

Magdalena Trysińska

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0001-5245-2867

Kapitał kulturowy a konceptualizacja tekstów medialnych przez uczniów szkół średnich

Temat niniejszego opracowania wyznaczają dwa pojęcia: *tekst medialny* i *kapitał kulturowy*. Oba znajdują zastosowanie w projekcie badawczym, którego wstępne założenia przedstawiam poniżej. Z uwagi na wczesny etap analiz dane liczbowe oraz ich interpretacja są niepełne, pozwalają jednak na wstępną weryfikację założeń i pytań badawczych.

Materiał badawczy stanowią prace pisemne, które powstawały w latach 2013-2020 w ramach zleconej przez władze powiatu kwidzyńskiego diagnozy umiejętności matematycznych i polonistycznych wybranej grupy uczniów. Za każdym razem w pomiarach uczestniczyli uczniowie około 20 klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych (liceów i techników)¹. W trakcie ośmiu edycji badań zgromadzono około czterech tysięcy prac, stanowiących podstawę analiz.

Podstawowym celem było wyznaczenie poziomu kompetencji (językowych, tekstotwórczych, okazjonalnie także medialnych) jednego rocznika uczniów we wszystkich szkołach powiatu. Odbiorcami sporządzanych corocznie raportów byli uczniowie, nauczyciele oraz przedstawiciele organu prowadzącego, wprowadzający zmiany w lokalnym systemie edukacji².

Monitoring kompetencji językowych składał się zawsze z dwóch części:

1. testu sprawności językowych, którego celem było sprawdzenie sprawności posługiwania się językiem – znajomości wybranych środków językowych i przeprowadzania rozmaitych operacji na tworzywie językowym³;
2. dłuższej wypowiedzi pisemnej (tekst argumentacyjny), której celem było sprawdzenie, w jakim stopniu uczniowie opanowali umiejętność tworzenia

1 Por. M. Piotrowski, *Monitoring kompetencji szkolnych w środowisku lokalnym. Wyzwania*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 2, 2017, s. 91-112.

2 Badania były ograniczone do jednego lokalnego środowiska. Można je zatem traktować jako swoiste studium przypadku. Chociaż – jak twierdzi M. Piotrowski – w uwagi na fakt, iż niemal połowa uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych wybranego powiatu kończyła szkoły podstawowe oraz gimnazja w gminach nieobjętych lokalnymi reformami, prezentowane rezultaty można interpretować również jako próbę oceny aktualnego systemu edukacji w całym kraju (Ibidem, s. 92).

3 Por. M. Trysińska, *Kształcenie językowe a kompetencje tekstotwórcze – raport z badań*, „Didaktické Studie: Nové výzvy didaktiky českého jazyka”, nr 1, 2020, s. 113-133.

dłuższego tekstu argumentacyjnego (rozprawki) zgodnego z zadaniem tematem⁴.

W projektowanych badaniach materiał ograniczam do tekstów argumentacyjnych, pomijam zaś część testową monitoringu. Uznaję bowiem, że tekst uczniowski pisany można uznać za doskonałe narzędzie diagnostyczne – począwszy od prostych form ćwiczonych na wczesnych etapach edukacyjnych (wszelkie typy opisu, charakterystyka, opowiadanie), a skończywszy na trudniejszej znacznie rozprawce i najtrudniejszym w realizacji eseju. Analiza tzw. wypracowań pozwala na jednoczesne określenie poziomu wielu różnych kompetencji / sprawności, które powinny być rozwijane w trakcie wielu lat szkolnej edukacji. W związku z tym – mimo że celem badania nie było badanie sposobów konceptualizacji tekstów kultury, w tym tekstów medialnych, ani badanie poziomu kapitału kulturowego – zebrany materiał badawczy może mieć wartość dodatkową, ponieważ efektem niejako dodatkowym jest możliwość pozyskania danych pozwalających między innymi określić kapitał kulturowy oraz sposób konceptualizacji⁵ tekstów medialnych w kontekście kompetencji kulturowej, a węższej – medialnej.

Zachowanie jednolitej formuły badania przez wszystkie lata w odniesieniu do różnych roczników uczniów pozwala na uśrednianie wyników badań i traktowanie całościowo tego obszernego materiału badawczego. Należy także zaznaczyć, że wszystkie badane roczniki realizowały tę samą podstawę programową⁶, zdawały egzamin gimnazjalny według jednolitej formuły obowiązującej od 2012 roku do 2019 roku⁷ i przygotowywały się do egzaminu maturalnego obowiązującego od 2015 roku⁸. Powyższe przesłanki pozwalają na uznanie tej obszernej bazy tekstów za jednolity materiał badawczy. W związku z tym, myśląc o rozprawkach jako narzędziu diagnostycznym, szukam miejsc wspólnych dla wszystkich tekstów powstałych w latach 2013-2020.

Diagnozę ograniczam do wskazania tych elementów uczniowskich rozprawek, które mogą być pomocne w rekonstruowaniu kapitału kulturowego młodzieży, ze

4 Teksty powstawały w warunkach szkolnych; na napisanie tekstu uczniowie mieli ok. 45 minut (całe badanie trwało 90 min); uczniowie nie znali wcześniej tematu, toteż nie mogli się do niego przygotować.

5 Pisząc o konceptualizacji, mam na myśli określoną metodę postępowania badawczego, wywodzącą się z nauk kognitywnych. Zależy mi na odtworzeniu sposobu konstruowania treści pojęciowych (tu związanych z rozumieniem tekstu medialnego), w których uwidocznia się ogólna wiedza piszących o otaczającym ich świecie.

6 *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski. Szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum*, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=232> [dostęp: 10 kwietnia 2022].

7 *Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku 2011/2012*, Warszawa 2010, https://cke.gov.pl/images/files/Gimnazjum_2011_2012/Informator_G1.pdf [dostęp: 10 kwietnia 2022].

8 *Informator o egzaminie maturalnym od roku 2014/2015*, Warszawa 2013, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Język-polski.pdf [dostęp: 10 kwietnia 2022].

szczególnym uwzględnieniem poziomu kompetencji medialnych, możliwego do wyznaczenia poprzez odkrycie sposobu konceptualizowania tekstów medialnych.

Na początek przyjmuję cztery założenia:

1. Pisany tekst uczniowski jest doskonałym narzędziem diagnostycznym;
2. Pisany tekst uczniowski może być narzędziem pozwalającym na weryfikację poziomu kapitału kulturowego uczniów;
3. Pisany tekst uczniowski pozwala stwierdzić, w jaki sposób uczniowie konceptualizują różne teksty kultury, w tym teksty medialne;
4. Sposób konceptualizowania tekstów medialnych pozwala określić poziom kompetencji medialnych (tu ograniczonych do kompetencji odbiorczych).

