

# PROBLEM EDUKACJI MEDIALNEJ W KONTEKŚCIE BADAŃ NAD DISKURSYWNYM KONSTRUOWANIEM MĘSKIEJ TOŻSAMOŚCI W INTERNECIE

## 1. O badaniach medialnego dyskursu

Na wstępie chciałabym odnieść się do wcześniej już publikowanych wyników moich badań dotyczących społecznego konstruowania męskiego ciała i tożsamości<sup>1</sup>, aby w dalszej części przejść do kwestii, która po owych wyników odczytaniu, otwiera się do refleksji. A jest nią zagadnienie edukacji medialnej.

W swoich ostatnich publikacjach zajmowałam się analizą dyskursu obecnego we współczesnej popkulturze, a konkretnie w przestrzeni Internetu. Swe zainteresowania badawcze poświęciłam wspomnianej problematyce społecznego konstruowania męskiego ciała i tożsamości właśnie poprzez obecny tam medialny dyskurs. Ulokowałam swoje badania w socjologiczno-krytycznej odmianie analizy dyskursu, w paradygmacie, w którym przyjmuje się, że dyskurs jest zarazem społeczną

konstrukcją, jak również posiada moc tworzenia rzeczywistości<sup>2</sup>.

Sam dyskurs, cytując, inspirowanego klasyczną definicją van Dijka, Lecha Nijakowskiego, określiłam bardzo szeroko:

Dyskurs to – w największym skrócie – tekst w kontekście, a zatem nie tylko utrwalony system znaków, ale również społeczny kontekst jego powstania, rozpowszechniania i odbioru. Tekst rozumie się tutaj szeroko, w sensie semiotycznym jako dowolny uporządkowany system znaków, nie tylko językowych – zarówno zapisanych, jak i mówionych, – ale również graficznych czy muzycznych<sup>3</sup>.

Podjęłam badanie problematyki ciała, gdyż w dzisiejszej kulturze jest ono niezwykle istotne. Współczesne teksty kultury popularnej, wręcz przepełnione są tą tematyką. Współcześni badacze są zgodni,

<sup>1</sup> Anna Majer, *Dyskurs dyscyplinowania męskiego ciała w wybranych tekstach kultury popularnej*, WN Katedra, Gdańsk 2016; Tenże, *Czy dbający o siebie facet jest męski? O konstruowaniu męskiej tożsamości w dyskursie medialnym na temat ciała* (w druku).

<sup>2</sup> Gerlinde Mautner, *Analiza gazet, czasopism i innych mediów drukowanych w: Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, red. nauk. Ruth Wodak, Michał Krzyżanowski, tłum. Danuta Przepiórkowska, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, s. 54.

<sup>3</sup> Lech M. Nijakowski, *Mowa nienawiści w świetle teorii dyskursu w: Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, red. nauk. Anna Horolets, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 115.

że ciało i wygląd, stają się istotnym elementem, jak nie osiłą w kształtowaniu tożsamości jednostki<sup>4</sup>. Przemiany w sferze cielesnej, w wyglądzie, mogą wpływać na kształtowanie nowych wzorców męskości i powiązanych z nimi właśnie męskich tożsamości. Mogą wpływać na określenie tego, co jest „męskie”.

W książce „Dyskurs dyscyplinowania męskiego ciała w wybranych tekstach kultury popularnej”, w której prezentowany materiał badawczy obejmował analizę portalu [menforum.pl](http://menforum.pl) z okresu koniec 2007 – początek 2012, ukazałam mechanizm działania dyskursu. Widoczny był on głównie w artykułach komercyjnych i polegał na próbie zmiany wcześniej zinternalizowanych przez odbiorców treści, na próbie zmiany męskiej tożsamości, nowego określenia tego, co to znaczy być prawdziwym mężczyzną.

W badanym dyskursie współwystępowały różne wzorce męskości. Pierwszy wyróżniony wzorzec to „mężczyzna tradycyjny”, czyli taki, który ma być silny, dominujący, jednoznacznie heteroseksualny, taki który tłumi swoje uczucia, emocje i wyraźnie odróżnia się od kobiet. Mężczyzna tymi cechami potwierdza także, że jest męski, unikając posądzenia o zniewieściałość.

