Melosik 2015, 29).

Postępujące rozproszenie wyeksponowało swoistą „epizodyczność” zdarzeń, a za istotne coraz częściej zaczęto uznawać nie jakieś odległe ideały, ale zwykłe, codzienne zjawiska. Fragmentaryczność, fascynacja rozmaitymi możliwościami zmian i akceptacja ich nieostateczności to kategorie pojawiające się w wielu opisach charakteru współczesnej tożsamości

szczególnie młodych ludzi, dla których taki świat jest ich własną terażniejszością i w takiej rzeczywistości – chcą czy nie – muszą się odnaleźć.

Dorośli wydają się, że młode pokolenie postrzega świat powierzchownie, że jest dla nich ważne to, co „tak naprawdę” jest banalne, trywialne. Dorośli mają wrażenie, że młodzi ludzie żyją niejako „obok rzeczywistości”, że ich życie jest miłą i pozbawione treści czy „esencji” (...). Jednakże z perspektywy młodzieży to właśnie takie życie jest właśnie ich życiem – realnym i ważnym, jedynym, jakie istnieje (Melosik 2015, 23).

Konsekwencją obecności zasygnalizowanych tu jedynie fenomenów (już przecież powszechnie znanych) nie jest ani wychowawcza kapitulacja, ani podporządkowanie się kulturowym tendencjom, na które – wydawać by się mogło – i tak nie mamy wpływu. Skutecznych rozwiązań oświatowych szukają i pedagodzy, i dydaktycy. Melosik opowiada się za – jak sam to nazywa – „pedagogiką rdzenia tożsamości”. Jej istotą byłoby „dostarczenie młodym ludziom źródeł i podstaw do kształtowania trwałej i względnie stabilnej <istoty swojego ja>” (Melosik 2015, 30).

Założenia składające się na promowany przez tego pedagoga model formacyjny łączą wiedzę o współczesności z dość tradycyjnym trybem wychowania. Opisany w pracach Melosika swoisty pedagogiczny algorytm tworzą: akceptacja podmiotowości i kształtowanie poczucia własnej wartości, nauka krytycznego myślenia i dystansu, budowanie trwałych relacji międzyludzkich, szacunek dla kultury wysokiej i popularnej, dbałość o kontakty „twarzą w twarz” będące remedium na wirtualizację rzeczywistości, szacunek dla czytania i biblioteki, ćwiczenie koncentracji uwagi oraz wspierającej refleksyjność zdolności do porządkowania obserwacji i „świata bodźców” (Melosik 2015, 29-33). Tak zarysowane kierunki działań nie są dla polonistów zaskakujące. Są jednak bardzo ogólne i wymagają konkretyzacji w postaci rozwiązań programowych czy metodycznych.

Sugestie dydaktyczne znaleźć można w książce *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy* autorstwa Pawła Kasprzaka, Zofii Agnieszki Kłakówny, Piotra Kołodzieja, Adama Regiewiczza i Janusza Waligóry. Autorzy wypracowują wnioski zarówno z aktualnych przemian kulturowych, jak i zmian w sposobach funkcjonowania mózgu poddawanego oddziaływaniu mediów elektronicznych. Wbrew prowokacyjnemu tytułowi nie widzą w środowisku cyfrowym jedynie zagrożeń, nie negują właściwej mu wielorodności bodźców, choć dostrzegają będące efektem technologii niebezpieczne osłabienie umiejętności ich „głębokiego przetwarzania” (Carr 2013; Spitzer/a 2008; Spitzer/b 2013). Nielinearny i mozaikowy charakter poznawania rzeczywistości – zdaniem autorów – musi wywołać modyfikację myślenia o kształceniu humanistycznym. Opracowany przez wspomniany zespół autorski projekt ma postać wielowymiarowej całości, przypominającej sieć połączeń neuronowych. Pożądaną refleksyjność (na jej niedowład zwracają uwagę pedagodzy, badacze kultury i neurobiolodzy) mają pobudzać pytania problemowe ważne w porządku egzystencjalnym, nie zaś układzie historycznym