Kapitał kulturowy

Pojęcie *kapitału kulturowego* wywodzi się z klasycznej socjologii i – jak pokazują badania – jest istotne dla wielu dyscyplin naukowych i wielu obszarów życia człowieka, w tym dla uczestnictwa jednostki w procesie edukacji⁹. Zdaniem P. Bourdieu¹⁰ dziedziczony kapitał kulturowy jest główną przyczyną nierówności edukacyjnych¹¹. W związku z tym należy zauważyć, jak ważną rolę może / powinna odegrać szkoła, aby owe nierówności wyeliminować. Rodzice bowiem w procesie pierwotnej socjalizacji mogą dziecku przekazać tyle kapitału, ile sami posiadają¹².

9 Należy także zwrócić uwagę na rolę kapitału społecznego tkwiącego w rodzinie, odpowiedzialnego za (nie)powodzenia szkolne. „Posiadanie tego kapitału umożliwia dostęp do innych form kapitału – kulturowego i ekonomicznego. Warunkiem jest posiadanie chociażby minimalnych zasobów tego kapitału” (M. Radola, *Kapitał społeczny a osiągnięcia szkolne ucznia*, „Studia Edukacyjne”, nr 27, 2013, s. 145).

10 Za: ibidem, s. 148.

11 Warto w tym miejscu odwołać się także do teorii dwóch kodów B. Bernsteina, który obserwował nierówności społeczne wynikające z posługiwania się kodem ograniczonym w sytuacjach wymagających kodu rozwiniętego (B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, tłum. Z. Babska, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1980, s. 557-596; B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski, oprac. A. Piotrowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990).

12 M. Radola, *Kapitał społeczny...*, s. 153.

Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że od wielu lat szkołę obarcza się winą za utrwalanie podziałów. W latach 90. XX w. Z. Kwieciński twierdził, że szkoła:

(...) naznacza wielu piętnem nieudacznictwa tylko dlatego, że urodzili się pośród nędzy kulturowej, masowo czy skutecznie bezradności i czyni swe produkty ludźmi wyobcowanymi wobec rzeczywistości (...)¹³.

Zdaje się, że stan ten nie uległ poprawie w XXI w. Zdaniem R. Dolaty:

Choć w wymiarze obiektywnym poziom nierówności edukacyjnych jest w naszym kraju przeciętny, to towarzyszy mu rekordowo mocne przekonanie, że równość szans edukacyjnych w Polsce jest iluzoryczna¹⁴

Jest to szczególnie widoczne w wynikach egzaminów zewnętrznych¹⁵. Dzieje się tak, mimo że „Podstawa programowa kształcenia ogólnego”¹⁶ wyraźnie kładzie nacisk na rozwijanie kapitału kulturowego już od najniższych etapów kształcenia¹⁷:

W procesie kształcenia ogólnego szkoła kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu¹⁸, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpo-

13 Z. Kwieciński, *Szkola czy demokracja*, „Edukacja”, nr 2, 1992, s. 7, za: M. Radola, *Kapitał społeczny...*, s. 148.

14 R. Dolata, *Szkola – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

15 Egzaminacje zewnętrzne pozwalają zweryfikować poziom kapitału kulturowego uczniów, zarówno z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, jak i humanistycznych, przy czym różnice w przypadku tych drugich są większe. Obserwacje te potwierdzają badania prowadzone w szkołach powiatu kwidzińskiego. Marek Piotrowski zauważa, że „Porównując (...) rezultaty egzaminów z języka polskiego uzyskane przez uczniów pochodzących z różnych środowisk, w większym stopniu wyznaczyć możemy różnice w standardzie życia w sferze intelektualnej niż zróżnicowanie jakości edukacji”. Mowa o wskaźnikach jakości życia w wymiarze cywilizacyjnym określonych na podstawie: poziomu wykształcenia, posiadania nowoczesnych urządzeń komunikacyjnych i umiejętności posługiwania się nimi, czynnej znajomości języków obcych itd. Porównanie EWD (tu rozumianej jako Egzaminacyjna Wartość Dodana) pozwala stwierdzić, że: „Wraz ze wzrostem wartości wskaźnika jakości życia wzrastają wartości wskaźników EWD obliczonych na podstawie egzaminów z języka polskiego. Parametry różnicowe obliczone na podstawie tego egzaminu wydają się być związane z SES (statusem socjoekonomicznym / *socioeconomic status* – wyjaśnienie M.T.). Przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego z języka polskiego jest prostsze w przypadku uczniów o wyższym SES (niezależnie od rezultatów uzyskanych podczas sprawdzianu po szkole podstawowej). Powyższej zależności nie obserwujemy w analizie EWD z matematyki. Skuteczność zdobywania nowych umiejętności matematycznych w gimnazjum wydaje się być w mniejszym stopniu związana z SES lub przygotowanie do egzaminu z matematyki w mniejszym stopniu zależy od SES niż w przypadku języka polskiego” (M. Piotrowski, *Monitoring kompetencji...*, s. 102-103).

16 W kontekście opisywanych badań odnoszę się do podstawy programowej z 2008 r., którą realizowali badani uczniowie (*Podstawa programowa z komentarzami...*). Należy jednak zauważyć, że założenia te są obecne także w najnowszej podstawie programowej z 2017 r. (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła Podstawowa. Język polski*, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=232> [dostęp: 10 kwietnia 2022]).

17 P. Bourdieu przykładał ogromną wagę do roli szkoły, której zadaniem jest organizowanie „kultury” (za: D. Czajkowska-Ziobrowska, *Reprodukcja kapitału kulturowego w ujęciu Pierre’a Bourdieu ze szczególnym uwzględnieniem kapitału szkolnego*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, nr 1, 2009, s. 10).

18 Widać, jak trudno oddzielić kapitał kulturowy od kapitału społecznego. Oba wpływają na siebie, stąd może lepiej byłoby mówić o kapitale społeczno-kulturowym.

wiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, gotowość do podejmowania inicjatyw, do pracy zespołowej oraz kultura osobista, **gotowość do uczestnictwa w kulturze** [wszystkie wyróżnienia moje – M.T.], podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, **postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu**, a także **postawy poszanowania innych kultur i tradycji**¹⁹

Szczególne role w tym wypadku przypada nauczycielom języka polskiego, ponieważ to polonista jest tą osobą, która wprowadza ucznia w świat szeroko pojętej kultury. Jak argumentuje T. Zarycki (przywołując P. Bourdieu):

(...) natura znacznej części form kapitału kulturowego jest taka, że ich pełna asymilacja wymaga długotrwałej socjalizacji, zwłaszcza we wczesnych latach życia. Wtedy też kształtują się podświadome skłonności, gusty, preferencje kulturowe i wartości należące do kluczowej kategorii ucieleśnionego kapitału kulturowego²⁰.

