

Aleksandra M. Różalska

## ROZDZIAŁ VI

### Edukacja medialna jako sposób przeciwdziałania dyskryminacji kobiet i mniejszości w mediach

#### 1. Wprowadzenie – media a płęć

Dyskryminacja kobiet w środkach masowego przekazu jest zjawiskiem wielopłaszczyznowym, które należy rozpatrywać intertekstualnie, to znaczy – biorąc pod uwagę nie tylko media informacyjne, ale wzajemne przenikanie się stereotypów i schematycznych wyobrażeń o roli kobiet w społeczeństwie i kulturze pomiędzy różnymi typami przekazów medialnych. Zatem przedstawianie w pewien określony sposób kobiet w reklamie, serialach, czy programach typu *talk show* pozostaje w ścisłym związku z wizerunkami w wiadomościach telewizyjnych czy prasowych. Należy przy tym pamiętać, iż badania nad mediami – potocznie nazywanymi często czwartą władzą – nie dotyczą jedynie szeroko pojętych wizerunków, ale także sfery politycznej, ekonomicznej i symbolicznej. Media są przekąźnikami dominujących wartości i norm kulturowych, a zatem wpływają na to, co jest postrzegane jako akceptowane/nieakceptowane, normalne/anormalne, ważne/nieważne, poważne/trywialne. To media decydują, które problemy są warte uwagi, a które spychane na margines – to z nich czerpiemy najwięcej informacji, to one ustawiają nam porządek dnia. Należy jednak pamiętać, iż konstruktywistyczne spojrzenie na media nie jest wystarczające, bowiem „tylko dzięki głębokiemu powiązaniu tożsamości, doświadczeń, tekstów, instytucji, codziennych zwyczajów, rutyny, rozmów i publicznego dyskursu środki masowego przekazu nabierają znaczenia” (Briggs 2012, 1).

Dyskryminacja w mediach przejawia się na wiele różnych sposobów, które dotyczą różnych elementów dyskursu medialnego. Po pierwsze, jak pokazują wyniki najnowszych badań, nadal mamy do czynienia z poważną niedoreprezentacją kobiet pracujących w mediach informacyjnych na stanowiskach dziennikarek, redaktorek, wydawczyń, komentatorek oraz w kadrze zarządzającej<sup>1</sup>. Na problem nieproporcjonalnego udziału kobiet

---

<sup>1</sup> Więcej na temat dyskryminacji dziennikarek oraz obowiązującej w newsroomach kultury *macho* (m.in. w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Holandii) zob.

w gremiach decyzyjnych wszystkich mediów wskazuje wiele raportów opublikowanych w ostatnich latach w Polsce (Majewska i Rutkowska 2008; GENDERMERIA 2009; UNDP 2007). Przykładowo, statystyki wskazują, iż autorami materiałów telewizyjnych w „Wiadomościach” TVP1 są częściej mężczyźni (66,4%) i to oni głównie się wypowiadają w większości wyemitowanych wiadomości (75,3%) (GENDERMERIA 2009, 29).

Drugi ważny aspekt tej niedoreprezentacji dotyczy obecności w mediach informacyjnych polityczek oraz ekspertek – nie tylko z dziedzin uznawanych za typowo męskie (ekonomia, prawo, gospodarka, sport, medycyna), ale także z zakresu nauk społecznych czy humanistycznych, co świadczy o „pomijaniu naukowych i merytorycznych osiągnięć kobiet” (Majewska i Rajewicz 2008, 103), które we wszystkich wspomnianych dziedzinach odnoszą spektakularne sukcesy. Nieobecność w mediach przyczynia się także do popularyzacji przekonania, że kobiety nie zajmują się polityką lub się do niej „nie nadają” oraz że nie mają nic do powiedzenia na poważne, „twarde” tematy związane ze sferą polityczną, gospodarczą czy międzynarodową. Ilustrują to badania przeprowadzone w 2009 roku – w „Wiadomościach” TVP1 w kategorii eksperci/ekspertki znalazło się jedynie 22,3% kobiet. Znacznie gorzej wyglądają statystyki dla grupy polityków/polityczek, bowiem w tym przypadku kobiety stanowią jedynie 11,2% (GENDERMERIA 2009, 32). Podobnej analizie poddano także „Panoramę” (TVP2), gdzie odnotowano zaledwie 10,7% polityczek (GENDERMERIA 2009, 38). Jak podkreślają autorki raportu, „Monitoring obejmował okres kampanii wyborczej do Parlamentu Europejskiego. Jeśli więc nawet na etapie kampanii, czyli najbardziej eksponowanego w życiu politycznym momentu, kobiece kandydatury nie są obdarzone uwagą, trudno o pozytywną zmianę w kierunku zwiększenia reprezentacji kobiet. W epoce postpolitycznej bowiem pozycja i kariera polityczna w bardzo dużym stopniu zależą od zaistnienia w mediach” (GENDERMERIA 2009, 49). Oba opisane powyżej zjawiska znajdują także swoje odzwierciedlenie w wynikach monitoringu Programu III Polskiego Radia przeprowadzonego w 2009 roku, który jednoznacznie pokazuje, iż „to publiczne medium przyczynia się do podtrzymania stereotypów płciowych także poprzez stereotypowy dobór ekspertów/ekspertek zapraszanych do audycji, poprzez to, że kobiety stanowią tylko jedną trzecią wszystkich spikerów, a zatem normatywnym

głosem radiowym pozostaje w Trójce głos męski. Te niepokojące zjawiska są obecne także i w innych programach informacyjnych, publicystycznych zarówno w radiu, jak i w telewizji” (Piotrowska 2009, 5).

Trzecim zjawiskiem jest stereotypowe przedstawianie kwestii szczególnie ważnych dla kobiet (parytety, aborcja, postulaty dotyczące równouprawnień na rynku pracy, macierzyństwo i polityka prorodzinna itp.), jak również marginalizowanie działalności aktywistek feministycznych i inicjatyw prokobietych (Kongres Kobiet, Manifa, czy Marsz Równości). W książce *Dzień kobiet w mediach* Lucyna Kopciwicz analizuje, w jaki sposób media (telewizja i prasa) relacjonują wydarzenia związane z Manifą organizowaną każdego roku z okazji 8-ego marca przez środowiska kobiece (2009). Jak pisze autorka, mamy w tym przypadku do czynienia z dychotomicznym spojrzeniem na to święto – z jednej strony jest ono wyśmiewane (na przykład poprzez porównanie do filmu *Seksmisja* Juliusza Machulskiego) jako osławione dziedzictwo komunizmu i „żałosny relikw PRL-u” (Kopciwicz 2009). Z drugiej strony, Manifa jest traktowana jako okazja do rozprawienia się mediów z feminizmem, a jej najważniejszy oficjalny cel – czyli zmiana znaczenia święta kobiet i zwrócenie uwagi na problematykę nierówności płci – jest w tych relacjach traktowany w sposób marginalny (dotyczy to szczególnie przekazów telewizyjnych, w których temat ten prezentowany jest najczęściej na samym końcu wydania wiadomości, jako ciekawostka w sekcji tzw. „michałków”<sup>2</sup>). Badania z 2005 roku pokazały, iż feministki przedstawia się jako niepoważne, rozwrzeszczane wariatki, histeryczki, często stawiając znak równości pomiędzy feministką a lesbijką, a Manifa prezentowana jest jako ideologiczna fanaberia grupy kobiet i wydarzenie pozbawione wymiaru politycznego (Kopciwicz 2009). W obu przypadkach kobiety występują w roli ofiar komunistycznej albo feministycznej propagandy. W ostatnich latach można zaobserwować powolną zmianę w sposobie relacjonowania Dnia Kobiet, przy czym im mniej kontrowersyjne tematy przyświecały kolejnym edycjom Manify, tym bardziej przychylnie komentarze pojawiały się w mediach. Jednak w roku 2012 Manifa odbyła się pod hasłem odcięcia pępownicy Kościoła od państwa, co wywołało krytykę nie tylko prawicowych, ale także zwykle bardziej przychylnych postulatów feministek dziennikarzy. Tomasz Lis (TVP, „Newsweek”) przekony-

---

<sup>2</sup> „Michałki” to, według autorek *Brak misji na wizji i wizji w edukacji. Media publiczne i polityka edukacyjna na rzecz równości płci*, tematy trywializujące kobiety i ich problemy (2008, 46).

wał: „Nie mam wrażenia, że wśród kwestii dręczących miliony Polek jest odcinanie pępowiny od Kościoła. (...) Nie znam żadnej kobiety, która uważałaby, że Euro to debilizm. Jeśli więc organizatorki Manif chciały dowieść, że naprawdę potrafią się koncertowo rozminąć z odczuciami większości Polek, właśnie tego dowiodły” („Samobój feministek” 2012). Z kolei Monika Olejnik (TVN24, Radio ZET, „Gazeta Wyborcza”) krytykowała feministki za zły wybór hasła przewodniego: „Feministki postanowiły przeciąć pępowinę z Kościołem. Żądają aborcji, chcą, żeby była dopuszczalna tak jak w innych krajach, chcą zamiany pałaców biskupich na kliniki. Uważają, że to przez Kościół aborcja w Polsce nie jest w pełni dopuszczalna, zapominając o tym, że to politycy tak naprawdę decydują o prawie. (...) Feministki powinny żądać dostępu do środków antykoncepcyjnych, uczciwego awansowania kobiet, równych płac, a to nie jest domena Kościoła. Dlatego fajnie przebrać się za biskupa i sobie dworować” („Kobiety w sutannach” 2012). Natomiast Agata Nowakowska na łamach „Gazety Wyborczej” wskazywała na to, iż feministki uraziły uczucia religijne: „'Przecinamy pępowinę' – z takim hasłem przeszła przez Warszawę 13. Manifa Równości. Chodzi o pępowinę łączącą Sejm z Kościołem. Wcześniej organizatorki z Porozumienia Kobiet 8 Marca wystąpiły przebrane za duchownych z transparentem: 'Szata czyni cuda'. Taki happening mógł zostać odebrany przez niektórych jako naśmiewanie się z księży, czego akurat osoby walczące z dyskryminacją nie powinny robić” („Manifa trochę zboczyła z trasy” 2012). Przytoczone przeze mnie przykładowe komentarze pochodzą z mediów tradycyjnie uchodzących za liberalne, co świadczy o tym, że postulaty prokobiece, zwłaszcza te związane z prawami reprodukcyjnymi regulowanymi przez Kościół i państwo, są przyczynkiem do gorącej i często niemerytorycznej debaty na temat tego, co feministki powinny myśleć i czym się zająć:

Atak mediów głównego nurtu na tegoroczną Manifę przypomina stare dobre czasy. Na początku wieku specjalizowała się w tym gazeta „Życie” pisząc o nas, żeśmy brzydkie, zakompleksione idiotki, co przeszczepiają na polski grunt modne na Zachodzie bzdury. Po sukcesie partii Palikota wydawało się, że także w mainstreamie jest dziś miejsce na krytykę Kościoła. Organizatorki Manify chciały zapewne z tej fali skorzystać, nic w tym zdrożnego. Dostały za to fangę w nos. Ciekawe tylko, czy ogłoszono już koniec przyzwolenia na „niekonstruktywną” krytykę Kościoła czy też raczej od tej pory Kościół wolno krytykować wszystkim z wyjątkiem feministek (Kozłowski i Zawadzka 2012).

