



Aleksandra Rzyska ORCID: 0000-0002-7504-7757  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; e-mail: aleksandra.rzyska@gmail.com

## ***Framing analysis z perspektywy pedagogicznej – w stronę edukacji medialnej***

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2018.012>

### ***Framing Analysis from a Pedagogical Perspective – towards Media Education***

#### **Abstract**

The aim of the article is to show the educational potential of the framing analysis as an analytical proposal for pedagogical research. The research on *framing* focuses in a specific way on the analysis of the so-called “frames”, i.e. the interpretative schemes included in media discourses. The possibilities of using the framing analysis in pedagogical research are presented as related to educational discourse as an object of pedagogical interest. The educational dimension of this kind of research is reconstructed by comparing and showing the relations of the current need for intervention in the field of media education and the need to involve discourse in research. In this way, the path from pedagogical research on *framing* to media education aimed at understanding and (re)constructing the meanings included in media messages has been outlined.

**Key words:** *framing analysis*; frames; pedagogy; discourse; media education.

#### **Wprowadzenie**

Teza o stałej obecności mediów we współczesnym świecie nie wymaga już raczej uzasadnienia. Określanie jednak świata jako zewnętrznego, a mediów jako usytuowanych „w nim” – nie jest już tak oczywiste. Nieoczywistość tę Waław Stry-

kowski (2002, s. 15) opisuje w następujący sposób: „Za sprawą mediów granica między tym, co jest rzeczywistością a tym, co jest reprezentacją zostaje zamazana do punktu nierozróżnialności. Dzięki temu mamy do czynienia z hiperrzeczywistością – jako rezultatem zmieszania rozróżnienia między tym, co realne a tym, co nierealne. [A nawet więcej:] Totalne zdominowanie świata przez media elektroniczne powoduje, iż wytwarzają one rzeczywistość, w której człowiek żyje”. Postępujący proces mediatyzacji życia społecznego w świecie późnej nowoczesności prowadzi do zjawiska „podziału” czy „wykluczenia cyfrowego” (tzw. *digital divide*). Tomasz Goban-Klas<sup>1</sup> podkreśla, iż chodzi tu nie tyle o ograniczony dostęp do sprzętu czy sieci, co akurat staje się coraz bardziej powszechne, ile o ograniczony dostęp intelektualny. Wzrasta więc w obszarze nauk społeczno-humanistycznych zainteresowanie sferą mediów i komunikowania publicznego i coraz bardziej widoczna rysuje się tendencja w stronę inter- oraz transdyscyplinarnych badań, jednoczących badaczy wobec wspólnych problemów.

W obliczu tak zarysowanych analitycznych zadań, jedną z możliwych do zastosowania ofert badawczych jest analiza ramowania (*framing analysis*) – wyrastająca na pograniczach różnych dyscyplin naukowych perspektywa, która „zwraca uwagę na praktyki kształtowania dyskursu publicznego i odpowiada na potrzebę badań nad społecznymi procesami przypisywania znaczeń” (Franczak, 2014, s. 135). Wykorzystywana coraz chętniej w wielu domenach naukowych analiza ramowania pozostaje niemal nieobecna w zainteresowanej badawczo dyskursami pedagogice. W stosunku do pedagogiki – określanej nauką praktyczną – formułowane są oczekiwania, by dostarczała gotowych rozwiązań dla edukacyjnej praktyki. Zainteresowaniu studiami nad framingiem z perspektywy pedagogicznej towarzyszy zatem imperatyw poszukiwania nie tylko badawczego, ale także edukacyjnego potencjału analizy ramowania jako „oferty analitycznej dla badań nad dyskursem” (Franczak, 2014).

By ukazać *framing analysis* z perspektywy pedagogicznej, kieruję uwagę w stronę przedmiotu pedagogicznych badań – dyskursu edukacyjnego, zestawiając go z pojęciem dyskursu medialnego jako tego, któremu badacze framingu przyglądają się najczęściej. Następnie przywołuję źródła oraz znaczenia pojęć *frame* i *framing*, a także ukazuję ich rolę w prowadzonych na tym polu badaniach. W kolejnej części rozpatruję wzajemne relacje aktualnych wymia-

---

<sup>1</sup> Wystąpienie pt. „Edukacja medialna jako fundament e-edukacji”, podczas III konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym* (Akademia Ekonomiczna w Krakowie, 19.11.2009). Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=TD4A2Qxrprk&t=333s> (dostęp: 2017.10.12).

rów potrzeb interwencji w zakresie medialnej edukacji oraz potrzeb badań nad dyskursem wspartych perspektywą *framing analysis*, przez co staram się zrekonstruować edukacyjny wymiar projektowanych w taki sposób badań. Rozważania uzupełnia namysł nad statusem edukacji medialnej, która wyrasta na tak szczególnych pograniczach.

## **Dyskurs medialny jako przedmiot pedagogicznego zainteresowania**

W publikacji pod tytułem *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej* Natalia Walter (2016, s. 7) pisze o mediatyzacji jako o procesie wprzęgniętym trwale w procesy edukacyjne. Medialne komunikowanie – „zapośredniczenie” – związane jest także z edukacyjnymi dyskursami. Zofia Kowalik-Kaleta (2011, za: Kawka, 2014, s. 166) określa dyskurs medialny jako ten, z którym w „zmediatyzowanym społeczeństwie” spotykamy się najczęściej. Z perspektywy (praktyki) edukacyjnej rozpatrywanie dyskursu medialnego jako kategorii dla pedagogicznych badań znajduje szereg uzasadnień, tym bardziej że pedagogika w rozumieniu współczesnym poszerza przedmiot badawczego zainteresowania z celowościowych procesów edukacyjnych: wychowania i kształcenia na całość edukacji: edukacyjnych procesów (m.in. także uspołeczniania, naturalnego wzrastania i wrastania, zob. np. Bezwińska, 2008) oraz właśnie dyskursów. Jednak ze względu na swoisty status dyskursu, który funkcjonuje w domenie publicznej jako kategoria „wytrych” (Synowiec, 2013, s. 384), a w obszarze nauk ścisłych np. „pod nazwą teorii wszystkiego” (Brzostowska, 2012, s. 215) – w domenie nauk społecznych, gdzie bywa kategorią przedmiotową – warto się zatroszczyć o precyzję w jego ujmowaniu. Skoro więc pedagogika współczesna z definicji (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 144) zainteresowana jest badawczo kategorią „dyskursu edukacyjnego”, towarzyszy mi intencja, by zbyt pochopnie nie traktować „dyskursu medialnego” jako przedmiotu analitycznej uwagi w badaniach pedagogicznych, a jego „medialność” – „edukacyjnie” rozważyć. Uzasadnień dla pedagogicznego zainteresowania dyskursem medialnym szukam w zestawieniu charakterystyk obu kategorii (dyskursu edukacyjnego i dyskursu medialnego).

We współczesnych zasobach leksykalnych (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 50) „dyskurs edukacyjny” definiowany jest jako:

- 1) uwarunkowane historycznie i epistemologicznie reguły budowy wypowiedzi na temat edukacji;

- 2) obecny w szkole gatunek „mowy”, będący rodzajem wyspecjalizowanej praktyki komunikatywnej, która ma swoje reguły i prawa;
- 3) zdarzenie interakcyjne, podczas którego dochodzi do wymiany komunikatów w procesie edukacyjnym.