czy estetycznym. Choć z założeniem takim można oczywiście dyskutować, to jedna z przesłanek eksponowanych w przywołanej publikacji od lat uznawana bywa za niepodważalną. Autorzy piszą bowiem:

respektujemy perspektywę, z której patrzy na świat współczesny młody obywatel, czyli nie ignorujemy z wyżyn osiągnięć nauk specjalistycznych (historii literatury, teorii literatury, językoznawstwa, historii sztuki itd.) potrzeb i możliwości poznawczych ucznia jako jednego z podmiotów edukacyjnego procesu (Kasprzak, Kłakówna, Kołodziej, Regiewicz, Waligóra 2016, 171).

Obliguje to jednak do dowiedzenia się, jak rzeczywistość kulturową postrzegają sami uczniowie, nie ci abstrakcyjni, ale realni, w danej klasie i określonym środowisku. Wiąże się zatem także z dystansem wobec przekonania: „nauczyciel zawsze wie lepiej”. Ranga intelektualna poznawanych arcydzieł, ich wartości artystyczne, symbole i mity muszą najpierw dotrzeć do indywidualnego światoodczucia młodych, by – ewentualnie – dopiero później ten świat zmieniać i wzbogacać. I nie chodzi tu ani o proste uczniowskie samozadowolenie, ani o uleganie jakiegokolwiek presji, lecz o pragmatyczną skuteczność edukacyjnej komunikacji, w której uczeń odnajduje siebie w tym, co proponuje mu szkoła. Jak przekonują przywoływani wyżej dydaktycy:

chodzi o to, że niewyczerpane uniwersum kultury – wzory kulturowe, postawy, normy czy idee wraz z całym asortymentem ich materialnych przejawów – podlega nieustającej fluktuacji: dopływom i odpływom, reorganizacjom, de- i re-konstrukcjom, modom, przemianom i przewartościowaniom. W te otwarte, interaktywne obszary wpisuje się **indywidualny kulturowy kod DNA** każdego odbiorcy / uczestnika (Kasprzak, Kłakówna, Kołodziej, Regiewicz, Waligóra 2016, 177).

Jakie zatem są te rzeczywiste „humanistyczne / cywilizacyjne geny” rozpoczynających swoją licealną przygodę konkretnych nastolatków? Jak w odniesieniu do siebie samych traktują kwestie: kim jestem?, gdzie jest moje miejsce?, co wpływa na mój sposób myślenia o świecie?, jak postrzegają siebie i innych?, z jakich perspektyw spoglądają na otaczający ich świat? To tylko wybrane pytania, na które odpowiedzi postanowiłam poszukać w szkolnej praktyce polonistycznej. Punktem wyjścia stała się autorefleksja młodych zainspirowana tematem nawiązującym do propozycji autorów *Edukacji w czasach cyfrowej zarazy*. Uczniowie z czterech klas licealnych przygotowywali prace zatytułowane: „Moje kulturowe DNA”. Powstały one w ramach normalnych zajęć lekcyjnych. Udział nauczyciela ograniczał się do roli inspiratora. Aby zachować jak największą autentyczność szkolnej sytuacji, licealiści nie zostali też poinformowani o planowanym badawczym wykorzystaniu zgromadzonych w ten sposób materiałów<sup>1</sup>.

Lektura ponad 100 uczniowskich wypowiedzi przekonuje, że zafrapowało ich już samo sformułowanie tematu. Wskazywali na możliwość dosłownego i metaforycznego jego rozumienia. Odwoływali się do wiedzy

<sup>1</sup> Autorami analizowanych prac są uczniowie Liceum św. Marii Magdaleny w Poznaniu. Prace powstały w roku szkolnym 2016/2017. W cytatach zachowuję oryginalną pisownię.

z zakresu biologii, by konsekwentnie rozszerzać ją na kwestie związane ze sferą egzystencji człowieka. Notowali np.:

DNA kwas deoksyrybonukleinowy. Bierze udział w biosyntezie białka i przenoszeniu cech dziedzicznych. Kod genetyczny.