Kolejnym nie mniej ważnym zjawiskiem jest stereotypizowanie, które należy analizować wzięwszy pod uwagę przynajmniej dwa jego aspekty. Po pierwsze, media stereotypowo przedstawiają kobiety (podkreślając na przykład „typowe” kobiece cechy, czyli emocjonalność, opiekuńczość, rodzinność, grzeczność, podporządkowanie rozmówcy), wyznaczając tym samym pewne wąskie normy zachowania i działania, a zatem „media są najbardziej zadowolone, gdy w swoich relacjach dotyczących kobiet w życiu społecznym mogą opisać je jako świętobliwą madonnę, oddaną matkę lub wiernie wspierającą męża” (Jewkes 2010, 117). Po drugie, postawy i zachowania kobiet są oceniane/wartościowane właśnie na podstawie tych (często wąskich) norm, których przekroczenie zakłóca patriarchalny porządek i wprowadza zamęt w paternalistyczną retorykę. Owe akty transgresji społecznie zdeterminowanych ról mają konsekwencje w postaci negatywnej interpretacji zachowań kobiet. Przykładowo, feministki mówiące głośno o dyskryminacji i seksizmie stają się „babochłopami” nie znającymi realiów życia tzw. zwykłych kobiet, aktywne polityczki czy niezależne bizneswomen stają się pozbawionymi kobiecości „mężczyznami w spódnicach”: „Media mogą opisać każdą znaną kobietę pod kątem jej dopasowania (lub niedopasowania) do tradycyjnych wyobrażeń o biernej, heteroseksualnej, opiekuńczej, podległej kobiecie” (Jewkes 2010, 139). Jak twierdzi Yvonne Jewkes, zajmująca się sposobami reprezentowania w dyskursie medialnym (szczególnie w przekazach informacyjnych) zjawiska przestępczości: „Media wykorzystują i potęgują głęboko zakorzenione obawy społeczne dotyczące kobiet, których zachowania odbiegają od norm, a jednocześnie poświęcają o wiele mniej uwagi równie poważnym przestępcom płci męskiej, których wizerunek nie spełnia psychospołecznych kryteriów ‘inności’” (2010, 113). Wystarczy przypomnieć, w jaki sposób polskie media relacjonowały sprawę matki półrocznej Magdy z Sosnowca.

Podobne zjawisko dotyczy także stereotypu kobiety-ofiary, czyli tematów związanych z przemocą wobec kobiet: „Na temat gwałtów, przemocy w rodzinie, handlu kobietami dziennikarze i dziennikarki nadal często wypowiadają się lekceważąco, zazwyczaj preferują również opinie krytyków praw kobiet w tym zakresie oraz ignorują fakt prawnego zakazu przemocy wobec kobiet, tworząc fałszywy obraz rzeczywistości” (Majewska i Rajewicz 2008). Dowodem na to są badania dotyczące wizerunku ofiar handlu ludźmi w prasie (na przykładzie artykułów z „Gazety Wyborczej”), które wskazują na sensacyjne ujęcie tego procederu bez głębszej refleksji na temat jego przyczyn, pozbawione analizy szerszego kontekstu tego

zjawiska jako ważnego problemu społecznego i przejawu łamania praw człowieka: „ofiara handlu ludźmi opisywana jest głównie jako przedmiot transakcji, a uwaga dziennikarzy skoncentrowana jest na tych działaniach wobec niej, które związane są z popełnieniem na niej czynu zabronionego. Dalsze losy ofiary i działania wobec niej podejmowane nie są przedmiotem zainteresowania dziennikarzy” (Koss-Goryszewska 2010, 18). Kobiety przedstawiane są przez pryzmat wyglądu zewnętrznego (często wyzywającego) oraz stereotypowych cech osobowościowych (naiwność, głupota, ale także pazerność, chęć łatwego zarobku). Najwięcej tekstów poświęcono kategorii ofiary-prostytutki i ofiary-niewolnicy, przy czym stosunkowo rzadko skupiano się na fakcie, iż kobiety są osobami pokrzywdzonymi, których podstawowe prawa zostały pogwałcone (Koss-Goryszewska 2010, 19). Artykuły na ten temat zostały napisane sensacyjnym, emocjonalnym językiem, który jednocześnie uprzedmiotawia osoby pokrzywdzone: „ofiara handlu kobietami została zdehumanizowana, sprowadzona do roli przedmiotu, ‘żywego towaru’. Traktowana jest pobłażliwie bądź wręcz lekceważąco, co wpływa na niekorzystny odbiór wśród czytelników” (Koss-Goryszewska 2010, 21).

Następna kwestią – ściśle powiązaną z dotychczas opisanymi praktykami – jest pomijanie tematów dotyczących kobiet. Wyniki badań prasy przeprowadzone w latach 90. XX wieku, wskazujące między innymi na spychanie tematów dotyczących kobiet na dalsze strony gazet przez „ważne” wydarzenia polityczne i gospodarcze oraz na dominację informacji z tych dwóch dziedzin nad publicystyką i reportażem, które częściej poruszają tematykę społeczną czy zdrowotną, są nadal pod wieloma względami aktualne. Raport dotyczący pierwszej dekady po transformacji ustrojowej w Polsce wskazywał, iż brakowało w prasie codziennej takich tematów, jak „praca w sfeminizowanych zawodach, dyskryminacja płacowa kobiet, łamanie prawa pracy (dwa ostatnie problemy znajdują odzwierciedlenie wyłącznie w statystykach), problemy z powrotem do pracy kobiet po urlopach wychowawczych, problemy z łączeniem pracy zawodowej z wychowywaniem małych dzieci (brak instytucjonalnej opieki nad dziećmi – żłobków, przedszkoli, świetlic szkolnych). Dla prasy zdaje się nie istnieć molestowanie seksualne w pracy czy szkodliwość stereotypowego postrzegania ról kobiecych i męskich” (Twardowska i Olczyk 2003, 175).

Innym przejawem tego samego mechanizmu jest zainteresowanie problematyką kobiet jedynie jako ciekawostki (np. w tzw. sezonie ogórkowym) oraz zjawisko gettoizacji tej tematyki poprzez, na przykład, tworzenie specjalnych dodatków dla kobiet w prasie lub w portalach informacyjnych

(Kowalczyk, Piotrowska i Zierkiewicz 2007, 108). Przykładem takiej praktyki są „Wysokie Obcasy” („Gazeta Wyborcza”) czy „Kobieta” („Newsweek”). Innym sposobem jest tworzenie odrębnych rubryk (w nazwie dotyczących bezpośrednio kobiet lub pośrednio do nich skierowanych), np. na temat zdrowia, urody, porad kulinarnych, czy wychowania dzieci. Następuje zatem hierarchizacja tematów: „Do najważniejszych należą: polityczne i gospodarcze, w dalszej części – społeczne, potem kulturalne, a na końcu obyczajowe. Problematyka kobiet jest podejmowana w świetle tej hierarchii przede wszystkim w działach społecznych oraz obyczajowych. Ignorowana lub przedstawiana stereotypowo jest też sytuacja osób starszych, niepełnosprawnych, mniejszości seksualnych. Te tematy odnajdziemy głównie w działach społecznych” (Kowalczyk, Piotrowska i Zierkiewicz 2007, 109). Gettoizacja przyczynia się do podtrzymania dychotomicznego podziału na tematy „męskie” i „żeńskie” – dwa różne nieprzenikające się światy (świat telewizji śniadaniowej i świat wiadomości telewizyjnych, „Twojego Stylu” i „Playboya”, TVN Style i TVN Turbo).