Helena Ostrowicka (2017), przyglądając się związkom pomiędzy domeną dyskursu a domeną edukacji, dokonuje analizy pól semantycznych pojęcia dyskurs edukacyjny we wszystkich wyróżnionych znaczeniach. Ujęcie pierwsze określa autorka jako tematyczne. Szukając relacji między dyskursem edukacyjnym jako „dyskursem o edukacji”, „na temat edukacji” a dyskursem medialnym, można zauważyć, iż zachodzi ona także na płaszczyźnie tematycznej, zważywszy, że – jak o nim pisze Zofia Kowalik-Kaleta (2011, za: Kawka, 2014, s. 166):

Dyskurs medialny może powstać w jakiejś dziedzinie, np. polityki, kultury jako dyskurs kampanii wyborczej, reklamy prasowej, serwisów informacyjnych itp. Może też występować czyjś dyskurs, np. dyskurs prawników (prawniczy), partii politycznej jako dyskurs o osobach, instytucjach lub dyskurs na jakiś temat, np. na temat aborcji, alkoholizmu czy mniejszości etnicznych i in.

Pierwsza możliwość, którą – jak sądzę – można by wyróżnić na tej podstawie, to medialny dyskurs na temat edukacji jako przedmiot pedagogicznych badań.

Drugie ujęcie dyskursu edukacyjnego określa Ostrowicka jako gatunkowe. W tej odsłonie miejsca występowania dyskursu edukacyjnego jako „gatunku charakterystycznego dla szkoły” czy „instytucjonalnej praktyki komunikatywnej” nie muszą być wcale związane ze szkołą jako instytucją, rozumianą w tradycyjny sposób. Dochodzi bowiem do „transmisji dyskursu edukacji instytucjonalnej do domen źródłowo niezwiązanych ze szkołą, jak biznes, polityka czy mass media”, jednak z zachowaniem specyficznej dla niej logiki: „dyskursu w relacji nauczyciel – uczeń, wychowawca – wychowanek” (Ostrowicka, 2017, s. 7–8). Gatunkowe ujęcie dyskursu edukacyjnego w kontekście poszukiwanych tu relacji z dyskursem medialnym pozwala uwypuklić formę medialnego zapośredniczenia dyskursu. Sięgając do rozważań Bożeny Brzostowskiej (2012, s. 216) dotyczących owej „formy” właśnie, odnaleźć można ważną teoretyczno-metodologiczną konstatację:

[ż]aden z komunikatów też nie może być dostępny w odbiorze bez formy podawczej. To zaś pozwala na rozpatrywanie innych jeszcze okoliczności wynikających

z badań nad dyskursem. Branie pod uwagę formy transmisji oznacza rozważania na temat mediów. Wówczas teoretycy i praktycy badań dyskursywnych zyskują nowy przedmiot zainteresowań, jakim jest dyskurs medialny.

Słowa te z pewnością mogą być uzasadnieniem dla zajmowania się medialnym dyskursem w ogólności, lecz mogą też się stać uzupełnieniem gatunkowego rozumienia dyskursu edukacyjnego – przedmiotu pedagogicznych badań – jako dyskursu występującego w mediach.

Rozpatrując trzecią z przywołanych definicji dyskursu edukacyjnego jako „interakcji w procesie edukacyjnym”, Ostrowicka (2017; 2014) odwołuje się w sposób bezpośredni do domeny dyskursu publicznego:

Interakcyjne ujęcie dyskursu edukacyjnego nie zawęża perspektywy badawczej do zainteresowania wyłącznie dyskursem osób profesjonalnie i instytucjonalnie związanych z kształceniem i wychowaniem, ale obejmuje także komunikaty publicystów, polityków, ekonomistów, celebrytów i innych uczestników dyskursu publicznego, którzy kształtują dyskursywne warunki procesów uspołecznienia.

W ten sposób wyróżnione przez autorkę ujęcie interakcyjne nie tylko ukazuje mnogość ról społecznych aktorów jako dystrybutorów dyskursu pedagogicznego zainteresowania, ale także uwypukla rozumienie komunikatów publicznych jako edukacyjnych – „medialne” rozumienie dyskursu edukacyjnego. Warto także zauważyć, iż charakterystyka ta podkreśla związek praktyk dyskursywnych<sup>2</sup> z edukacyjnymi procesami.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można za Maciejem Kawką (2014, s. 166) stwierdzić: „[b]ezwzględny zatem warunkiem zakwalifikowania danej wypowiedzi w szerokim spektrum genologicznym dyskursu medialnego jest jej wystąpienie w środkach masowego przekazu”. Sądzę, że edukacyjny charakter dyskursu medialnego, a więc wyróżnik pedagogicznego nim zainteresowania, można by sprowadzić – najogólniej rzecz biorąc – do

---

<sup>2</sup> Wypada zaznaczyć, iż w artykule posługuję się wyłącznie terminem „dyskursywne” (jako najogólniej: „związane z dyskursem”), nie dokonując rozróżnienia tego, co rozumieć można jako „dyskursywne”, a co jako „dyskursowe”, na które zwraca uwagę Marek Czyżewski (2014, s. 11–12), korzystając jednocześnie z możliwości, jaką w języku polskim daje owo rozróżnienie. W obliczu częstego użycia pierwszej z wyróżnionych kategorii w przywoływanych cytatach i ograniczonej możliwości ujednolicania terminologii wprowadzanie dodatkowej kategorii w niniejszym tekście mogłoby skutkować zbędną komplikacją.

następującej, sformułowanej przez Ostrowicką (2017) konstatacji: „Pedagodzy posługują się terminami »dyskurs« i »dyskurs edukacyjny«, by określić problemy pedagogiczne i opisać, wyjaśnić oraz zinterpretować edukacyjne zjawiska, w ich niejednorodnych i zróżnicowanych aspektach”. Tak dookreślony przedmiot badań pedagogicznych potrzebuje jeszcze analitycznej perspektywy, która nie tylko pozwoli zrekonstruować właściwą mu „edukacyjność”, ale także da możliwość uchwycenia niuansów, związanych z jego „medialną” charakterystyką.

### **Ramy, ramowanie, analiza ram(owania) – źródła i ujęcia**

W teoretyczno-metodologicznych rozważaniach nad dyskursem medialnym można znaleźć głosy, iż „[w] znanej nam rzeczywistości żadna z treści nie może funkcjonować poza określoną ramą porządkującą przekaz” (Brzostowska, 2012, s. 216). Także sam dyskurs określany bywa jako „ramy myślenia praktykowane w danym obszarze życia społecznego” (Bezwińska, 2008, s. 466). Karol Franczak (2014) prezentuje „ofertę analityczną” dla badań nad dyskursem medialnym, jaką stanowi analiza ramowania (*framing analysis*). Perspektywa ta pozwala na identyfikację i rekonstrukcję zawartych w przekazach medialnych schematów interpretacyjnych – „ram” (*frames*), za sprawą których pewne elementy rzeczywistości zostają uwypuklone, ukazane jako ważne, podczas gdy inne – pozostając poza uwagą nadawcy jako marginalne lub nieważne – nie mają także szans, by zwrócić uwagę odbiorcy.