DNA kulturowe. Bierze udział w przekazywaniu wartości między pokoleniami w społeczeństwie. Kod kulturowy [Joanna B., kl. II].

Tak jak w DNA są zapisane cechy dziedziczne pojedynczych komórek i całego organizmu, tak kulturowe DNA zawiera sumę doświadczeń życiowych danego człowieka, jego przodków i otoczenia, z którym miał kontakt. (...) kulturowe DNA istnieje i określa to, jakimi jesteśmy [Maria B., kl. I].

Choć na lekcji ani nie pokazywano obrazowego zapisu zamieszczonego w książce *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, ani nie odwoływano się do schematu cząsteczki, w bardzo wielu uczniowskich materiałach pojawia się rozrysowana struktura podwójnej helisy. Ten obraz uczynili licealiści motywem organizującym ich własne spostrzeżenia. Rekonstruując swój indywidualny genotyp, zapisywali ważne dla siebie kategorie jako dwa łańcuchy zwijające się wokół własnej osi. Elementami pierwszego były np.: *humanizm, wartości, duchowość, wzorce zachowań, literatura, kreacja, tabu...* Drugą część łańcucha tworzyły: *ideologia, sztuka, religia, tradycja, prawo, obyczaje, wiedza, nauka, ideały...* Te antyrównoległe hasła zespalały swoje nici DNA składające się na słowo: *kultura* [Maciej G., kl. II].

W innej pracy podwójną helisę tworzyły: *rozum, intuicja i wyobrażenia*, a rolę łącznika pełniły rozrysowane na kształt puzzli: *dzieło i człowiek, „Wlazł kotek na płatek” i „Pan Tadeusz”, wola i przyzwyczajenie, refleksja i zabawa, obraz chwili i emocje, pytanie i odpowiedź* [Adam B., kl. II]. Czasami uwagę licealistów przyciągały nie tyle same skręcające się łańcuchy, co łączące je biegunowo różne wartości lub cechy zachowań towarzyszące ich osobistym wyborom i reakcjom: *altruizm - egoizm, bezczelność - kultura osobista, hojność - chciwość, spryt - prostota, optymizm - pesymizm, odwaga - strachliwość, lekkomyślność - roztropność, odtwórczość - kreatywność*, przy czym graficzne ukierunkowanie poszczególnych zapisów świadczyło o tym, który z nich obrazuje pożądane dążenia młodego człowieka [Jakub R., kl. II].

Uczniowie nie tylko szukali podobieństw między kodami genetycznym i kulturowym, ale i wskazywali na różniące je mechanizmy. Przykładem takich refleksji jest wypowiedź pierwszoklasisty:

W przypadku biologicznego DNA dziedziczenie następuje automatycznie, nasi pradziadkowie, dziadkowie, rodzice, ani my sami, nie mamy wpływu na to, jakie cechy faktycznie odziedziczymy. (...) Natomiast w przypadku „kulturowego DNA” sprawa ma się zupełnie inaczej. Proces dziedziczenia zależy przede wszystkim od naszych rodziców oraz od otoczenia, w którym przebywamy i rozwijamy się [Aleksander J., kl. I].