Mowa dyskryminacji często nie ma charakteru otwartej wrogości, nawoływania do nienawiści, negacji zasady równouprawnienia, czy wyszczególniania postulatów i aktywizmu kobiet. Zwykle, także we współczesnych mediach, przybiera bardziej subtelne formy (czy to żartobliwe, czy lekceważące). Wśród nich wymienić można – oprócz praktyk i mechanizmów dotychczas opisanych, czyli stereotypizacji i marginalizacji – po pierwsze, retorykę paternalistyczną sytuującą kobiety zgodnie ze społeczno-kulturowym stereotypem w pozycji osoby słabej, zależnej, wymagającej opieki (kontrolni) oraz sprowadzającej ją do roli dziecka poprzez, na przykład, używanie zdrobnień lub zwracanie się po imieniu do utytułowanych ekspertek; po drugie, mamy do czynienia z tokenizacją, czyli powoływaniem się na przykłady (wyjątki) kobiet, które odniosły sukces w sferze zdominowanej przez mężczyzn (np. w polityce lub na kierowniczych stanowiskach w przedsiębiorstwach, uczelniach, urzędach itp.), aby udowodnić, że dyskryminacja kobiet (w mediach, na rynku pracy) nie istnieje; po trzecie, media (a zwłaszcza telewizja, radio i Internet) uczestniczą w dyskryminacji kobiet poprzez nadmierne koncentrowanie się na ich wyglądzie (a także niekiedy walorach seksualnych) kobiety<sup>3</sup>. Przykładem tego typu działań jest

---

<sup>3</sup> Więcej na temat mowy dyskryminacji zob. Majewska, Ewa i Ewa Rutkowska (2008) „Mechanizmy dyskryminacji w mediach i przestrzeni publicznej”, [w:] *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Podręcznik dla nauczycielek i nauczycieli*, Warszawa: Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Fundacja im. Friedricha Eberta.

obecność w mediach Ministry Sportu i Turystyki, Joanny Muchy – wiele z komentarzy medialnych oraz opinii polityków wygłaszanych za pośrednictwem mediów dotyczy jej atrakcyjnego wyglądu (przy jednoczesnym nagminnym kwestionowaniu, czy wręcz wyśmiewaniu, jej kompetencji i zaopiecznia merytorycznego). Wydawać by się mogło, iż kwestie uprzedmiotowienia i seksualizacji ciała kobiecego dotyczą raczej reklamy czy prasy dla mężczyzn, tymczasem – jak pokazują badania dotyczące zależności pomiędzy władzą a ciałem na przykładzie analizy okładek popularnych tygodników opinii (Pisera 2010) – wizerunki kobiet (nieraz skąpo ubranych czy wręcz roznegliżowanych) często stanowią ilustrację dla problemów społecznych, a niekiedy także politycznych (np. osławiona okładka tygodnika „Wprost” z kanclerz Niemiec, Angelą Merkel, z odsłoniętymi piersiami ssanymi przez Jarosława i Lecha Kaczyńskich, opatrzona nagłówkiem „Machocha Europy”, „Wprost” 26/2007). Tygodniki opinii – uchodzące w badaniach opinii publicznej za prasę obiektywną, bezstronną, opiniotwórczą i rzetelną – prawie nie umieszczają na swoich okładkach znanych polityczek krajowych czy międzynarodowych (kolejnym niechlubnym wyjątkiem jest okładka „Wprost” z Izabelą Jarugą-Nowacką, której twarz przestonięto biustonoszem wraz z zapowiedzią tekstu Bronisława Wildsteina, „Kobiecizm kontra kobiecość. Feministki największymi wrogami kobiet”, „Wprost” 10/2005). Badania przeprowadzone w latach 2002-2005 pokazują, iż 27% analizowanych okładek przedstawiało kobiety, ale tylko 16% wykorzystywało wizerunek kobiet znanych (głównie ze środowiska kultury i mediów, a także celebrytek) (Pisera 2010, 76). Z kolei zarówno mężczyźni znani – głównie przedstawiciele świata biznesu, polityki, Kościoła, jak również przestępcy – jak i nieznani symbolizują władzę, siłę, sprawność fizyczną, sferę publiczną, pieniądze. Natomiast wizerunkami kobiet ilustruje się problemy ciała i duszy (i ich możliwe rozwiązania, czyli diety, kosmetyki, leki) oraz tematykę związaną z seksem, reprodukcją, ale także zdradami i romansami (w tym kontekście przeważają młode, atrakcyjne, często nagie modelki) (Pisera 2010). Przykładem odnoszącym się do zdrowia i walki z epidemią grypy jest okładka przedstawiająca prawie nagą kobietę (stylizowaną na Larę Croft skrzyżowaną z pielęgniarką), która jest uzbrojona w dwie wielkie i kilkadziesiąt mniejszych strzykawek („Wprost” 46/2009). Inna okładka, tym razem tygodnika „Newsweek”, zestawia ze sobą przeciwstawne role, jakie przypisywane są kobietom i mężczyznom. Ilustracja prezentuje mężczyznę w średnim wieku, wyglądającego na zamożnego, pewnego siebie i zadbanego biznesmena, uprawiającego narciarstwo wodne; na plecach mężczyzny trzyma się zupełnie naga młoda dziewczyna, od tyłu obejmując go nogami. Nagłówek brzmi następująco „Bogacze na fali.



Ich styl życia kłuje w oczy. Czy powinni zapłacić za kryzys?” („Newsweek” 43/2011).

## **2. Procesy dyskryminacyjne w środkach masowego przekazu – istota zjawiska**

Opisane powyżej mechanizmy dyskryminacji i podsumowanie badań z tego zakresu wyraźnie wskazują na to, że w mediach (zarówno publicznych, jak i komercyjnych) „równością płci nikt sobie głowy nie zaprzęta. Problematyka związana z dyskryminacją kobiet jest nadal traktowana pobłaźliwie, jeśli nie pogardliwie” (Piotrowska 2009, 5). Należy przy tym podkreślić, że zjawisko to dotyczy nie tylko mediów informacyjnych, na których głównie się skupiam w tym rozdziale, ale także innych przekazów medialnych (programów publicystycznych, seriali telewizyjnych, programów typu *talk show*, tzw. prasy kobiecej, magazynów dla mężczyzn itd.). Tym samym Polska negatywnie wypada w wynikach badań światowych prowadzonych co pięć lat na całym świecie w ramach Global Media Monitoring Project<sup>4</sup>, które pokazują, że udział kobiet w mediach jest skromny – w 2005 roku 21%, a w 2010 roku – 24% postaci, którym poświęcano materiały informacyjne było kobietami (GMMP 2010). Jak podsumowuje badaczka mediów Margaret Gallagher, „zwykło się mówić, że wiadomości są oknem na świat dla wielu milionów ludzi. Ale GMMP 2005 pokazuje, że okno to nie jest do końca otwarte, bowiem świat, który pokazują nam media jest światem bez kobiet” (2009, 94).

Strategie dyskryminowania we wszystkich swych odsłonach (stereotypy, negowanie praw kobiet, krytyka feministek i organizacji prokobiet) wyraźnie reprodukują androcentryczne ramy dominującego wzoru kultury, gdzie to, co męskie stanowi normę, a to, co kobiece – jej gorszą wersję lub mniej istotny dodatek (Kowalczyk, Piotrowska i Zierniewicz 2007, 110), przy czym ten androcentryzm w mediach jest w pewien sposób niewidoczny, trudny do nazwania czy wychwycenia, staje się elementem

---

<sup>4</sup> Więcej informacji na temat wyników badań GMMP zob. *Who Makes the News. Global Media Monitoring Project 2010* (2010). Toronto: World Association for Christian Communication oraz „The Global Media Monitoring Project. AN AGENDA FOR ACTION Towards Gender-Ethical News Media”, „Media and Gender Monitor” nr 22, 5/2011, dostępne pod adresem: <http://www.whomakesthenews.org/images/stories/website/MGMpdfs/media%20%20gender%20monitor%20no%2022.pdf>.

tw. „zdrowego rozsądku”, bowiem – pozornie – teksty medialne są „neutralne”, skierowane do wszystkich, w tym także do kobiet. Poza tym dziennikarstwo informacyjne powszechnie aspiruje do bycia obiektywnym, a zatem „neutralnym”. Jak słusznie podkreśla Stuart Allan, „Dziennikarze odpierają zarzuty o seksizm (i rasizm), powołując się na zasadę obiektywności. Twierdzą, że bezstronne relacjonowanie z natury nie może być seksistowskie, a dzięki rygorystycznemu przestrzeganiu zasad obiektywności potrafią oddzielić namacalne fakty od wartości wyrażonych w stronniczych komentarzach. (...) Jednak systematyczne odwoływanie się do zasady obiektywności może być postrzegane jako mechanizm androcentryczny, który służy wyeliminowaniu (wyrzuceniu poza nawias zdrowego rozsądku) twierdzeń na temat prawdy, nieprzystających do maskulinistycznych założeń odnośnie do świata społecznego” (2006, 129). W konsekwencji pozornie „neutralne” przekazy medialne zmuszają kobiety do podporządkowania się „androcentrycznym regułom dekodowania przekazu. Kobieta jako czytelniczka-odbiorczyni zmuszona jest do nieustannego dostosowywania swego odbioru do pozornie neutralnego, a w rzeczywistości androcentrycznego charakteru przekazów” (Kowalczyk, Piotrowska i Zierniewicz 2007, 110). Dlatego też tak ważna jest rola propagowania perspektywy równościowej w procesie kształcenia, a także edukacja medialna, która wyposaża dzieci i młodzież w podstawowe umiejętności pozwalające na świadome obcowanie ze środkami masowego przekazu oraz zachęca do aktywnej i krytycznej postawy wobec treści, narracji, wizerunków i dyskursów medialnych.

Z pewnością użyteczne w tym przypadku są podejścia teoretyczne proponowane przez nurt badawczy studiów kulturowych, w którego centrum zainteresowania leży m.in. społeczna dystrybucja władzy oraz rola mediów w podtrzymywaniu istniejącego podziału władzy i zależności pomiędzy grupami uprzywilejowanymi a podporządkowanymi (kobiety, mniejszości, klasa pracująca, osoby starsze itd.) poprzez rozpowszechnianie pewnych punktów widzenia, a ignorowanie innych. To właśnie w ramach studiów kulturowych rozwinęły się studia feministyczne, które do dzisiaj stanowią ich integralną część, przy czym zajmują się one nie tylko analizą wizerunków i narracji medialnych, ale także zagadnieniami tożsamości, seksualności, cielesności, udziałem kobiet w życiu publicznym i społecznym, czy problematyką rodziny i praw reprodukcyjnych (Szkudlarek 2001; zob. także Barker 2005; Hall 2002).

### **3. Edukacja medialna**

Do problemu dyskryminacji kobiet i mniejszości w środkach masowego przekazu należy podchodzić w sposób wielopłaszczyznowy i kompleksowy, bowiem nie istnieje według mnie jedno proste rozwiązanie, które całkowicie zniwelowałoby powszechne krzywdzące stereotypy sytuujące kobiety i mniejszości w pozycji „innego”. Na media należy w tym kontekście spojrzeć z różnych perspektyw – widza, twórcy (producenta, dziennikarza, wydawcy) oraz samego tekstu medialnego.