Drugi typ, druga reprezentacja to “nowy mężczyzna” – wrażliwy, emocjonalny, szanujący kobiety, liberalny, często narcystyczny, koncentruje się na swoim ciele, zdrowiu, wyglądzie, jest aktywnym konsumentem. To podążający za nowinkami ze świata

mody reprezentant klasy średniej. Uważa się, że “nowy mężczyzna” pierwotnie był takim typowym medialnym wytworem, a później z czasem pod wpływem mediów zaczął się pojawiać na ulicach.

Trzeci wzorzec to “nowy facet”. Jest traktowany trochę jak taka odpowiedź na poprzedni wzorzec, który nie do końca się wszystkim podobał. Ten jest opisywany jako hedonista, lubiący proste męskie przyjemności: piłkę nożną, kobiety, piwo. Chce używać życia, jest jednoznacznie heteroseksualny. W pewnym sensie posiada cechy “mężczyzny tradycyjnego”, ale też nie do końca, ponieważ “mężczyzna tradycyjny” to ostoja domu, rodziny, dbający o utrzymanie, a „nowy facet” – trochę lekkoduch, nie zawsze niezależny finansowo. Na pewno cechuje go strach przed utratą poczucia męskości i związaną z nią władzę. “Nowy facet” funkcjonuje w życiu społecznym trochę tak jakby w dwóch odsłonach. W męskim towarzystwie bliżej mu do “mężczyzny tradycyjnego”, w otoczeniu kobiecym jest bardziej “nowym mężczyzną”.

W badanym materiale przy jednoczesnym współwystępowaniu zarysowanych wyżej tych kilku wzorców męskości – tj. mężczyzny tradycyjnego, nowego mężczyzny i nowego faceta ma miejsce próba przekonania odbiorców do podejmowania praktyk charakterystycznych dla konkretnego modelu tj. dbającego o siebie „nowego mężczyzny”. Jak widać ze spektrum jego cech, jest to radykalna zmiana w stosunku do poprzedniego tradycyjnego wzorca, dlatego w dyskursie wyraźnie przekaz koncentruje się na zapewnieniu odbiorców, że owe kiedyś słabo zaznaczone w męskim świecie praktyki – takie jak pielęgnacja ciała, dziś już nie przeszkadzają mężczyźnie być „męskim”.

<sup>4</sup> Por. Giddens Anthony, *Nowoczesność i tożsamość, „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. Alina Szulżycka, PWN, Warszawa 2002, s. 139; czy też: Mike Featherstone, *Ciało w kulturze konsumpcyjnej*, tłum. Iwona Kurz, w: *Antropologia ciała*, red. nauk. Małgorzata Szpakowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2008 s. 115–117.

W kolejnym badaniu, obejmującym treści kolejnego portalu dla mężczyzn – banzaj.pl, z okresu 2016 – połowa 2017<sup>5</sup>, obnażyłam również pewne społeczne procesy konstruowania męskości, wprowadzania do męskich praktyk związanych z ciałem, jego kształtowaniem, dyscyplinowaniem nowych zachowań. Artykuły obecne na obu badanych portalach wprost nawołują do nowego spojrzenia na męskość i praktyki kształtowania ciała. Na przestrzeni tych kilku lat praktyki te mają iść, w coraz szerszym, większym i precyzyjniejszym stopniu w kierunku tego, co kiedyś uznawane było jako praktyki typowo kobiece – występuje tu detaliczne podejście do kwestii pielęgnacji ciała i skóry, kobiece „pomysły” na poprawę wyglądu (np. wyszczuplająca bielizna) czy kolory (róż). I tak, jeżeli w pierwszym portalu i pierwszym badanym okresie pojawiło się takie ogólne pytanie/zakłopotanie – czy mężczyzna powinien dbać o ciało – czy to jest męskie czy raczej niemęskie? to nieco później, w drugim badanym portalu, już takie pytanie się nie pojawia. Praktyka dbania i pielęgnacji została przyjęta, problemem stały się te bardziej detaliczne kwestie, właśnie owe praktyki stricte kobiece jak wspomniana wyszczuplająca bielizna czy kolory strojów.