Genezę oraz ewolucję pojęć *frame* i *framing* w naukach społecznych tropi Agnieszka Pluwak (2009). Pojęcie *framing* – jak pisze, wywodzi się od kategorii pojęciowej *frame*, której źródeł należy szukać w latach trzydziestych ubiegłego wieku, w dziedzinie psychologii poznawczej, a dokładniej – w badaniach nad pamięcią Frederica Bartletta (1932). Pierwotnie to tu znalazła swe użycie kategoria *frame* jako pewien „szablon”, „schemat pamięciowy”. Autorka przywołuje trzy główne teorie zainspirowane odkryciami Bartletta, które stanowią także swego rodzaju fundament dla *framingu* w jego współczesnym wydaniu. W dziedzinie sztucznej inteligencji ważną rolę odegrała „teoria systemu schematów” Marvinina Minsky’ego, w psychologii „teoria perspektywy” Daniela Kahnemana i Amosa Tversky’ego, w lingwistyce natomiast „teoria ram semantycznych” czy inaczej – „semantyka rozumienia” Charlesa Fillmore’a.

Na gruncie nauk społecznych pojęcie *frame* upowszechnił Erving Goffman, którego inspiracje sięgają m.in. Gregory Batesona (zob. Goffman, 2010, s. 9, 12). Marek Czyżewski (2010, s. XIII) podkreśla, iż „[u]żytek, jaki czyni Gof-

fman z obszernego, wielowątkowego i interdyscyplinarnego dorobku Batesona<sup>3</sup> jest wybitnie selektywny i ogranicza się do niektórych aspektów jego koncepcji zabawy”. Na podstawie obserwacji zachowania ssaków, m.in. młodych małp, Bateson (zob. 1972) wprowadził pojęcie „ramy zabawy” (*play frame*), która uruchamia swego rodzaju paradoks, związany z traktowaniem zabawy jako doświadczenia jednocześnie prawdziwego i pozorowanego (zob. Jonson, 1999, s. 19). Badacz zauważył, że zwierzęta te musiały w danej sytuacji posługiwać się pewnym metakomunikatem, pozwalającym im odróżniać zabawę od walki (zob. Czyżewski, 2010, s. XX). Goffman w *Analizie ramowej* kieruje swą uwagę w stronę interakcji, a pojęcie „ramy” związane jest u niego właśnie z zainteresowaniem owym procesem oraz jego metakomunikacyjnym wymiarem:

Moja perspektywa ma charakter sytuacyjny, przez co rozumiem tu zainteresowanie tym, do czego zdolna jest jednostka w danych okolicznościach, często angażujących kilka innych jednostek, które nie muszą być ograniczone do wzajemnie monitorowanego obszaru spotkania twarzą w twarz. Przyjmuję, że gdy jednostki odnoszą się do jakiegokolwiek aktualnej sytuacji, stają wobec pytania: „Co się tu dzieje?” [...]. Wychodząc zatem od postawienia tego pytania, niniejsza praca stanowi próbę naszkicowania ram, które mogą pomóc w udzieleniu na nie odpowiedzi (Goffman, 2010, s. 10).

We wstępie Goffmanowskiego *Eseju z organizacji doświadczenia* Czyżewski (2010) nawiązuje do obecnego w literaturze naukowej zamętu związanego m.in. z mylnym utożsamianiem zainteresowanej mikroprocesami interakcyjnymi analizy ramowej (*frame analysis*) ze studiami nad ramowaniem życia publicznego, który dotyka zarówno podejść badawczych, jak i używanych terminów.

Paul D’Angelo i Jim Kuypers (2010, s. 2) wymieniają poszczególne nazwy, które funkcjonują współcześnie w literaturze dla określenia framingu. Wśród nich występują np. takie, które zwracają uwagę na *framing* jako „teorię efektów medialnych” (*theory of media effects* czy *class of media effects*). W duchu teoretycznym mieści się także „epistemologia” (*epistemology*), a więc teoria poznania czy „paradygmat” (*paradigm*) jako zbiór pojęć oraz teorii, choć nie brakuje i samej „praktyki” (*practice*). Pojawia się również określenie „technika

---

<sup>3</sup> Warto w tym miejscu odnotować, iż recepcji Batesona na polskim gruncie dokonują autorzy w tomie pod redakcją Moniki Jaworskiej-Witkowskiej i Lecha Witkowskiego (2016), pt. *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*.

analityczna” (*analytical technique*), a także bardziej ogólne kategorie, jak „perspektywa” (*perspective*) czy „podejście” (*approach*). Redaktorzy pracy *Doing news framing analysis* zgodni są co do ustalenia, iż bez wątpienia nazwać można *framing* „koncepcją” (*a concept*). Tomasz Olczyk (2013, s. 85) podaje, że w literaturze z zakresu medioznawstwa oraz nauk o komunikowaniu dla pojęcia *framing* występują przede wszystkim trzy polskie tłumaczenia: „stosowanie ram” (McQuail, 2008), „urabianie” (Griffin, 2003) oraz „teoria oprawy” (Pisarek, 2008).

Wobec sygnalizowanej tu różnorodności Robert Entman (1993) pisze o *framingu* jako o „paradygmacie pokawałkowanym” (*fractured paradigm*) i wskazuje na potrzebę ujednoczenia paradygmatu badań medialnego ramowania. D’Angelo (2002), wprost przeciwnie, twierdzi, iż jeden paradygmat badań nad *framingiem* nie istnieje oraz jest zwyczajnie zbędny i używa określenia: „multi-paradygmatyczny program badawczy” (*multiparadigmatic research program*), podkreślając tym samym wielokierunkowe podstawy *framingu*. W podobnym tonie pisze o *framingu* Czyżewski (2010, s. XXXVIII), który zaznacza, że rozwój studiów nad ramowaniem doprowadził do narodzin „nowej subdyscypliny”, subdyscypliny pogranicza, która wyrasta na przecięciach takich nauk jak: socjologia, politologia czy medioznawstwo i spełnia swe zadanie jako oferta „dla badań nad zawartością przekazów medialnych, formowaniem dyskursu publicznego, rolą dziennikarstwa, społecznym oddziaływaniem mediów oraz kształtowaniem się obywatelskiej sfery publicznej i tzw. nowych ruchów społecznych”.

Współcześnie wyróżnić można trzy zasadnicze nurty mieszczące się w obszarze studiów nad ramowaniem życia publicznego: medioznawczy – zainteresowany badaniem społecznego oddziaływania mediów<sup>4</sup>; socjologiczno-politologiczno-medioznawczy – związany z analizą ram dochodzących do określenia w przekazach medialnych (*media frames*) oraz z analizą ram działania zbiorowego (*collective action frames*), a także nurt komunikacyjny – nastawiony na rekonstrukcję ram używanych przez dziennikarzy, szczególnie w newsach medialnych (Czyżewski, 2010, s. XXXIX–XL; Franczak, 2014, s. 137).