Medioznawcy zajmujący się funkcjami mediów we współczesnym świecie od lat wskazują – obok funkcji informacyjnej, społecznej (mającej na celu podtrzymanie relacji społecznych) oraz rozrywkowej – na dwa zagadnienia ważne z punktu widzenia edukacji medialnej. Już Harold Lasswell pisał w 1948 roku, iż media mają za zadanie rozpowszechnianie dziedzictwa kulturowego w społeczeństwie i przekazanie go następnym pokoleniom, mając zatem na myśli funkcję edukacyjną i socjalizacyjną środków masowego przekazu. Z kolei Charles Wright podkreśla zadanie interpretacji rzeczywistości i – co za tym idzie – nakłanianie do określonego myślenia/działania pod wpływem przekazu medialnego (Michalak 2001, 46). Inny znany funkcjonalista amerykański, Dennis McQuail, bardziej szczegółowo skupił się na dwóch ważnych aspektach – identyfikacji personalnej i integracji. Jeśli chodzi o pierwszy aspekt, to uważa się, że media dostarczają widzom wzorów zachowań, wzmacniają wartości społeczne oraz przyczyniają się do zaakceptowania lub odrzucenia wartości innych. W drugim aspekcie podkreśla się integrującą funkcję mediów, bowiem stanowią one podstawę konwersacji społecznych (poprzez np. dostarczanie tematów) i politycznych, jak również, niekiedy, „substytut faktycznych kontaktów towarzyskich” (Michalak 2001, 46).

Bez wątpienia podejście funkcjonalistyczne do mediów ma charakter porządkujący i systematyzujący wiedzę o ich roli, jednak obecnie badacze skłaniają się raczej ku mniej jednoznacznej interpretacji znaczenia mediów, podkreślając, iż „nie można wyznaczyć wyraźnych granic między rozumem, emocjami, przyjemnością i działaniem” (Briggs 2012, 7), a zatem – tym samym – należy analizować zachowanie widza w konkretnych sytuacjach odbiorczych, które uwarunkowane są bardzo wieloma czynnikami. Do owego „zakorzenia” widza powrócę w dalszej części tego rozdziału.

Z tego krótkiego zarysowania funkcji mediów wyraźnie wynika, iż edukacja medialna powinna zatem polegać z jednej strony na refleksji na temat roli, jaką media pełnią w naszym życiu, a z drugiej strony – na permanentnym podnoszeniu kompetencji medialnej, która jest konieczna, aby

uświadomić sobie, jakie potrzeby media zaspokajają, jakie korzyści odbiorcy czerpią z obcowania z nimi oraz jakie pułapki czy zagrożenia niosą ze sobą środki masowego przekazu. Wypełniając określone funkcje, media zaspokajają pewne potrzeby widzów/odbiorców (np. potrzebę informacji, rozrywki, dokształcenia, upewnienia się o pewnym porządku społecznym i wartościach go kształtujących, poczucia kontroli nad sprawującymi władzę itd.). Warto podczas zajęć z mediów w szkole przeanalizować to zagadnienie z wykorzystaniem teorii użytkowania i korzyści<sup>5</sup>, u postaw której leży słynne założenie sformułowane w 1959 roku przez Elihu Katza: „Mniej uwagi należy zwracać na to, co media robią z ludźmi, a więcej na to, co ludzie robią z mediami” (cyt. za Kołtun 2001, 58). Podejście to zakłada ważną i aktywną rolę odbiorców, którzy świadomie wybierają treści mediów kierowani zróżnicowanymi oczekiwaniami, które są uwarunkowane różnymi czynnikami (płcią, pochodzeniem społecznym, poziomem wykształcenia, narodowością, etnicznością, rasą, miejscem zamieszkania, poglądami społeczno-politycznymi, stanem zdrowia, wyglądem itp.). Refleksja nad tą kwestią może stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat potrzeb, które różne grupy ludzi (mężczyźni, kobiety, osoby starsze, nastolatki i nastolatki itp.) zaspokajają poprzez kontakt z mediami, różnic w tych oczekiwaniach (na przykład w podziale ze względu na płeć) i znaczenia usytuowania społecznego, „zakorzenienia” widza w tym procesie. Do dotychczas wspomnianych korzyści można dodać podwyższenie samooceny (dowartościowanie), potrzeby edukacyjne, poprawienie interakcji społecznych, poszukiwanie ekscytacji i innych silnych wrażeń, poszukiwanie relaksu i odprężenia oraz – co się z tym wiąże – eskapizm, czyli ucieczka od rzeczywistości (Kołtun 2001; Fiske 2003). Ćwiczenie może polegać na przeprowadzeniu ankiety (zawierającej spis możliwych motywacji/korzyści) na temat popularnego serialu, gry komputerowej, programu telewizyjnego, gazety dla młodzieży.

Wróćmy jednak do najważniejszych założeń edukacji medialnej, która została wprowadzona do szkół w wielu krajach, np. Wielkiej Brytanii, Kanadzie, czy Stanach Zjednoczonych. Badacze amerykańscy twierdzą, iż powinna ona stanowić integralną część programów nauczania na wszystkich poziomach procesu kształcenia, ponieważ *media literacy* stanowi we

---

<sup>5</sup> Ang. *uses and gratification*; niekiedy można znaleźć w literaturze medioznawczej nazwę „użyteczności i gratyfikacji”.

współczesnych czasach – obok piśmienności – podstawową zdolność każdego człowieka:

Edukacja medialna wymaga tak samo umiejętności czytania i pisania liter, dekodowania obrazów oraz umiejętności słuchania i interpretowania dźwięków, a jednocześnie dostrzegania, jak teksty medialne produkują znaczenie na różne sposoby. Od momentu, gdy media stały się centralnym elementem naszego kulturowego doświadczenia na przestrzeni całego życia, uczenie edukacji medialnej powinno rozpoczynać się we wczesnym dzieciństwie i trwać do dorosłości, ponieważ nowe technologie ciągle tworzą nowe media, nowe gatunki, techniczne innowacje, estetyczne formy i konwencje, które nieustannie dają o sobie znać” (Kellner i Share 2005, tłumaczenie za Ogonowska 2004).

Agnieszka Ogonowska twierdzi, iż edukację medialną należy rozumieć na dwa sposoby: po pierwsze, jako przemyślane i konstruktywne wykorzystanie mediów w działaniach edukacyjnych, a po drugie – jako nauczanie o mediach (telewizji, radiu, kinie, internecie, portalach społecznościach), produktach medialnych (graach komputerowych), czy tekstach medialnych (filmach, serialach, artykułach prasowych itd.) oraz badanie relacji intertekstualnych pomiędzy przekazami czy gatunkami (2004, 102). Celem wszelkich zajęć dotyczących środków masowego przekazu i ich produktów powinna być – generalnie rzecz ujmując – alfabetyzacja medialna, polegająca na budowaniu kompetencji medialnej, którą można zdefiniować jako „umiejętność analizy i oceny komunikatów, a także komunikowania na różne sposoby. Jest to jedna z umiejętności rozumienia tekstów i warunków właściwego uczestnictwa z życiem obywatelskim i kulturalnym, uzależnionym od istnienia dobrze poinformowanego, krytycznego i kreatywnego społeczeństwa obywatelskiego” (Lemish 2008, 180).

Należy przy tym podkreślić, iż nauczycielki/nauczyciele w procesie edukacji medialnej mogą sami doskonalić własną kompetencję medialną, bowiem osoby, które mają już wykształcone pewne nawyki odbioru i obcowania z mediami, również podlegają tzw. wtórnej alfabetyzacji (Ogonowska 2004). Dlatego też w zajęciach z zakresu mediów tkwi ogromny potencjał również ze względu na możliwość dekonstrukcji hierarchicznych relacji pomiędzy nauczycielkami/nauczycielami a uczennicami/uczniemi, co jest według mnie niezwykle pomocne w dyskusowaniu na temat dyskryminacji i uprzedzeń. W konsekwencji, jak pisze Dafna Lemish, „nauczycieli nie traktuje się (...) jako wszechwiedzących posiadaczy magicznego klucza do jedynej ‘prawdziwej’ interpretacji przekazów medialnych. Zakłada się ra-

czej, że nauczyciele i uczniowie biorą udział w skomplikowanym procesie negocjacji, zachodzącymi nieustannie między odbiorcami a tekstami, który dopuszcza możliwość wielorakich odczytań i interpretacji tego samego tekstu” (2008, 183).

Istnieje oczywiście wiele sposobów doskonalenia kompetencji medialnej podczas zajęć szkolnych; do najbardziej skutecznych, a jednocześnie stosunkowo łatwych do przeprowadzenia, należy analiza treści przekazów medialnych. Jak piszą autorki podręcznika dla nauczycielek i nauczycieli, „Warto (...) poświęcić osobne zajęcia problematyce kształtowania i wspierania wzorców płciowych przez media. Użyteczne może być przedyskutowanie z młodzieżą wizerunków płci np. w gazetach czy w telewizji – młodzież dość chętnie analizuje przekaz medialny, z którym tak często się styka. Można również poszukać jakiejś informacji o niedawnym ‘odkryciu’ naukowym związanym z płcią i na tym przykładzie wskazać młodzieży zalety i wady takich medialnych informacji” (Majewska i Rutkowska 2008, 23). Drugim ciekawym podejściem do środków masowego przekazu, jakie można zastosować do analizy przekazów medialnych, jest teoria *agenda-setting* (czyli ustalanie porządku dnia), która skupia się na słynnym stwierdzeniu sformułowanym w 1963 roku przez Bernarda Cohena, że media nie tyle mają wpływ na to, co ludzie myślą, ale o czym myślą (Pyzikowska 2001, 75). Oznacza to, iż środki masowego przekazu (a konkretniej dziennikarze, reporterzy, wydawcy, korespondenci itp.), poprzez relacjonowanie wyselekcjonowanych wydarzeń, faktów i problemów, wpływają na to, które tematy odbiorcy uznają za ważne czy wartościowe. Zatem *agenda-setting* zakłada, że media mają „zdolność do organizowania i porządkowania świata zewnętrznego w umysłach odbiorców”, ustalania najważniejszych spraw i wizerunków zawartych w ich głowach, co w konsekwencji prowadzi do wniosku, iż „wiedza publiczności o bieżących sprawach społecznych i politycznych w konkretnym przedziale czasowym jest wytworem pracy mediów” (Pyzikowska 2001, 75). Jak wskazują badania, dzieci i młodzież, które nie uczestniczą w zajęciach z zakresu edukacji medialnej, mają często trudność w rozpoznaniu roli mediów w selekcjonowaniu i hierarchizowaniu informacji, jak również nie mają wiedzy na temat konwencji gatunkowych (*talk-show*, wiadomości telewizyjnych itp.), które powinny być wzięte pod uwagę przy analizie treści medialnych (Rajewicz 2008). W tym kontekście jako przykładowe ćwiczenie można zaproponować analizę serwisów informacyjnych (jednej stacji telewizyjnej, czy też porównawczo dwóch lub