Zasadne jest więc, aby organizowanie postulowanego przez P. Bourdieu „kultury” rozpoczęło się jak najwcześniej. W związku z tym twórcy „Podstawy programowej” z 2008 roku założyli, że już II etap edukacji jest okresem:

(...) kształtowania elementarnych sposobów poznawania świata, **zwłaszcza w sferze kultury** i rozwijania umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi. (...) **Uczeniu się istnienia w kulturze** towarzyszą w tym czasie pierwsze próby refleksyjnego spojrzenia na język jako narzędzie komunikacji i poznania²¹.

Kolejnym etapem kształcenia było gimnazjum – okres ważny dla kształtowania kompetencji kulturowej i językowej ucznia. To na tym etapie:

Uczeń **doskonali sprawność analizy i interpretacji tekstów kultury**; zyskuje nowe narzędzia, dzięki którym jego lektura jest coraz dojrzałsza, bardziej świadoma i samodzielna; (...) czyta teksty kultury odpowiadające charakterystycznej dla tego wieku wrażliwości – z zakresu literatury młodzieżowej i popularnej; stopniowo zaczyna poznawać dzieła klasyczne **ważne dla kultury polskiej i światowej**²².

Gimnazjum w związku z tym było istotnym etapem przygotowującym ucznia do dojrzałego uczestnictwa w kulturze na ostatnim etapie edukacyjnym.

W cytowanych wyżej zapisach „Podstawy programowej” widać związek między kompetencją kulturową i kompetencją komunikacyjną. Obie bowiem warunkują możliwość zdobycia kapitału kulturowego. Na „kapitał lingwistyczny” zwracał też uwagę P. Bourdieu. Różnice w posiadanym kapitale lingwistycznym u różnych grup

19 *Podstawa programowa z komentarzami...*, s. 16.

20 T. Zarycki, *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre’a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna”, nr 1-2, 2009, s. 19.

21 *Podstawa programowa z komentarzami...*, s. 35.

22 Nie można nie zauważyć, że „ (...) system edukacji osiąga znacząca płaszczyznę w przekazywaniu arbitralności kulturowych, uczestniczy przy tym w walce o władzę” (D. Czajkowska-Ziobrowska, *Reprodukcja...*, s. 10). Jest to szczególnie widoczne podczas tworzenia listy lektur obowiązkowych.

23 *Podstawa programowa z komentarzami...*, s. 35.

społecznych widać zarówno w nauce szkolnej, jak i sposobach postrzegania i „czytania” rzeczywistości²⁴, w tym w większych bądź mniejszych możliwościach uchwycenia dynamicznego charakteru kultury jako takiej, w szczególności kultury wyższej²⁵.

Kapitał kulturowy wpisany w uczniowskie rozprawki – analiza

Jak już zostało zaznaczone, tekst uczniowski stanowi tu narzędzie diagnostyczne. Analizując uczniowskie rozprawki, można bowiem zrekonstruować kapitał kulturowy młodzieży szkół ponadgimnazjalnych. Kluczowe w tym wypadku będzie spojrzenie na tematy rozprawek. Oto przykładowe:

Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że śmierć jednocześnie przeraża i fascynuje? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do przykładów z literatury, filmu oraz współczesnych mediów.

Spojrzenie w przyszłość – błogosławieństwo czy przekleństwo? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do przykładów z literatury, filmu oraz współczesnych mediów.

Dlaczego, Twoim zdaniem, współcześni twórcy w swoich dziełach chętnie odwołują się do tradycyjnych baśni, mitów i legend? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do przykładów z literatury, filmu oraz współczesnych mediów.

Rozum czy uczucia – czym bardziej powinniśmy kierować się w życiu? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do przykładów z literatury, filmu oraz współczesnych mediów.

Mieć czy być – która z tych postaw jest dzisiaj częstsza? Rozważ problem, odwołując się do wybranych tekstów kultury (np. literatury, filmu, przekazów medialnych).

W kontekście rozważań dotyczących kapitału kulturowego i konceptualizacji tekstów medialnych istotny jest drugi człon polecenia, w którym wyraźnie wskazano, na jakich tekstach kultury uczniowie powinni oprzeć swoją argumentację (literatura, film, teksty medialne). Uczniowie każdorazowo byli zachęceni do sięgania po różnorodne teksty, zwłaszcza te, które poznawali w czasie pozaszkolnym. Autorom²⁶ badania zależało bowiem na tym, aby piszący nie ograniczali się tylko do szkolnych lektur. Ponadto chodziło o to, aby uczniowie wykorzystali różnorodne teksty kultury, nie tylko literackie²⁷.

W tym miejscu należy zatrzymać się nad samym pojęciem *tekstu kultury*, a zwłaszcza *tekstu medialnego*²⁸.

24 Za: D. Czajkowska-Ziobrowska, *Reprodukcja...*, s. 10.

25 T. Zarycki, *Kapitał kulturowy...*, s. 19.

26 Autorami badania byli (bywali) poza autorką tekstu także: Krzysztof Kaszewski, Katarzyna Maciejak, Helena Balcerek.

27 Jednocześnie tematy były tak skonstruowane, aby uczniowie, którzy nie czytają i nie oglądają nic poza tekstami poznawanymi podczas lekcji języka polskiego, także mogli zająć stanowisko.

28 W poleceniu celowo pojawia się sformułowanie „przekaz medialny”, ponieważ pojęcie tekstu medialnego mogłoby być dla uczniów niejasne, w odróżnieniu od pojęć „literatura” i „film”.

Przyjmuje się, że *tekstem kultury* jest każdy rodzaj informacji o charakterze znakowym, pełniący funkcję kulturową²⁹. W tym znaczeniu przekazem może być wszystko: obraz, pejzaż, ubiór, zachowanie³⁰.

Można także zawęzić zakres znaczeniowy *tekstu kultury* do „terytorium słowa”. Wówczas tekstami kultury będą literatura, publicystyka, gdzie słowo jest jedynym lub dominującym medium, oraz komiks, plakat, film, gdzie słowu towarzyszą obraz, ruch i dźwięk. Taką propozycję przedstawiają autorzy „Słownika pojęć i tekstów kultury” pod red. E. Szczęsnej³¹.

Pojęcie *tekstu kultury* funkcjonuje wreszcie we współczesnej szkole. A. Janus-Sitarz zauważa, że: „Polonistyka szkolna nigdy nie ograniczała się do nauczania literatury i języka. Zawsze głęboko zanurzona była w szeroko rozumianej kulturze”. W związku z tym badaczka mówi o konieczności przygotowania uczniów „do odbioru różnych tekstów kultury, poczynając od sztuki słowa przez teatr, film, malarstwo, fotografię, muzykę, aż po budzące kontrowersje instalacje we współczesnych galeriach i teksty kultury masowej”³².

O ile zidentyfikowanie tekstów literackich i tekstów filmowych nie nastęrcza problemów – zarówno uczniom, jak i nauczycielom – to tekst / przekaz medialny nie ma już tak wyraźnych ram definicyjnych³³.