Wszystkie przywołane nurty badawcze łączy zainteresowanie domeną publiczną oraz kwestią formułowania przekazów medialnych. Różnice bardziej wyraźne widoczne są na poziomie definiowania ram. Można więc wyróżnić przede wszystkim: mentalistyczne pojęcie ramy i pojęcie ramy odnoszące się

---

<sup>4</sup> W optyce tej dochodzi także do głosu spór pomiędzy badaczami skupionymi wokół teorii *agenda setting* oraz teorii *framing* (szerzej zob. Czyżewski, 2010, s. XXXIX–XL).



do własności przekazu. Za Entmanem (1999) Monika Kopytowska (2009, s. 382) pisze o ramach w aspekcie wewnętrznym oraz zewnętrznym, i tak: aspekt wewnętrzny odnosi się do mentalistycznie pojętej ramy, można też mówić o ramach odbiorcy, będących „schematami przetwarzania informacji i strukturami myślowymi opartymi na dotychczasowej wiedzy i doświadczeniu”. Ramy jako wewnętrzne struktury myślenia nazywane są również ramami indywidualnymi (*individual frames*) (zob. Franczak, 2014, s. 139). Ramy w wymiarze zewnętrznym to ramy medialne lub ramy wiadomości, które jako związane z własnościami przekazu tworzonego przez dziennikarzy mają za zadanie porządkować zawarte w nim wydarzenia oraz formować określone znaczenia. Ramy medialne to – jak pisze Kopytowska (2009, s. 383): „wizualno-językowe sposoby prezentacji wykorzystywane przez dziennikarzy w celu wpływania na istotność czy dostępność danych wydarzeń (*salience*)”.

Niektórych badaczy interesuje oddziaływanie oraz zasięg wpływu medialnych ram na odbiorców medialnych przekazów, jednak kwestia tego wpływu jest nieoczywista i badacze ramowania nie formułują na ten temat jednoznacznej, wyczerpującej odpowiedzi. Powszechne jest natomiast przekonanie, iż obecne i powtarzalne w domenie publicznej schematy interpretacyjne zwracają uwagę odbiorców, a tym samym, w pewnej mierze, stają się treścią dyskursów prywatnych<sup>5</sup>. Z tej perspektywy sama już widoczność, zaistnienie określonych ram na medialnym forum nie pozostaje bez znaczenia. Kluczowe w badaniach nad framingiem jest zatem nastawienie na analizę procesów formatowania, ramowania medialnego dyskursu.

Ramowanie, wedle najczęściej wykorzystywanej w badaniach prowadzonych na tym polu definicji Entmana (1993, s. 52), polega na selekcji i amplifikacji (uwytatnianiu), a „ramować” to: „wybierać określone aspekty rzeczywistości i czynić je bardziej widocznymi w komunikowanym tekście, w taki sposób, by wypromować określoną definicję problemu, poręczną interpretację, ocenę moralną i/lub zalecane działanie”. Entman (2003, s. 417) po dekadzie przeformułowuje swą wykładnię ramowania, które od tego momentu ma polegać na „wyborze i podkreśleniu pewnych aspektów wydarzeń lub problemów

---

<sup>5</sup> Badania nad framingiem związane z analizą różnych form działań zbiorowych (np. ruchów społecznych) ukazują, że możliwe są zgoła odmienne kierunki przepływu ram, które formowane w sposób „oddolny” przenikają następnie do przestrzeni publicznej, medialnej (zob. np. Franczak, 2014, s. 139–141). Trudno oczywiście twierdzić, iż owe ramy działań zbiorowych swe właściwe źródła mają w samych tych działaniach, z nich się rodzą, że nie stoją poza nimi żadne już prądy, tylko semantyczna próżnia. Proces cyrkulacji ram dobrze obrazuje model badania procesu ramowania opracowany przez Dietrama A. Scheufele (1999, s. 115).

i tworzeniu powiązania między nimi, tak by promować określoną interpretację, ocenę i/lub rozwiązanie”. Przeobrażenia dokonane w koncepcji z 2003 roku wyrażają zainteresowanie Entmana bardziej samym procesem ramowania niż jego podmiotami, konkretnymi elementami ramowania niż rozmytymi, trudnymi do określenia charakterystykami. Jest także mniej zainteresowany sposobami wartościowania danej kwestii w kategoriach moralnych, kieruje uwagę raczej w stronę ogólnej oceny przedmiotu ramowania, a także proponowanych rozwiązań<sup>6</sup>. Badacze ramowania korzystają z obu przywołanych definicji, warto jednak zauważyć, iż procesy selekcji i uwydatniania stanowią mocną podstawę zarówno jednej, jak i drugiej z nich. Tomasz Olczyk (2009, s. 240–241) określa selekcję i amplifikację „najistotniejszymi procesami ramowania”, a wśród nich sytuuje jeszcze proces artykulacji: „dyskursywne łączenia poszczególnych wydarzeń i uzgadniania ich w narracji w taki sposób, aby tworzyły spójną, »narzucającą się« wizję”. Olczyk (2009, s. 233–235) przywołuje także za Robertem Benfordem (1997) podstawowe metaforyczne ujęcia ram, przyporządkowując im wyróżnione procesy ramowania.

Pierwsze ze wskazanych ujęć odnosi się do wykładni ramy zaproponowanej przez Batesona, a więc metakomunikatu oraz rozważanych przez niego metafor ramy obrazu – granicy oddzielającej to, co ma być widoczne, od tego, co ma pozostawać poza polem widzenia, pewnego zbioru elementów. Jako podstawowy proces ramowania wskazuje tu Olczyk proces selekcji (inkluzji/ekskluzji). Kolejną, „fotograficzną” metaforę stanowi metafora kadru, ujęcia filmowego, odwołująca się głównie do procesów amplifikacji, podkreślania wyselekcjonowanych elementów zbioru za pomocą różnych środków retorycznych, stylistycznych: „Fotograf czy operator filmowy kadrując rzeczywistość nie tylko dokonuje selekcji i odgraniczania, ale dodatkowo określa kontekst, scenierię, sposób oświetlenia i bardzo wiele innych elementów, które decydują o ostatecznym obrazie filmowanego czy fotografowanego obiektu” (Olczyk, 2009, s. 234). Badacze ramowania formułują pewien powtarzalny wzór tak zwanych „instrumentów ramowania” (*framing devices*). Ramy dają się rozpoznać w dyskursach poprzez obecność m.in. kluczowych słów, metafor, metonimii, stereotypowych obrazów, przykładów, analogii czy sloganów (zob. np. Franczak, 2014, s. 142–143; Olczyk, 2009, s. 253–255). Pomędzy tak odpowiednio wyselekcjonowanymi elementami przekazu mogą zachodzić pewne relacje, co

---

<sup>6</sup> Szczegółowe zestawienie porównawcze obu podejść Entmana prezentuje James J. Sosnoski (2015, s. 117–121), który przeprowadza analizę przywołanych definicji słowo-po-słowie, ukazując kolejne dokonane przez autora zmiany.

ma związek z dyskursywną artykulacją. Procesy artykulacji charakterystyczne są dla metafory ramy jako szkieletu, struktury, już nie granicy, a bardziej złożonej budowli-komunikatu (Olczyk, 2009, s. 235, 240-241).

Metaforyzacja pojęcia „ramy” manifestuje się w badaniach nad framingiem jako zabieg nie tylko językowy. Na podstawie zestawienia dwóch kluczowych oraz najbardziej „pojemnych” metafor: zbioru i struktury, a także charakterystycznych dla nich procesów ramowania: selekcji, amplifikacji oraz artykulacji, Olczyk (2009) tworzy analityczny model, który wykorzystuje w badaniach obrazu rzeczywistości w telewizyjnej reklamie politycznej.