Sam cel dyscyplinowania jaki artykułowany jest w dyskursie – coraz częściej związany jest z poczuciem istnienia „kobiecego oka”, które dzisiaj dużo uważniej przygląda się wizerunkowi mężczyzny, szukając choćby odpowiedniego partnera. Pokazałam tutaj widoczną zasadniczą zmianę w kulturze objawiającą się tym, że mężczyźni są coraz

uważniej obserwowani i oceniani pod względem prezentowania się wizualnego. Jeszcze 30 lat temu badacze kultury wskazywali, że ten społeczny ogląd w zasadzie jest nakierowany tylko na kobiety, jako że sama praktyka szczególnej pielęgnacji i dbania o ciało, to domena płci pięknej<sup>6</sup>. Dziś wygląda to inaczej, świadomość istnienia „kobiecego oka” staje się coraz bardziej wyraźna, zresztą nie tylko kobiecego. Świadomość bycia ocenianym za swoją prezencję dotyczy także innych sfer, jak choćby zawodowej.

Media – Internet i obecne w nim badane przeze mnie portale dla mężczyzn menforum.pl i banzaj.pl, okazały się ze względu na zawarty w nich przekaz tekstami pedagogicznymi. Tytuł jednego z artykułów z tego pierwszego portalu instruuje zresztą całkiem bezpośrednio: „Wychowuj swoje ciało”. Oczywiście podejmując działania rekomendowane przez autorów artykułów.

Ukazując mechanizm działania dyskursu<sup>7</sup> polegający na próbie zmiany wcześniej zinternalizowanych przez odbiorców treści, wartości, próbę zmiany męskiej tożsamości, czyli określenia – co to znaczy być prawdziwym mężczyzną, pokazałam istotny wymiar obecności treści kultury popularnej we współczesnym świecie i życiu jednostek.

Kultura popularna rozpowszechniana poprzez masowe media, jak twierdzą współcześni badacze, to jeden z najważniejszych obecnie czynników socjalizacji i oddziaływania na współczesnego człowieka<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Prezentacja wyników tego badania w artykule: Anna Majer, *Czy dbający o siebie facet jest męski? O konstruowaniu męskiej tożsamości w dyskursie medialnym na temat ciała* (w druku).

<sup>6</sup> Por. Zbyszko Melosik, *Tożsamość ciała i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Wydawnictwo EDYTOR, Poznań-Toruń 1996; czy też: Pierre Bourdieu, *Męska dominacja*, tłum. Lucyna Kopciwicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.

<sup>7</sup> Patrz też: Anna Majer, *Dyskurs dyscyplinowania...*, dz. cyt.; Tenże, *Czy dbający o siebie facet jest męski?*, dz. cyt.

<sup>8</sup> Np. Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek, Witold Jakubowski, Anna Zeidler-Janiszewska i inni.

Niewątpliwie konkretnym przykładem tego faktu są badane portale, które mają bezpośrednie oddziaływanie pedagogiczne. Socjalizują swoich odbiorców, przekazują wartości, normy, wzorce zachowań, w tym te związane z problematyką ciała i męskości. Przekazują także inne treści, np. z zakresu edukacji zdrowotnej (m.in. odpowiednie odżywanie).

Patrząc na to wszystko, na ukazane mechanizmy działania dyskursu, możemy tylko stwierdzić, że w analizowanym przypadku media dokładają swoją cegiełkę do procesu przemian męskości. Jeżeli tak jest i tak to wygląda, to jeszcze nie koniec tej opowieści. Ta opowieść, ta droga się nie kończy, właściwie to dla nas coś się dopiero zaczyna.