U. Żydek-Bednarczuk zauważa, że „fundamentem działania w edukacji polonistycznej powinien być tekst klasyczny i tekst medialny”³⁴, co badaczka wiąże w różnieniu na dyskurs klasyczny i dyskurs medialny³⁵.

Na potrzeby podjętych tu badań – nie wchodząc w rozważania nad dyskursem i tekstem medialnym – przyjmuję, że zbiór tekstów medialnych stanowią te teksty, które nie należą do literatury i filmu.

29 A. Burzyńska, *Semiotyka*, [w:] A. Burzyńska, M. P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 254.

30 „Teksty kultury są zawsze pewnym typem przekazu – według Łotmana i Uspińskiego koniecznie obdarzonym pewnym znaczeniowym naddatkiem, co odróżnia je od nie-tekstów, czyli przekazów, które nie zostały uznane przez odbiorców za szczególnie wartościowe, ważne, godne zapamiętania” (M. Rygielska, *O „tekście kultury”*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej”, nr 1, 2015, s. 31).

31 E. Szczęsna, *Wstęp*, [w:] *Słownik pojęć i tekstów kultury*, red. E. Szczęsna, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 5-7.

32 A. Janus-Sitarz, *Wstęp. Między słowem, obrazem i dźwiękiem, czyli uczeń wobec różnych tekstów kultury* [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2004, s. 9.

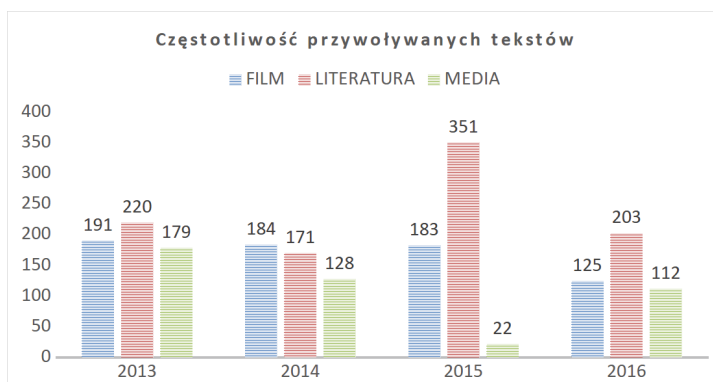
33 W trakcie badania uczniowie często pytali, do jakich przekazów medialnych mogą się odnieść; jak mają rozumieć przekaz medialny.

34 U. Żydek-Bednarczuk, *Tekst medialny w edukacji polonistycznej*, [w:] *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność): księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowicz w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 51-52.

35 Ograniczony do przekazów za pomocą mediów elektronicznych.

Na początek warto przyjrzeć się, jakie teksty przywołują uczniowie klas pierwszych. W tym miejscu dane liczbowe ograniczam do uczniów liceów. Zakładam bowiem, że uczniowie liceów i techników stanowią dwie odrębne i nieporównywalne grupy badawcze.

Wykres 1. Częstotliwość przywoływania różnych typów tekstów

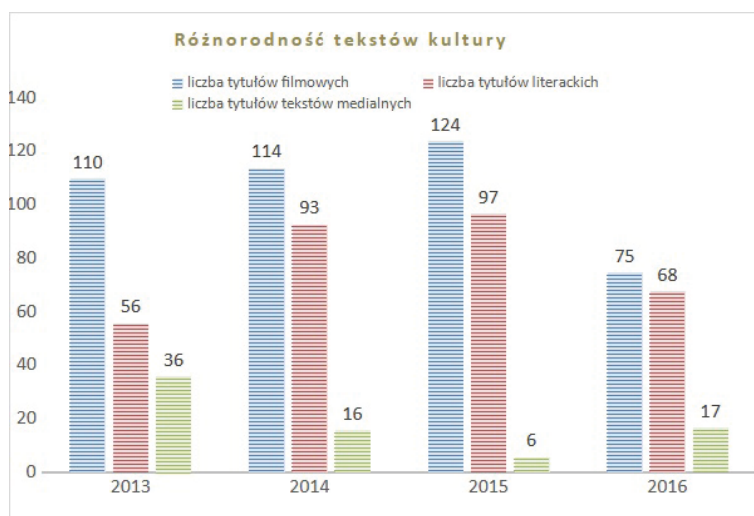


Źródło: opracowanie własne

Z przedstawionych danych wynika, że młodzież – szukając przykładów uzasadniających argumenty – częściej odwołuje się do tekstów literackich. Nie ma w tym nic zaskakującego. Jest to wynik treningu, jaki przeszli licealiści na poprzednich etapach edukacji. Ponieważ na lekcjach języka polskiego dominują teksty czytane, uczniowie są niejako wytrenowani w ich przywoływaniu. Widać to zwłaszcza w 2015 roku. Najmniej jest tekstów medialnych. Są one też najmniej sprecyzowane, toteż uczniowie mają trudność z przywołaniem konkretnego tekstu medialnego.

Interesująca jest jednak nie tylko liczba przywołań, a także – a może nawet bardziej – różnorodność przywoływanych tekstów.

Wykres 2. Różnorodność przywoływanych tekstów w zależności od typu medium

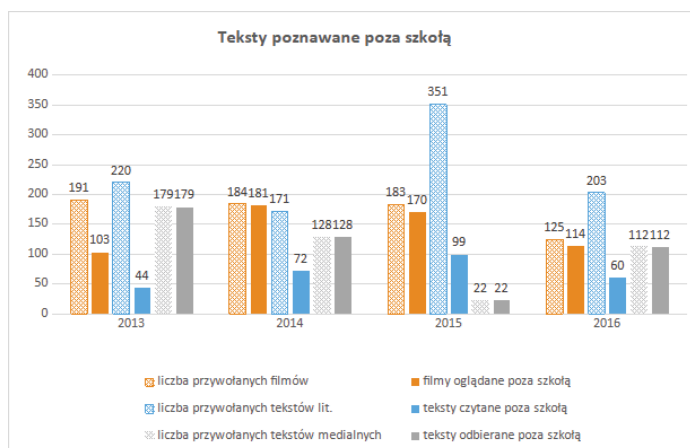


Źródło: opracowanie własne

W tym zestawieniu zdecydowanie dominuje film. Za każdym razem liczba tytułów filmowych (pierwszy słupek z lewej) przewyższa liczbę tytułów literackich (środkowy słupek).

Ponadto od 2014 roku można zauważyć większą śmiałość kwidzyńskich uczniów do sięgania po teksty poznawane poza szkołą. Przy czym znowu dotyczy to zwłaszcza tytułów filmowych.

Wykres 3. Liczba tekstów poznawanych poza szkołą (niebędących lekturami szkolnymi)



Źródło: opracowanie własne

Analiza samych tytułów może pokazać, co buduje kapitał kulturowy pokolenia. Obserwujemy bowiem, z jakimi tekstami kultury młodzież ma styczność, zwłaszcza w czasie wolnym.