W obszarze polskich badań nad ramowaniem, zorientowanych edukacyjnie, uwagi wymaga niemal pięćsetstronicowa publikacja Edyty Zierkiewicz (2013) – *Prasa jako medium edukacyjne*. Nie objętość stanowi jednak o szczególnej wadze tej pracy. Jak sama autorka wskazuje: „koncepcja ramowania i analizy ram w przekazach medialnych w zasadzie nie są wykorzystywane w badaniach pedagogicznych” (Zierkiewicz, 2013, s. 56). Już choćby dlatego niewątpliwie należy odwołać się do tej szczególnej pracy, a ze względu na profil niniejszego tekstu, swoje zainteresowanie kieruję przede wszystkim w stronę prezentowanych w dyskutowanej publikacji związków dyskursu oraz edukacji.

Przedmiotem badawczego zainteresowania czyni Zierkiewicz kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopismach kobiecych, podejmując problem z perspektywy pedagogicznej, tj. edukacyjnej. W rozdziale „Media w dyskursie pedagogicznym. Edukacyjny potencjał mediów” tytułowy dyskurs pedagogiczny nie pojawia się już w tekście (s. 24–28) ani nie zostaje zdefiniowany jako kategoria pojęciowa. Jest natomiast określony raz zamiennie (i w opozycji do kategorii „wiedzy potocznej”) jako „dyskurs akademii”. Zamiast dyskursu pedagogicznego przytacza autorka inne kategorie z pedagogicznego słownika. Szczególnie często nawiązuje do kategorii będącej przedmiotem pedagogicznych badań – edukacji, w różnych odśłonach, np. przez odniesienie do formalnego, instytucjonalnego wymiaru edukacji („edukacja formalna”), sprowadzonego także do celowościowego procesu edukacyjnego kształcenia („procesy instytucjonalnego kształcenia”), czy wreszcie, w szerszym rozumieniu – do „praktyk edukacyjnych”. Autorka odnosi się także do dychotomii wiedza teoretyczna – wiedza potoczna i podejmując działanie jej językowego przełamania, konstruuje pedagogiczność dyskursu poprzez jego uniwersalnie edukacyjny wymiar, ukryty i możliwy do wydobycia z kultury określanej popularną. Czyni to, przywołując fragment wypowiedzi Tomasza Szuklarka (1999, za: Zierkiewicz, 2013, s. 27) i dając wyraz swej teoretycznej oszczędności: „Mówiąc krótko, edukacyjny charakter kultury popularnej dostrzegać należy w »[s]

plocie procesów dyskursywnego konstruowania podmiotu i podmiotowej auto-kreacji, procesów ideologicznego konstruowania społeczeństwa i społecznych zmagania o samookreślenie».

Metodologicznie Zierkiewicz zajmuje się, jak pisze: analizą ramową (*frame analysis*), odwołując się jednocześnie do prac i rozwiązań analitycznych z zakresu *framing analysis*. Praca ta staje się przykładem pewnej holistycznej perspektywy w edukacyjnych badaniach przekazów medialnych, integrującej dorobek wypracowany w różnych podejściach. Efekty przeprowadzonych analiz przedstawia autorka szczegółowo w obszernych częściach pracy, mogących stanowić swego rodzaju poradnik empiryczny, ukazujący możliwości wykorzystania analizy ram zawartych w prasie jako medium edukacyjnym.

Badania Zierkiewicz z perspektywy edukacji medialnej odgrywają ważną rolę w przełamaniu myślenia o niej w kategoriach tradycyjnych. Kwestia mediów w edukacji nie sprowadza się wszak jedynie do funkcji środków dydaktycznych. Media jako środki edukacyjne, jako środki edukacyjnego zapośredniczenia – bo sądzę, że warto je tak określać – stanowią ważne wyzwanie dla badań pedagogicznych, zainteresowanych medialnymi dyskursami. *Framing analysis* jako oferta analityczna dla tak konstruowanych badań oraz egzemplifikacja jej oryginalnego, z sukcesem wykorzystania, wyostrzają obraz tej koncepcji jako wartej uwagi na pedagogicznym, jakby wciąż dziewiczym gruncie.

## **Od badań ramowania dyskursu medialnego ku edukacji medialnej**

Rozważając kwestię dyskursu medialnego jako przedmiotu pedagogicznego zainteresowania, odwołuję się do tekstu Ostrowickiej (2017), która w swoich analizach rozpatruje pojęcie dyskursu edukacyjnego przez pryzmat związków pomiędzy domeną dyskursu oraz edukacji. Autorka rezultaty swych analiz postrzega jako „punkt wyjścia dla sproblematyzowania nie tylko znaczeń nadawanych kategorii dyskursu, ale przede wszystkim edukacji i jej relacji do praktyk dyskursywnych” (Ostrowicka, 2017). Jak natomiast zauważa Kawka (2014, s. 164), owe „[p]raktyki dyskursywne łączone są z praktykami medialnymi, a dzięki procesom mediatyzacyjnym dochodzi do autokreowania przekazu w mediach pod względem jego kształtu, typologii i funkcjonalności form oraz transmisji wartości filozoficznych, etycznych oraz estetycznych”. Rozważania nad relacją dyskursu i edukacji, dookreślone poprzez kategorię mediów, kierują uwagę w stronę relacji dyskursu medialnego oraz medialnej edukacji. Z perspektywy badań pedagogicznych chodzi tutaj o praktyczny wymiar badań

nad dyskursem, który – jak sądzę – możliwy jest do uchwycenia poprzez zestawienie wyróżnionych przez Czyżewskiego potrzeb „zajęcia się dyskursem” oraz wskazanych przez Szkudlarkę potrzeb interwencji w zakresie medialnej edukacji. Staram się pokazać, że te niezależne, sformułowane przez autorów propozycje ujawniają bardzo zbliżone potrzeby w obu domenach, dzięki czemu możliwe jest rekonstruowanie pewnej drogi ku edukacji medialnej, która wiedzie przez badania nad dyskursem, uzupełnione perspektywą *framing analysis*.

Pierwszy wskazany przez Szkudlarkę (2009, s. 135) wymiar interwencji w zakresie medialnej edukacji dotyczy relacji między reprezentacją i symulacją, a także między realnością i wirtualnością: „Narzucająca się »oczywistość« wizualnej reprezentacji powoduje, że niejako automatycznie przypisujemy jej walor obiektywizmu” – pisze. Dochodzi tu do głosu mit „fotograficznej wierności obrazu” i rysuje się pedagogiczne, edukacyjne zadanie:

Niewątpliwiej uwagi pedagogów wymaga problem sposobów konstruowania tego rodzaju przekazów. Montaż, pozycja kamery, oświetlenie i tym podobne środki formalne [...] – nie są dostępne świadomości odbiorcy jako środki konstruujące znaczenie obrazu. Odsłonięcie tej technologicznej kuchni wydaje się najbardziej oczywistym zadaniem edukacji w zakresie mediów wizualnych (Szkudlarek, 2009, s. 135).