trzech) z perspektywy *agenda-setting* pod kątem obecności problematyki genderowej, równości płci, czy zasad niedyskryminacji<sup>6</sup>. Takie ćwiczenie zachęci do wyjścia z roli *voyeura*, czyli bezkrytycznego i bezrefleksyjnego odbiorcy poddającego się wpływowi selektywnych i subiektywnych przekazów medialnych. Ponadto pozwoli także wyjaśnić dwa ważne aspekty działania mediów. Po pierwsze, może stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat wzajemnych zależności pomiędzy mediami a polityką. W tym kontekście można zadać następujące pytania: Dlaczego media nazywa się czwartą władzą? Skąd tak wielkie zainteresowanie polityków obecnością w mediach? Jaki ma to związek z problematyką genderową? Jak pisze Ogonowska: „Walka o media wynika z faktu, że są one powszechnie traktowane jako skuteczny instrument sprawowania władzy dzięki temu, że posiadają zdolność kierowania opinią publiczną, wpływania na postawy odbiorców, tworzenia obrazu rzeczywistości społecznej, legitymizacji władzy itd.” (2004, 96). Po drugie, tego typu ćwiczenie pozwoli także na refleksję na temat powodów, dla których większy dostęp do mediów (do serwisów informacyjnych, prasy codziennej, informacyjnych portali internetowych) niekoniecznie musi iść w parze z wysokim stopniem poinformowania widzów/odbiorców i czy ów dostęp przekłada się na szeroki przekrój wiadomości na temat problematyki kobiet, mniejszości, czy polityki równych szans.

Edukacja medialna zwraca bowiem uwagę nie tylko na dyskursywność przekazów, ale także na ogromny potencjał, jaki drzemie w widzach/odbiorcach, których aktywność zależy od ich kompetencji medialnych, jak również od „zakorzenienia” w uwarunkowaniach społeczno-kulturowych, specyficznego „usytuowania”, które determinuje odczytywanie znaczeń tekstów medialnych. Publiczność jest warunkowana czynnikami osobowościowymi (wiek, płeć, narodowość, etniczność, wyznanie itp.), społecznymi (wykształcenie, miejsce zamieszkania, wpływ rodziny, tryb życia, zwyczaje korzystania z mediów, kontekst odbioru, preferencje treściowe i gatunkowe) oraz medialnymi (poziom alfabetyzacji medialnej, znajomość różnych typów i gatunków przekazów, wiedza na temat propozycji alternatywnych). W dyskusji na temat heterogeniczności publiczności i różnych możliwych

---

<sup>6</sup> Przykładowe ćwiczenie z wykorzystaniem teorii *agenda-setting* można znaleźć w: Barker, Chris (2005) „Telewizja, teksty i odbiorcy”, [w:] tegoż, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 366.

interpretacji tego samego przekazu medialnego pomocna będzie teoria przeciwstawnego dekodowania, której autorem jest przedstawiciel brytyjskiej szkoły studiów kulturowych – Stuart Hall (1987). Do wymienionych wyżej czynników determinujących odbiór Hall z pewnością dodałby czynniki polityczne i ideologiczne, traktując media jako nierozzerwalnie związane z polityką i strukturami władzy. Jego teoria mówi o tym, że odbiorca przyjmuje wobec tekstu medialnego przynajmniej trzy pozycje dekodowania: dominującą (preferowaną), negocjującą (podporządkowaną) i opozycyjną (Hall 1987; Fiske 2003; Barker 2005). Pierwsza zakłada odczytanie znaczeń zawartych w przekazie medialnym zgodnie z intencją nadawcy i tym samym mieści się w tradycyjnych wartościach obecnych w danym społeczeństwie i jego „zdrowym rozsądku” wykluczając wszelkie „znaczenia potencjalnie rewolucyjne” (Fiske 2003). Odczytanie negocjowane natomiast co prawda akceptuje dominujące w danym społeczeństwie normy i wartości, ale zostawia przestrzeń do zanegowania pewnych aspektów przekazu i zakłada możliwość alternatywnych sposobów interpretacji. Z kolei pozycja opozycyjna wobec tekstu, która jest bardziej radykalnym sposobem reakcji na znaczenia ukryte w przekazie, całkowicie odrzuca dominującą wersję odczytania jako fałszywą i zmanipulowaną. Oczywiście sposób odczytywania znaczeń tekstów medialnych jest w dużym stopniu zdeterminowany przez „zakorzenienie” i „usytuowanie” odbiorców w strukturze społecznej, ich bagaż kulturowy, jak również płeć, wiek, narodowość itd. Teorię przeciwstawnego dekodowania można z powodzeniem wykorzystać podczas zajęć do analizy reportaży fotograficznych dokumentujących zamieszki, protesty, czy strajki (np. na podstawie zdjęć z Marszu Niepodległości organizowanego 11-ego listopada, Parady Równości organizowanej przez środowiska LGBT, czy zamieszek, które miały miejsce w Londynie w 2011 roku). W tym kontekście należy się zastanowić, jak medialne relacje tych wydarzeń były odczytywane przez osoby o różnym usytuowaniu społecznym, kompetencjach medialnych i poglądach politycznych (kobiety, mężczyźni, mniejszości, młodzież, partie polityczne, policję, demonstrantów, strajkujących itp.).

Z powyższych rozważań można wysnuć wniosek, iż z zagadnieniem edukacji medialnej nierozzerwalnie wiąże się pojęcie edukacji międzykulturowej, ponieważ mogą one skutecznie iść w parze w tym sensie, że przekazy medialne mogą być pomocne w uwrażliwianiu na różnice kulturowe czy religijne oraz w promowaniu poszanowania odmiennych wartości, stylów życia, różnych tradycji kulturowych (Kusio 2007). Można w tym miejscu wskazać na dwojaki sposób wykorzystania rozmaitych tekstów medialnych



w procesie edukacji międzykulturowej: jako przykład negatywnych praktyk (np. seksizmu czy stereotypizacji) lub bardziej afirmatywnie, wskazując na przykłady filmów (fabularnych i dokumentalnych), tekstów prasowych, portali internetowych, które promują idee społeczeństwa wielokulturowego. Pierwszy sposób pozwoli na konkretnych przykładach wskazać na mechanizmy podtrzymywania przez media krzywdzących wizerunków grup nieuprzywilejowanych oraz ich marginalizowania, a w konsekwencji – na dekonstrukcję etnocentrycznej logiki myślenia o różnicy. Ten ostatni aspekt jest niezwykle istotny, ponieważ „praktyka społeczna dowodzi, iż samo dowiadywanie się z mediów o istnieniu innych kultur i społeczeństw niewiele załatwia, jeżeli młody człowiek nie uczy się o rasizmie i o dyskryminacji wewnątrz własnego społeczeństwa. Problem w tym, że dla większości społeczeństw rasizm jest czymś, co przejawiają inni, a nas nie dotyczy” (Kusio 2007, 251). Drugi sposób daje możliwość pokazania pozytywnych stron dialogu międzykulturowego, który jest często utrudniony z powodu strachu przed innością uwarunkowanego społecznie i kulturowo, przejawiającego się w uprzedzeniach, stereotypach, uogólnieniach oraz funkcjonującego na poziomie języka. Dlatego też istotne jest propagowanie języka niedyskryminującego.

Mowa niedyskryminacji, w odniesieniu do płci, polega z jednej strony na systematycznym włączaniu głosów, opinii i doświadczeń kobiet, jak również uwzględnianiu kobiet jako autorytetów i ekspertek. Z drugiej strony można stosować język wolny od nierówności płci, czyli posługiwać się żeńskimi formami nazw zawodów i stanowisk oraz czasowników i rzeczowników (Majewska i Rutkowska 2008, 114). Procesowi dostosowywania języka do żeńskich form powinna jednocześnie towarzyszyć próba zmiany znaczenia danego słowa – na przykład męskie nazwy zawodów (nauczyciel, dyrektor, profesor, wykładowca, sprzedawca) dla wielu (także kobiet) w formie żeńskiej brzmią „niepoważnie”, pomimo iż większość osób pracujących w zawodzie nauczycielki/nauczyciela stanowią kobiety. Wiele kontrowersji wzbudzają także te nazwy, które trzeba dopiero utworzyć, co jest widoczne na przykładzie debaty, jaką wywołała propozycja użycia słów „marszałkini” i „ministra” w odniesieniu do funkcji pełnionych przez polityczki. Z pewnością ważnym aspektem propagowania mowy niedyskryminacji jest zachęcenie młodzieży do unikania stereotypowego myślenia na temat kobiet (i innych grup wykluczonych), jak również skłonienie młodzieży do porzucenia praktyki nadmiernego generalizowania i przypisywania pewnych cech wszystkim kobietom.

Jak podkreśla autorka krótkiego poradnika *Jak pisać i mówić o dyskryminacji*, który można z powodzeniem wykorzystać w szkole, „media powinny kreować pozytywne zmiany i używać języka poprawnego politycznie. Idea poprawności politycznej jest ośmieszana i sprowadzana do absurdu (...). Tymczasem poprawność polityczna to nic innego jak znajdowanie, tworzenie i używanie słów i wyrażeń, które próbują usunąć lub skompensować ślady seksizmu, rasizmu, dyskryminacji ze względu na wiek (ageizmu), heterocentryzmu lub jakichkolwiek innych potencjalnie uwłaczających znaczeń, które mogą obrażać jakąś grupę osób. Celem używania języka poprawnego jest próba wyeliminowania lub kompensowania dyskryminującego języka” (Maciejewska 2007, 17). Warto omówić podczas zajęć zagadnienie politycznej poprawności i zastanowić się (na przykład w oparciu o kilka tekstów prasowych dotyczących grup nieuprzywilejowanych), czy jest ona stosowana przez dziennikarzy. Pomocne w tym mogą być rekomendacje sformułowane przez Maciejewską, która zachęca by nie marginalizować poglądów kobiet i mniejszości, sięgać po ich opinie w „twardych” tematach, unikać ich nadreprezentacji w konkretnych rolach (ofiary, przestępcy, terroryści) i tym samym łamać utrwalone stereotypy (także poprzez pokazywanie mężczyzn w nietradycyjnych rolach), nie używać zbyt emocjonalnego języka, stosować żeńskie końcówki i – wreszcie – dać głos grupom wykluczonym i marginalizowanym (2007).