Wśród analizowanych prac są takie, których autorzy odwołują się wyłącznie do tekstów poznawanych w szkole (do lektur szkolnych). Tytuły lektur są też tymi, które najczęściej się powtarzają. Na przykład w 2015 roku w 87 pracach (na 247) pojawił się tekst W. Szekspira „Romeo i Julia”, w 37 pracach „Makbet” tego samego autora. W 2014 roku na 232 prace „Makbet” został przywołany 44 razy, a 22 razy „Król Edyp” Sofoklesa. W 2013 roku na 221 prac w 36 pracach przywołano „Rozmowę Mistrza Polikarpa ze Śmiercią”, w 21 pracach „Romeo i Julię”, w 19 pracach Pismo Święte.

W przypadku tekstów literackich czytanych w czasie wolnym najwyższą frekwencję miała seria o Harrym Potterze – 8 razy w 2013 roku, 17 razy w 2015 roku.

Tytuły filmowe nie powtarzają się tak często, co pokazuje, że uczniowie oglądają dużo i są to bardzo różne produkcje, choć dominują filmy i seriale z gatunku *fantasy* i *dark fantasy* oraz produkcje emitowane na dużych internetowych platformach telewizyjnych: HBO, Netflix, np. „13 powodów”, „The Walking Dead”, „Dom z papieru”, „Gra o tron” itd.

Samo wymienienie tytułów tekstów filmowych i literackich daje obraz tego, co uczniowie czytają i/lub oglądają, dlatego też w kontekście prowadzonych analiz istotniejsze są te teksty, po które uczniowie sięgają z własnej woli. Lektury szkolne, zarówno w postaci literackiej, jak i filmowej, poznają bowiem z obowiązku. Analiza wypracowań pokazuje, że o tekstach poznawanych w trakcie lekcji nierzadko łatwiej jest pisać. Są one bowiem nie tylko czytane, ale też omawiane. Dzięki temu uczniowie zdobywają umiejętności rozmawiania, a potem pisanie o dziele literackim (rzadziej filmowym).

Dzieje się tak dlatego, że szkolny przedmiot język polski jest literaturocentryczny. Dominuje edukacja literacka, którą można tu rozumieć jako kierunek kształcenia zmierzający do wyposażenia zarówno dzieci i młodzieży, jak i osób dorosłych w określoną wiedzę oraz w umiejętności pozwalające na świadomy i krytyczny odbiór tekstów literackich³⁶.

W „Podstawie programowej” z 2008 roku poświęcono też osobne miejsce edukacji filmowej, którą można rozumieć analogicznie, jako kierunek kształcenia zmierzający do wyposażenia zarówno dzieci i młodzieży, jak i osób dorosłych w określoną wiedzę oraz w umiejętności pozwalające na świadomy i krytyczny odbiór tekstów filmowych.

36 Definiując edukację literacką i filmową, wykorzystuję sparafrazowaną definicję edukacji medialnej U. Żydek-Bednarczuk (U. Żydek-Bednarczuk, *Tekst medialny...*, s. 51).

W najmniejszym stopniu „Podstawa programowa” odwołuje się do edukacji medialnej, którą U. Żydek-Bednarczuk rozumie jako:

(...) kierunek kształcenia zmierzający do wyposażenia zarówno dzieci i młodzieży, jak i osób dorosłych w określoną wiedzę oraz w umiejętności pozwalające na świadomy i krytyczny odbiór przekazów medialnych, w szczególności zaś — komunikatów przekazywanych za pośrednictwem mass mediów³⁷.

W tak rozumiany obszar edukacji medialnej niewątpliwie wchodzi także edukacja filmowa, przynajmniej w tej części, gdy mowa o produkcjach filmowych innych niż kinowe.

Można zatem założyć, że w trakcie edukacji szkolnej na II i III etapie edukacyjnym badana grupa młodzieży zdobyła umiejętności rozmawiania, a potem pisania przede wszystkim o dziele literackim, w mniejszym stopniu o dziele filmowym. Jednak analiza prac pokazuje, że interpretacje dzieł literackich są schematyczne, często wyuczone³⁸. Trudno mówić w tym wypadku o opanowaniu konwencji czy głębokim przeżywaniu kultury, które należałoby powiązać z kultem kultury postulowanym przez P. Bourdieu.

T. Zarycki zwraca uwagę, że:

Duża część form manifestujących kompetencje kulturowe, wymaga (...) twórczego, przynajmniej w pewnym zakresie, podejścia do kultury, tworzenia subiektywnych jej interpretacji oraz budowania z jej elementów spersonalizowanych kombinacji będących podstawą własnego stylu, którego posiadanie jest warunkiem osiągnięcia najwyższego statusu w polu kultury³⁹.

Z tym uczniowie mają ogromny problem, zwłaszcza w obszarze kompetencji medialnych.

Tekst medialny w świadomości uczniów

O ile w przypadku tekstów literackich i filmowych uczniowie na ogół podają konkretne tytuły, to w przypadku tekstów medialnych zdecydowanie przeważają sformułowania ogólne, co obrazuje kolejny wykres.

Ponieważ w tematach prac proszono uczniów o odwoływanie się do współczesnych mediów (przekazów medialnych), media pojmowane w sposób ogólny zajmują wysoką (2.) pozycję na liście rankingowej. W latach 2013 i 2016 pierwszą pozycję zajmuje telewizja. To tu najczęściej uczniowie szukali przykładów potwierdzających postawioną tezę. Zdecydowanie rzadziej pojawiały się prasa i radio – przy czym te dwa media nigdy nie występowały samodzielnie. Zawsze pojawiały się podczas wyli-

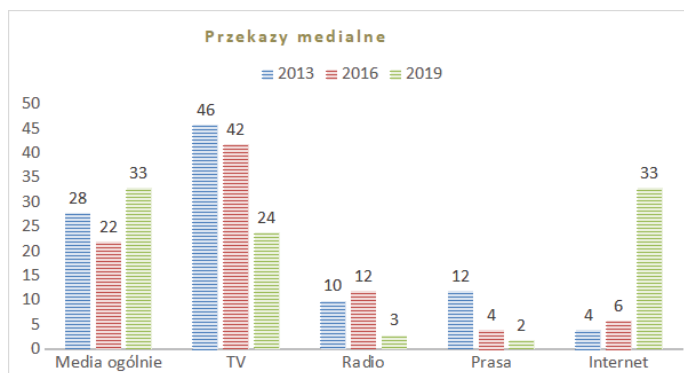
37 Ibidem, s. 51.

38 Sposób konceptualizowania dzieł literackich i filmowych oraz sposób wykorzystywania ich w pracach uczniowskich nie jest przedmiotem niniejszego opracowania, toteż ograniczam się do sformułowania powyższej konstatacji na podstawie obserwacji analizowanych prac.