Na podobną potrzebę uwrażliwia Czyżewski (2013, s. 4) w kontekście zajmowania się dyskursem, nazywając ją potrzebą odróżnienia świata od jego obrazów. Na gruncie badań nad framingiem mówi się zaś o „ramach” używanych do reprezentacji różnych zjawisk świata społecznego, narzucanych schematach interpretacji, pewnych „filtrach”, a także o „ramowaniu” jako o działaniu, które stronniczo oświetla tylko niektóre elementy (kraj)obrazu. Dla określenia ram używa się też metafory m.in. „kadru filmowego” właśnie. Ramowanie w medialnych przekazach tworzy pewien obraz – łatwy do asymilacji. Odsłanianie owej „technologicznej kuchni” może się więc dokonywać m.in. za sprawą uprzejrzystniania „analitycznej kuchni”, ujawniania, w jaki sposób można tę „technologię” rozpoznawać, de-konstruować i re-konstruować – na przykładach empirycznych, dla potrzeb edukacyjnych. Interwencja ta jawi się jako edukacyjnie ważna, tym bardziej gdy wziąć pod uwagę fakt, że „[k]ultura symulacji, w jakiej wszyscy żyjemy, oddziałuje na nas nawet wtedy, gdy jesteśmy świadomi jej nierealności” (Szkudlarek, 2009, s. 135). Czyżby dochodziła tu do głosu strategia swoistego wyparcia? Być może Czyżewski wskazałby tu mechanizm tzw. dyskursowej świadomości wybiórczej (Czyżewski, 2013, s. 5),

związanej z brakiem dystansu wobec preferowanych obrazów świata. Mechanizmy wpisane w relacje realność–wirtualność, reprezentacja–symulacja, nie dają się w prosty sposób wyłożyć, a pytania o ich możliwe konfiguracje można by mnożyć. Na pewno trudno je z perspektywy pedagogicznej bagatelizować czy ostatecznie porzucić. Stawiają więc także pedagodzy pytania, choćby właśnie o strategię radzenia sobie z nieprzejrzystością rzeczywistości, o dystans wobec niej, widząc w nich zadanie dla edukacji (zob. Szkudlarek, 2009, s. 136). Dość uniwersalna w tym kontekście wydaje się przywołana przez Szkudlarka (2009, s. 136) propozycja Jeana Baudrillarda, autora klasycznej pozycji *Symulakry i symulacja* (2005) – strategia myślenia krytycznego, która stanowi zresztą nieodłączną część postulatów-potrzeby poszerzania świadomości dyskursywnej, o której pisze Czyżewski (2013) przy dyskutowanym problemie. Jeśli więc perspektywa *framing analysis* ma potencjał odsłaniania mechanizmów dyskursywnego konstruowania poszczególnych obszarów-obrazów rzeczywistości edukacyjnej, uwrażliwiania na konieczność niuansowania dystansu wobec sensów i znaczeń dochodzących do określenia w dyskursach, dostarczając ku temu zestaw poręcznych narzędzi, być może staje się ona ofertą odpowiadającą, choćby fragmentarycznie, na „to potężne zadanie dla refleksji edukacyjnej” (Szkudlarek, 2009, s. 136).

Kolejną potrzebę interwencji dostrzega Szkudlarek w zakresie relacji opozycji: kolektywizm–indywidualizm. Nakreśla tu autor znaczenie kultury popularnej dla kształtowania identyfikacji tożsamościowych młodzieży, a jako zadanie dla edukacji medialnej wskazuje „krytyczne analizowanie relacji między wartościami grupowymi i jednostkowymi zarówno w obszarze poszczególnych konwencji kulturowych, jak i w sferze relacji między nimi” (Szkudlarek, 2009, s. 137). Kategoria tożsamości, w kontekście jej dyskursywnego konstruowania, staje się trudna do pominięcia (por. Ostrowicka, 2017). Wątek przenikania i relacji między tym, co Szkudlarek ujmuje jako kolektywne – indywidualne, uwypukla też Czyżewski, pisząc o relacji publiczne–prywatne. Wyrażając kolejną z potrzeb dla zajmowania się dyskursem, zaznacza autor, że „treści i formy dyskursów prywatnych są w dużej mierze refleksem medialnej wersji komunikowania publicznego” (Czyżewski, 2013, s. 4). W studiach nad framingiem kwestie te dotyczą poziomu ramowania przekazów medialnych oraz poziomu ich odbioru. Rozważając wyróżnioną relację pomiędzy kolektywizmem oraz indywidualizmem, należy przypomnieć, iż badacze ramowania interesują nie tylko ramy medialne (*media frames*) i ramy indywidualne (*individual frames*), lecz także analiza ram działań zbiorowych (*collective action frames*), a zresztą wszystkie wyróżnione ramy trudno rozpatrywać w izolacji. *Framing analysis*

pozwała na rekonstrukcję nie tylko konstruowanych dyskursywnie tożsamości, ale również na identyfikację relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi aktorami życia publicznego, którzy zabierają w danej sprawie głos, relacji wśród jednostek oraz wspólnot dyskursywnych.

Ostatnia interwencja postulowana przez Szkudlarkę w medialnym *Szkicu z filozofii i pedagogiki dystansu* dotyczy relacji pomiędzy oralnością – literacnością – wizualnością kultury. Uwaga autora skierowana jest w stronę ograniczeń współczesnej (europejskiej) szkoły, zainteresowanej przede wszystkim pismem, a pomijającej wizualny aspekt kultury, którego „odkodowywanie” wymaga także oralnych kompetencji. Również i w tym wymiarze nie zabrakło wskazania na potrzebę krytycznego myślenia wobec każdego z wymienionych komponentów. Czyżewski (2013, s. 4) także szkicuje przestrzeń kultury jako coraz bardziej skonstruowaną za sprawą rozmaitych definicji, które z niej emanują i do niej wracają, uwrażliwiając tym samym na dyskursywny charakter współczesnej rzeczywistości i potrzebę – jako takiej – jej badania. Idąc tropem zebranych uczuleń, wskazać można na złożoną relację pomiędzy funkcjonującymi w kulturze dyskursami publicznymi – tekstami (kultury) jako dyskursów egzemplifikacjami – utrwalonymi w ten sposób przekazami „wyramowanych” reprezentacji dyskursywnych, obrazów, które przedostając się do domeny komunikowania prywatnego, zwrotnie sferę publiczną „napędzają”. Konfigurację tę natomiast można odczytać jako skrótowy zarys modelu procesu ramowania (por. Scheufele, 1999, s. 115).

Analiza ramowania jako „oferta analityczna dla badań nad dyskursem” (Franczak, 2014) wobec postawionych w zakresie edukacji medialnej interwencji – wydaje się wartą uwagi pedagogicznej ofertę analityczną, szczególnie z perspektywy pogranicznej subdyscypliny pedagogicznej, jaką jest pedagogika medialna<sup>7</sup>, gdyż *framing analysis* określana jest jako „esencja epistemologii mediów” (Olczyk, 2009). Rozważane związki dyskursu z edukacją ukazują ontologiczny (Ostrowicka, 2017) wymiar relacji owych kategorii. Perspektywa ontologiczna pozwala rozpatrywać dyskurs medialny jako postać dyskursu edukacyjnego, a więc tego, w którym odzwierciedlone zostają problemy edukacyjnej praktyki i jej efekty.