Podsumowując problematykę edukacji medialnej pozwolę sobie wymienić kilka korzyści płynących z jej wprowadzenia do procesu kształcenia dzieci i młodzieży. Działanie te są według mnie absolutnie kluczowe aby wykształcić nie tylko postawę aktywnego odbiorcy, ale także świadomego i dojrzałego obywatela. Po pierwsze, edukacja medialna umożliwi nie tylko uświadomienie (jawnych i ukrytych) funkcji mediów, ale pozwoli na krytyczne spojrzenie na nie w kontekście tzw. dysfunkcji, które można zdefiniować jako „ukryte albo nieuświadomiane cele działalności środków masowego przekazu. Chodzi tu o dezinformację wywołaną nadmiarem informacji (...) oraz interpretację pewnych wydarzeń, która może przerodzić się w stronnictwą kontrolę społeczną” (Michalak 2001, 49). Po drugie, edukacyjne działania medialne dadzą możliwość nieulegania powszechnej iluzji „bycia poinformowaną/poinformowanym” – przekonaniu o bezstronnych, obiektywnych, rzetelnych mediach. Jak pisze Barker. „Programy informacyjne nie są niezapośredniczonym ‘oknem na świat’, ale wybiórczą i skonstruowaną reprezentacją, która ustanawia ‘rzeczywistość’” (2005, 364). Ponadto, im więcej ludzie korzystają z mediów, im więcej poszukują nowych i aktualnych wiadomości, tym głębiej tkwią w przekonaniu, iż są lepiej

poinformowani i świadomie uczestniczą w życiu polityczno-społecznym. Tymczasem może to raczej skutkować osłabieniem autorefleksyjności na temat informacji dostarczanych przez media. Po trzecie, edukacja medialna pozwoli na zrozumienie dyskursywnego charakteru rzeczywistości społecznej przedstawianej w mediach, jak również tego, iż „społeczne reprezentacje są podzielaną społecznie wiedzą, uwspólnionymi przedstawieniami, wszechświatem zgodnego myślenia, który powstaje w wyniku komunikacyjnej koegzystencji jednostek w ramach określonych społeczności – są współczesną wersją zdrowego rozsądku” (Trutkowski 2002, 335). Edukacja medialna umożliwi zatem zaangażowaną interpretację tekstów medialnych – wbrew „zdrowemu rozsądkowi” i niekoniecznie zgodnie z założeniem nadawcy/autora. I wreszcie po czwarte, w oparciu o różne teksty medialne dzięki rozwijaniu kompetencji medialnej można poddać wnikliwej refleksji język środków masowego przekazu wraz z jego technikami dyskryminacyjnymi. Na podstawie zróżnicowanych materiałów prasowych warto omówić z młodzieżą zagadnienie mowy nienawiści i mowy dyskryminacji, łącząc to z pozytywnymi praktykami i przykładami tekstów, które używają języka bardziej wrażliwego, politycznie poprawnego i otwartego na różnice kulturowe.

#### **4. Propozycje edukacyjnych inicjatyw szkolnych**

Poniżej przedstawiono listę zagadnień/pytań do dyskusji, które mogą stanowić inspirację do prowadzenia działań edukacyjnych w szkołach, na różnych poziomach nauczania.

##### *Pytania pomocnicze do dyskusji na temat feminizmu*

- Jaki jest medialny wizerunek feministek? (na podstawie obecności w mediach np. Magdaleny Środy, Agnieszki Graff, czy Kazimiery Szczuki).
- Jakie wydarzenia prowokują media do podejmowania problematyki kobiecej? (np. Dzień Kobiet, Kongres Kobiet, orzeczenie Trybunału Sprawiedliwości w sprawie Alicji Tysiąc, aborcje wykonywane przez organizację „Kobiety na falach”, ustawa kwotowa).
- Jakie tematy dotyczące kobiet czy równouprawnienia są najczęściej poruszane w mediach i w jakim kontekście?
- W jaki sposób ta problematyka jest przedstawiana? Czy w ostatnich miesiącach nastąpiły w tym obszarze znaczące zmiany?

*Pytania pomocnicze do dyskusji na temat obecności i wizerunku kobiet-polityczek w mediach*

- Jakie polityczki „istnieją społecznie”?
- Jak różnią się dziennikarskie scenariusze rozmów z kobietami i mężczyznami?
- W jakich kontekstach ukazują się kobiety-polityczki?
- Co wpływa na dziennikarski sposób widzenia kobiet i mężczyzn polityków?
- Jakie są główne cechy osobowości przypisywane kobietom i mężczyznom działającym w polityce?
- Do czego odnosi się zjawisko „tokenizmu”?
- Czy w relacjach/wiadomościach politycznych uwzględniany jest kobiecy punkt widzenia, autorytet i kompetencje?

*Pytania pomocnicze do dyskusji na temat wiadomości telewizyjnych*

- Co oznacza stwierdzenie, że programy informacyjne są „składaniem rzeczywistości”?
- Co decyduje o wyborze faktów do programów informacyjnych? Jakimi wartościami kierują się twórcy?
- W jakich rolach, zawodach, kontekstach społecznych występują bohaterki mediów informacyjnych?
- Jak relacjonowana jest tematyka nierówności płci i dyskryminacji (na podstawie wybranego przykładu)?
- Na czym polega zjawisko „infotainment”?

*Pytania pomocnicze do dyskusji na temat nieobecności kobiet w mediach*

- Jakie inne niż płeć czynniki decydują o wykluczeniu kobiet?
- W jaki sposób utrwalane są stereotypy genderowe (zarówno kobiet, jak i mężczyzn)?
- Jakimi tematami zajmują się dziennikarki, a jakimi dziennikarze (na podstawie wybranych wiadomości telewizyjnych lub tygodnika opinii)?

*Pytania pomocnicze na temat alfabetyzacji medialnej i publiczności*

- Co oznacza stwierdzenie, że „tekst telewizyjny jest semantycznie wielowarstwowy”?
- Co to jest kompetencja medialna?
- Jakie cechy posiada „aktywny odbiorca”?

- Co to znaczy, że przekaz telewizyjny jest polisemiczny?
- Czym różnią się od siebie sposoby odczytywania znaczeń zaproponowane przez Stuarta Halla (preferowany, negocjowany, opozycyjny)?

Dodatkowo, prezentuję dwa scenariusze lekcji, które mogą stanowić podstawę do prowadzenia działań antydyskryminacyjnych w szkołach. Pierwszy konspekt lekcji pokazuje jak można podczas lekcji uwrażliwiać młodzież na dyskryminację w mediach. Natomiast drugi konspekt lekcji stanowi wskazówkę dla nauczycielek i nauczycieli, w jaki sposób można wykorzystać tekst medialny (w tym przypadku film dokumentalny *Niebieskoocy*), aby unaocznić procesy dyskryminacji (w tym przypadku głównie rasizm i ksenofobię) w życiu codziennym.

### ***Konspekt lekcji dla klasy maturalnej liceum ogólnokształcącego***

Temat: *Wizerunki kobiet i mężczyzn w prasie opiniotwórczej*

#### *Cele lekcji*

Lekcja ma na celu wskazanie na złożoną funkcję środków masowego przekazu (na przykładzie prasy) w procesach dyskryminacji ze względu na płeć. Założeniem jest zatem uświadomienie złożoności i wielopoziomowości procesów dyskryminacyjnych w prasie, które mają wpływ na utrwalanie stereotypowego myślenia o kobietach, ich nieobecności w sferze publicznej, co w konsekwencji może prowadzić do pogłębiania podziałów społecznych. Celem zajęć jest także wskazanie na sposoby przeciwdziałania dyskryminacji i pozytywnego wykorzystania mediów informacyjnych w celu promowania równości i przeciwdziałania stereotypizacji.

Głównym celem lekcji jest zapoznanie uczennic/uczniów z dominującymi wizerunkami i narracjami na temat kobiet i mężczyzn we współczesnej prasie opiniotwórczej (dziennikach, tygodnikach opinii, ewentualnie w informacyjnych portalach internetowych).

Pozostałe cele lekcji to:

- wyjaśnienie takich terminów, jak: stereotyp, feminizm, media informacyjne, obiektywizm dziennikarski, dyskurs medialny, tokenizm, seksizm, sfera publiczna/sfera prywatna, opozycje binarne,
- zachęcenie do krytycznego i aktywnego odbioru/analizy tekstów medialnych (w tym przypadku prasy papierowej i internetowej),
- porównanie wizerunków kobiet i mężczyzn w różnych rodzajach prasy (dzienniki, tygodniki opinii, prasa kobieca, prasa dla mężczyzn itp.),

- analiza dominujących w prasie opozycji binarnych warunkujących społeczno-kulturową pozycję kobiet i mężczyzn,
- pobudzenie do refleksji na temat społeczno-kulturowej konstrukcji stereotypów kobiet i mężczyzn,
- zainspirowanie do refleksji na temat sposobów przeciwdziałania dyskryminacji kobiet w mediach informacyjnych: jakie działania można zarekomendować mediom/dziennikarzom?

### *Formy i metody pracy*

Wykład/wprowadzenie do tematu wykonane przez nauczycielkę/nauczyciela; praca z tekstami prasowymi; dyskusja w grupie.

Środki dydaktyczne: tygodniki opinii i dzienniki, ewentualnie materiały z internetowych portali informacyjnych (najlepiej z tego samego okresu, np. z jednego tygodnia), tablica do zrobienia „wystawy” ze zdjęć prasowych i okładek, tablica do zapisywania uwag odnośnie reprezentacji kobiet i mężczyzn.