Za istotne sfery mające wpływ na formowanie się ich indywidualnego kulturowego DNA uczniowie zgodnie uznali rodzinę, grupę rówieśniczą i szkołę. Wskazywali również na znaczenie harcerstwa, klubów muzycznych i sportowych, duszpasterstwa, ale też książek i filmów czy rozmaitych zainteresowań indywidualnych (np. rysowanie...). Dla wielu spośród piszących w definicji DNA najistotniejsze okazały się dwa kluczowe określenia: *związek wielocząsteczkowy* oraz *nośnik informacji genetycznej*. Odnosząc je do własnej sytuacji, zauważali, że „kulturowe DNA” ujawnia, z jak różnych perspektyw oni sami spostrzegają rzeczywistość. Jeden z pierwszoklasistów zobrazował swoje przemyślenia, umieszczając w podwójnej helisie mikrocząsteczki, które nazwał: *Ja-człowiek, Ja-Europejczyk, Ja-Polak, Ja-chrześcijanin, Ja-brat, Ja-syn, Ja-uczeń, Ja-harcerz, Ja-przyjaciel, Ja-gitarzysta, Ja-chłopak, Ja-wnuk, Ja-czytelnik* [Stanisław F., kl. I].

Opisując spełniane przez siebie role, licealiści odnotowywali ich zakorzenienie zarówno w teraźniejszości, jak i czasach minionych. Wskazywali, że na aktualne wyposażenie kulturowe wpływ mają: *postęp techniczny, wynalazki* (np. *sprzęt elektroniczny: komputery, telefony itp.*), *mass media* (*telewizja, radio, internet*) [Danuta S., kl. II]. Nie pomijali też dziedzictwa przeszłości związanej z historią, dziejami przodków, dawnymi dziełami sztuki, ale i językiem – tym narodowym, jak i rodzinnym, tym ogólnym, a także gwarą czy dialektem. Kulturowy przekaz uczniowie łączyli z działaniami człowieka, a w ich opisie zręcznie nawiązywali do znanych im zależności biologicznych:

ludzie powielają kulturę, tak jak replikuje się DNA. Podczas replikacji do starej nici DNA dobudowuje się nowa. Tak jest również z kulturą. (...) Tak jak DNA tworzy człowieka, (...) tak ludzie tworzą kulturowe DNA [Agata W., kl. I].

Wskazywali na starożytną Grecję i starożytny Rzym oraz Biblię jako na źródła ważnych „nici” wspierających budowę ich obecnego DNA kulturowego. Ukonkretniając te ogólne sugestie, przywoływali dawne mitologie i teatr antyczny, prawo rzymskie i zasady demokracji, filozofię i kanony architektoniczne, chrześcijaństwo i kościół. Choć w większości prac dominował swoisty europocentryzm (zdecydowanie nie był to polonocentryzm), pojawiały się i takie, w których młodzi autorzy, rejestrując własne kulturowe zakorzenienie, uzasadniali znaczenie i potrzebę zrozumienia/poznania intrygującej ich cudzej odmienności. Przywoływali zjawiska z pozaeuropejskich kręgów, m.in. Japonii, Chin, Dalekiego Wschodu i Ameryki Łacińskiej... Dostrzegali, że każdy obszar ma swój własny kod kulturowy. Niekiedy bywają one podobne, ale nigdy nie są identyczne. Deklarowali przy tym akceptację dla kulturowego zróżnicowania.

Choć każdy z nas ma inny układ DNA, to przecież u wszystkich składa się ono z tych samych części. Kształtuje to nasz pogląd na świat. Sprawia, że jesteśmy różni. Dla jednego religią będzie islam, a dla drugiego buddyzm [Tymoteusz K., kl. I].

Prace młodych ludzi ujawniły też, że potrafią oni myśleć historycznie i dostrzegają związek przeszłości z ich terażniejszością również w zakresie estetyki.

Otoczenie, w jakim przebywamy, ma ogromny wpływ na nasze doznania, a zmieniające się na przestrzeni wieków kanony piękna, choć sztywne dla danej epoki, wciąż ewoluują i wpływają na nasz gust. Kiedy spojrzymy np. na dzieła malarzy z konkretnego okresu historycznego, zauważymy, iż przedstawione na nich postacie są w jakiś sposób do siebie podobne. Ocena takiego dzieła będzie jednak różna w zależności od perspektywy czasowej. (...) Pojęcie piękna jest bowiem zmienne w zależności od panujących trendów, nie tylko zresztą w kwestii mody, urody, ale także filozofii, religii czy w ogólnym podejściu do życia [Wojciech F. kl. I].