## 2. O potrzebie edukacji medialnej

Wyniki badania niewątpliwie pokazują kształt i działanie medialnego przekazu, dlatego też myślę, że w dzisiejszych czasach istnieje również potrzeba rozmawiania o kształcie edukacji medialnej. To nie jest oczywiście tylko moje stanowisko – od wielu już lat się o tym mówi. Tomasz Szkularek, podkreśla, że „media stanowią dziś najpotężniejszą, ogarniającą niemal całość ludzkiego doświadczenia instytucję edukacyjną”, a także, że „wiedza konstruowana w tekstach kultury popularnej kształtuje nasze podmiotowości i pilnie wymaga krytycznego dystansu”<sup>9</sup>. Ten fragment i samo określenie „dziś” to już właściwie historia – pisał te słowa przecież 25 lat temu. Tyle, że obecnie, to o czym pisał wydaje się być jeszcze bardziej aktualne. Pisał o „pilnym” wymogu, ale czy to pilnie, jest pilnie

realizowane? O samym kształcie edukacji medialnej mówi m.in. Wacław Strykowski. Kreśli on obraz pewnych kompetencji medialnych, których powinna uczyć szkoła. Mówi o kompetencjach techniczno-praktycznych to znaczy takich, które przygotowują do wykorzystania mediów jako narzędzi pracy intelektualnej, uczenia się i komunikowania się. Można powiedzieć, że to faktycznie w jakimś stopniu się dzieje – mamy w szkole zajęcia z informatyki czy z technologii informacyjnej, gdzie dzieci i młodzież uczą się formatować tekst, tworzyć rysunki, robić prezentację, etc. Drugi rodzaj kompetencji, które Strykowski wymienia to kompetencje intelektualno-kulturowe, czyli umiejętność krytycznego odbioru mediów. Potrzebne jest przygotowanie młodego człowieka do świadomego i krytycznego odbioru treści z nich płynących. W świetle wyników moich badań jest to niezwykle istotne i z drugiej strony problematyczne, gdyż trzeba sobie zadać pytanie czy szkoła faktycznie kształci uczniów w ramach tych drugich kompetencji?

W kontekście prezentowanego przeze mnie badania męskiej tożsamości i wpływu mediów, istotne są słowa Marty Wrońskiej, gdyż problem nie dotyczy przecież tylko mężczyzn, ale wszystkich kategorii i grup. W tym przypadku chodzi też o wpływ na młodzież, i prezentowana przez nią diagnoza jest raczej negatywna:

Przestrzeń medialna i wzrastające tempo życia sprawiają, że adolescent nie jest w stanie samodzielnie określić swojej realnej tożsamości. Przybiera taką, jaką lansują jego ulubione seriale telewizyjne, programy typu *reality show*, reklamy, tabloidy czy strony internetowe. Często medialne oferty kreacji tożsamości skierowane do adolescenta

<sup>9</sup> Tomasz Szkularek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 1993, s. 15.

zawierają charakterystyczną dla ideologii konsumenckiej gloryfikację zabawy poprzez łatwo dostępne używki, różne formy rekreacji, w tym lansowany przez media seks bez zobowiązań, który nie służy pogłębianiu więzi emocjonalnych. Treść przekazów medialnych cechuje się dużym zróżnicowaniem pod względem wartości moralnych czy społecznych, co może wywołać u niego bierną, konsumpcyjną postawę ślepego naśladownictwa. Wycuczone z ekranu zachowania, style, wzorce werbalne lub instrumentalne mogą się ujawnić w konkretnych sytuacjach życiowych młodego pokolenia bądź nie. Proces ten zależy od wielu czynników, takich jak warunki środowiskowe, w których przebywa jednostka, jej poziom rozwoju intelektualnego czy społecznego<sup>10</sup>.

Dla wspomnianej autorki *remedium* na to nadmierne eksperymentowanie z tożsamością w świecie wirtualnym, na bezmyślne kopiowanie i podążanie za internetowymi wzorcami, jest kształtowanie u młodzieży tego co nazywa kulturą medialną. Jak zaznacza –

Przez pojęcie „kultura medialna” rozumiem funkcjonowanie komunikacyjno-edukacyjne człowieka zapewniające mu pełniejszy rozwój intelektualny, poczucie bezpieczeństwa w świecie ekspansywnych mass mediów oraz aktywne uczestnictwo w społeczeństwie informacyjnym, w którym media elektroniczne są atrakcyjnym i efektywnym źródłem informacji, umożliwiając jej strukturyzację i wykorzystanie w procesie konstruowania wiedzy. Podstawowymi komponentami kultury medialnej są: wiedza

o mediach umożliwiająca świadome i racjonalne funkcjonowanie w świecie współczesnych mediów, umiejętności ich stosowania (wiedza proceduralna o mediach) oraz postawy wobec nich<sup>11</sup>.