---

<sup>7</sup> W tekście nie rozwijam szerzej wątku pedagogiki medialnej, wypada jednak zaznaczyć, iż określana jest ona w literaturze jako subdyscyplina pedagogiczna o interdyscyplinarnym charakterze (np. Juszczak, 2002, s. 8; Strykowski, 2002, s. 13). Ta właśnie „interdyscyplinarna” charakterystyka sprzyja rozpatrywaniu pedagogiki medialnej jako przestrzeni do wykorzystywania interdyscyplinarnej koncepcji ramowania.



## Jaka „medialna” edukacja?

Rekonstruowana relacja dyskursu edukacyjnego, medialnego oraz medialnej edukacji wymaga jeszcze dookreślenia specyfiki tej ostatniej. Wśród obiegowych skojarzeń znaleźć można takie, które formatują edukację medialną jako związaną przede wszystkim z kształceniem informatycznym. Informatyczne kształcenie – jak podkreśla Piotr Drzewiecki (2010, s. 22) – ma jednak charakter techniczny, a medialna edukacja powinna być rozpatrywana jako humanistyczna dyscyplina, która kształtuje uniwersalne postawy.

Bez względu na sposób jej definiowania, dwa podstawowe filary edukacji medialnej to technika i kultura: pierwszy filar, a więc technika – odnosi się do kształtowania umiejętności posługiwania się mediami, tzw. kompetencji twardych, kultura natomiast jako „humanistyczna warstwa” – jak pisze Janusz Morbitzer (2016, s. 20) – związana jest z refleksją nad sposobami korzystania z mediów, sprowadzającą się do kształtowania kompetencji miękkich. Pedagogiczne zainteresowanie dyskursem edukacyjnym, które staram się tu rozwijać, bliższe jest nastawieniu na rozwijanie kulturowej, humanistycznej koncepcji medialnej edukacji, łączonej z potrzebą kształtowania refleksyjności.

Odwolując się do rozważań Roberta Kwaśnicy (2014, s. 16), zawartych w publikacji *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, można jednak stwierdzić, iż refleksyjność nie daje się sprowadzić w prosty sposób do kwestii kształtowania kompetencji miękkich. Co więcej, autor wskazuje związek owych kompetencji z działaniem instrumentalnym, interesem technicznym: „kompetencje miękkie to tylko wyuczone techniki zachowań i że, owszem, są ważne w zbiorowym działaniu instrumentalnym i przydają się w różnych rolach zawodowych, ale to jeszcze nie humanizacja” (Kwaśnica, 2014, s. 16). Z tej perspektywy kompetencje miękkie należałoby więc rozpatrywać jako powiązane z technicznym, a nie kulturowym filarem medialnej edukacji, związane bardziej z techniką niż z kulturą jako „humanistyczną warstwą”. I choć autor w rozważaniach swych nie podejmuje wprost problemów medialnej edukacji, płynie z nich bardzo ważna konsekwencja także dla tej domeny praktyki edukacyjnej, gdyż rozważania te z pewnością przedstawiają i prowokują taki typ metarefleksji pedagogicznej, którą za jej wybitnym propagatorem – Lechem Witkowskim (2007, s. 70) określić można „krytyczną refleksją nad jakością naszej intencji humanistycznej” – refleksją metahumanistyczną. Humanizacja – jak pisze Kwaśnica, wymaga bowiem refleksyjności, którą łączy autor z dyskursywną wrażliwością. Refleksyjność zatem, jako zadanie dla edukacji medialnej, jawi się jako postulat możliwy do



realizacji przy zaangażowaniu praktyk nastawionych na uwrażliwianie na dyskursywny charakter kultury. Chodziłoby więc o edukację medialną – praktyczną odsłonę pedagogiki medialnej, która staje się „kluczem do rozumienia i konstruowania znaczeń w rzeczywistości zdominowanej przez kulturę medialną” (Osmańska-Furmanek, Furmanek, 2006, s. 298). Do tak rozumianej medialnej edukacji prowadzić mogą badania nad dyskursem edukacyjnym, medialnym, ze wsparciem *framing analysis*, która pozawala przeglądać się krytycznie procesom konstruowania medialnych przekazów.

W samych już praktykach związanych z rekonstruowaniem i uwrażliwianiem na podstawowe procesy ramowania: selekcji i amplifikacji (pewnych elementów rzeczywistości w dyskursach medialnych) tkwi walor pedagogiczny, edukacyjny, co daje się odczytać np. przez pryzmat przedstawionego przez Janusza Gajdę (2002, s. 75–76) pedagogicznego aspektu odbioru mediów, który sprowadza się do selektywnego wyboru oraz dogłębnego odbioru medialnych treści. Warto zaznaczyć, iż edukacyjny walor badań nad ramowaniem dyskursów medialnych uwidacznia się na poziomie metodologicznym i teoretycznym. W związku z tym, że dyskurs edukacyjny stanowi kategorię tematycznie pojemną, edukacja medialna dotykać może wielu ważnych i jednostkowo, i społecznie problemów, poddając je refleksji oraz krytycznej rekonstrukcji.

Może jest to więc pewien nieśmiały krok w stronę humanizacji medialnej edukacji? Humanizacji, która „nie kształtuje żadnych technicznie rozumianych kompetencji miękkich, lecz orientację życiową i refleksyjny sposób bycia, czyli – zdolność rozumienia innych »języków« ludzkiego doświadczenia, od których zależy sposób widzenia świata, rozumienie pojęć, zasobów kulturowych rzeczywistości i reguł interpretacji” (Kwaśnica, 2014, s. 17). Kluczowa dla humanistycznie zorientowanej edukacji medialnej refleksyjność konstituuje pewien szczególnie, praktyczny wymiar edukacji:

Dzięki refleksyjnemu sposobowi bycia nie przybywa nam żadnych kompetencji, rozwija się za to wrażliwość dyskursywna, gotowość i zdolność podejmowania pytań egzystencjalnych, dyskursywna krytyczność, gotowość do hermeneutycznego dialogu i egzystencjalnej empatii. I to właśnie – a nie technicznie rozumiane i służące rolom podejmowanym w porządku czynu kompetencje miękkie – jest humanizacja edukacji (Kwaśnica, 2014, s. 17).

Edukacja medialna w postulowanym tu, humanistycznym rozumieniu sprowadza się więc do kształtowania uniwersalnej, intelektualnej postawy, która staje się niezbędna we współczesnym, zmediatyzowanym świecie, pełnym

komunikacyjnych wyzwań, wymagających refleksji właściwej profesjonalnym badaczom dyskursów.

## Podsumowanie

Postawiony w artykule cel rozważań prowokuje skupienie uwagi na aspekcie walorów koncepcji *framing analysis*. Jak każda perspektywa, również ta ma swe ograniczenia, które zebrawszy, można by ogólnie ująć jako sprowadzające się do sformułowanego przez Entmana (1993) określenia *framingu* „paradygmatem pokawałkowanym”. Odnosząc się jednak do samej idei *framingu*, warto dodać, że każda kwestia może zostać ukazana z więcej niż z jednej perspektywy. Idąc tym tropem, można by powiedzieć, iż niekiedy pewne cechy, określane jako wady, mogą dawać się rozpoznać i określić jako zalety. Charakteryzowana w artykule pograniczna tożsamość studiów nad *framingiem* to kwestia, której konsekwencje nie są jednoznaczne.