Jedni uczniowie opisywali swoje przemyślenia, inni obrazowali je, gromadząc zdjęcia, reprodukcje, rysunki... Przedstawiały one historyczne ewolucje w stroju/ubiorach, wizerunki kojarzone z kolejnymi etapami rozbudowywania nici kulturowego DNA – począwszy od naskalnych ornamentów i ilustracji wieży Babel czy chińskiego muru, poprzez egipskie piramidy, rzymską wilczycę, koloseum, pietę Michała Anioła, drzwi gnieźnieńskie, po obraz Delacroix *Wolność prowadząca lud na barykady* czy impresjonistyczne malarstwo Moneta, wieżę Eiffla, operę w Sydney, brooklyński most, ale i puszkę z zupą firmy Campbell autorstwa Andy Warhola..., a wszystkie te ikony architektury i sztuki umieszczali na podwójnej, skręconej helisie... Ważne okazywały się też proporcje między wizerunkami dawnymi a tymi bliższymi współczesności uczniów. Były bowiem i takie prace, w których kilku obrazom z czasów minionych towarzyszyły dużo liczniejsze wizerunki popkultury (radio, telewizor, sala kinowa, hasła reklamowe i anglojęzyczne napisy).

Uczniowie pogłębiali własne myślenie o kulturowym DNA, korzystając nie tylko z inspiracji pojawiających się w ramach rozmaitych przedmiotów szkolnych (historii, języka polskiego, muzyki, plastyki, biologii...), ale i penetrując zasoby Internetu. Podobnie jak Jan Domaradzki – socjolog medycyny i genetyki – na którego tekst opublikowany w 2015 roku na łamach „Kultury Popularnej” rzetelnie się powoływali, licealiści byli zafascynowani oddziaływaniem odkrytej w 1953 roku molekularnej struktury kwasu deoksyrobonukleinowego nie tylko na naukę, ale i tym, że stała się ona wyobrażeniem pojawiającym się w pracach rzeźbiarzy, malarzy (z najczęściej przywoływanym Salvadorem Dali), architektów (projekty mostów, budynków, wież, schodów), a nawet designerów projektujących sztukę użytkową.

Jest przy tym fenomenem, że oddziaływanie DNA znacznie wykracza poza świat nauki: fascynuje ono naukowców, inspiruje artystów, wpływa na wyobraźnię zbiorową i zmienia społeczeństwo. Cząsteczka DNA jest bowiem niezmiernie bogata w znaczenia kulturowe: przypisuje się jej wyjątkowość, piękno i moc sprawczą. Utożsamia się ją z życiem, nieśmiertelnością i esencją. To ona czyni wszystkich ludzi równymi, a zarazem wyjątkowymi (Domaradzki 2015, 42).