Czas: 2 x 45 minut

### *Przebieg lekcji*

- Prowadząca/prowadzący zajęcia dokonuje rzeczowego wprowadzenia do tematu: omawia temat lekcji, cele i zadania do zrealizowania.
- Uczennice i uczniowie pracują w grupach z wykorzystaniem materiałów prasowych. Każda grupa ma za zadanie zebranie informacji z dostępnych materiałów prasowych na temat dominujących wzorców kobiecości i męskości. Analizie należy poddać zarówno zdjęcia, jak i tekst i w tym kontekście zastanowić się, jakie wizerunki dominują, jaką problematyką zajmują się dziennikarki/dziennikarze itp.
- Uczennice i uczniowie przygotowują wystawę ze zdjęć prasowych i okładek (ewentualnie z wykorzystaniem nagłówków)
- Prowadząca/prowadzący – wraz z grupą uczennic i uczniów – dokonuje omówienia wyników analizy oraz prowadzi dyskusję na temat wystawy.

#### *Uwagi i pytania do dyskusji*

- Prowadząc dyskusję należy zwrócić uwagę nie tylko na to, kto i jak „robi wiadomości”, ale też jak wybiera informacje i komentuje je.

- W jakich rolach występują kobiety i mężczyźni? (dziennikarki/dziennikarze, ekspertki/ekspersi, polityczki/politycy itp.). Najlepiej zastosować badania ilościowe (ile jest wizerunków każdej z płci?) oraz jakościowe (w jakich sprawach zabierają głos kobiety i mężczyźni, w jaki sposób ich obecność, działania i doświadczenia są narratywizowane?).
- Jakimi tematami głównie się zajmują dziennikarki i dziennikarze? (polityka, ekonomia, problematyka społeczna, rozrywka, tematyka genderowa itp.).
- Czy pojawiają się tematy związane z dyskryminacją różnych grup, równouprawnieniem, problematyką kobiecą, prawami kobiet i mniejszości? Jeśli tak, to w jaki sposób są komentowane?
- Jakie ważne z punktu widzenia problematyki genderowej tematy pominięto?
- Czy tematy związane z problematyką kobiet i mniejszości były prezentowane jako tzw. „michałki” (tj. w sposób prześmiewczy, protekcyjny, stereotypowy)?
- Czy można na podstawie analizowanej próby materiałów mówić o niedoreprezentacji kobiet i mniejszości?
- Czy można odnaleźć w dyskursie medialnym elementy seksizmu, rasizmu i innych form dyskryminacji ze względu na wiek, pochodzenie, orientację seksualną i inne?

#### *Zadanie dla uczennic i uczniów*

Uczennice i uczniowie mają za zadanie przeprowadzić mini-monitoring wybranych przekazów medialnych. Każda uczennica i każdy uczeń wybiera jeden typ przekazu medialnego (np. tytuł prasowy, stację radiową, wybraną audycję radiową, telewizyjny program informacyjny lub publicystyczny, informacyjny portal internetowy lub jego dział). Należy zwrócić szczególną uwagę na pozytywne przykłady przekazów propagujących idee równouprawnienia i tolerancji, czy obalających pewne negatywne stereotypy dotyczące kobiet, mężczyzn, bądź grup mniejszościowych. Zebranie i analiza materiału trwa 1-2 tygodnie. Wnioski są następnie prezentowane w formie pisemnej (w postaci krótkich raportów). Pytania do dyskusji z lekcji mogą służyć jako pomoc w przygotowaniu raportu.

### *Literatura pomocnicza*

- Majewska, Ewa i Ewa Rutkowska (2008) „Ćwiczenie 5.1. Jak nas widzą, jak nas piszą?”, [w:] *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Podręcznik dla nauczycielek i nauczycieli*. Warszawa: Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Fundacja im. Friedricha Eberta.
- Maciejewska, Beata (2007) „Jak pisać, żeby nie dyskryminować”, [w:] *Jak pisać i mówić o dyskryminacji. Poradnik dla mediów*. Mikuszewo: Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych „Mikuszewo”.

### **Konspekt lekcji dla klasy trzeciej gimnazjum (wiedza o społeczeństwie)**

Temat: *Mechanizmy rasizmu, seksizmu i innych form dyskryminacji w działaniu – eksperyment Jane Elliot „Niebieskoocy”*

#### *Cele lekcji*

Lekcja ma na celu wskazanie na złożoność i niejednoznaczność procesów dyskryminacyjnych w codziennych kontaktach interpersonalnych prowadzących do różnego rodzaju przemocy (zarówno symbolicznej, jak i fizycznej) oraz mających wpływ na pogłębianie podziałów społecznych. Lekcja poprzedzona jest pokazem filmu dokumentalnego *Niebieskoocy*, który jest relacją z eksperymentu przeprowadzonego w Stanach Zjednoczonych przez nauczycielkę Jane Elliot – znaną aktywistkę antyrasistowską. Polega on na podziale grupy osób na dwie podgrupy według kryterium koloru oczu, przy czym niebieskoocy stają się grupą dyskryminowaną, a pozostali – dyskryminującą. Warsztat, który trwa cały dzień, zakłada traktowanie grupy dyskryminowanej zgodnie ze stereotypami i uprzedzeniami, jakie dominują w społeczeństwie amerykańskim wobec mniejszości, kobiet, osób starszych, klasy pracującej, gejów i lesbijek. Wyniki pokazują, iż „eksperyment okazał się skuteczną lekcją – większość uczestniczek/uczestników po jednym dniu wiedziała, na czym polega dyskryminacja i jak bardzo jest nieznosna” (Majewska i Rutkowska 2008, 150). Proponowane zajęcia stanowią przykład tego, w jaki sposób można wykorzystać tekst medialny (w tym przypadku film dokumentalny obrazujący różne formy dyskryminacji ze względu na rasę, etniczność, płeć, pochodzenie społeczne, a także wiek) podczas zajęć szkolnych do dyskusji na temat wykluczenia, stereotypizacji, marginalizacji pewnych grup społecznych, jak również na temat kulturowych uwarunkowań tych procesów.

Główne cele lekcji to zapoznanie uczennic/uczniów z filmem *Niebieskoocy* i omówienie eksperymentu Jane Elliot oraz zapoznanie uczennic/uczniów



z mechanizmami dyskryminacji (rasizmu, seksizmu, wiekizmu itd.), które funkcjonują zarówno w kontaktach interpersonalnych, jak i w środkach masowego przekazu.

Pozostałe cele lekcji to:

- wyjaśnienie takich terminów, jak: stereotyp, seksizm, rasizm, wiekizm, homofobia,
- omówienie (na podstawie filmu *Niebieskoocy*), w jaki sposób, poprzez umiejętne wykorzystanie różnych technik dyskryminacyjnych, można w krótkim czasie uprzedmiotwić, poniżyć i negatywnie wpłynąć na samoocenę pewnych grup społecznych,
- uświadomienie uczennicom i uczniom faktu, iż właściwie każdy człowiek kieruje się czasem stereotypami i uprzedzeniami,
- uświadomienie uczennicom i uczniom faktu, że dyskryminacja istnieje bez względu na to, czy jej doświadczyliśmy w swoim życiu czy nie,
- wyjaśnienie słynnego stwierdzenia Jane Elliot, iż jest możliwe, aby „oduczyć się rasizmu” (czyli że wszelkie formy uprzedzeń i dyskryminacji są wyuczone, a nie wrodzone),
- zachęcenie do krytycznej oceny i aktywnej reakcji w momencie zaobserwowania przejawów jakiegokolwiek dyskryminacji w najbliższym otoczeniu,
- analiza dyskryminującego języka, jaki jest używany, aby poniżyć, umniejszyć wartość, obrazić inne osoby,
- pobudzenie do refleksji na temat społeczno-kulturowej konstrukcji stereotypów rasowych, narodowych, etnicznych, dotyczących kobiet i mężczyzn, osób starszych, niepełnosprawnych itp.,
- dyskusja na temat sposobów przeciwdziałania rasizmowi, seksizmowi i innym formom dyskryminacji w życiu codziennym: jakie postawy, działania, zachowania należałoby zaproponować?

### *Formy i metody pracy*

Wspólne oglądanie filmu; wprowadzenie/wykład nauczycielki/nauczyciela; praca w grupach 3-4-osobowych.

Środki dydaktyczne: film dokumentalny *Niebieskoocy* (*Blue-Eyed*, reż. Bertram Verhaag, 1995, 93 min.), duże kartki papieru dla każdej grupy do zapisywania stereotypów i określeń związanych z poszczególnymi grupami dyskryminowanymi.

Czas: projekcja filmu – 93 minuty + 45 minut (praca w grupach i dyskusja)

### Przebieg lekcji

- Prowadząca/prowadzący zajęcia dokonuje rzeczowego wprowadzenia do tematu: omawia temat lekcji, cele i zadania do zrealizowania.
- Uczennice i uczniowie pracują w grupach: każda grupa utożsamia się z jedną grupą (np. nastolatki, osoby starsze, mniejszość muzułmańska, kobiety, geje, osoby niepełnosprawne) i ma za zadanie zastanowić się nad dominującymi w społeczeństwie stereotypami wobec tej grupy, jak również zapisać typowe określenia i zwroty (obelgi, dowcipy, przysłowia), używane powszechnie w odniesieniu do tej grupy.
- Prowadząca/prowadzący – wraz z grupą uczennic i uczniów – dokonuje omówienia wyników analizy oraz prowadzi dyskusję na temat wystawy.

#### Uwagi i pytania do dyskusji

- Prowadząc dyskusję należy zwrócić uwagę na powiązania pomiędzy stereotypami a uprzedzeniami i dyskryminacją.
- Jak przyswajane są stereotypy? Czy znamy osoby, o których wypowiadamy się w stereotypowy, nacechowany uprzedzeniami sposób?
- Jakich określeń używa się do wybranych mniejszości czy grup nieuprzywilejowanych? Jak dyskryminacja funkcjonuje na poziomie języka (jakie przykłady takich zachowań możemy zidentyfikować)?
- W jakich kontekstach/narracjach mówi się o tych grupach (np. w szkole, w mediach)?
- W jaki sposób można przeciwdziałać różnym formom dyskryminacji w życiu codziennym? Czy takie filmy jak *Niebieskoocy* są pomocne w uświadomieniu sobie złożoności tych mechanizmów?