Wrońska zauważa, że w kształtowaniu i rozwoju tej kultury duży udział powinna mieć szkoła<sup>12</sup>. Faktem jest jednak, że od wielu lat debata na temat edukacji medialnej nie przyniosła daleko idących efektów – co zresztą widać w szkolnych podstawach programowych. Edukacja medialna nie istnieje jako odrębny przedmiot. Co więcej w 2008 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło nową podstawę programową kształcenia ogólnego, z której usunięto ustanowione w 1999 roku ścieżki edukacyjne, w tym ścieżkę edukacji czytelniczej i medialnej. W podstawie tej nie zawarto w jednym miejscu zadań, celów i treści kształcenia dla edukacji medialnej. Przyjęto rozproszony model tej edukacji, w ramach różnych przedmiotów jak np. informatyka, wiedza o społeczeństwie, wiedza o kulturze, plastyka czy język polski<sup>13</sup>.

Krzysztof Biedrzycki analizując tę wprowadzoną w 2008 podstawę programową zauważa wprawdzie coś pozytywnego: „Jeśli spojrzymy na nią jako ciąg kumulacji kompetencji kształconych na kolejnych etapach edukacyjnych podczas poszczególnych przedmiotów, zobaczymy, że powinien następować wyraźny przyrost wiedzy i umiejętności w tej dziedzinie”<sup>14</sup>. Podkreśla on,

<sup>11</sup> Tamże (w przypisie).

<sup>12</sup> Tamże, s. 73.

<sup>13</sup> Piotr Drzewiecki. *Edukacja medialna w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego*, s. 22, z dnia 7 marca 2018 roku.

<sup>14</sup> Krzysztof Biedrzycki, *Elementy edukacji medialnej w podstawie programowej kształcenia ogólnego obowiązującej w polskiej szkole od 2009 roku. Jak w świetle zapisów podstawy programowej mogą i powinny być kształtowane kompetencje*

<sup>10</sup> Marta Wrońska, *Od kultury nadmiaru poprzez kulturę wyrzucania do kultury medialnej w: Cyberprzestrzeń, Człowiek, Edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia*, red. nauk. Maciej Tanaś, Sylwia Galaciak, Impuls, Kraków 2015, s. 73.

że edukacja medialna mimo braku wyodrębnienia w podstawie programowej jest mocno w niej samej obecna<sup>15</sup>. Formułuje jednak przy tej okazji całą listę zastrzeżeń:

Po pierwsze, zapisy w podstawie programowej nie wystarczają, żeby praktyka dydaktyczna wyglądała tak, jak zarysowany w dokumencie projekt. Dotychczasowe badania pokazują, że wpisana w podstawę programową wizja edukacji medialnej w daleko niewystarczającym stopniu jest wcielana w życie. Po drugie, rozrzucenie wymagań z zakresu edukacji medialnej wśród zapisów podstawy programowej z różnych przedmiotów powoduje, że nauczyciele nie mają świadomości ciągłości kształcenia w tej dziedzinie – toteż poszczególne umiejętności ćwiczone są z różnym zaangażowaniem i różną intensywnością. W praktyce trudno mówić o konsekwentnym i równomiernym przyroście kompetencji medialnych. Po trzecie, elementy edukacji medialnej włączone są w kontekst wyznaczony przez specyficzne cele każdego przedmiotu<sup>16</sup>.

Najbardziej obecna jest oczywiście na zajęciach komputerowych czy informatyce. Ale nawet tu chodzi głównie przecież o kompetencje techniczno-praktyczne.

Biedrzycki formułuje diagnozę, twierdząc, że taki kształt i umiejscowienie treści edukacji medialnej w podstawie programowej ma swoje wady i zalety:

Słabością jest to, że edukacja medialna może się rozmyć pośród innych zagadnień, rozmaicie mogą być rozkładane akcenty, a więc media nie muszą być traktowane

priorytetowo. Poza tym nauczyciele różnych przedmiotów nie zawsze mają wystarczające kompetencje, żeby fachowo uczyć posługiwania się mediami, odbioru ich języka czy wiedzy o nich. Siła tkwi w tym, że media nie są izolowane od innych zagadnień. Traktowane są jako element współczesnej rzeczywistości, którą uczeń poznaje i na którą patrzy z różnych perspektyw. W obowiązującej podstawie tkwi duży potencjał, jeśli chodzi o edukację medialną. Ważne jest, żeby go wydobyć<sup>17</sup>.