39 T. Zarycki, *Kapitał kulturowy...*, s. 19.

czania mediów. Najbardziej, co może dziwić, pojawiał się Internet – medium wydawałoby się najpopularniejsze w badanej grupie wiekowej.

Wykres 4. Przekazy medialny w pracach uczniów – liczba przywołań



Źródło: opracowanie własne

Te same wyniki otrzymano zarówno w roku 2013, jak i w 2016. Sytuacja zmieniła się trzy lata później, kiedy uczniowie zdecydowanie chętniej odwoływali się do przykładów odnalezionych w Internecie. Telewizja występuje już zdecydowanie rzadziej. Istotny spadek notują też dwa stare media – prasa i radio, przy czym podobnie jak w latach 2013 i 2016 pojawiają się jako składniki wyliczenia.

Ponieważ tematy prac wskazują źródła, w których uczniowie mogą (powinni) szukać przykładów na poparcie tezy, piszący starają się spełnić wymóg i często podają jeden przykład z literatury, jeden z filmu i jeden z innych tekstów kultury, do których można zaliczyć szeroko pojęte przekazy medialne, ujmowane w sposób ogólny, np.:

- *W mediach wielokrotnie można usłyszeć o wyścigu ludzi na całym świecie po władzę;*
- *W programach telewizyjnych, politycy walczą o dobry wizerunek;*
- *W radiu, telewizji podawane są historie, w które trudno uwierzyć;*
- *Istota społeczna ma świadomość własnej przynależności do jakiejś grupy. Przykładem takich zachowań są wszelkiego rodzaju portale społecznościowe.*

Zdecydowanie rzadziej pojawiają się konkretne tytuły, tym bardziej warto zwracać na nie uwagę:

- *Program „Mali giganci” emitowany w TVN pokazuje jak rozsądne muszą być dzieci;*
- *Kolejnym przykładem, o którym chcę napisać jest tekst piosenki rockowego zespołu – Luxtorpedy pt. „Dziury po ospie”;*

- *W „Uwadze” na TVN lub w TVN24 mówi się dużo o zaginięciach niepełnoletnich lub o samobójstwach.*

Przywoływaniu tekstów medialnych towarzyszą liczne określenia, które pozwalają na generalizowanie: teksty, które służą poparciu tezy, pojawiają się „bardzo często”, jest ich „bardzo dużo” i mają wpływ na życie „każdego” człowieka. W przypadku tekstów medialnych uczniowie posługują się kategorią nieokreśloności. Służą temu formy czasownikowe niepozwalające na wskazanie konkretnego wykonawcy czynności, przymiotniki wskazujące na wielość, różnorodność, a przy tym nieokreśloność: *mówią o tym (kto?), słychać o zgonach różnych ludzi*, np.

- *Bardzo często w radio czy telewizji słyszymy, że dziecko które ma poniżej 18 lat uratowało kogoś z sytuacji ciężkiej.*
- *Każdy z nas ogląda wiadomości, aby być na bieżąco z tym, co dzieje się w państwie.*
- *Oglądając telewizyjne wiadomości, co dzień nie możemy usłyszeć o braku rozsądku dorosłych.*

Od uczniów szkół ponadgimnazjalnych wymaga się operowania odpowiednim słownictwem. Jeśli uczniowie mówią lub piszą o literaturze, powinni posługiwać się terminologią z zakresu teorii literatury (gatunek, bohater, narrator, powieść itp.). Jeśli odnoszą się do filmu, oczekuje się od nich także określonego zasobu słownictwa (reżyser, adaptacja, serial, komedia, bohater)⁴⁰. To samo dotyczy innych tekstów kultury, także tych pojawiających się w mediach masowych. Rozmowa o mediach powinna przebiegać z wykorzystaniem odpowiedniej leksyki. W tym wypadku można jednak zauważyć ubóstwo słownictwa.

Problemy leksykalne młodzieży są bardzo różne. Mogą to być skróty myślowe („półgodzinny serial” zamiast „serial złożony z dziesięciu półgodzinnych odcinków”; „byłem świadkiem pokazu medialnego w Łodzi” zamiast: „oglądałem program o...”), błędnie użyte pojęcia (transmisja, być świadkiem czegoś):

- *Dobrym dowodem jest również powstanie półgodzinnego serialu „Śmierć na 1000 sposobów”, w którym w każdym odcinku przedstawiane są najbardziej niedorzeczne śmierci, o jakich kiedykolwiek słyszałam. Całość oparta jest na faktach i transmitowana w formie dziesięciu odcinków, a w każdym znajdziemy po dziesięć najdziwniejszych śmierci.*

40 Terminologia dotycząca literackich i filmowych tekstów kultury nie jest przedmiotem niniejszego opracowania. Warto jednak zaznaczyć, że i w tym zakresie ujawnia się duże zróżnicowanie wśród młodzieży szkół ponadgimnazjalnych. Nieliczni mają w swoim słowniku czynnym terminy takie jak „oś fabularna filmu”, „film na podstawie powieści”, „adaptacja filmowa”. W pracach dominuje zdecydowanie ograniczony zasób terminów i pojęć wynikający bądź to z posługiwania się na co dzień kodem ograniczonym, bądź to z braku wiedzy.

- *Niedawno byłem świadkiem pokazu medialnego w Łodzi, gdy trójka małych dziewczynek wraz z ich rodzicami opowiadali o wypadku, który miał miejsce we wrześniu 2015 r., w okolicach Radomia. Trzy dziewczynki bawiąc się na podwórku zauważyły rozbite auto przy drodze. Wokół auta zebrało się dużo ludzi, lecz nikt nie wezwał pomocy.*

Młodzież nierzadko ma problem z poprawnym posługiwaniem się nazwami mediów i nazwami przekazników (radio i telewizja jako medium i jako przekaznik):

- *Problem młodzieżowej fantazji znany jest chyba na całym świecie. Słyszymy w radiach i telewizorach co w różnych miejscach zdarza się. Przywołam sprawę, o której jest bardzo głośno czyli narkotyki, mam tu na myśli osoby sięgające po nie dla tzw. „szpanu”.*
- *Wiele razy słyszymy w przekaznikach medialnych, że ginie wiele młodych osób, w różny sposób.*
- *Ostatnio w telewizji widziałem filmik jak 64-letni mężczyzna zatlukł swojego psa na śmierć, ponieważ nie chciał gonić owiec na polu.*

Kolejny problem dotyczy określania gatunków medialnych. Jest to jedna z kompetencji w zakresie odbioru mediów wskazana między innymi w „Katalogu kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych”⁴¹. Jak już zostało powiedziane, młodzież najczęściej posługuje się kategoriami ogólnymi, takimi jak media, telewizja, radio, prasa. Wysoką frekwencję ma także ogólna nazwa *program*, stosowana w odniesieniu do różnych produkcji medialnych, oraz nazwa *wiadomości*. Ta ostatnia jest o tyle nieprecyzyjna, że nie wiadomo, czy chodzi o program informacyjny przekazujący wiadomości (informacje), czy też o konkretny program „Wiadomości” emitowany codziennie w TVP1.