#### Literatura pomocnicza

- Lester, Nora (2006) *Niebieskoocy. Podręcznik do prowadzenia zajęć w organizacjach*. Poznań: Stowarzyszenie Kobiet KONSOLA.
- Majewska, Ewa i Ewa Rutkowska (2008) „Ćwiczenie 2.4. Od stereotypu do dyskryminacji”, [w:] *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Podręcznik dla nauczycielek i nauczycieli*. Warszawa: Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Fundacja im. Friedricha Eberta.

Nijakowski, Lech M. (2007) „Analiza dyskursu na temat mniejszości narodowych i etnicznych w polskich mediach”, [w:] *Media lokalne w przeciwdziałaniu dyskryminacji rasowej i etnicznej*. Warszawa: PRO HUMANUM.

## Bibliografia

Allan, Stuart (2006) „Kwestia płci w dziennikarstwie”, [w:] tegoż, *Kultura newsów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Barker, Chris (2005) „Telewizja, teksty i odbiorcy”, [w:] tegoż, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Briggs, Matt (2012) *Telewizja i jej odbiorcy w życiu codziennym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Fiske, John (2003) *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM.

Gallagher, Margaret (2009) „Kto robi wiadomości?”, [w:] *GENDERMERIA – monitoring równościowy. Brak misji na wizji i wizji w edukacji. Media publiczne i polityka edukacyjna na rzecz równości płci. Raport*. Warszawa: Fundacja Feminoteka.

*GENDERMERIA – monitoring równościowy. Brak misji na wizji i wizji w edukacji. Media publiczne i polityka edukacyjna na rzecz równości płci. Raport* (2009) Warszawa: Fundacja Feminoteka.

Hall, Stuart (1987) „Kodowanie i dekodowanie”, [w:] *Przekazy i Opinie* nr 1-2, s. 58-71.

Hall, Stuart (2002) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.

Jewkes, Yvonne (2010) „Mizoginia w mediach: potworne kobiety”, [w:] tejże, *Media i przestępczość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kellner, Douglas i Jeff Share (2005) „Towards Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, and Policy”, [w:] *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 26, nr 3, s. 369-386.

Kołtun, Bartłomiej (2001) „Teoria ‘użytkowania i korzyści’ – fazy rozwoju, podstawowe założenia”, [w:] *Nauka o komunikowaniu. Podstawowe orientacje teoretyczne*, red. B. Dobek-Ostrowska. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Kopciwicz, Lucyna (2009) „Czerwony tulipan czy goździk? Polaryzacja ideologiczna 8 marca w Polsce”, [w:] *Dzień kobiet w mediach. Międzynarodowe studium porównawcze*, red. L. Kopciwicz. Łódź: Wydawnictwo Wschód-Zachód.

- Koss-Goryszewska, Maryla (2010) *Wizerunek handlu ludźmi i kobiety-ofiary w prasie polskiej na przykładzie „Gazety Wyborczej”*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Kowalczyk, Izabela, Joanna Piotrowska i Edyta Zierkiewicz (2007) „Środki masowego przekazu”, [w:] *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*. Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP).
- Kozłowski, Michał i Anna Zawadzka (2012) „Trzy gracje przeciw Manifie”, *Lewica.pl* 18.03.2012, dostępne pod adresem: <http://www.lewica.pl/?id=26197&tytul=Micha%B3-Koz%B3owski,-Anna-Zawadzka:-Trzy-gracje-przeciw-Manifie> (dostęp z dnia: 15.06.2012).
- Kusio, Urszula (2007) „Współczesne media wobec edukacji międzykulturowej”, [w:] *(Kon)teksty kultury medialnej. Analizy i interpretacje, tom. II*, red. M. Sokółowski. Olsztyn: ALGRAF.
- Lemish, Dafna (2008) *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lis, Tomasz (2012) „Samobój feministek” 12.03.2012, dostępne pod adresem: <http://tomaszlis.natemat.pl/4917,samoboj-feministek> (dostęp z dnia: 15.06.2012).
- Maciejewska, Beata (2007) *Jak pisać i mówić o dyskryminacji. Poradnik dla mediów*. Mikuszewo: Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych „Mikuszewo”.
- Majewska, Ewa i Ewa Rutkowska (2008) „Mechanizmy dyskryminacji w mediach i przestrzeni publicznej”, [w:] tychże, *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Podręcznik dla nauczycielek i nauczycieli*. Warszawa: Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Fundacja im. Friedricha Eberta.
- Michalak, Ilona (2001) „Funkcjonalizm amerykański w nauce o komunikowaniu”, [w:] *Nauka o komunikowaniu. Podstawowe orientacje teoretyczne*, red. B. Dobek-Ostrowska. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nowakowska, Agata (2012) „Manifa trochę zбочzyła z trasy”, *Gazeta Wyborcza*, 12.03.2012, dostępne pod adresem: [http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105405,11324886,Manifa\\_troche\\_zбочyla\\_z\\_trasy.html](http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105405,11324886,Manifa_troche_zбочyla_z_trasy.html) (dostęp z dnia: 15.06.2012).
- Ogonowska, Agnieszka (2004) „Przeciw przemocy ikonicznej. Wybrane zagadnienia edukacji medialnej”, [w:] tejsze, *Przemoc ikoniczna. Zarys wykładu*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Olejnik, Monika (2012) „Kobiety w sutannach”, *Gazeta Wyborcza*, 16.03.2012, dostępne pod adresem: [http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105405,11352351,Kobiety\\_w\\_sutannach.html](http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105405,11352351,Kobiety_w_sutannach.html) (dostęp z dnia: 15.06.2012).

- Piotrowska, Joanna (2009) „Seksistowski szum medialny”, [w:] *GENDERMERIA – monitoring równościowy. Brak misji na wizji i wizji w edukacji. Media publiczne i polityka edukacyjna na rzecz równości płci. Raport*. Warszawa: Fundacja Feminoteka.
- Pisera, Rafał (2010) „Władza i ciało. Społeczne reprezentacje kobiety i mężczyzny na okładkach popularnych tygodników”, [w:] *O polityce ciała i pożądania w kulturze audiowizualnej*, red. D. Rode i P. Sołodki. Warszawa: Fundacja Feminoteka.
- Pyzikowska, Anna (2001) „Teoria *agenda-setting* i jej zastosowania”, [w:] *Nauka o komunikowaniu. Podstawowe orientacje teoretyczne*, red. B. Dobek-Ostrowska. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Rajewicz, Danuta (2008) „Kompetencje medialne młodzieży: status quo, perspektywy rozwoju”, [w:] *Kulturowe kody mediów. Stan obecny i perspektywy rozwoju*, red. M. Sokołowski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szkuclarek, Artur (2001) „Cultural Studies – brytyjska szkoła krytyczna”, [w:] *Nauka o komunikowaniu. Podstawowe orientacje teoretyczne*, red. B. Dobek-Ostrowska. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- „The Global Media Monitoring Project. AN AGENDA FOR ACTION Towards Gender-Ethical News Media”, [w:] *Media and Gender Monitor* nr 22, 5/2011, dostępne pod adresem: <http://www.whomakesthenews.org/images/stories/website/MGMpdfs/-media%20%20gender%20monitor%20no%2022.pdf> (dostęp z dnia: 15.06.2012).
- Trutkowski, Cezary (2002) „Teoria społecznych reprezentacji i jej zastosowania”, [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Marody. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Twardowska, Anna i Eliza Olczyk (2003) „Kobiety w mediach”, [w:] *Kobiety w Polsce w latach 90.*, red. U. Nowakowska i inni. Warszawa: Fundacja Centrum Praw Kobiet.
- Who Makes the News. Global Media Monitoring Project 2010* (2010) Toronto: World Association for Christian Communication.

### **Literatura uzupełniająca**

- Arciszewski, Krzysztof (2003) *Obraz mężczyzny w polskich mediach*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Barker, Chris (2005) „Płeć, podmiotowość i reprezentacja”, [w:] tegoż, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Durys, Elżbieta i Elżbieta Ostrowska (red.) (2005) *Gender. Wizerunki kobiet i mężczyzn w kulturze*. Kraków: Rabid.
- Godzic, Wiesław (2007) „Kobiety, mężczyźni i ludzie znani”, [w:] tegoż, *Znani z tego, że są znani. Celebryci w kulturze tabloidów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Graff, Agnieszka (2008) „Powrót mężczyzny, czyli płęć i Unia Europejska według trzech polskich tygodników”, [w:] tejże, *Rykoszetem. Rzecz o płci, seksualności i narodzie*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Kowalski, Sergiusz i Magdalena Tulli (2003) *Zamiast Procesu. Raport o mowie nienawiści*. Warszawa: W.A.B.
- Lester, Nora (2006) *Niebieskoocy. Podręcznik do prowadzenia zajęć w organizacjach*. Poznań: Stowarzyszenie Kobiet KONSOLA.
- Łyszkowska, Edyta (2009) *Zachowania mimetyczne kobiet pod wpływem telewizji i doświadczeń codzienności. Studium socjopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mrozowski, Maciej (2007) „Media masowe w społeczeństwie demokratycznym – stosunek do obcych a wolność słowa”, [w:] tegoż, *Media lokalne w przeciwdziałaniu dyskryminacji rasowej i etnicznej*. Warszawa: PRO HUMANUM.
- Nijkowski, Lech M. (2007) „Analiza dyskursu na temat mniejszości narodowych i etnicznych w polskich mediach”, [w:] tegoż, *Media lokalne w przeciwdziałaniu dyskryminacji rasowej i etnicznej*. Warszawa: PRO HUMANUM.
- Ogonowska, Agnieszka (2006) *Voyeryzm telewizyjny. Między ontologią telewizji a rzeczywistością telewidza*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Pawlas-Czyż, Sabina (2005) „Wizerunki kobiet i mężczyzn polityków w oczach dziennikarzy”, [w:] *Gender. Wizerunki kobiet i mężczyzn w kulturze*, red. E. Durys i E. Ostrowska. Kraków: RABID.
- Zierkiewicz, Edyta i Izabela Kowalczyk (red.) (2005) *Kobiety, media, feminizm*. Poznań/Wrocław: Stowarzyszenie Kobiet KONSOLA.