Temat okazał się nośny edukacyjnie. Zmobilizował uczniów do namysłu nad sferami budującymi ich indywidualność. Dostrzegali oni rolę tradycyjnych elementów rodzimej kultury. Wskazywali na wielość, ale i swoistą rotację zjawisk uznawanych za istotne dla nich „geny kulturowe”. Prezentowali je zarówno w aspekcie diachronicznym, jak i synchronicznym. Liczne odwołania do sztuki elitarnej i popularnej, etyki i estetyki, ideałów i spraw codziennych, ale też rozmaitych obszarów cywilizacyjnych i ich wielorodnych źródeł ujawniły też, jak dyskusyjne bywają przekonania dorosłych o powierzchownym/wybiórczym postrzeganiu rzeczywistości przez młodzież. Choć trudno jednoznacznie stwierdzić, ile jest w deklaracjach młodych ludzi presupozycji podejmowanych pod wpływem ich wyobrażeń o oczekiwaniach nauczyciela i szkoły, to jednak nie sposób nie zauważyć, że człowiek zawsze ma najpierw przeświadczenie o czymś, by potem dopiero uruchamiać proces potęgowania myślenia. Skoro za udokumentowanie tego zjawiska psycholog Daniel Kahneman dostał nagrodę Nobla<sup>2</sup>, to może warto jego odkrycie dydaktycznie wykorzystać. Przekonuje ono przecież, że inspirowane przez coś lub przez kogoś (w naszym wypadku przez edukację) wskazania/oczekiwania w miarę upływu czasu mogą stać się trwałymi czynnikami oceny. **Kategorią nadrzędną w pracy nauczyciela nie jest – i także w tym konkretnym przypadku nie było – wyłącznie sondowanie świadomości nastolatków, ale wspieranie uczniów w kreowaniu ich własnej, nieudawanej tożsamości kulturowej.** Jak słusznie pisali autorzy *Edukacji w czasach cyfrowej zarazy*:

punktem wyjścia jest „ja” poddające swoje istnienie w świecie autorefleksji. Nie chodzi jednak tylko o diagnozę stanu zastanego – określenie atrybutów konkretnego „ja” w danym środowisku, ale też o wysiłek (na ile to możliwe – przygodę) budowania „ja” w ramach edukacyjnych działań oraz wielorakich interakcji (Kasprzak, Kłakówna, Kołodziej, Regiewicz, Waligóra 2016, 179).

Takie też późniejsze czynności dydaktyczne stały się udziałem młodych autorów przywoływanych wypowiedzi. Temat „Moje kulturowe DNA” wywołał potrzebę dalszej analizy zjawisk wskazanych przez uczniów. Pierwsze refleksje w naturalny sposób domagały się ukonkretnienia i pogłębienia, niekiedy doprecyzowania pojęciowego i terminologicznego (choćby w kwestii rozróżnienia użytych przez jednego z uczniów kategorii: ideologii i ideałów, obrazu i roli świata wartości, walorów i ograniczeń chronologii w procesie poznawania...). Kolejne prace były inspirowane przez nauczyciela, ale ich wykonanie zawsze zależało od zainteresowań i twórczych aspiracji młodzieży. **Najważniejsze jednak wydawało się połączenie działań podejmowanych w szkole z pozaszkolną praktyką kulturową**

<sup>2</sup> Na odkrycie Kahnemana w odniesieniu do młodzieży zwracał uwagę Jacek Santorski w wywiadzie przeprowadzonym przez Dorotę Wodecką: zob. Santorski J., 2017, *Klucz do milenialsów. Prawda, autentyczność, szacunek*, Magazyn Świąteczny „Gazety Wyborczej”, 28 lipca; por. Kahneman D., 2012, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Szymczak P. (przeł.), Poznań.



**nastolatów**<sup>3</sup>. Wymienię może – jedynie przykładowo – tylko trzy spośród dziesięciu z opracowywanych przez licealistów tematów: „Kultura nadmiaru – jak można rozumieć to pojęcie; co na ów nadmiar się składa; jaka jest wartość owego nadmiaru”; „Obcość czy inność – ku czemu prowadzą w kulturze. Wskaż zjawiska i ich konsekwencje”; „Na peryferiach..., czyli gdzie i co można znaleźć”<sup>4</sup>. Prezentacja uzyskanych efektów humanistycznych to już historia na inną dydaktyczną **opowieść obrazującą jedną z możliwych dróg przywracania szkolnej edukacji polonistycznej jej rzeczywistej, choć niełatwej autentyczności. Drogę mającą zaplecze w postaci teorii dydaktycznej otwartej na praktyczne, konkretne projekty uczniowsko-nauczycielskie.**