- *Coraz częściej możemy usłyszeć w wiadomościach lub radiu o nieodpowiedzialnym zachowaniu rodziców małych, nieświadomych dzieci;*
- *Jeszcze chyba nigdy nie było w wiadomościach, że nikt nie umarł;*
- *Ostatnim argumentem jest przykład wiadomości z telewizji. Opisywała ona jak osobie, której robiono operację przypadkowo odłączono tlen.*

Analiza wypowiedzi uczniowskich pozwala jednak domniemywać, że *wiadomości* pełnią funkcję chrematonimu – nazwa jednostkowa została przeniesiona na wszystkie programy określonego typu (formatu), pełniące określone funkcje. Świadczy o tym konstrukcja składniowa (w *wiadomościach*, analogicznie do w „*Rozmowach w toku*” czy w „*Na dobre i na złe*”) lub relacja semantyczna, gdzie wiadomości są synonimiczne względem programów informacyjnych. Ponadto wiadomości zawsze odnoszone są do telewizji (por. w *wiadomościach lub radiu*).

41 *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*, Warszawa 2014, http://edukacjamedialna.edu.pl/media/chunks/attachment/Katalog_kompetencji_medialnych_2014_EudBrrI.pdf, s. 28, 30, 42 [dostęp: 10 kwietnia 2022].

Warto jednak zauważyć, że uczniowie (niektórzy) odróżniają informację od publicystyki – przynajmniej na poziomie klasyfikacji mediów⁴².

- *Nie tylko wiadomości mówią nam o śmierci, ale także różne programy publicystyczne, gdzie ludzie rozmawiają na temat śmierci i tego co po niej jest;*
- *W programach publicystycznych takich jak „Interwencja” pełno jest przypadków, w których przedstawiane są osoby z marzeniami, aspiracjami, a nie mają możliwości realizacji planów chociażby przez chorobę;*
- *Wystarczy włączyć program informacyjny, aby usłyszeć o dziecku pozostawionym w lesie za karę czy też o śmierci małego dziecka, które wypadło z okna podczas gdy pilnował go pijany ojciec.*

Wreszcie w analizowanych pracach można zauważyć z jednej strony nieuzasadnioną erudycyjność:

- *Innym przykładem dzieła zafascynowanego śmiercią i opartego na jej tematyce jest program pt. „Zagadkowe zgony”. Opowiada on o niezwykłych i nieprzewidywanych śmierciach zwykłych osób podczas wykonywania czynności np. mężczyzna zmarł od kaszlnięcia.*

z drugiej – zbyt dużą potoczność:

- *Rozwinąłem się o osobach młodszych, ale starsi też nie są święci. Ostatnio w telewizji widziałem filmik jak 64-letni mężczyzna zatłukł swojego psa na śmierć, ponieważ nie chciał gonić owiec na polu. Więc tego nie da się nazwać rozsądną starością.*

Na zagadnienie zróżnicowania kompetencji językowych zwracał uwagę P. Bourdieu. Jego zdaniem zjawisko to uwidoczni się „nie tylko w kontraście między wyrażaniem i elegancją językową klas wyższych a ich brakiem w klasach niższych, ale i w hiperpoprawności językowej klas średnich – niższych, widocznej między innymi w sztywności gramatycznej”⁴³.

P. Bourdieu wskazywał przede wszystkim na problem z uczestnictwem w kulturze wysokiej. Jak pokazują jednak analizy prac uczniowskich, także pisanie o kulturze niższej – popularnej, masowej – może być trudne i wymagać specjalnych kompetencji. Dzieje się tak, ponieważ tak jak samo uczestnictwo w kulturze wysokiej (czytanie książek, chodzenie do teatru, zwiedzanie muzeów itp.) nie przekłada się automatycznie na umiejętność rozmawiania o niej, tak samo odbiór tekstów medialnych nie gwarantuje umiejętności ich wykorzystania podczas prezentowania własnego zdania na określony temat. W związku z tym – jak podkreśla A. Sullivan – najważniejsze w budowaniu kapitału kulturowego, który przekłada się na sukces edukacyjny uczniów, jest to, czy uczestnictwo w kulturze (jakiegokolwiek) ma charakter językowy czy niejęzykowy. W kontekście szkolnym tylko niektóre formy

⁴² Na tym etapie analiz nie można stwierdzić, czy rozróżniają funkcję informacji i publicystyki.

⁴³ Za: T. Zarycki, *Kapitał kulturowy...*, s. 19.

uczestnictwa w kulturze są dyskutowane, mimo iż wszystkie (bez względu na ich z góry ustaloną wartość⁴⁴) budują społeczny Bourdieu'owski habitus⁴⁵. Przekazy medialne odgrywają tu niebagatelną rolę, obok literatury i filmu. Jak pisze A. Sullivan:

Transmitting information about the wider world is the distinctive role of media based on the written or spoken word. Without these information media (books and other written material, TV, internet, film, radio), the individual would be confined to a small world of limited information provided by their family, teachers and social circle. These media provide the individual with unlimited information. The ability to filter and process this type of information is a crucial academic skill, as is the ability to manipulate language⁴⁶.

Młodzież ma świadomość istotnej roli przekazów medialnych. Mimo iż media najczęściej przywoływane są w sposób bardzo ogólny, przypisuje im się istotne społecznie funkcje. W uczniowskiej konceptualizacji mediów dominuje funkcja informacyjna⁴⁷. Widać to w sformułowaniach typu: *w mediach mówi się o...; w mediach słyszymy o...* Media uznawane są za źródło informacji, więc ich głównym zadaniem jest informowanie i zawiadamianie.

W świadomości uczniów media szukają sensacji, przez co można domniemywać, że nie zawsze informacyjna funkcja mediów postrzegana jest przez młodzież w pozytywnym aspekcie. Zdecydowanie częściej uczniowie powołują się na informacje negatywne (informacje o śmierci, wypadkach, patologiach itp.) niż pozytywne. Po trosze przyczyną mogą być narzucone tematy, zwłaszcza temat z 2013 r. dotyczący śmierci⁴⁸, ale temat z roku 2016 r.⁴⁹ pozwalał na przywoływanie miłych, pozytywnych informacji. Tu jednak także uczniowie, wskazując na przykład na rozsądek dzieci, ukazywali to zjawisko w opozycji do niewłaściwego zachowania dorosłych (rozsądne dziecko vs. nierozsądny dorosły, będący przyczyną tragedii).