Grzegorz Strunża w swojej analizie owej podstawy również zauważa, że treści kształcenia są obecne w szerokim zakresie. Jak jednak podsumowuje cały projekt:

Jest tylko jedna, zasadnicza trudność, wykluczająca możliwość realizacji zrekonstruowanego z podstawy programowej projektu – brak celów kształcenia w zakresie edukacji medialnej wyznaczonych jako cel kształcenia dla wszystkich etapów edukacji i cele szczególne dla konkretnych etapów edukacyjnych<sup>18</sup>.

Obecność treści z zakresu edukacji medialnej w podstawie programowej w takiej rozproszonej formie, nie jest najlepszym rozwiązaniem i zalecanym jako tymczasowe. Gremia interesujące się tą kwestią tworzą swoje zalecenia i postulaty na przyszłość w tym zakresie. Drzewiecki w swej wypowiedzi wskazuje, że:

Krytycznie na temat modelu „rozproszonych treści” i koncepcji łączenia edukacji medialnej z innymi przedmiotami wypowiedzieli się członkowie Forum Edukacji Medialnej

*medialne ucznia?* w: *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, Michał Fedorowicz, Sławomir Ratajski, Polski Komitet do Spraw UNESCO, KRRIT, s. 261, [online:] [dostęp: 04.03.2018].

<sup>15</sup> K. Biedrzycki, dz. cyt., s. 261.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Tamże, s. 262.

<sup>18</sup> Grzegorz D. Strunża, *Edukacja medialna w podstawie programowej w: Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, red. nauk. Jarosław Lipszyc, Fundacja Nowoczesna Polska, [online:] <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przyszłość-aneks-14.pdf>, s. 29 [dostęp: 07.03.2018].



powstałego z inicjatywy Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji w 2008 roku, jak również i sama Krajowa Rada. Dopuszczono możliwość tymczasowego łączenia edukacji medialnej z innymi przedmiotami do czasu wykształcenia odpowiedniej „kadry dydaktycznej”, a „docelowy system kształcenia w zakresie edukacji medialnej powinien być powszechny i ciągły, a nawet powinien obejmować wychowanie przedszkolne<sup>19</sup>.

Edukacja medialna funkcjonująca jako odrębny przedmiot to postulat różnych innych środowisk. Coraz częściej pojawia się także w dokumentach Unii Europejskiej. W 2008 roku Parlament Europejski zasugerował, że taki specjalny, osobny przedmiot powinien być w przyszłości stworzony<sup>20</sup>. Model rozproszonych treści byłby zatem przejściowym rozwiązaniem, na czas wykształcenia wspomnianych kadr kształcących w zakresie owego przedmiotu. Polscy medioznawcy i pedagodzy mediów również postulują utworzenie edukacji medialnej jako odrębnego przedmiotu. Zauważają, że problematyka ta jest bagatelizowana i marginalizowana<sup>21</sup>. Rok 2017 przyniósł nową, obecnie obowiązującą podstawę programową kształcenia ogólnego. Faktem jest, że w praktyce nie została ona jeszcze „przezwiczona”, ale zwykle, pobieżne spojrzenie na jej treść pozwala wyciągnąć wnioski, że te wszystkie wcześniej funkcjonujące problemy, a zatem i postulaty, wydają się być nadal aktualne – formuła edukacji medialnej nadal jest rozproszona pośród różnych przedmiotów, a jej cele rozmyte. Tymczasowość jej rozproszenia okazuje się więc być czymś trwałym.