Stephen Reese (2007, s. 148) zaznacza, iż wartość ramowania nie zależy od jej potencjału jako jednolitej dziedziny badawczej, ale jako pewnego szczególnego modelu, spajającego ze sobą domeny, które powinny pozostawać w kontakcie – wskazując tym samym walor tam, gdzie nierzadko dostrzega się problemy, gdzie się upatruje teoretyczno-metodologicznych przeszkód.

Z perspektywy prowadzonych rozważań edukacyjny potencjał *framing analysis* odślania się w jej możliwościach dyskursywnego uwrażliwiania, poprzez dostarczanie swoistych narzędzi intelektualnego osvajania medialnej rzeczywistości. *Framing analysis* także jako „pokawałkowany paradygmat” może stanowić interesującą perspektywę dla badań edukacyjnych, a może wręcz konieczną wobec niejednorodnego oblicza współczesnego świata.

## Bibliografia

- Bateson, G. A. (1972). *A Theory of Play and Fantasy*. W: *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology* (s. 177–193). New York: Ballantine Books.
- Baudrillard, J. (2005). *Symulakry i symulacja*. Warszawa: Sic!
- Benford, R. (1997). An insider critique of social movement framing perspective. *Sociological Inquiry*. 67(4), s. 407–430.
- Brzostowska, B. (2012). Dyskurs medialny w najnowszej refleksji metodologicznej (recenzja tomu: R. Wodak, M. Krzyżanowski, red., 2011: „Jakościowa analiza dyskursu w na-

- ukach społecznych”, Łośgraf, Warszawa). *Media – Kultura – Komunikacja Społeczna*. 8, s. 215–220.
- Czyżewski, M. (2014). Wprowadzenie. W: M. Czyżewski, K. Franczak, M. Nowicka, J. Stachowiak (red.). *Dyskurs elit symbolicznych. Próba diagnozy* (s. 7–19). Warszawa: WA Sedno.
- Czyżewski, M. (2013). Teorie dyskursu i dyskursy teorii. *Kultura i społeczeństwo*. 57(2), s. 3–25.
- Czyżewski, M. (2010). Analiza ramowa, czyli „co tu się dzieje?”. W: E. Goffman (red.), *Analiza ramowa* (s. VII–XLVII). Kraków: Nomos.
- D’Angelo, P. (2002). News Framing as a Multiparadigmatic Research Program: A Response to Entman. *Journal of Communication*. 52(4), 870–888, DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02578.x>.
- D’Angelo, P., Kuypers, J. A. (2010). Introduction. W: P. D’Angelo, J. A. Kuypers (red.). *Doing News Framing Analysis. Empirical and Theoretical Perspectives* (s. 1–13). New York: Routledge.
- Drzewiecki, P. (2010). *Media Aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej?* Otwock–Warszawa: [presscafe.eu/assets/img/media-aktywni.pdf](http://presscafe.eu/assets/img/media-aktywni.pdf).
- Entman, R. M. (2003). Cascading Activation: Contesting the White House’s Frame After 9/11. *Political Communication*. 20(4), s. 415–432, DOI: <https://doi.org/10.1080/10584600390244176>.
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fructured Paradigm. *Journal of Communication*. 43(4), s. 51–58, DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>.
- Franczak, K. (2014). Perspektywa framing analysis – oferta analityczna dla badań nad dyskursem? *Przegląd Socjologiczny*. 63(3), s. 135–156.
- Gajda, J. (2002). Dominująca rola mass mediów i hipermediów w kulturze i edukacji. W: J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta (red.). *Edukacja medialna* (s. 45–76). Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.
- Gamson, W. A., Croteau, D., Hoynes, W., Sasson, T. (1992). Media Images and the Social Construction of Reality. *Annual Review of Sociology*. 18, s. 373–393.
- Griffin, E. (2003). *Podstawy komunikacji społecznej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goffman, E. (2010). *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*. Kraków: Nomos.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAiP.

- Jaworska-Witkowska, M., Witkowski, L. (red.) (2016). *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*. Warszawa: Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi.
- Jonson, P. (1999). Play and 'enjoyable experience': a pedagogical framework. *Motriz. 1*(5), s. 18–21.
- Juszczak, S. (2002). Wprowadzenie. W: S. Juszczak (red.). *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym* (s. 7–9). Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.
- Kawka, M. (2014). O badaniu języka dyskursu medialnego. *Media i Społeczeństwo. 4*, s. 164–171.
- Kopytowska, M. (2009). Widomości telewizyjne a obrazy w naszych umysłach. Nowe spojrzenie na teorię ram. W: M. Filiciak, G. Ptaszek (red.). *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych. Język, edukacja, semiotyka* (s. 379–397). Warszawa: WAIp.
- Kowalik-Kaleta, Z. (2011). Interdyscyplinarność w medialnych tekstach perswazyjnych – analiza w ramach KAD. *Media i Społeczeństwo. 1*, s. 103–111.
- McQuail, D. (2008). *Teoria komunikowania masowego*. Warszawa: PWN.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: PWN.
- Morbitzer, J. (2016). O filarach edukacji medialnej – między starożytnością a współczesnością. W: N. Walter (red.). *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej* (s. 11–30). Poznań: WN UAM.
- Olczyk, T. (2013). Wybrane problemy teoretyczno-metodologiczne analizy ramowej w badaniu przekazów perswazyjnych. W: B. Fatyga (red.). *Praktyki badawcze* (s. 145–157). Warszawa: INSN.
- Olczyk, T. (2009). *Politrozrywka i popperswazja: reklama telewizyjna w polskich kampaniach wyborczych XXI wieku*. Warszawa: WAIp.
- Osmańska-Furmanek, W., Furmanek, M. (2006). Pedagogika mediów. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. 3 (295–312). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Ostrowicka, H. (2017, w druku). Dyskurs edukacyjny, weredykcja i pedagogie – od konstelacji związków dyskursu i edukacji do aleturgicznej analizy praktyki edukacyjnej. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja. 1*.
- Ostrowicka, H. (2015). *Przemysłość z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzi. Dyspozytyw i urządzanie*. Kraków: Impuls.
- Pisarek, W. (2008). *Wstęp do nauki o komunikowaniu*. Warszawa: WAIp.
- Pluwak, A. (2009). Geneza i ewolucja pojęcia framing w naukach społecznych. *Global Media Journal – Polish Edition. 1*(5), s. 49–80.

- Reese, S. D. (2007). The Framing Project: A Bridging Model for Media Research Revisited. *Journal of Communication*. 57, s. 148–154.
- Scheufele, D. A. (1999). Framing as a theory of media effects. *Journal of Communication*. 49(1), s. 103–122.
- Sosnoski, J. J. (2015). *Reading and Analyzing Discourses*. Illinois: SCLCR.
- Strykowski, W. (2002). Pedagogika i edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym. W: S. Juszczak (red.). *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym* (s. 13–24). Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.
- Szkudlarek, T. (2009). *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków: Impuls.
- Synowiec, A. (2013). W stronę analizy tekstu – wprowadzenie do teorii dyskursu. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*. 65, s. 383–396.
- Walter, N. (2016). Wstęp. W: N. Walter (red.). *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej* (s. 7–10). Poznań: WN UAM.
- Witkowski, L. (2007). *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje i szkice*, t. III. Warszawa: IBE.
- Zierkiewicz, E. (2013). *Prasa jako medium edukacyjne. Kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopismach kobiecych*. Kraków: Impuls.