Analizowany materiał nie pozwala jednak stwierdzić, czy jest to opinia uczniów wyrobiona przez nich samych podczas codziennego obcowania z tekstami medial-

44 Czytanie zawsze jest lepiej oceniane niż oglądanie filmów, tak jak chodzenie do muzeum ma większą wartość niż samotne oglądanie tych samych dzieł sztuki w Internecie (por. A. Sullivan, *Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability*, „Sociological Research Online”, nr 12, 2008, s. 2).

45 Ibidem, s. 3.

46 Ibidem: „Przekazywanie informacji o szerszym świecie to szczególna rola przekazów medialnych opartych na słowie pisanim lub mówionym. Bez tych nośników informacji (książek i innych materiałów pisanych, telewizji, internetu, filmu, radia) jednostka byłaby zamknięta w wąskim świecie ograniczonych informacji dostarczanych przez rodzinę, nauczycieli i środowisko społeczne. Media dostarczają jednostce nieograniczoną ilość informacji. Umiejętność filtrowania i przetwarzania tego typu przekazów jest kluczową umiejętnością akademicką, podobnie jak umiejętność manipulowania językiem” [tłumaczenie własne – M.T.].

47 Młodzież wskazuje także na inne funkcje mediów, np. rozrywkową, edukacyjną. Na tym etapie analiz nie mogę jeszcze jednoznacznie stwierdzić, jak częste jest to zjawisko.

48 Por. *Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że śmierć jednocześnie przeraża i fascynuje?*

49 Por. *Dzieci bywają rozsądniejsze od dorosłych. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?*

nym, czy też jest to opinia zasłyszana i jedynie powielana, zwłaszcza gdy czyta się powtarzające się frazy: *media bombardują nas, w mediach nagłaśnia się*⁵⁰.

Podsumowanie

Zarysowana wyżej wstępna analiza sposobów wykorzystywania tekstów kultury (ze szczególnym uwzględnieniem tekstów medialnych) przez młodzież szkół ponadgimnazjalnych pozwala na sformułowanie pierwszych wniosków oraz wskazuje kierunek badań. Z jednej strony prace uczniów mogą dostarczyć wiedzy o tym, co kształtuje kapitał kulturowy współczesnej młodzieży (pod warunkiem, że autorzy prac mają dowolność w wyborze przykładów), z drugiej – ukazują poziom kompetencji odbiorczych w zakresie odbioru literatury, filmu i tekstów medialnych. Te informacje otrzymujemy niejako przy okazji podczas analizy tekstów argumentacyjnych.

Już teraz można stwierdzić, że uczniowie chętnie sięgają po teksty kultury poznawane poza szkołą i chcą się do nich odwoływać w swoich pracach. Jednocześnie potwierdza się, że uczniowie częściej oglądają, niż czytają. Najwięcej problemów sprawiają uczniom przekazy medialne. Mimo że media towarzyszą młodym ludziom na co dzień, są dla nich podstawowym źródłem informacji i rozrywki, to nie są poddawane jakiegokolwiek refleksji; o mediach się w szkole nie rozmawia. Sposób pisania o tekstach medialnych potwierdza przypuszczenia, że teksty medialne nie są przedmiotem szkolnych analiz, a co za tym idzie – edukacja szkolna nie przygotowuje młodych ludzi do odbioru mediów i do rozmów na ich temat. Efektami są: nieporadność w mówieniu o przekazach medialnych; dominacja słownictwa na poziomie kodu ograniczonego; nadużywanie szablonów bez głębszego namysłu nad znaczeniem słowa (pojęcia). Widać tu rozdźwięk pomiędzy tym, co oferuje szkoła, a tym, z czym obcuje na co dzień młodzież. Szkoła próbuje tworzyć „kult kultury” w oparciu o teksty literackie i nieliczne filmy kinowe, natomiast uczniowie swój kapitał kulturowy budują przede wszystkim na tekstach medialnych, mieszczących się w obszarze kultury popularnej. Nie dziwi więc fakt, że taki kapitał kulturowy nie pomaga w głębokim przeżywaniu kultury oferowanej przez szkołę, a rozwijanie (mniej lub bardziej skuteczne) kompetencji kulturowych przez szkołę nie pomaga uczniom w lepszym rozumieniu tekstów im bliższych, tj. tekstów medialnych (w tym filmów, seriali nienależących do tzw. kultury wysokiej).

50 A. Sullivan zwraca uwagę na pasywny sposób przyswajania kultury – uczniowie przyswajają sposób mówienia o zjawiskach społeczno-kulturalnych w domu, rzadziej w szkole, i robią to w sposób pasywny. Nie mają bowiem okazji dyskutować na ten temat (A. Sullivan, *Cultural Capital...*, s. 4-5).

Bibliografia

- Bernstein B., *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, tłum. Z. Babska, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 557-596.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski, oprac. A. Piotrowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Burzyńska A., *Semiotyka*, [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 231-278.
- Czajkowska-Ziobrowska D., *Reprodukcja kapitału kulturowego w ujęciu Pierre'a Bourdieu ze szczególnym uwzględnieniem kapitału szkolnego*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, nr 1, 2009, s. 9-16.
- Dolata R., *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku 2011/2012*, Warszawa 2010, https://cke.gov.pl/images/files/Gimnazjum_2011_2012/Informator_G1.pdf [dostęp: 10 kwietnia 2022].
- Informator o egzaminie maturalnym od roku 2014/2015*, Warszawa 2013, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Język-polski.pdf [dostęp: 10 kwietnia 2022].
- Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*, Warszawa 2014, http://edukacja-medialna.edu.pl/media/chunks/attachment/Katalog_kompetencji_medialnych_2014_EudBrrI.pdf [dostęp: 10 kwietnia 2022].
- Kwieciński Z., *Szkoła czy demokracja*, „Edukacja”, nr 2, 1992.
- Piotrowski M., *Monitoring kompetencji szkolnych w środowisku lokalnym. Wyzwania*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 2, 2017, s. 91-112.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski. Szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum*, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docontent?id=232> [dostęp: 10 kwietnia 2022].
- Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2004.
- Radola M., *Kapitał społeczny a osiągnięcia szkolne ucznia*, „Studia Edukacyjne”, nr 27, 2013, s. 143-157.
- Rygielska M., *O „tekście kultury”*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej”, nr 1, 2015, s. 27-43.
- Słownik pojęć i tekstów kultury*, red. E. Szczęsna, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
- Sullivan A., *Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability*, „Sociological Research Online”, nr 12, 2008, <https://www.socresonline.org.uk/12/6/1.html>, s. 1-14 [dostęp: 10 kwietnia 2022]

Trysińska M., *Kształcenie językowe a kompetencje tekstotwórcze – raport z badań*, „Didaktické studie: Nové výzvy didaktiky českého jazyka”, nr 1, 2020, s. 113-133.

Zarycki T., *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowania teorii Pierré’a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna”, nr 1-2, 2009, s. 12-25.

Żydek-Bednarczuk U., *Tekst medialny w edukacji polonistycznej*, [w:] *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność): księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 49-59.