Obiektywnie patrząc, sama obecność edukacji medialnej w jakiegokolwiek formie – choćby rozproszonej, jest na pewno czymś pozytywnym choć absolutnie niewystarczającym, ze względu na te wszystkie wspomniane problemy i braki. W kontekście wyników badań nad męskością zaprezentowanych w tym artykule – istotna jest jeszcze jedna kwestia. Dla mnie kwestia podstawowa – brak odniesień w treściach podstawy programowej do tego typu kultury, w której w przeważającej większości „tkwi” dzisiaj młodzież, tj. kultury popularnej rozpowszechnianej przez media masowe. Grzegorz Strunża analizując podstawę z 2008 roku podkreślił:

Uderzające jest [...], jak mało poświęca się uwagi kulturze popularnej, pomimo tego, że kilka przedmiotów kładzie nacisk na umiejętność krytycznego interpretowania tekstów kultury. Faktycznie jednak popkultura w rozumieniu analizowanej podstawy programowej kończy się dla szkoły najczęściej na komiksie i filmie, do których ewentualnie można dodać wspomniane kilka razy gry edukacyjne [...] czy przestrzeń Internetu wykorzystywaną jako źródło informacji, traktowane jednak momentami z dużym dystansem i podkreślaniami konieczności dobierania „właściwych” treści<sup>22</sup>.

Jak zresztą dodaje, a co wydaje się w tym kontekście szczególnie istotne: „Nie da się kształcić kompetencji medialnej i umiejętności korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych (ta nazwa pojawia się w podstawie programowej najczęściej) do sprawnego i krytycznego funkcjonowania we współczesnym świecie bez odwołań w trakcie procesu edukacyjnego

<sup>19</sup> P. Drzewiecki, dz. cyt., s. 29–30.

<sup>20</sup> Tamże, s. 30.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> G. D. Strunża, dz. cyt. s. 34–35.

do popkulturowych doświadczeń młodzieży”<sup>23</sup>. W kolejnej najnowszej podstawie programowej kształcenia ogólnego z 2017 roku zachowano podobny model działań i skromny zasób treści edukacyjnych z tego zakresu.

### 3. Podsumowanie

Na koniec warto przywołać słowa Waldemara Kuligowskiego, który w odniesieniu do kultury popularnej pisze, że „To ona kreśli mapy i sfery wpływów: nie czyni tego, wszakże w planie geograficznym, ale w przestrzeni symbolicznej, mentalnej”. Wspomniany autor zwraca uwagę na to,

że kształtowanie tożsamości, jej tworzenie ma charakter symboliczny, polegający na swobodnym doborze znaków kulturowych, które to proponuje i podsuwa kultura popularna<sup>24</sup>.

Wyniki moich badań potwierdzają tylko te słowa. Edukacja medialna jako kompletny, odrębny przedmiot z wyraźnie określonymi celami kształcenia, kształcący nie tylko w ramach kompetencji techniczno-praktycznych, ale również i może przede wszystkim kształtujący kompetencje krytycznego odbioru treści płynących z mediów, w tym w przeważającej większości treści kultury popularnej, jest zatem istotną potrzebą dzisiejszego świata.

---

<sup>23</sup> Tamże, s. 35.

---

<sup>24</sup> Waldemar Kuligowski, *Popkultura jako źródło tożsamości*, „Kultura Popularna” nr 0(2002), SWPS, s. 25; za Witold Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Impuls, Kraków 2011, s. 7.



**The Problem of Media Education  
in the Context of Research  
on the Discursive Construction  
of Male Identity on the Internet**  
(Summary)

The aim of the article is to show the socializational and educational impact of the media discourse, referring to the author's research on shaping the masculinity and the masculine identity in the Internet discourse. The intended effect is to demonstrate the need and importance of the media education in the modern world and school.

**Keywords:** masculinity, identity, discourse analysis, media, media education

**ANNA MAJER:** doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, socjolog, absolwentka Uniwersytetu Gdańskiego, adiunkt w Zakładzie Socjologii, Filozofii i Etyki Sportu w Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku. Autorka książki „Dyskurs dyscyplinowania męskiego ciała w wybranych tekstach kultury popularnej”. Jej zainteresowania naukowe dotyczą socjalizacyjno-edukacyjnego oddziaływania mediów i kultury popularnej, socjologii ciała i płci, a także perspektywy historycznej tych zagadnień i zjawisk.