## Bibliografia

- Bauman Zygmunt, 2000, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa.
- Burszta Wojciech J., Kuligowski Waldemar, 1999, *Dlaczego kościotrup nie wstaje. Ponowoczesne pejzaże kultury*, Warszawa.
- Carr Nicholas, 2013, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, Rojek K. (przeł.), Gliwice.
- Cybal-Michalska Agnieszka, 2001, *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Poznań.
- Domaradzki Jan, 2015, *DNA jako kod kulturowy*, „Kultura Popularna”, nr 2.
- Kahneman Daniel, 2012, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Szymczak P. (przeł.), Poznań.
- Kasprzak Paweł, Kłakówna Zofia Agnieszka, Kołodziej Piotr, Regiewicz Adam, Waligóra Janusz, 2016, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń.
- Koziołek Krystyna, 2017, *Czas lektury*, Katowice.
- Literatura polska po przełomie 1989*, 2007, Gawliński S., Siwor D. (red.), Kraków.
- Melosik Zbyszko, 2013, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków.
- Melosik Zbyszko, 2015, *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*, w: *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, Segiet K. (red.), Poznań.
- Napiórkowski Marcin, 2017, *Żyjemy w najlepszych czasach*, „Tygodnik Powszechny”, nr 36.

<sup>3</sup> W teorii dydaktycznej na znaczenie takiego zjawiska zwraca uwagę Koziołek K., 2017, *Czas lektury*, Katowice, s. 181. W omawianym tu przypadku teoretyczne konstatacje badaczki zyskały praktyczną egzemplifikację.

<sup>4</sup> Większość sformułowań tematów była inspirowana szkicami pomieszczonymi w: *Literatura polska po przełomie 1989*, 2007, Gawliński S., Siwor D. (red.), Kraków. Chodziło o to, by ich stylistyczna atrakcyjność uruchamiała działania podejmowane przez uczniów, ale i była powiązana ze spostrzeżeniami pojawiającymi się w ich wcześniejszych, własnych pracach o kulturowym DNA. Oprócz opracowania i prezentacji tematów kulturowych inne zaproponowane uczniom działania to nagranie płyty z ważną dla nich i samodzielnie wykonaną muzyką, ale też napisanie i wydanie własnym sumptem książki z wątkami kryminalnymi...

- Santorski Jacek, 2017, *Klucz do milenialsów. Prawda, autentyczność, szacunek*, Magazyn Świąteczny „Gazety Wyborczej”, 28 lipca.
- Spitzer Manfred, 2008, *Jak uczy się mózg*, Guzowska-Dąbrowska M. (przeł.), Warszawa.
- Spitzer Manfred, 2013, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Lipiński A. (przeł.), Słupsk.
- Świda-Ziemba Hanna, 1995, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa.

### **O Autorce:**

**Maria Kwiatkowska-Ratajczak** – prof. dr hab., kieruje Pracownią Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej UAM. Autorka książek *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży* (1994), *Metodyka konkretności. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów* (2002), *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej* (2013), *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie* (2016). Współredaktorka tomów rozpraw *Konteksty polonistycznej edukacji* (1998), *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły* (2008). Współautorka i redaktorka naukowa podręcznika akademickiego z zakresu dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody* (2011). Redaktorka „Polonistyki” (1992-2014). Redaktor naczelna „Polonistyki. Innowacji”. Rzecznikowi MEN do spraw podręczników. W latach 2003 – 2006 przewodnicząca Komisji Edukacji Szkolnej i Akademickiej Komitetu Nauk o Literaturze PAN. Współpracowała z Fundacją Guardiniego z Berlina, Katedrą Polonistyki Uniwersytetu Pedagogicznego w Wilnie i polonistami z Uniwersytetu Masaryka w Czechach oraz ośrodkami polonijnymi w Skandynawii i Stanach Zjednoczonych.